

**SARA VILLAS**

**FORMAS DE SOCIABILIDADE  
ENTRE ALUNOS DE UMA ESCOLA  
DE ENSINO MÉDIO/TÉCNICO**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG**

**2009**

**SARA VILLAS**

**FORMAS DE SOCIABILIDADE  
ENTRE ALUNOS DE UMA ESCOLA  
DE ENSINO MÉDIO/TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:

EDUCAÇÃO ESCOLAR: instituições, sujeitos e currículos.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice L. G. Nogueira.

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG**

**2009**

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação**

Dissertação intitulada “FORMAS DE SOCIABILIDADE ENTRE ALUNOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO/TÉCNICO”, de autoria da mestranda SARA VILLAS, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice L. G. Nogueira – FaE/UFMG – Orientadora

---

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Airton Carrião Machado – Coltec/UFMG

Belo Horizonte, 30 de março de 2009

Ela me deu casa, comida e carinho. Me deu “pezinho” e “uma mão”. Levou pré-adolescentes em crise para um parque de diversões para que eu ficasse em casa escrevendo num sábado de sol. Evitou todo tipo de conflito, pôs os pingos nos “is” e, acreditem, até verteu para o português meus textos em francês. A minha querida mãe, Maria Ângela Haddad.

## AGRADECIMENTOS

Porque agradecer é necessário, gratificante e digno...

À Maria Alice Nogueira, que foi uma orientadora de verdade. Sua leitura atenta, sua base teórica sólida, sua organização metódica e sua sensibilidade foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

A minha filha Flora, que aturou minhas horas a fio na frente do computador, que abriu mão (de bom grado) de tantas coisas, que compreendeu direitinho a importância deste trabalho, que acompanhou fases de euforia e de depressão. Que me ensinou muito sobre as relações de amizade através de seus conflitos cotidianos, contados debaixo das cobertas, com as luzes apagadas.

Ao César Jardim, a quem devo uma boa parte da minha concepção de mundo.

Aos alunos da M18, que permitiram que eu adentrasse suas relações, me concederam tempo, compartilharam opiniões e se deixaram ser observados.

Aos meninos da TLE, sobretudo Pedrinho, Matheus e Apolinário, que me levaram pra churrascos, praças e sítios. Que me contaram causos e mais causos sobre o Coltec. Que me fizeram ver o quão prazerosas podem ser as lembranças escolares e o quão duradouras as relações de amizade.

Ao Ricardo Tadeu de Carvalho, que compartilhou seu ponto de vista aguçado sobre seus pares e me mostrou, sobretudo, que a simetria etária não é uma questão condicional nas relações de amizade.

Aos professores do Coltec, que permitiram que eu ocupasse o lugar de observadora em suas aulas.

Ao professor Carlos Wagner, que me apresentou um ponto de vista sociológico que muito me apeteceu.

À Pós-graduação da FaE, que me concedeu o tempo necessário para concretização deste trabalho.

Aos professores do Osfe, Cláudio Nogueira, Maria José Braga Viana e Tânia Rezende, que deram o primeiro empurrão, através da leitura do projeto, em tempos de orfandade.

A meu pai, pela estrutura, e à Paulinha, por ser uma pessoa de ouvido atento e coração aberto.

À Andréia Sol, que trouxe doçura e suavidade a minha vida, que sabe falar e ouvir e com quem gosto muito de sentar pra *blabláblá*.

A minha querida amiga Kelly Cândido, com quem gosto muito de trocar figurinhas e palavrinhas.

A minha amiga Aurora Daya, sempre perto, sempre alerta pro que der e vier.

À amiga Marta Denise Costa, meu disque-psi, um porto seguro, um ouvido apurado e um cuidado quase maternal.

As minhas queridas amigas Helaine Queiroz e Fernanda Brant. Aquelas de toda hora, de sempre, pra qualquer coisa, quando quiser, quando precisar.

À amiga Mariane França, pelo carinho e grande ajuda com tudo o que foi preciso (dos gráficos aos cuidados com Flora).

Às amigas do mestrado, Elânia Diniz, Solange Fonseca, Juliana Pinto, Viviane Ramos, Patrícia Cappuccio, Emmeline Mati e Shirlei Resende, por compartilharem dúvidas, ideias, leituras e viagens.

À Jakeline Ferreira Dias, pelo exemplo de vida, por cuidar das minhas coisas e da minha casa.

À Maria Augusta Friche, minha psicanalista. Basta.

Ao Dr. Gino Freddy, pela presteza e compreensão.

Ao amigo Bernardo Guerra, que aturou minhas crises e sempre esteve ao lado.

Ao Glauco Gomes, acima de tudo, um bom amigo.

Ao Marcos Assis, amigo confidente.

Ao Pedro Marra, que me salvou no final, com sua doçura e gentileza.

À Silvana Costa, pela leitura cuidadosa e correção precisa.

## RESUMO

O presente trabalho insere-se nos estudos da Sociologia da Educação e se propõe a uma investigação etnográfica sobre as formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico de uma instituição federal. A especificidade da dupla forma de ingresso nessa escola – por concurso, em que os alunos são divididos em três categorias socioeconômicas, ou por admissão automática de alunos egressos da escola de nível fundamental da mesma instituição – produz uma relativa heterogeneidade socioeconômica e cultural do corpo discente, impactando as formas de sociabilidade do grupo.

As questões que orientaram a investigação foram: quais as formas de sociabilidade entre os alunos na escola? Como as práticas culturais cotidianas e a relação com os estudos e com a escola interferem na formação dos grupos de afinidade? Qual o papel da escola, na contemporaneidade, como espaço primordial de sociabilidades?

Através da pesquisa empírica tentei produzir interpretações sociológicas para o fenômeno da sociabilidade no cotidiano escolar, bem como tornar inteligível a complexidade de que se revestem essas formas de relação. Os dados coletados na observação, nos grupos de discussão e no questionário foram analisados a partir de princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Simbólico e da Etnometodologia. Para tal, baseei-me nos trabalhos de Héran (1988), Santos (1994) e Simmel (2006), no que se refere aos conceitos teóricos da sociabilidade e em Abrantes (2003), Dayrell (1999, 2001, 2004, 2007), Lopes (1996) e Willis (1991), com os estudos acerca da sociabilidade juvenil na escola.

A pesquisa revelou a significativa interferência das relações de amizade e dos grupos de afinidades na construção da identidade juvenil; o modo como a escola se constitui num espaço ímpar para fomentação de sociabilidades; a produção de estigmas e estereótipos gerados por diferenças de *status* perante a instituição e por formas díspares de relação com os estudos e com a escola. Foi possível, portanto, explicitar tanto a natureza social quanto contextual das formas de sociabilidade.

**PALAVRAS-CHAVES:** sociabilidade, juventude, escola.



## ABSTRACT

This work is inserted on the Sociology of Education field and is proposed to make an ethnographic research on the sociability forms among students on a secondary/technician school on a federal institution. The specificity on its double form of students selection – by tests, in which students are divided into three social-economic categories, or by automatic admission for students who come from primary school on the same institution – produces a relatively cultural and social-economical diversity among alumni, impacting the sociability forms on the group.

The questions that oriented this research were: what the sociability forms among students at this school? How, everyday, cultural practices and the relation with studies with the school interfere on the affinity groups formation? Which the school's role, today, as primary sociability space?

With the empirical research I tried to produce sociological interpretations to the sociability phenomena on schools everyday, as well as turning intelligible the complexity in which this forms of relation are wrapped. The data we have collected during observation, on discussion groups and on questionnaire were analysed according to Symbolic Interactionism's and Ethnomethodology's theoretical-methodological principles. For doing so, I based myself on the Héran's (1988), Santos' (1994) and Simmel's (2006) works, on the sociability theoretical concepts, and on Abrantes (2003), Dayrell (1999, 2001, 2004, 2007), Lopes (1996) and Willis (1991), with their studies about the youth sociability on school.

The research revealed that friendship relations and affinity groups have a significant interference on the youth identity construction; the way how school is constituted as a singular space for sociability fomentation; the stigma and stereotypes production generated by institutional status differences and by the forms of relation with study and school. It was possible, therefore, to elicit the both social and contextual nature of sociability forms.

**KEY-WORDS:** sociability, youth, school.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### Capítulo 2

<b>TABELA 1</b> – Vagas ofertadas para o primeiro ano e candidatos inscritos por categoria – ano 2007 .....	65
<b>TABELA 2</b> – Alunos que compuseram as turmas de 1º no Coltec – ano 2007.....	66
<b>TABELA 3</b> – Relação de equivalência disciplina/peso nos cursos técnicos ofertados – ano 2007 .....	68
<b>QUADRO 1</b> – Reunião dos professores e coordenadores com os calouros oriundos do Centro Pedagógico (12/02/2008) .....	76
<b>QUADRO 2</b> – Reunião dos professores e coordenadores com os calouros aprovados em concurso (12/02/2008) .....	77

### Capítulo 4

<b>QUADRO 3</b> – Página de apresentação do <i>site</i> da TLE .....	143
<b>QUADRO 4</b> – Página presente no <i>site</i> da TLE em março 2006 .....	150
<b>QUADRO 5</b> – Principais estereótipos associados aos alunos oriundos do CP e aos alunos concursados .....	176

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO I</b> – Resolução N° 02/95 .....	200
<b>ANEXO II</b> – Ofício Prograd 495/00 .....	201
<b>ANEXO III</b> – Tópico postado no <i>site</i> de relacionamentos Orkut, comunidade “Coltec”, em janeiro de 2007 .....	202

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE I</b> – Solicitação de autorização para realização de pesquisa no Coltec .....	205
<b>APÊNDICE II</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido aos alunos .....	206
<b>APÊNDICE III</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis .....	207
<b>APÊNDICE IV</b> – Roteiro básico para entrevistas e grupos de discussão .....	208
<b>APÊNDICE V</b> – Questionário socioeconômico e cultural .....	209
<b>APÊNDICE VI</b> – Gráficos do perfil socioeconômico e cultural da turma M18 ...	218

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- Cefet** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CEU** – Centro Esportivo Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais
- Coltec** – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
- CP** – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
- EEFFTO** – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais
- Fump** – Fundação Universitária Mendes Pimentel
- GA** – Grupo de Afinidade
- GD** – Grupo de Discussão
- GF** – Grupo Focal
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- Provoc** – Programa de Vocação Científica da Universidade Federal de Minas Gerais
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- TLE** – Turismo, Lazer e Esporte

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1 AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE JUVENIL NA ESCOLA</b>	<b>21</b>
1.1 AS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DAS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE	21
1.2 A JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL	31
1.3 A ESCOLA COMO INSTÂNCIA DE SOCIABILIDADE	36
1.4 UMA VISÃO INTERACIONISTA DOS AGRUPAMENTOS	42
1.4.1 O Interacionismo Simbólico e os estudos de subgrupos e de estigmatizados	43
1.4.2 Os subgrupos: pró-escola e antiescola	50
<b>2 O COLÉGIO TÉCNICO: aspectos da estrutura e funcionamento</b>	<b>58</b>
2.1 HISTÓRICO	58
2.2 INFRA-ESTRUTURA E CORPO DOCENTE	60
2.3 FORMAS DE INGRESSO E CONFIGURAÇÃO DO PÚBLICO	62
2.3.1 A opção pelo curso técnico e os critérios de avaliação	68
2.4 DUAS FACETAS DO COTIDIANO ESCOLAR	70
2.4.1 A liberdade concedida	72
2.4.2 A recepção aos calouros	73
<b>3 A DINÂMICA DAS FORMAS DE SOCIABILIDADE ENTRE OS JOVENS DO COLTEC</b>	<b>82</b>
3.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS	82
3.1.1 Observação	83
3.1.2 Grupos de discussão/entrevistas	87
3.1.3 Questionário	91
3.2 A TURMA M18	91
3.2.1 A escolha da turma	91

3.2.2	O perfil socioeconômico da turma .....	94
3.3	A SOCIABILIDADE NA M18 .....	97
3.3.1	A sala como “turma” .....	98
3.3.2	Os grupos de afinidade .....	103
3.3.3	A categoria dos “Sem-grupo” .....	113
3.4	OS CONFLITOS NAS INTERAÇÕES DA M18 .....	119
3.4.1	O dinamismo das “panelinhas” .....	120
3.4.2	Um conflito patente .....	126
<b>4</b>	<b>O CONFLITO CP versus CONCURSADO .....</b>	<b>132</b>
4.1	DIREITOS DIFERENCIADOS E INVENÇÃO DE UM CURSO TÉCNICO FICTÍCIO: TLE (Turismo, Lazer e Esporte) .....	133
4.2	EXPECTATIVAS PRÉ-COLTEC E MOMENTO DO INGRESSO .....	152
4.2.1	Ambiguidade nas expectativas .....	152
4.2.2	Conquista pelo mérito .....	157
4.2.3	Diferentes condições de calouros .....	161
4.3	CP E COLTEC: os efeitos das diferenças escolares .....	162
4.3.1	CP: as consequências do “paternalismo” e da avaliação processual .....	163
4.3.2	COLTEC: as consequências da liberdade concedida .....	169
4.4	ESTEREÓTIPOS DE “CP” E DE “CONCURSADO” .....	174
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>187</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>191</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>200</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>205</b>

## INTRODUÇÃO

*Para compreender o que se passa em lugares como estabelecimentos escolares, que aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los como eles o são na realidade, não para os relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas: isto é, em certos casos, o trágico que nasce do confronto sem concessão nem compromisso possível de pontos de vista incompatíveis, porque igualmente fundados em razão social (BOURDIEU, 1998, p. 11).*

Historicamente, as pesquisas em Sociologia da Educação têm buscado explicar as relações entre as estruturas sociais e as desigualdades escolares, focalizando o impacto das posições de classe no desempenho escolar. Entretanto, apesar de as condições sociais ainda seguirem sendo o mais importante fator de disparidades de rendimento escolar<sup>1</sup>, é necessário alertar para o fato de que a classe social não constitui o único determinante, nem das condutas, nem dos resultados dos alunos. Assim, a tendência atual da disciplina é de trabalhar cada vez mais em conexão com outras disciplinas, como a Antropologia, a História, a Psicologia, e também com outras áreas da própria Sociologia, como a cultura, a família e o cotidiano, buscando ampliar a compreensão dos fenômenos escolares.

Na presente pesquisa, o propósito foi o de analisar o modo pelo qual as desigualdades sociais são vividas e experimentadas no ambiente escolar, a partir das

---

<sup>1</sup> Mesmo as pesquisas que buscam detectar outras influências no desempenho escolar, como aquelas sobre o “efeito” do estabelecimento de ensino, concluem que o conjunto dos fatores pode explicar apenas um traço da variância total no desempenho dos alunos. Segundo Soares (2004), “este valor mostra que mesmo após o controle das diferenças socioeconômicas entre o alunado de diversas escolas, a maior parte da variação da proficiência deve ser atribuída a variações intrínsecas dos alunos” relacionadas, sobretudo, à origem social (p. 97).

formas de sociabilidade, sem o intuito de relacioná-las necessariamente a seus efeitos no desempenho dos alunos. O presente trabalho insere-se, portanto, entre os estudos sobre a sociabilidade juvenil na escola. Procurou-se captar de que forma são constituídas as amizades dentro da escola, o valor e a dimensão que essas relações têm para os jovens, como são formados e qual a dinâmica de determinados agrupamentos e quais os critérios que definem as escolhas e afinidades. Em outras palavras, buscou-se analisar, numa perspectiva sociológica, as relações de sociabilidade juvenil na escola.

O tema da sociabilidade está presente em grande parte das pesquisas educacionais que tratam da temática da juventude ou de questões escolares. No entanto, raramente aparece como objeto central de tais trabalhos, sendo escassas as pesquisas que se dedicaram exclusivamente à sociabilidade, sobretudo no Brasil. Diversos trabalhos que atravessam tal temática fazem-no de forma superficial, tomando as relações de amizade entre os estudantes como um pressuposto, dispensando discussões teóricas mais substanciais acerca das formas estruturais e sociais que regem os diversos tipos de sociabilidade, no contexto das sociedades contemporâneas.

Também nas Ciências Sociais, os temas da sociabilidade e dos grupos de amizade não têm inspirado grande número de trabalhos, nas últimas décadas. Segundo Santos (1994), grande parte dos sociólogos aceita, sem reflexões mais profundas, que a amizade é algo voluntário, que depende da livre eleição dos sujeitos, fazendo parecer que as relações de amizade não têm nenhum vínculo “com a estrutura econômica, com os processos de estratificação, nem com a socialização” (p. 2).

Assim, apesar do amplo reconhecimento de que as redes de sociabilidade exercem um papel fundamental para a compreensão do modo de o jovem estar no mundo e de sua trajetória escolar, ainda é necessário o aprofundamento do tema em todos os âmbitos. No entanto, é fato que, nos últimos anos, concomitantemente com o crescimento dos estudos sobre juventude, o assunto tem despertado maior interesse dos pesquisadores. De acordo com Abrantes (2003):

Ainda que constituam elementos fundamentais nas memórias que guardamos das nossas experiências escolares, essas redes [de



sociabilidade] costumam ser negligenciadas em estudos e discussões sobre a escola, consideradas como fatores ocasionais e inconsequentes, o “joio sociológico”. Todavia, o meu envolvimento prolongado numa escola deixou-me a convicção que, a par com questões curriculares e estruturais mais ou menos ocultas, os cotidianos escolares e as disposições dos agentes são também construídos pelas interações geradas nesses grupos e redes de sociabilidade (p. 127).

Do mesmo modo, na instância familiar admite-se, com facilidade, a importância e preocupação com as redes de sociabilidade dos filhos. Mas tampouco é um assunto abordado quando dos encontros formais dos pais com a escola, que se dedicam quase exclusivamente aos temas “pedagógicos” ou, no máximo, às condutas disciplinares impróprias. Já entre os alunos, percebe-se que a relação com os amigos assume uma importância sem equivalente no que diz respeito aos significados e formas de viver a escola, mas dificilmente eles a percebem como forma de aprendizado.

Assim como Abrantes, minha experiência na escola, tanto como professora quanto como pesquisadora, mostrou-me que para a maioria a experiência escolar é algo intimamente vivido em relação com a interação com os colegas, seja na forma da enturmação prazerosa ou, ao contrário, na do isolamento ou exclusão. Além disso, sempre observei nesse percurso a composição socioeconômica e cultural de meus alunos, suas diferentes histórias de vida e suas respectivas formas de interação com a escola, com o saber e com o outro.

Pensar na relação que diferentes alunos estabelecem com a escola, ao longo de sua carreira escolar, é fundamental para os estudos em Ciências da Educação, sobretudo nas sociedades diferenciadas. Primeiramente, porque é nesse ambiente que os jovens passam a maior do tempo: o cotidiano das crianças e dos adolescentes, para não dizer também dos pais, cada vez mais é vivido em função do tempo da escola<sup>2</sup>. Em segundo lugar, porque a construção da identidade social está hoje fortemente associada ao convívio diário entre os colegas, uma vez que os principais amigos geralmente são também os colegas da escola.

---

<sup>2</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, Cléopâtre, PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras, Portugal: Celta, 2001. Capítulo 3, p. 57-112.

Considerando, então, que a escola constitui uma das principais agências socializadoras nas sociedades contemporâneas, o objetivo aqui traçado foi o de compreender, a partir do ponto de vista dos sujeitos, como se configuram as interações sociais vivenciadas cotidianamente nesse palco, principal local de convívio entre os adolescentes, ambiente de múltiplas relações, de comunicação e de troca.

Para tanto, algumas questões essenciais foram levantadas, tais como: quais as experiências cotidianas vividas pelos adolescentes no meio escolar? Quais os significados da escola para eles? Como se dão as relações entre colegas, amigos, inimigos, sexos opostos? Os alunos se agrupam de acordo com afinidades? Há conflitos inerentes a tais interações? Essas são apenas algumas questões que orientaram a investigação, no intuito de apreender e compreender as formas de interação, sociabilidade e agrupamentos entre os alunos, bem como as posições ocupadas no interior da instituição escolar.

A partir de uma perspectiva sociológica que abraça os pressupostos do Interacionismo Simbólico, tentei verificar em que medida a intenção manifesta da prática pedagógica, de reunir alunos de diferentes meios sociais, propiciaria uma reprodução das estruturas sociais dentro da própria escola – com a formação formal e informal, consciente e inconsciente, de pequenos grupos homogêneos, segregados e segregadores; com a facilitação de interações violentas entre os alunos, motivadas por discriminação de classe e fundadas em razões sociais – ou, ao contrário, favoreceria o encurtamento das distâncias entre as diferentes classes sociais, convergindo para os ideais de convivência republicana tão almejados pelas escolas, facilitando interações e trocas simbólicas positivas entre pessoas que, pela distância relativa de suas posições no espaço social, tenderiam a permanecer desconhecidas umas das outras.

Ao me interessar pelas questões próprias da sociabilidade entre jovens, optei por escolher um estabelecimento de ensino em que houvesse variedade na origem social do corpo discente, uma vez que era sob a perspectiva sociológica que eu buscava analisar tais comportamentos. Assim, a pesquisa foi realizada no Colégio Técnico (Coltec), escola pública de ensino médio e técnico, vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Uma das especificidades dessa escola reside na composição de seu alunado, no seio do qual existe uma acentuada heterogeneidade social e econômica quando comparada à homogeneidade prevalente na maioria das escolas brasileiras. Esse fenômeno se deve ao tipo de recrutamento praticado por esse estabelecimento. A cada ano, são ofertadas aproximadamente 200 vagas para o 1º ano do ensino médio. A metade delas destina-se aos alunos egressos da escola de nível fundamental da mesma Universidade, que têm direito ao ingresso automático no Coltec. A outra metade é oferecida aos alunos da comunidade externa que devem, porém, se submeter a um rigoroso concurso, após serem divididos em três faixas socioeconômicas. Há, portanto, dupla forma de entrada que resulta na formação de um corpo discente relativamente heterogêneo, no que diz respeito à classe social de pertencimento e à proficiência escolar, conforme será explicitado ao longo da dissertação. O Coltec surgiu, assim, como *locus* bastante apropriado para a realização da análise das formas de agrupamento, das relações de amizade e das interações sociais vividas por um grupo jovem, em que uma relativa e significativa diversidade social se faz presente.

No entanto, se o objetivo inicial da pesquisa era o de revelar os efeitos de condições sociais diferenciadas sobre as formas de sociabilidade, o trabalho de campo revelou que o principal fator de interferência na divisão dos grupos de amizade era menos a origem social do que a competência escolar medida pela seleção operada no acesso ao curso. Assim, o fenômeno da dupla forma de ingresso revelou-se como o principal elemento estruturador da sociabilidade no Coltec.

Esta dissertação compõe-se de quatro capítulos. O primeiro apresenta os eixos teóricos que nortearam as análises dos dados empíricos obtidos no terreno e está dividido em quatro partes. Na primeira, busquei expor os aspectos que definem as relações de sociabilidade. Na segunda, tratei da discussão teórica da temática da juventude. Em seguida, tentei examinar o papel estruturante da instituição escolar nas relações de amizade juvenil. Por fim, explicitarei os principais argumentos do Interacionismo Simbólico como a principal corrente teórico-metodológica que dá sustentação às explicações das formas de agrupamentos juvenis, mencionando alguns trabalhos da área de educação que se dedicaram a tal tema.

No segundo capítulo apresentei os principais aspectos da escola investigada: a estrutura física, as formas de recrutamento do alunado e certas características pedagógicas tais como o grau de liberdade concedido aos alunos e sua recepção como calouros.

No capítulo 3 analisei as dinâmicas nas formas de sociabilidade da turma investigada. Por meio de diversos métodos de coleta de dados (questionário, observação e grupo de discussão) tracei um perfil socioeconômico e cultural da turma investigada, descrevi os grupos de afinidade constituídos na turma e analisei a dinâmica da sociabilidade dos grupos.

O capítulo 4 tem por foco a explicitação e análise de um conflito latente que se revelou como sendo estruturante das formas de sociabilidade na instituição investigada (não somente na turma em questão, mas no colégio de forma global). Trata-se do conflito entre alunos oriundos do Centro Pedagógico (CP) e aqueles selecionados pelo concurso. Na tentativa de compreender a origem e os significados desse conflito, o capítulo foi dividido em quatro partes, todas mostrando as condições diferenciadas de vivência e permanência no colégio de acordo com o modo de ingresso. A primeira dedicou-se a apresentar a gênese do conflito em evidência, a partir da criação, por um grupo de alunos, de um curso técnico fictício autodenominado TLE (Turismo, Lazer e Esporte). A segunda parte busca compreender as diferentes expectativas trazidas pelos dois públicos quando do ingresso na instituição. A terceira parte traça as diferenças pedagógicas entre as instituições de ensino fundamental e médio/técnico da Universidade, a partir do ponto de vista dos alunos que vivem essa transição. A última parte busca analisar e descrever os estereótipos relacionados ao modo como se ingressa na instituição e seu impacto sobre a sociabilidade dos alunos.

Em síntese, esta é uma dissertação que procura compreender como os jovens estudantes de uma instituição federal vivem sua sociabilidade e como esta pode ser afetada por fatores específicos de um funcionamento intraescolar.

# 1 AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE JUVENIL NA ESCOLA

Neste capítulo, busco identificar e analisar algumas contribuições teóricas acerca dos três grandes temas que compõem esta pesquisa: a sociabilidade, a juventude e a escola. Dividido em quatro partes, na primeira, levanto as principais definições e características que constituem as relações de sociabilidade. Na segunda, analiso algumas contribuições acerca da temática da juventude, entendida aqui como categoria social. Na terceira parte, tento compreender em que medida a escola se torna um espaço primordial da sociabilidade juvenil e, na quarta e última parte, examino, a partir de uma visão interacionista, o modo como essas relações de sociabilidade são vivenciadas através da formação de agrupamentos e/ou isolamentos.

## 1.1 As características fundamentais das relações de sociabilidade

O termo sociabilidade abriga muitos significados e algumas controvérsias. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, existem três definições para a palavra: “1– característica do que é sociável; 2– prazer de levar a vida em comum, inclinação a viver em companhia de outros; 3– domínio e exercício das regras da boa convivência, civilidade, afabilidade, urbanidade.” Além de insuficientes em termos sociológicos, as definições acima parecem insinuar que a sociabilidade constitui um tipo de relação que pressupõe harmonia e prazer entre os envolvidos. É difícil determinar precisamente o que se quer dizer quando se usa o termo sociabilidade, em virtude da polissemia inerente ao mesmo. Mesmo limitado apenas às relações interpessoais, ainda assim é arriscado “utilizar um único termo para explicar relações tão diversas: relações entre vizinhos, amigos, desconhecidos, parentes.” (HERAN, 1988, p. 18)<sup>3</sup>, uma vez que cada uma dessas relações envolve especificidades.

M. Forsé (1991) levanta outro problema em relação ao emprego do termo sociabilidade, que consiste nas divergências entre a visão psicológica e a sociológica sobre o fenômeno. A primeira explica a sociabilidade através da aptidão nata em

---

<sup>3</sup> A tradução desse excerto, assim como de todos os outros retirados de livros em língua estrangeira que não foram ainda traduzidos para o português, é de minha responsabilidade.

fazer contato com os outros. Já a vertente sociológica trata a sociabilidade como um fato dado, ou seja, o simples estabelecimento de contatos entre indivíduos. Sendo a sociabilidade um fenômeno que envolve, no mínimo, duas pessoas, deve ser explicado a partir de princípios que orientam os comportamentos de origem coletiva e socialmente conotados.

Uma vez medida a extensão das práticas da sociabilidade, suas regularidades e coerência, um retorno à sociabilidade no sentido original do termo (a capacidade de estabelecer laços sociais) torna-se visível desde que se perceba a disposição geral, socialmente construída, em que a idade, o diploma, a categoria social e o *status* da mãe são reveladores (HERAN, 1988, p. 17).

Além da complexidade e amplitude que envolve o termo, há também grande dificuldade de medir, quantificar e analisar cientificamente as relações de sociabilidade, uma vez que elas representam um tipo de relação não-institucionalizada, ao contrário de outras como o casamento, as relações de parentesco, etc. Além disso, elas podem ser definidas como pouco estáveis, pois é frequente a mobilidade entre os amigos, gerando um problema a mais para o pesquisador que busca compreender a formação dos laços de amizade, já que ele tem em mãos um objeto fluido.

Apesar desses entraves, alguns pesquisadores procuraram definir as principais características comuns verificadas nas relações de sociabilidade. Procurei descrevê-las focalizando, sobretudo, as relações de amizade e a formação de grupos de afinidades, conforme o propósito deste trabalho. Para tanto, destaco três importantes contribuições teóricas para o estudo acerca da sociabilidade.

Primeiramente, o clássico trabalho de Georg Simmel a respeito do tema da sociabilidade, publicado no livro *Questões fundamentais da sociologia*, escrito em 1917. Em segundo, o artigo de François Héran (1988), denominado *Sociabilité, une pratique culturelle* e, por último, o livro do sociólogo Félix Requena dos Santos (1994), *Amigos y redes sociales: elementos para una sociología de la amistad*. A seguir, sintetizo os pontos comuns e as divergências entre eles, associando-os ainda às contribuições de outros autores.

Para Simmel (2006), as formas de sociação entre os homens constituem as sociedades, ou seja, é na interação com o outro que construímos e formamos aquilo que se denomina sociedade. O autor define algumas características que seriam inerentes a essas relações: relação desinteressada com fim em si mesma, despersonalização social de quem se sociabiliza, natureza democrática de uma relação entre iguais.

A primeira característica da sociabilidade descrita por Simmel refere-se a sua finalidade. Existem diversas formas de os indivíduos estabelecerem relações, dentre elas destacam-se duas: a que ocorre com determinado fim e a que é, supostamente, desinteressada. A primeira constitui um vínculo com interesse determinado, em que os indivíduos exercem papéis desiguais, como é o caso da relação patrão/empregado, professor/aluno, médico/paciente, pais/filhos e marido/esposa. A segunda é definida pelo autor como um “tipo-ideal” de relação, representada pela amizade. Segundo Simmel, somente o segundo tipo representa uma forma de sociabilidade que ele também chamará de “forma lúdica de sociação” ou de “relação pura”. Para que uma relação seja desse tipo, é condição primordial que ela seja desprovida de interesse específico e que os sujeitos exerçam papéis simétricos. Santos (1994), do mesmo modo, afirma que nas relações de amizade os indivíduos devem desempenhar o mesmo papel, que é o de amigo/amigo, não havendo aí nenhum tipo de hierarquia. Para Simmel, por ser a sociabilidade uma forma de sociação desinteressada, ela é também livre de conteúdos, sendo que a finalidade passa a ser a própria relação. Assim, o instrumento de conduta mais utilizado pelos sujeitos envolvidos nesse tipo de relação é a conversa e, nela, interessa menos o conteúdo do que o próprio ato de dialogar. Segundo o autor:

O que é autenticamente social nessa existência é aquele ser com, para e contra com os quais os conteúdos ou interesses materiais experimentam uma forma ou um fomento por meio de impulsos ou finalidades. Essas formas adquirem então, puramente por si mesmas e por esse estímulo que delas irradia a partir dessa liberação, uma vida própria, um exercício livre de todos os conteúdos materiais; esse é justamente o fenômeno da sociabilidade. [...] Para a sociabilidade, se colocam de lado as motivações concretas ligadas à delimitação de finalidades da vida, a forma pura, a inter-relação interativa dos indivíduos precisa ser acentuada com o máximo de força e eficácia (SIMMEL, 2006, p. 63-65).

Segundo o sociólogo alemão, a segunda característica da relação de sociabilidade é o distanciamento do contexto social em que ela acontece. Para ele, as significações objetivas, como renda e posição social, não interferem em tais relações, sob pena de ser outro tipo de relação que não a de sociabilidade.

O “impulso de sociabilidade”, em sua pura efetividade, se desvincula das realidades da vida social e do mero processo de sociação como valor e como felicidade, e constitui o que chamamos assim de sociabilidade em sentido rigoroso [...] Na sociabilidade não entram o que as personalidades possuem em termos de significações objetivas, significações que têm seu centro fora do círculo de ação: riqueza, posição social, erudição, fama, capacidades excepcionais e méritos individuais não desempenham qualquer papel na sociabilidade. [...] Assim, esse caráter objetivo, que gira em torno da personalidade, precisa se separar de sua função como elemento da sociabilidade (SIMMEL, 2006, p. 64-67).

Simmel designará esse aspecto, o do despojamento das condições sociais, como caráter democrático da sociabilidade. No entanto, uma vez que as diferenças de condições sociais são inerentes às sociedades modernas bem como os conflitos e atritos advindos de tal desigualdade, o autor justificará o “mundo da sociabilidade” como um construto artificial. Desse modo, para que os indivíduos possam praticar a sociabilidade é necessário privar-se de suas condições sociais, ainda que artificialmente, para que haja uma equivalência de posições e *status* entre os indivíduos que se sociabilizam.

Esse caráter democrático só pode ser realizado no interior de um estrato social – já que, muitas vezes, uma sociabilidade entre membros de diferentes estratos sociais se torna algo contraditório e constrangedor. A igualdade resulta da eliminação, por um lado, do que é inteiramente pessoal, e por outro lado, do que é inteiramente material, ou seja, daquilo que a sociação encontra previamente como seu material e do qual se despe em sua condição de sociabilidade. [...] No entanto, esse mundo da sociabilidade, o único em que é possível haver uma democracia sem atritos entre iguais, é um mundo artificial, construído a partir de seres que desejam produzir exclusivamente entre si mesmos essa interação pura que não seja desequilibrada por nenhuma tensão material. [...] Um comportamento específico da sociabilidade é a cortesia, com a qual o forte e o extraordinário não somente se igualam aos mais fracos, como também agem como se o fraco fosse o mais valoroso e superior (SIMMEL, 2006, p. 69-70).



O caráter de igualdade entre os indivíduos que se sociabilizam apresenta-se como sendo a característica mais relevante para o presente trabalho, uma vez que pretendo destacar os entraves e limites na relação entre jovens originários de meios sociais diferentes e detentores de *status* também diferenciados perante a escola. Diversos autores discorrem a respeito da igualdade de posição dos indivíduos que se sociabilizam, a começar pelo próprio Simmel (2006), que afirma: “se a sociação é, sobretudo interação, então o caso mais puro de sociação é aquele que ocorre entre iguais” (p. 71). Assim, pode-se afirmar que os amigos pertencem à mesma coorte, têm experiências e estilos de vida semelhantes e interesses comuns. Nas relações de amizade, *a priori*, nada é obrigatório ou imposto. No entanto, para que tais relações perdurem, é essencial que os amigos joguem o mesmo jogo e obedeçam às mesmas regras. Dayrell também vai ao encontro dessa ideia afirmando que não só é uma relação entre iguais como, no caso de haver pequenas diferenças entre os indivíduos, as mesmas são ignoradas. Dialogando com os pressupostos de Simmel, o autor afirma que:

A sociabilidade demanda certa simetria e equilíbrio, uma relação entre iguais, mesmo que existam diferenças, que não são muitas entre os jovens, uma vez que dominam as relações em um mesmo estrato social, “faz-se de conta” que estas não existem (DAYRELL, 2001, p. 236).

Ao analisar essa dimensão de simetria inerente à sociabilidade, Santos (1994) reafirma que o tipo-ideal de uma relação de amizade inclui igualdade, em termos de posições sociais entre os indivíduos, mas chama a atenção para a existência de hierarquias que conduzem esse processo. Nas palavras do autor:

Um dos traços mais interessantes da amizade, sob a perspectiva sociológica, é o da igualdade. Este caráter de relação de igualdade não exclui de modo algum as distinções hierárquicas; apenas significa que a contribuição feita pelos amigos normalmente permanece como equivalente. As redes baseadas em uma relação de amizade se regem pela economia afetiva de intercâmbio recíproco. [...] A estrutura da igualdade e a natureza das trocas estruturais nas posições sociais dos indivíduos são essenciais para compreender o processo de amizade. [...] Quanto mais simétrica é a igualdade entre os amigos, mais estável e permanente é sua relação de amizade (SANTOS, 1994, p. 14).

Admitindo-se, então, que a sociabilidade constitui efetivamente uma relação de *troca*, se os sujeitos envolvidos na rede não puderem oferecer uns aos outros bens de valor simbólico equivalente, provavelmente a relação não perdurará ou será instável. Segundo Santos (1994), nas relações de amizade, o gosto dos indivíduos representa um reflexo do gosto do outro e provavelmente será mais similar entre os amigos, uma vez que é necessário esse reconhecimento para que se efetivem os laços de amizade. Outra característica da sociabilidade, que se associa à da similaridade, é a cortesia, que pode ser expressa como “boa vontade em se igualar”, e se aplica, sobretudo, aos casos de amizade em que não há equivalência no volume de capitais.

François Heran (1988) busca analisar, através da pesquisa denominada “Contatos”, a distribuição das formas de sociabilidade entre franceses de diferentes meios sociais e em todas as etapas da vida. Nesse trabalho, a principal conclusão do autor converge para a teoria simmeliana, segundo a qual nos relacionamos essencialmente com nossos pares. No espaço de trabalho, as formas de sociabilidade se dão principalmente entre aqueles que ocupam a mesma posição hierárquica ou entre parceiros neutros. As conversas desinteressadas são raras entre superiores e subordinados e tendem a se dar com pessoas do mesmo sexo e da mesma geração. A sociabilidade seria então o ato de se relacionar com os iguais e não qualquer tipo de relação formal e/ou artificial.

Sendo assim, a afirmação de Simmel de que há um total distanciamento entre o contexto social e as formas de se sociabilizar só se explica através dessa “necessidade” dos indivíduos de se despirem das condições sociais para se sociabilizar, pois os autores recentes que discutem o tema o fazem exatamente pelo viés da cultura, ou seja, procuram evidenciar como o acúmulo de capitais, bem como as individualidades (socialmente construídas), é significativo e determinante na escolha das amizades. Dentre os trabalhos que se dedicaram a estudar mais profundamente os processos de sociabilidade na atualidade, tanto em termos quantitativos (Costa et al., 1990; Heran, 1988; Santos, 1994) quanto qualitativos (Abrantes, 2003; Barbosa, 2007; Dayrell, 2004; Forsé, 1991; Lopes, 1996; Pais, 1990; Santos, 1994; etc.) há uma concordância: a sociabilidade tem todas as características de uma prática cultural, determinada por questões estruturais de âmbito social, econômico, de gênero, entre outros.

Alguns sociólogos contemporâneos defendem uma posição disposicionalista onde as estruturas sociais não só favorecem como condicionam as relações de amizade. Segundo Santos (1994, p. 130), “nem sempre se pode ter os amigos que se quer, mas sim os amigos que a estrutura social nos permite”. Heran (1988) também defende ideia semelhante: “mais ligada ao diploma do que à renda, a sociabilidade apresenta todos os traços de uma prática cultural” (p. 9). Essa simetria estrutural pode ser verificada em diversos aspectos tais como gênero, posição hierárquica no trabalho, faixa etária e condições sociais. Se as relações de amizade se dão majoritariamente entre os pares, é fundamental ver em que medida isso se efetiva na realidade observada e, conseqüentemente, quais são os elementos que definem a posição do sujeito no meio.

A amizade não é tão somente uma questão dependente da eleição livre das pessoas nem da seleção e da atração pessoal, pelo contrário, a disponibilidade dos amigos é uma consequência direta da localização física e da posição dos indivíduos dentro da estrutura social. [...] O importante é a amizade dentro da organização social, isto é, que utilidade e significação tem aquela na identidade social. Elementos tais como o lugar e o tipo de trabalho, a vizinhança ou a localização geográfica, a situação doméstica ou a mobilidade social incidem diretamente no número e nas características dos amigos que temos ou podemos escolher. Isto sem contar o sexo e a idade (separados ou conjuntamente) e o *status* familiar. Todos estes fatores incidem, influenciam, condicionam e estruturam a natureza da amizade (SANTOS, 1994, p. 2-3).

O aspecto endoclassista presente nas relações de sociabilidade assume fundamental importância neste trabalho, tendo em vista o objetivo de relacionar meio social e afinidades eletivas. Segundo Santos (1994, p. 4), é “na escolha dos amigos, nas atividades e nos rituais de amizade, que se expressam e se reafirmam as distribuições dos *status*”. Lopes (1996) e Abrantes (2003) também afirmam a dimensão endoclassista associada aos grupos de amizade.

Verificamos uma acentuada tendência para a formação endoclassista dos grupos de amigos nos cenários escolares. De fato há indicadores fortes e explícitos de suporte a esta interpretação: um número significativo de inquiridos prolonga, na escola, modelos de sociabilidade dos seus meios sociais de residência, referindo que os

seus colegas de grupo já pertenciam ao seu círculo de amigos ou residem na mesma área. Basta pensarmos na descontinuidade do tecido urbano portuense para compreendermos a importância da pertença de classe como fator de aproximação dos que já se encontravam agregados por uma série de condições objetivas de existência. [...] Dessa forma, torna-se imperioso reenviar as práticas de sociabilidade a uma rede de hierarquias econômicas, sociais e culturais. De fato, subjacente a algo aparentemente tão trivial como falar a mesma linguagem ou vestir-se da mesma maneira, encontram-se vastos conjuntos de rituais que reforçam o caráter endoclassista destes grupos conviviais. [...] A amizade e seus símbolos não são a-sociais (LOPES, 1996, p. 168-169).

Assim como Santos (1994), Lopes (1996) e Abrantes (2003), pretendo enfatizar neste trabalho a dimensão social na formação dos processos de amizade em detrimento dos processos de atração individual ou emocional. Em oposição aos trabalhos até aqui apresentados, o resultado da pesquisa de Costa, Machado e Almeida (1990) com estudantes universitários portugueses, sujeitos do projeto denominado “Observatório permanente sobre a juventude universitária”, mostra que grande heterogeneidade, em relação à origem social, caracteriza as redes de relacionamento social dos estudantes. No entanto, os autores acreditam que tal indicador seja insuficiente para explicar o fenômeno da amizade.

As sociabilidades interclassistas, no seu conjunto, são mais frequentes (61,9%) do que a sociabilidade intraclassista, que, ainda assim, alcança valores importantes (39,2%). Esta distribuição simples, indicando que quase dois terços dos estudantes têm amigos cuja posição de classe não é a mesma que a da sua família de origem, vem, por si só, confirmar as insuficiências da utilização exclusiva do indicador “origem social” na caracterização de classe dos estudantes universitários (COSTA et al., 1990, p. 203).

Apesar de afirmar que “o grupo de amigos acaba por ter alguma base estrutural, ao corresponder em traços largos às classes sociais, grupos étnicos, gênero”, Abrantes (2003) também assinala que a falta de regularidade e o hibridismo encontrados em alguns agrupamentos são recorrentes, fazendo com que, ao padrão endogrupal de sociabilidade, intercale diversas redes mistas. Ressalta assim a possibilidade relativa de subversão da lógica reprodutora das amizades, defendida por alguns teóricos da sociabilidade.

A um padrão consistente de amizades endogrupais opõem-se diversos casos que rompem com essas divisões, gerando proximidades entre jovens com posições sociais muito distantes. Este fenômeno garante alguma coesão social e certa hibridização das identidades. Assim, circunstâncias casuais e pressões estruturais entrelaçam-se pois na formação das amizades, incluindo estas, simultaneamente, lógicas reprodutoras e potencial subversivo. [...] Numa realidade marcada pela variedade e até oposição cultural (como a que se verifica em muitas escolas), as situações de afinidade ou demarcação conduzem a que as redes de sociabilidade obedeçam às fronteiras classistas e étnicas (reforçando-as dessa forma), contribuindo para a polarização das identidades. Todavia, emergem também redes interclassistas e inter-étnicas, estabelecem-se plataformas de afetividade e negociação que permitem a produção de identidades híbridas e a partilha de realidades intersubjetivas (ABRANTES, 2003, p. 100 e p. 129).

Diferentemente de Abrantes, Lopes (1996), que realiza sua pesquisa em uma escola onde a diversidade cultural existe de forma acentuada, não acredita que a escola assuma esse caráter subversivo das lógicas reprodutoras através da formação de grupos híbridos, acreditando antes na prevalência das relações homogâmicas.

No caso dos cenários escolares, a homogamia é regra dominante, sendo aliás reforçada pelo caráter fechado (endoclassista) dos grupos de “amigos”. Por outras palavras, a pluralidade de origens e trajetórias sociais não tem, de forma alguma, o efeito democratizador da multiplicação de probabilidades de aproximações interclassistas. Perante a “coabitação” forçada da diversidade, reforça-se a unidade dos “pares” e a territorialidade dos grupos (p. 172).

O terceiro traço típico das relações de amizade é o da mobilidade. Segundo Santos (1994, p. 15), “a amizade é um processo dinâmico e ativo, em que se produzem trocas com certa frequência”. Normalmente, a desagregação de um membro do grupo se dá quando as regras implícitas que regem essas relações são transgredidas de alguma forma, sendo que tais regras referem-se mais às condutas do que aos conteúdos.

É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações. Como não existe interesse além da própria relação, para ela continuar a existir, cada qual deve sentir que pode contar e confiar no outro, respondendo às expectativas mútuas. [...] Quando as regras são rompidas, facilmente ocorre o distanciamento, surgindo outras

relações no seu lugar. Isso explica, em parte, a mobilidade existente entre as diferentes turmas ou galeras (DAYRELL, 2004, p. 10).

A amizade é a mais voluntária e a menos institucionalizada [das relações]. Seu conteúdo e organização são essencialmente privados, ainda que sua prescrição social também tenha algo que dizer aqui. [...] Ainda que a conduta a respeito dos amigos não esteja socialmente prescrita em todas as sociedades, é observável, no entanto, uma série de regularidades evidentes nas mesmas. Assim, as expectativas com relação aos amigos, ainda que estejam particularizadas, alcançam certo nível de regulação. Pode ser que não existam rituais ou cerimônias propriamente ditas, mas há uma série de sanções codificadas que se podem pôr rapidamente em funcionamento quando essas normas se rompem (SANTOS, 1994, p. 10).

Se a eleição dos amigos passa por uma escolha relativamente “livre” e não por uma imposição, é de se supor que seja um movimento até certo ponto consciente. Como vimos, apesar de “livres”, existe uma série de imposições sociais implícitas que condicionam e orientam essas “escolhas”. Santos (1994) acredita que ela apresenta apenas “alguns graus de liberdade; a saber, os permitidos pela estrutura social predeterminada pela origem (familiar, escolar, urbana, de classe) de cada indivíduo” (p. 130). Assim, se há certo direcionamento que determina tais escolhas, é possível afirmar que ele passa por algum tipo de “interesse”, ainda que inconsciente. Tal interesse não deve ser entendido de forma pejorativa, relacionando-o ao “interesseiro”, que busca “tirar proveito” da relação. Tal interesse pode antes estar ligado exatamente à “única recompensa” que Simmel afirma existir numa relação de amizade, que é a da própria relação.

Essa discussão remete a outro traço das relações de amizade que é a do tipo de laço que une as pessoas. Grande parte dos autores se remete às diferenciações percebidas nas relações de sociabilidade que distinguem, por exemplo, amizade de coleguismo. À amizade associa-se a emoção; ao coleguismo, o interesse. Segundo Santos (1994), os laços podem ser mais emocionais ou mais instrumentais. O primeiro tipo estaria baseado em uma relação expressiva e emocional e se canalizaria através de ações simbólicas (trocas e signos de afeto). O segundo estaria fundamentado numa relação instrumental (trocas de bens e serviços), conduzida por ações materiais. Apesar dessas delimitações, esse último autor admite que “na

maioria dos casos seja palpável a existência de uma conjunção mista expressiva/instrumental” (p. 11). De acordo com ele:

Embora seja verdade que a amizade não se rege pela crueza das leis mercantis da busca de vantagens, seria ilusório negar que as amizades são utilizadas instrumentalmente: que os amigos fornecem regularmente serviços uns aos outros e que estes serviços desempenham uma grande influência na organização rotineira da vida diária mais do que o que é normalmente assumido (p. 169).

Ou seja, mesmo que seja desinteressada, toda relação de sociabilidade implica, necessariamente, troca. Nas relações de amizade, as trocas de favores, inclusive materiais, são características importantes e vitais para a própria permanência da relação. Essa relativa instrumentalidade não impede a dimensão do afeto. No entanto, continuam a existir diferenças básicas nas relações entre amigos e colegas. A relação entre colegas é mais dependente do contexto para existir, isto é, deixaria provavelmente de existir caso os envolvidos parassem de frequentar o mesmo ambiente (profissional, escolar, etc.), o que não significa que não seja sincera e passível de ser afetuosa. Os colegas compartilham momentaneamente uma realidade, em prol de algum interesse comum. Neste caso, a disparidade estrutural (social, cultural, econômica) é menos relevante do que a posição ocupada no ambiente em si, ou seja, do que a hierarquia existente numa instituição. Nesse tipo de relação, existem limites no que diz respeito às trocas, aos favores e principalmente aos afetos. Diferentemente, as relações de amizade geralmente continuam a existir independentemente do contexto momentâneo em que se desencadearam os laços, o que não significa que sejam eternas, nem fixas.

## **1.2 A JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL**

Este tópico pretende passar em revista algumas discussões presentes nos estudos sobre juventude, evidenciando-a como categoria social onde a prática da sociabilidade se dá de modo contundente.

Historicamente, a temática da juventude não inspirou grande número de trabalhos, seja no campo da sociologia, seja no da educação. Sobretudo porque foi

tardiamente que os jovens passaram a ser definidos como componentes de uma categoria específica. Segundo Spósito (2002), “a primeira questão que se apresenta é a da própria definição da categoria juventude, considerada como ‘epistemologicamente imprecisa’” (p. 7).

Nos anos 1960, alguns trabalhos sobre o tema tornaram-se clássicos, tais como o de Foracchi e Pereira (1964) e Erikson (1968). Mas, logo em seguida, a temática entrou em um período de latência. Entretanto, desde meados dos anos 1990 e, sobretudo, nos últimos anos, a juventude voltou a ser um tema de interesse dos pesquisadores, principalmente pedagogos, sociólogos e antropólogos, mas também de gestores, aumentando significativamente o volume de pesquisas e a atenção para as questões que envolvem as formas de vivência dos jovens no mundo contemporâneo. O livro “Juventude e Contemporaneidade”, resultado de um ciclo de debates realizado em 1998, evidencia a necessidade de discussão do tema e situa o lugar que o jovem vinha ocupando até então:

Há algumas décadas os jovens já vinham sendo objetos das atenções nos meios de comunicação de massa, ocupando os noticiários quer sob a forma de mercado potencial de consumidores a ser conquistado, quer nas páginas policiais como protagonistas da escalada da violência nas grandes cidades brasileiras. Que esses veículos contribuíram para trazer à arena pública o tema da juventude é inegável, no entanto, também propiciaram o surgimento de vários estereótipos sobre uma pretensa condição juvenil, homogênea e com características universais, que atingiria de igual modo a todos os jovens (ABRAMO et al., 2002, p. 8).

O primeiro fator que desponta nas tentativas de definição da categoria juventude é seu caráter de provisoriedade. Também chamada de fase de moratória, a juventude ainda hoje é vista socialmente como uma fase de transição entre a infância (a qual se nega) e a vida adulta (a qual ainda não se é), ou seja, o sujeito jovem representa invariavelmente um “vir a ser”. Essa atribuição tem explicação tanto biológica quanto cultural. Por um lado, tem-se o período de transformação fisiológica do corpo que potencializa a associação dessa fase com um caráter de transitoriedade. Por outro, há o aspecto cultural, em que diferentes significados são atribuídos a esse período da vida. Cada sociedade, em momentos distintos, atribui um sentido próprio



a essa fase. Ressalta-se, contudo, que quase sempre esses significados são marcados por ritos de passagem, deixando-se subentendido o caráter de transição.

Os estudos atuais, (Abramo et al., 2002; Abrantes, 2003; Dayrell, 2004; Spósito, 2002) defendem que, ao tratar da temática da juventude, deve-se necessariamente defini-la como categoria social, no quadro de um contexto espacial e temporal que ultrapasse os limites impostos por critérios biológicos.

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem – da heteronomia da criança para a autonomia do adulto – o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. No entanto, a ideia da transição tem sido também objeto de críticas (SPÓSITO, 2002, p. 8).

A crítica principal feita à ideia de transição refere-se ao tratamento reducionista característico dessa definição, pois, ao considerar a juventude apenas como uma fase que precede a vida adulta, subentende-se que ela exprime apenas uma preparação para a fase subsequente (“a verdadeira vida”), não representando uma categoria em si. No entanto, grande parte dos trabalhos atuais já superou essa discussão; cada vez mais a juventude vem sendo entendida como uma etapa da vida com especificidades e características próprias, independentemente das fases que a antecedem ou a sucedem.

Uma das características mais evidentes da juventude é a importância que as relações de amizade exercem sobre os jovens. Héran (1988), em pesquisa já citada, detecta que, no que se refere à sociabilidade, há uma predominância de amigos durante a juventude, de colegas de trabalho na idade adulta e de parentes na velhice. Esse dado é ratificado por grande parte das pesquisas que afirmam que na juventude há maior disponibilidade (de tempo, entre outros) para se fazer amigos. Lopes (1996), no entanto, acredita que esse dado é inerente à obrigatoriedade escolar na fase da juventude, ou seja, recusa as explicações que buscam associar tal disponibilidade à condição juvenil. No entanto, é fato que nessa fase da vida os amigos assumem um importante papel na construção da identidade de cada um. Diversos autores (cf. Abrantes, 2003; Charlot, 2001; Dayrell, 2001, 2004, 2007;

Gomes, 2004; Pais, 2005; Santos, 1994; Spósito, 1999, 2002) desenvolveram pesquisas sobre a questão da formação da identidade entre os jovens. Segundo Spósito (1999):

É preciso levar em conta esse movimento que constitui a identidade em sua dupla dimensão: trata-se de se perceber semelhante aos outros (ser reconhecido e reconhecer) e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo. Esta diferença, paradoxalmente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor certa igualdade e certa reciprocidade (p. 99).

Os amigos exercem muitas vezes o papel de espelho para aquilo que se é ou que se deseja ser. Através do olhar do grupo de pares nos reconhecemos e nos afirmamos como sujeitos sociais. Segundo Pais (1993, p. 94), “os amigos do grupo constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”. É consenso, entre os autores, que o sentimento de pertencimento a um grupo tem fundamental importância no processo de socialização e integração do jovem no mundo social, pois “é no seu interior que os jovens estruturam muitas de suas concepções e formas de estar no mundo” (Abrantes, 2003, p. 28). Santos (1994) discorre sobre o tema:

Nossos amigos nos confirmam os valores que temos, [...] nos proporcionam um sentimento fundamental de identidade e de pertencimento a um grupo, os amigos confirmam nosso mundo social. Inclusive chegamos a pensar que as pessoas que têm muitos amigos são mais felizes do que as que desgraçadamente não têm tantos ou estão sozinhos (SANTOS, 1994, p. 1).

Segundo Abrantes, além dos amigos, representados aqui não só por um grupo de indivíduos mas por todo o universo simbólico que envolve as questões próprias da juventude, existem ainda dois outros universos que são fundamentais na estruturação das identidades juvenis: o contexto social de origem (representado, sobretudo, pela família) e o universo da escola (que representa os valores legitimados pela sociedade). Assim, o processo de construção da identidade juvenil se dá na conjunção e interação desses universos, formando seres individuais e coletivos, ou

seja, sujeitos sociais capazes de compartilhar realidades e, ao mesmo tempo, vivê-las subjetivamente, ainda que tal subjetividade seja também fundada em razão social. Através desses traços o indivíduo se apresenta ao outro, sendo os processos de aproximação e identificação dependentes do modo como este outro o acolherá.

Para lá do corpo físico, para lá de um agregado corporativo de indivíduos com a mesma ocupação, cada estudante é detentor de um corpo socializado, cuja gênese é, necessariamente, supraindividual, embora aberta às constantes modificações de novas experiências e projetos. [...] [o indivíduo] torna-se mensageiro de sinais vários, destinados a causar uma determinada impressão e a condicionar a sua percepção por outrem (LOPES, 1996, p. 151).

Assim, a cultura de classe na qual o jovem está inserido, seja ele socialmente favorecido ou desfavorecido, implica uma série de questões objetivas com as quais terá que lidar ao longo de sua trajetória. Sobre essa interferência estrutural nas trajetórias de vida, Abrantes (2003) afirma que:

A cultura de classe parece ser automaticamente herdada pelos jovens, de forma direta, linear, quase mágica. Esquece-se de que esse processo de socialização é alimentado por expectativas, estratégias, ambições, transformações, fatores externos (a mídia, os grupos de amigos, etc.) que podem ter um papel decisivo nos percursos dos jovens e na cultura que adquirem (p. 15).

Além disso, os próprios jovens interferem também na construção de seu universo simbólico, pois, ao compartilhar experiências diversificadas, a partir das interações sociais, passam a investir, sobremaneira, na própria imagem, como forma de construir aquilo que desejam ser. Canclini (*apud* Pais, 2005) afirma que “as identidades são uma construção que se logra no visual, na linguagem, nas formas de comunicação e de consumo, com recurso a múltiplas estratégias cênicas” (p. 55). Os jovens querem se diferenciar com certos adereços ou marcas corporais permanentes, na tentativa de criar uma identidade autêntica, mas sem deixar de ser um ato grupal, movido por um determinado sentimento de pertencimento.

### 1.3 A ESCOLA COMO INSTÂNCIA DE SOCIABILIDADE

*Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano levado a efeito por homens e mulheres [...] sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história (DAYRELL, 1999, p. 136).*

Neste tópico, procuro compreender em que medida a escola, entendida aqui como espaço sociocultural, atua como instância fundamental das redes de sociabilidade dos jovens. Busco também verificar de que maneira tais redes interferem na formação do projeto identitário dos alunos e em suas disposições frente à escola. A seguinte citação de Lopes introduz o tópico, uma vez que consegue expor, de modo muito semelhante ao ambicionado por este trabalho, os vieses da análise sobre a sociabilidade no meio escolar.

O que pretendemos na nossa análise é, precisamente, reenviar as interações de sociabilidade estudantil para o seu contexto mais imediato (os cenários escolares) sem, no entanto, perdermos de vista outras escalas, outros espaços sociais, outras instituições, no fundo, as potencialidades explicativas e integradoras resultantes da conciliação com abordagens estruturais/relacionais. Esta será a única forma de escapar às visões demasiado otimistas (quando não, românticas) sobre a sociabilidade estudantil, sem, ao mesmo tempo, por não caberem nos cânones comuns da “amizade”, esquecermos a importância socializadora dessas redes de sociabilidade nos próprios processos psicológicos que também contribuem para estruturar as rotinas dos agentes estudantis. [...] A recusa de visões simplistas (pelo seu otimismo demasiado crente nas capacidades democratizadoras do convívio estudantil, pelo seu pendor psicologizante, idealista e romanesco) é um estímulo para interpretações mais ousadas e significativas, ao invés do que possa aparentar, uma real apresentação para as redes de sociabilidade nos cenários escolares, tanto mais que é inquestionável o seu papel na construção da identidade e da autonomia (LOPES, 1996, p. 136).

Se a juventude se apresenta como a fase em que os amigos adquirem a importância máxima, sem dúvida, o contexto escolar interferirá de maneira

contundente nesse processo de formação das amizades. Na escola contemporânea, onde os jovens passam grande parte do dia, constituem-se os principais grupos de amigos. Dessa forma, pode-se afirmar que os grupos de amizade que se formam na escola são também resultado de uma convivência diária e compulsória, isto é, o contexto escolar funciona como um grande catalisador de possíveis agrupamentos.

Uma questão fundamental é a da formação dos grupos e das sociabilidades dentro do espaço escolar. Um inquérito recente mostra que a maioria dos jovens conheceu o seu grupo de amigos na escola, o que aponta para a extrema importância que a convivialidade ocupa na escola e vice-versa (ABRANTES, 2003, p. 19).

Da mesma maneira, Lopes aponta para a importância do cenário escolar na constituição dos grupos de amizade, sobretudo entre os de estratos sociais mais favorecidos:

A escola é o contexto por excelência de constituição de grupos de amigos, em especial para os jovens mais novos, estudantes ou trabalhadores-estudantes e predominantemente oriundos de estratos sociais favorecidos. Os próprios índices de convivência apontam para que sejam os estudantes os jovens com uma sociabilidade mais frequente, sendo a escola o contexto de iniciação para os convívios, isto é, o cenário onde se reconhecem os amigos e se desenvolvem os rituais correspondentes (1996, p. 127).

No cotidiano escolar, se voltamos nossa atenção para a movimentação dos alunos, fica evidente que “a escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas” (Dayrell, 1999, p. 147). Segundo esse autor, a escola se apresenta como um lugar de encontro, onde as formas de relacionamento entre os sujeitos variam, dependendo do momento (entrada, recreio, saída, dentro ou fora da sala de aula, etc.), adquirindo características diversas de acordo com a situação. No entanto, ao mesmo tempo em que a escola representa um lugar de encontro, ela não o favorece no que tange ao uso do tempo, à arquitetura ou ao planejamento das atividades. Ainda assim, pode-se afirmar que é através das relações sociais que os jovens efetivamente vivem

a escola. Nesse sentido, Abrantes observou a relevância das atividades extracurriculares para o convívio e formas de estar na escola.

O desenvolvimento de inúmeras iniciativas, clubes temáticos, atividades desportivas, um centro de recursos, animação cultural, etc. permite apresentar uma outra face da escola, mais dinâmica, enquanto um local onde algo acontece, onde os jovens podem divertir-se, investigar e construir projetos, dedicando-se a atividades não-rotineiras (ABRANTES, 2003, p. 80).

Tais atividades possibilitam aos alunos perceberem a escola não somente como obrigação ou constrangimento, mas como espaço de construção, exploração, diversão e liberdade. Perrenoud (1995) também chama a atenção para um aspecto relevante do convívio na escola: o fato de que as lembranças da escola para os mais velhos quase sempre estão relacionadas às vivências entre os amigos, a competições esportivas, a festas, a relações amorosas, ao medo dos professores, enfim, a aspectos ligados mais à dimensão da afetividade, das interações, da sociabilidade do que à dimensão da cognição. Não se pode negar que a escola reconhece, como uma de suas funções, o desenvolvimento da sociabilidade, e até mesmo a valorize. No entanto, oferece poucas oportunidades formais para tal, em comparação com o trabalho propriamente escolar, pedagógico. Por outro lado, os alunos reconhecem a importância do trabalho pedagógico, mas vivem com muito mais intensidade essa outra dimensão que se refere à convivialidade.

Enquanto lugar de comunicação entre os alunos (e uma comunicação interrompida, ditada, permeada de normas), a escola pode gerar inúmeras combinações relacionais. Perrenoud (1995) cita algumas: “pode desenvolver uma solidariedade informal, uma rede de intercâmbios e auxílio mútuo que permite, a cada aluno, ao integrar-se num grupo de amigos, fazer face às exigências escolares. Mas pode também suceder que o sistema leve a um isolamento total dos alunos, ao fechamento no ‘cada um por si’” (p. 35). Sobre a ênfase no caráter relacional como estruturador do cotidiano escolar, Queiroz e Ziotkowski afirmam que:

Todos os estudos sobre os adolescentes do colégio ou secundaristas sublinham a grande importância da dimensão relacional e afetiva no modo pelo qual os estudantes interpretam a situação escolar. Essa

importância remete, sem dúvida, àquela do ‘grupo de pares’ (do bando, dos companheiros, das afinidades amicais) em toda a cultura juvenil (1997, p. 118).

No ambiente escolar, as interações sociais ocorrem a todo o momento e entre diferentes categorias (professores, alunos, funcionários, pais, etc.). No entanto, as formas de sociabilidade geralmente se dão principalmente entre os pares. Os jovens são amigos dos jovens, os professores dos professores e assim por diante. A escola representa, assim, um espaço ímpar para o surgimento de sociabilidades, seja na forma mais “pura”, através da amizade, ou na forma mais distanciada, através das relações de coleguismo, conforme vimos anteriormente.

Lopes (1996) defende a ideia de que grande parte das relações “ditas” de amizade na escola são, na realidade, relações de coleguismo, pois a maioria deixa de existir após o término do convívio escolar. Claire Bidart (*apud* LOPES, 1996, p. 138) afirma a esse respeito que “a sociabilidade tem sempre forma, mas raramente é totalmente espontânea”. Com isso, a autora quer dizer que os amigos da escola, antes de o virarem, passaram pela relação de colegas devido à “imposição pela necessidade de co-presença inerente ao cenário de interação” (p. 138).

No entanto, a dinamicidade própria das relações entre os jovens faz com que a definição dos limiares entre coleguismo e amizade seja, em alguns casos, pouco clara. É possível que uma adolescente acredite que aquela pessoa de quem é mais amiga em uma sala, em um determinado ano, seja verdadeiramente sua melhor amiga, sua confidente e pense que a tal amizade será eterna; e que, no ano seguinte, caso mude de sala, a amizade perca esse vigor ou até mesmo acabe, com outra pessoa ocupando esse lugar. Porém, essa rotatividade entre os amigos não diminui a veracidade dos laços, uma vez que faz parte da própria dinâmica da sociabilidade.

Em relação ao modo de os jovens praticarem tal sociabilidade, diversos trabalhos voltados para o ambiente escolar verificaram que conversar é o ato mais praticado por eles, sobretudo nos momentos livres das obrigações pedagógicas. Entretanto, percebeu-se que poucos jovens são capazes de identificar os assuntos mais frequentes nessas conversas, reforçando o fato de que o conteúdo é menos fundamental do que o próprio ato. O mais importante, nesses casos, é o “estar junto”,

ou seja, a relação em si. Abrantes e Lopes constataram esse mesmo fenômeno nas relações entre jovens secundaristas, em Portugal.

Por pátios e corredores, sentados em muros ou bancos, em cafés ou esplanadas, os jovens vão passando o tempo, conversando, rindo, namorando, discutindo, num aparente “não fazer nada” que, em alguns casos, é quase tudo, na construção e dissolução de identidades e sociabilidades (ABRANTES, 2003, p. 69).

Nos intervalos, conversar com os amigos é a atividade mais praticada, em íntima associação, aliás, com o falar das aulas e dos professores, um dos temas eventualmente predominantes dessas conversas (LOPES, 1996, p. 135).

As formas de compreensão e os esquemas cognitivos acionados nas formas de comunicação só existem dentro de uma dada cultura, nunca exteriores a ela. O contexto social em que as falas ocorrem é tão importante quanto o que está sendo dito, sobretudo na análise das sociabilidades. Os atores são considerados “ativos”, pois se acredita que, apesar de agirem conforme alguns parâmetros, estes são apenas ordenações que criamos ao participar do mundo social. Criamos padrões culturais, sociais, comportamentais, de linguagem, entre outros. Os sujeitos só conseguem se reconhecer se tiverem parâmetros de comparação. A categorização e hierarquização do mundo das coisas são construídas e legitimadas socialmente. Segundo Gumperz (2002, p. 151), “a diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar”. Isto é, antes mesmo de se iniciar uma conversa, já existe uma expectativa baseada em conhecimentos prévios, em estereótipos, e é o contexto que nos permite pressupor qual será seu “tom”. Para esse mesmo autor, “esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para o uso eficaz de estratégias persuasivas” (GUMPERZ, 2002, p. 152). No entanto, adverte para o risco de cairmos em teorias reducionistas que buscam explicar todos os comportamentos individuais a partir de fenômenos sociais, como classe, profissão, etnia, etc. Para ele, é necessário encontrar “um meio tal que se baseie em evidências empíricas de cooperação social e não dependa da



identificação *a priori* de categorias sociais” (p. 151), pois a interação é algo que acontece na atividade e, portanto, está sujeita a alterações, alternâncias, que nem sempre podem ser previstas ou deduzidas de fenômenos sociais.

A partir das considerações sobre a grande importância da vertente relacional nos cotidianos escolares, o que pude apreender, tanto dos trabalhos mencionados quanto de nossa investigação empírica, é que as redes de sociabilidade constituem uma espécie de *capital* de fundamental importância para a integração dos jovens na escola, conforme afirma Abrantes (2003):

As densas redes de sociabilidade entre alunos dentro do espaço escolar – que se ajudam e influenciam de múltiplas formas, estudando em conjunto, encobrendo-se mutuamente, trocando explicações, favores, experiências – são um fator decisivo na estruturação das suas disposições face à escola, na construção do seu projeto identitário e nos resultados escolares alcançados (p. 81).

Segundo Lopes, na visão dos jovens, o *capital de sociabilidade* (a disposição para fazer amigos, a capacidade de se sociabilizar e a “popularidade”) constitui o capital escolar mais legítimo culturalmente aos olhos dos indivíduos, pois seriam os grupos de amigos os principais responsáveis pela construção de um percurso legítimo ou desviante dentro da escola. Nas palavras desse autor:

Não são os aparelhos administrativos e gestores da escola, nem tampouco os seus agentes e funcionários quem executa os códigos de uma violência simbólica ou arbítrio cultural com o intuito de inculcar como única e universal uma cultura que é particular e patrimônio de grupos sociais restritos. [...] Quem verdadeiramente conta, hoje em dia, nas nossas escolas, para definir um percurso legítimo, são os grupos de amigos. O capital escolar – o tal capital específico, inerente a um efeito de campo é, antes de mais, um capital de sociabilidade, caracterizado pela possibilidade de estabelecer relações sociais rentáveis (LOPES, 1996, p. 180).

Essa valorização do *capital de sociabilidade*, por parte dos jovens, está estritamente relacionada aos sentidos atribuídos à escola. Diversos trabalhos (Abrantes, 2003; Barbosa, 2007; Charlot, 2000; Dayrell, 2004; Lopes, 1996) apontam que o que mais apraz os jovens na escola, independentemente do estrato

social de origem, é o convívio com os amigos. Segundo Lopes (1996, p. 131), “é lícito pensar que o convívio e a fruição informais sejam o mínimo denominador comum dos estudantes”. Da mesma forma, as pesquisas realizadas por Charlot (2000) mostraram que “uma grande parte dos alunos ama ir à escola para encontrar os colegas” (p. 55). Se a escola acredita que sua função primordial é a disseminação do conhecimento, para grande parte dos alunos o sentido a ela atribuído se relaciona a outros fatores, onde as trocas com os colegas têm um papel protagonista.

Em meio à chamada crise da escola – que consiste, entre outros aspectos, na falta de interesse dos alunos e na pouca de clareza dos objetivos a que se presta – há um fator de escape que é o da atribuição de sentido à escola através das relações de amizade. Segundo Dayrell (2007):

As pesquisas indicam a importância atribuída pelos jovens às relações com os colegas, cuja ênfase expressa uma reelaboração da condição juvenil no interior da escola, através da qual a experiência escolar ganha sentido. [...] É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados ganhando novos sentidos (p. 21-22).

#### **1.4 UMA VISÃO INTERACIONISTA DOS AGRUPAMENTOS**

*O cotidiano torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos (DAYRELL, 2007, p. 21).*

*A apresentação de si é o mais rápido passaporte para a integração ou para a exclusão (LOPES, 1996, p. 170).*

No relato de sua experiência pessoal ambivalente – excitante e agressiva – Bourdieu, ao discorrer sobre uma das salas de aula que frequentou na juventude, oferece uma descrição particularmente fina das formas violentas que podem assumir as interações sociais entre pessoas socialmente distantes (mas que a escola francesa aproxima, obrigando-as à convivência) principalmente devido a diferenças em

matéria de gosto, de práticas culturais e de toda reduplicação simbólica das diferenças de posição:

Lembro-me de um deles [colegas de turma], um ‘refugiado’ com sotaque de parisiense que, sempre na primeira fila e desligado por completo de tudo o que o cercava, escrevia poemas. Havia ainda outro, filho de professor primário, o qual atraía perseguições sem que se soubesse se tal ocorria pelo fato de ele ser reconhecido como homossexual ou porque se ausentava regularmente, durante o recreio, para tocar violino. A violência das interações assumia por vezes a forma de uma espécie de racismo de classe ancorado na aparência física ou no sobrenome. Como o rapaz que se tornou meu principal rival nas classes terminais, filho de uma funcionária nos subúrbios de Pau, mas muito próximo, por conta do escotismo, dos filhos de professores primários ou dos médicos da cidade, de quem imitava os modos e o sotaque hiper-correto, e magoava-me fundo ao pronunciar meu sobrenome à maneira dos camponeses da região ou ao escarnecer o nome de meu vilarejo, símbolo de todo atraso rural (BOURDIEU, 2005, p. 121).

Comparada as dimensões do período em que Bourdieu viveu sua adolescência, e as condições próprias do interior da França, o autor descreve, não-obstante, situações vividas dentro da escola que convidam a reflexões sobre as interações entre alunos no contexto brasileiro atual. Discriminações de ordem social, racial e linguística são verificadas no interior da escola, de forma implícita ou explícita, nas interações entre jovens. Examinarei alguns trabalhos que ressaltam as formas de interação e sociabilidade como sendo chaves para o entendimento das desigualdades produzidas e reproduzidas pela escola.

#### **1.4.1 O Interacionismo Simbólico e os estudos de subgrupos e de estigmatizados**

Desde meados da década de 1980, os estudos em Sociologia da Educação vêm privilegiando investigações microssociológicas que enfatizam os processos vividos pelos sujeitos em sua dimensão cotidiana, seja no espaço escolar, no meio familiar, etc., em detrimento da escala macroestrutural. Segundo Coulon, representante da etnometodologia, as abordagens microssociais consideram que a ordem social não constitui uma estrutura estável que determina nossas ações. Tratar-

se-ia, antes, de uma comunicação interativa, sendo as interações com os semelhantes, o que dá significação ao mundo. Um aspecto enfatizado por Coulon (1995a), no que se refere à relação entre *interações/hierarquias sociais*, foi formulado por Garfinkel que argumenta terem nossas interações um fundamento irremediavelmente moral, onde “a linguagem natural ‘encarna’ e, ao mesmo tempo, realiza a estrutura social” (p. 35), sendo que “a interação e a estrutura social são interdependentes: a estrutura social constitui um recurso para a interação e é reproduzida pela interação” (p. 39).

Uma das principais influências nos estudos sociológicos sobre interações é a do Interacionismo Simbólico, que chamou a atenção para a natureza simbólica da vida social, propondo que as significações sociais sejam consideradas como produzidas pelas atividades interacionais dos sujeitos. Nesta pesquisa, procurei me aproximar tanto dos aportes teóricos quanto dos metodológicos dessa corrente de pensamento.

O Interacionismo Simbólico teve sua origem nos estudos desenvolvidos pela Escola de Chicago, a partir de 1915, cujo principal representante foi G. Mead, apesar de a expressão ter sido criada por Blumer somente em 1937. Dentre as proposições dessa corrente descritas por Coulon (1995b), ressaltai os principais argumentos teóricos que fundamentam tal pensamento: 1– Vivemos num ambiente ao mesmo tempo simbólico e físico e somos nós que construímos as significações do mundo e de nossas ações nele, com a ajuda de símbolos; 2– Os símbolos “significantes” são partilhados dentro de uma cultura, que é um conjunto elaborado de significações e valores, que orienta a maior parte de nossas ações e nos permite predizer, em larga medida, o comportamento dos outros indivíduos; 3– Os símbolos, e portanto também o sentido e o valor a eles ligados, não são isolados, mas fazem parte de conjuntos complexos, diante dos quais o indivíduo define seu “papel”, que varia segundo os grupos sociais com que está lidando.

O Interacionismo Simbólico afirma, ainda, que a concepção do mundo social que os atores fazem para si constitui, em última análise, o objeto essencial da pesquisa sociológica. Assim, Coulon (1995b) afirma que o principal pressuposto teórico do Interacionismo é o de que os objetos sociais são construídos a partir das interações. Segundo esse autor:

O significado social dos objetos se deve ao fato de lhes darmos sentido no decurso de nossas interações. E se alguns desses

significados gozam de estabilidade no tempo, devem ser renegociados a cada nova interação. Define-se interação como uma ordem negociada, temporária, frágil, que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo (p. 16).

As tentativas de explicação sociológica e ou psicológica para a formação de subgrupos juvenis na escola são também alvo do interesse de alguns pesquisadores do campo da educação, sendo que quase todas as suas conclusões indicam que há uma combinação de fatores que direciona e determina os agrupamentos informais dos alunos. Os “grupinhos” vão sendo formados “naturalmente”. No entanto, é possível delimitar algumas regularidades que se repetem em diversas formas de agrupamento.

Recorrendo à análise sociométrica, Julianne Ford mostra como os grupos de amigos e as relações informais se formam obedecendo a diversas lógicas: as origens sociais dos jovens, as suas aspirações, a segregação de gênero, e as unidades sociais das escolas (turmas, áreas níveis, etc) (ABRANTES, 2003, p. 19).

Antônio Cândido (1964) dedica parte do capítulo “A estrutura da escola”, do clássico livro *Educação e Sociedade*, organizado por Pereira e Foracchi, à tentativa de explicação das formas de agrupamento entre os jovens na escola. Partindo do princípio de que o que determina a particularidade e a realidade de cada contexto escolar são as relações sociais nele estabelecidas, esse autor busca apreender as questões estruturais que determinam os princípios de agrupamentos e formas de sociabilidade entre os alunos e em suas relações com os adultos. Considerando que tal análise foi feita nos anos 1950/60 e, portanto, deve ser transposta com cuidado para os dias atuais, o autor apresenta e analisa os principais fatores que interferem e condicionam os agrupamentos, de modo a contribuir significativamente para a reflexão atual sobre o tema.

Segundo Cândido, os subgrupos tendem a se segregar de acordo com a idade, o sexo, as afinidades intelectuais, os interesses associativos (recreativos/intelectuais/cooperativos) e o *status*. Os agrupamentos de intelectuais são aqueles constituídos em vista do aprendizado e cultivo da inteligência. Podem ser de tipo difuso (quando

os colegas, por exemplo, se unem para repetir e esclarecer a matéria) ou do tipo organizado (como os grupos de estudo, os grêmios e academias). Os grupos cooperativos constituem-se de agrupamentos cujos membros, voluntariamente associados, concorrem para uma finalidade comum, que é definida segundo o interesse geral do grupo. Tal interesse pode representar prestígio, privilégio, prazer, subversão, mas se subordina a princípios mais ou menos definidos de auxílio mútuo. Por fim, há os grupos de *status* que trazem para a escola as diferentes referências culturais adquiridas no meio de origem, evidenciando a desigualdade e, de certa forma, reproduzindo-a. Nas palavras do próprio autor:

O processo de estratificação se manifesta na escola pelo aparecimento de diferentes *status*, que dispõem em níveis diversos os membros da sua população. [...] Os fatores externos – como a classe de origem – são geralmente redefinidos no âmbito da escola, de tal forma que os meninos de melhor posição social podem constituir verdadeira camada de párias numa escola em que predominem filhos do povo, reagindo estes a seu modo ante os refinamentos e confortos de que os outros dispõem (CÂNDIDO, 1964, p. 114).

O ideal, amplamente difundido e presente em grande parte dos projetos político-pedagógicos recentes, da necessidade de formação de turmas heterogêneas (tanto em termos cognitivos quanto sociais) a fim de contribuir para o processo de democratização do ensino há de ser encarado, na prática, com o devido cuidado. Isso, porque sempre haverá o risco de reprodução, na própria sala de aula, de uma hierarquia fundada na estratificação social ou em outros fatores, onde as formas de expressão dos desfavorecidos acabam se dando pelo isolamento ou pela formação de uma cultura contraescolar, refletida na indisciplina, uma vez que a linguagem e *habitus* de seus integrantes encontram-se em dissonância com as condutas e os saberes legitimados pela escola.

João Teixeira Lopes realizou pesquisa em duas escolas com públicos diferentes – uma heterogênea (A) e outra mais homogênea (B) em relação às condições sociais – e constatou que, nas duas, havia evidências da existência de um padrão. Segundo o autor,

Tanto numa escola quanto na outra, há a procura dos padrões considerados “normais”, evitando-se a conotação com grupos demasiado marcados. A maior parte dos entrevistados evita a associação e o contato com excentricidades ou com comportamentos desviantes, tentando integrar-se, de forma pacífica, no estilo dominante, já que só a partir dele é que poderá procurar sobressair. Na escola A, onde o contraste de grupos sociais é acentuado, acabam por funcionar os mecanismos de dominação/exclusão (LOPES, 1996, p. 151).

Dentre os trabalhos que buscaram analisar as formas de sociabilidade juvenil, uma parte se deteve em analisar as questões intraétnica e inter-étnica nos estabelecimentos de ensino. Apesar de não ser o foco deste trabalho, essas contribuições são extremamente significativas para compreender alguns comportamentos típicos das hierarquias de grupos constituídas na escola, regidas pelo fator étnico ou por outro qualquer. Segundo Van Zanten (2000), vários estudos evidenciaram:

As pressões exercidas pelos colegas do mesmo grupo sobre os jovens das minorias quando, nas permutas cotidianas, estes tentam transpor as fronteiras étnicas ou raciais e adotar as atitudes e comportamentos dos colegas brancos que, aliás, são também as maneiras de ser aprovadas [sic] pela instituição escolar (p. 27).

Assim, a segregação não implica uma ausência de relação mas, sim, a existência de trocas “negativas”. Pode-se dizer que os diferentes grupos criam suas identidades, em função da negação ou aceitação de valores de grupos “dominantes”. Segundo a teoria da reprodução proposta por Bourdieu (1997), os valores dominantes da escola estariam em consonância com os valores legitimados pela sociedade e esta, por sua vez, exerceria a função de reprodutora.

Outros estudos mostraram que, se as políticas de dessegregação escolar, praticadas sobretudo nos Estado Unidos mas também em países da Europa, não lograram sensível melhoria do nível de sucesso de alunos negros, isso ocorreu, em parte, em razão de certas condições da interação inter-étnica nos estabelecimentos de ensino, tais como racismo, a discriminação e a formação de grupos excludentes. De acordo com Van Zanten (2000), apesar das especificidades do ambiente escolar, a

sociabilidade dos adolescentes, no colégio, aparece como o prolongamento da sociabilidade no bairro, com a formação de pequenos subgrupos, segregados de acordo com suas origens.

A autora comprova a existência de uma relação direta entre a escolha dos amigos/colegas de turma e o local de residência. Existiria, segundo ela, uma relação entre a “posição escolar” (que compreende o desempenho, o comportamento e o sentido atribuído à escola) e o tipo de sociabilidade praticado. Ela sugere que há uma homologia de posição escolar nas afinidades eletivas dos alunos na turma, em que os subgrupos estariam claramente estruturados de acordo com tais “posições”. No que toca à questão da composição de turmas heterogêneas (em relação à etnia e às condições sociais), Van Zanten (2000) afirma que, apesar de desempenhar um importante papel na frequência das interações, para que elas se tornem benéficas, seria necessário “criar contextos de escolarização nos quais os alunos tivessem estatuto escolar igual” (p. 27).

Segundo Coulon (1995, p. 100), “para compreender os mecanismos de seleção de classe e reprodução social dentro da escola, é necessário uma descrição minuciosa das interações na sala de aula”. Esse autor dá a conhecer as conclusões de dois trabalhos que procuraram compreender os modos de interação entre as minorias étnicas e a maioria branca. O primeiro, de M. Wax, mostrou que:

[...] se a co-educação se realiza efetivamente, em turmas mistas, as barreiras reconstituem-se no recreio. Os alunos negros que adotam o ‘estilo branco’ na maneira de vestir, de se pentear, de falar, são incluídos nas atividades sociais dos alunos brancos, mas aqueles que não têm essas aspirações são excluídos dessas mesmas atividades (COULON, 1995a, p. 101).

O segundo, de J. Hanna, a respeito das leis de dessegregação racial nas escolas, constatou que:

[...] a lei sobre a dessegregação era impotente para conseguir harmonizar as interações sociais entre brancos e negros. A presença de ambos os grupos na mesma sala de aula não significava que a dessegregação tinha sido efetivamente realizada. A segregação era reintroduzida pelos dois grupos que se agrediam com violência,



estavam separados na sala de aula como no pátio e efetuavam atividades diferentes (COULON, 1995a, p. 101-102).

Coulon (1995a) conclui, então, que “a própria estrutura da escola é responsável pelo processo de ressegregação, na medida em que os próprios dispositivos que são criados para lutar contra a segregação racial engendram uma segregação” (p. 102). Se, por um lado, a escola cria a oportunidade de convivência entre diferentes, por outro, essa mesma “classificação dos alunos por áreas e grupos de nível engendra diretamente uma nova segregação dos grupos minoritários” (p. 102).

No interior da perspectiva interacionista, outra corrente que contribui de forma significativa com a presente pesquisa é a dos estudos sobre estigma. Tal contribuição se relaciona com o intento de compreender se o pertencimento a uma determinada classe social ou a uma determinada condição pode constituir-se em um estigma ou em um fator de segregação dentro do ambiente escolar.<sup>4</sup>

Os interacionistas que realizam pesquisas em educação abordam a contradição e os conflitos de classe que, no interior da escola, tomam a forma de conflitos culturais. É nesse contexto que o campo da educação procura se apropriar dos estudos sobre estigmas e estereótipos, na tentativa de explicar tais fenômenos, a partir da observação e análise do cotidiano da escola e das interações que ali acontecem.

Goffman (1988), em estudo clássico sobre as experiências vividas por pessoas que carregam algum tipo de estigma, pôde constatar que este pode ser fundado tanto em atributos físicos e/ou psíquicos (que, de alguma forma, podem ser visualizados na aparência) quanto em atributos sociais (que se relacionam à determinada posição social ocupada pelo sujeito). Segundo ele, o estigma é algo que se funda na interação e, além de interferir diretamente na construção da identidade, está relacionado à informação social, ou seja, à informação que o indivíduo transmite

---

<sup>4</sup> No caso específico desta pesquisa, buscarei compreender se o fato de ser aluno proveniente do Centro Pedagógico (e ingressar, portanto, automaticamente no Colégio Técnico, sem passar por uma rigorosa seleção) constitui um estigma. Verificarei ainda em que medida a existência de tal estigma se relaciona com as dificuldades de ordem cognitiva ou com as questões próprias do pertencimento social.

diretamente sobre si mesmo. Dessa forma, no ambiente escolar, o ponto de vista que o indivíduo tem sobre si mesmo irá interferir diretamente no modo como ele irá se apresentar e se relacionar com o outro; e a legitimidade dessa posição ocupada será conferida por seus pares e pela escola.

Queiroz e Ziotkowski (1997) analisam o caráter relacional e contextual da produção dos estigmas e desvios:

Na verdade não existe ninguém que satisfaça inteiramente as expectativas normativas que o identificam, e cada um, num momento ou no outro, pode passar pela experiência da pequena diferença vergonhosa, susceptível de acabar com seu crédito. [...] O normal e o estigmatizado não são pessoas, mas sim pontos de vista, e isso autoriza Goffman a criar a expressão estranha e contraditória de “desviante normal” (p. 110-111).

Do mesmo modo, Goffman considera que o estigma é uma construção social criada em função do conceito de normalidade atribuído por cada cultura. Assim:

Existe certa unidade entre o eu e o outro, entre normal e estigmatizado, de modo que a noção de estigma implica menos a existência de um conjunto de indivíduos concretos separados em duas colônias, os normais e os estigmatizados, do que a ação de um processo social onipresente que conduz cada um a possuir os dois papéis, ao menos sobre certas relações em certas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, mas pontos de vista (GOFFMAN *apud* QUEIROZ; ZIOTKOWSKI, 1997, p. 111).

#### **1.4.2 Os subgrupos: pró-escola e antiescola**

*O espaço é claramente delimitado, como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde vão desempenhar papéis específicos, próprios do “mundo da escola”, bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano do “mundo da rua” (Dayrell, 1999, p. 138).*

O fenômeno, observado por Dayrell, de divisão entre a existência de uma cultura escolar e uma cultura da rua é percebido em diversas pesquisas com alunos

adolescentes, principalmente das camadas populares, que mostram que aquilo que os jovens concebem como sendo a “vida real” é algo que acontece numa só dimensão: a do “mundo de fora” da escola. Ainda que grande parte dos eventos que vivenciam no cotidiano aconteça no ambiente escolar, tudo se passa como se o que “realmente importasse” acontecesse em um tempo que não é o da instituição (Willis, 1991; Rockwell, 1995; Dayrell, 1999; Bourdieu, 1998).

Queiroz e Ziotkowski analisam um dos estudos pioneiros do interacionismo no meio escolar, o do norte americano Willard Waller, realizado na década de 1930. Esse autor salienta a natureza polêmica e conflituosa da instituição escolar que, para ele, representava uma verdadeira guerrilha:

O conflito é uma de suas dimensões constitutivas, na medida em que culturas se encontram sempre confrontadas, quer dizer, universos normativos diferentes, engendrando interpretações diferentes. [...] Duas oposições: primeiramente entre a geração adulta e a geração jovem; em segundo lugar, a oposição entre a cultura escolar e a cultura nativa dos estudantes, tudo aquilo que é devido ao meio familiar e social de origem (QUEIROZ e ZIOTKOWSKI, 1997, p. 113).

Dayrell (1999) mostra, a partir de um projeto com jovens da periferia de Belo Horizonte, que, para esse grupo, a relação com a escola se dá prioritariamente através da forte importância das interações, configurando-se a escola, sobretudo, como um lugar de encontros. Willis (1991) também demonstra, de maneira fina e precisa, que é o não-conformismo com a instituição escolar (e com todos aqueles que “estão do lado dela”) que estrutura os agrupamentos e as relações sociais na escola, apontando para a existência de uma cultura contraescolar. Segundo Dayrell, é como se existisse o mundo da rua e o mundo da escola, e o segundo insistisse em separar algo que teima em se aproximar. Bourdieu (1998) trata do mesmo assunto no texto “Os *excluídos do interior*”, ao aludir à indumentária dos jovens que “desejam lembrar, dentro da escola, que a verdadeira vida encontra-se fora dela” (p. 236).

Independentemente de serem guiados pelo “mundo da escola” ou pelo “mundo da rua”, com a democratização do acesso ao sistema de ensino, que se segue ao final da Segunda Guerra Mundial, a maioria dos jovens, de todas as camadas sociais, passaram a frequentar a escola. No entanto, essas diferenças de conduta, ao

invés de serem minimizadas pelo ambiente escolar, foram apenas transpostas para dentro dos muros da escola, criando uma clara divisão entre pelo menos dois grandes grupos: de um lado, os representantes do grupo ‘pró-escola’, composto por alunos com princípios orientados pelos e para os mesmos valores defendidos pela escola, caracterizados tanto pela integração no espaço quanto pelo cumprimento das demandas escolares. Do outro lado, os componentes do grupo ‘antiescola’, composto por alunos que têm princípios e valores divergentes dos propostos pela instituição escolar. No interior do segundo grupo, destacam-se dois tipos de conduta. Aquela do tipo desviante/delinquente, praticada pelos que infringem as normas, causam badernas e conflitos no interior da escola. E aquela da “indiferença” à escola, realizada pelos que adotam uma postura apática, ou seja, não causam conflitos mas também não se envolvem<sup>5</sup>. Segundo Van Zanten (2000, p. 25), “o problema essencial seria o encontro das duas facções no espaço escolar”.

Todas as formas de bagunça ou de contestação mais abafadas (utilizar sempre que possível o registro da brincadeira ou da ironia são maneiras de lembrar que não aderimos à definição pedagógica e oficial da situação e que lhe conferimos uma outra), a cristalização de atitudes hostis e persecutórias em relação a certos professores são manifestações cotidianas dessa guerra latente ou patente (QUEIROZ e ZIOTKOWSKI, 1997, p. 115).

Dentre os trabalhos que afirmam essa divisão pró ou antiescola, existem duas posições: os autores que buscam explicar o desvio como algo construído fora da escola e aqueles que acreditam que a escola tem um papel central na estruturação das práticas desviantes, pois nela os jovens seriam levados a enfrentar os valores dominantes.

É preciso evidenciar, primeiramente, que as condições de desvio ou de normalidade, apresentadas neste trabalho, partem do pressuposto de que tais condições não podem ser explicadas senão a partir de um dos muitos pontos de vista que representam uma mesma situação. Os interacionistas explicam o desvio não por

---

<sup>5</sup> Sobre essa distinção entre pró/contraescola, conferir os trabalhos de Sirota (1994), Willis (1991), Dayrell (1999) e Van Zanten (2000).

uma definição essencialista das diferenças normativas, mas a partir de uma definição relacional.

O tratamento interacionista das normas apresenta um interesse muito particular. Lembrando, na verdade, que essa corrente sociológica se desenvolveu em oposição ao paradigma normativo, os interacionistas não discutem que o mundo social seja normatizado e que os indivíduos não inventam novas normas para cada sequência de atividades. Isso eles não contestam. Mas eles dão uma atenção precisa ao processo de suas produções, de suas transformações e de suas interpretações pelos atores (QUEIROZ, ZIOTKOWSKI, 1997, p. 97).

Queiroz e Ziotkowski (1997) analisam ainda a condição de desviante, encarando-a como dependente das regras e do contexto social e temporal em que está inserida:

A fronteira entre aquilo que é desviante ou não é impossível de ser fixada de uma vez por todas, na medida em que ela depende não somente da existência de uma norma, em um dado momento e em um dado grupo, mas ainda das condições bastante variáveis de sua aplicação efetiva (p. 100).

Abrantes (2003) contribui com a reflexão sobre a divisão de grupos, ao relacioná-la com as expectativas e os posicionamentos diferenciados que os alunos assumem na relação com a escola. Tal divisão se daria entre os grupos integrados (empenhados), os grupos indiferentes (em situação de “espera”) e os que são contra as normas e exigências escolares:

O que parece suceder é que, encurralados entre um ensino no qual veem pouco sentido, uma família que os quer na escola e uma esfera profissional competitiva e sobrelotada, muitos jovens deixam-se andar pelos pátios da escola, faltando a algumas aulas, esforçando-se pouco, num misto de apatia e indiferença, revelando dificuldades em estruturar projetos de vida. Em contrapartida outros empenham-se arduamente no trabalho escolar, como forma de realização pessoal, meio de alcançar um emprego qualificado ou iniciar uma carreira profissional ambicionada. Neste sentido, o ensino secundário tende a apresentar-se hoje como uma “no man’s land”, onde uns começam a estruturar carreiras acadêmicas de sucesso, enquanto outros “vivem o

momento”, esperando pelo futuro, sem grandes sonhos ou perspectivas (p. 72).

Por sua vez, Paul Willis (1991) contribui consideravelmente com o estudo das interações na escola com seu conhecido trabalho *Learning to Labour*, em que realiza uma valiosa etnografia das condutas de um grupo de rapazes brancos, oriundos da classe operária, na Inglaterra dos anos 1970. O autor denomina seus sujeitos de rapazes não-conformistas (*lads*), praticantes de uma cultura contraescolar, e procura entender o comportamento do grupo no interior da escola, suas formas de relação com o saber e com a instituição, além de suas práticas culturais, orientadas por uma constante negação das regras escolares. Trata-se de uma cultura que se funda no proibido, no ilícito, na busca de prazeres, em oposição ao ascetismo e ao tédio intelectual. Os *lads* se opõem, segundo eles mesmos, aos chamados “CDFs”, que encarnam a renúncia da diversão por meio da legitimação do sistema e dos valores escolares. A relação dos *lads* com a escola passa pela busca de “prazeres”, “emoções” e “diversão”<sup>6</sup>. Sentem-se superiores por considerarem que conhecem a “verdadeira vida” e se imaginam “mais adultos” por realizarem feitos que ainda lhes seriam vetados em razão da idade. Preocupam-se em viver algo que lhes trará boas lembranças da escola, o que está sempre relacionado a atos que infringem as normas escolares (brigas com colegas, fumar escondido, confusão com professores, entre outros comportamentos) ou a outros aspectos (vestuário, amigos, conversas), mas jamais relacionado ao aprendizado, às aulas ou às atividades pedagógicas. A “farra” que realizam na escola é realmente motivadora e empolgante a ponto de provocar até mesmo a ida para a escola, contrariamente à frequência às aulas com o intuito de aprender, que se revela como algo portador de angústia e desconforto. Dessa forma, há ali uma divisão clara de grupos: os que estudam e os que fazem farra. Dentro dessa escola, há ainda grupos de minorias étnicas que se mantêm bastante segregados, além de outros, considerados “meio-termo”. A recorrência das formações de grupelhos no ambiente escolar permite afirmar que esse é um traço comum das formas contemporâneas de relacionamento entre jovens.

---

<sup>6</sup> Expressões utilizadas pelos sujeitos da pesquisa. Esses sentimentos se relacionam a alguns elementos recorrentes, que são: a bebida, as brigas, o fumo, as mulheres e a farra entre amigos.

Quanto ao sentido da escola para o grupo de *lads*, pode-se dizer que ele se associa fortemente ao fato de encontrar e curtir com os amigos. Praticam uma verdadeira cultura dos grupos informais que têm regras e que interferem diretamente na construção da identidade social dos sujeitos. Grande parte do tempo passado na escola (70%, segundo os alunos), se dá entre os amigos e a atividade principal consiste em burlar as regras escolares para vencer o tédio (não escrever nada, dar risadas como meio de saída para tudo, mentir, praticar vandalismo, etc.).

A constante negação dos valores da escola, por parte dos *lads*, fazia com que atribuíssem a ela um caráter de invisibilidade, demarcando seu distanciamento, como se a escola não tivesse importância e não significasse a vida real. No entanto, o autor inglês verifica que, ainda que não declarada ou não percebida como tal, a escola continuava a ter um papel fundamental na estrutura de vida desses jovens.

No que se refere à integração e à relação entre os grupos, elas existiam apenas na forma do conflito, pois havia, na escola, interesses divergentes entre os grupos. Os *lads*, com suas bagunças e conflitos, atrapalhavam o “andamento das aulas” e faziam com que os professores “perdessem tempo”. Odiavam os “CDFs” exatamente porque eles é que conferiam a legitimidade ao sistema escolar, uma vez que aceitavam as regras e cumpriam o papel esperado pela escola. O estudo de Paul Willis mostra, assim, que a segregação de grupos no ambiente escolar é algo notadamente demarcado e associado a fatores diversos, sobretudo, à posição social e ao *status* perante a instituição.

Assim como Willis, Van Zanten (2000) também procura entender o desvio das normas escolares como algo produzido em interação com a própria escola e com base nas redes e dinâmicas da sociabilidade adolescente, reiterando as ideias de Abrantes (2003) de que, em muitas ocasiões, as atitudes em face da escola refletem mais as perspectivas de grupo do que uma adaptação individual. Van Zanten ressalta ainda o peso dos processos de segregação para a perda da capacidade integrativa à escola. A autora francesa conclui que há uma distinção entre dois modos de sociabilidade entre os jovens: um deles centrado na escola e nos valores legítimos que impregnam a sociedade global; outro orientado para a rua e para os valores locais “desviantes” em relação aos valores da sociedade global.

Lopes (1996) também defende a ideia de que existem inúmeras maneiras de se vivenciar a escola e que a principal delas se refere justamente às interações estabelecidas entre amigos. Assim, ele considera que, mesmo nos momentos em que os alunos se ausentam da escola, ocupando espaços exteriores a ela, seja para matar aula, seja durante os intervalos, tais espaços continuam a representar a escola e os jovens continuam a representar seu papel de aluno. Segundo o autor,

Não negamos a predisposição estudantil para considerar a escola como um local de convívio. Tão-pouco negamos as múltiplas formas interativas de exteriorização dessa vontade. Mesmo que os alunos saiam do edifício escolar nos intervalos e “furos”, mesmo o regresso a casa pode ser partilhado por grupo de amigos e estar associado a uma convivialidade intensa (até porque mais liberta dos constrangimentos letivos). Aliás, defendemos a ideia de que, mesmo nas ruas, cafês, pastelarias ou centros comerciais, contíguos ou próximos do liceu, para onde os alunos se dirigem nessas ocasiões de “fuga”, continua-se a *fazer escola* (LOPES, 1996, p. 131).

Lopes também explora a relação que os estudantes estabelecem com os espaços escolares e distingue os grupos de acordo com os signos sociais manifestados nos comportamentos, nos locais de ocupação do espaço escolar, com a fachada ocupada pelos alunos integrados e o bastidor ocupado pelos alunos “desviantes”. Do mesmo modo, essas distinções ficariam marcadas não só nos espaços, mas também nas posturas, no vestuário, nas linguagens e nos gostos/consumos culturais.

Por fim, destaco o trabalho de Barbosa (2007) que, em sua dissertação de mestrado, analisou as formas de sociabilidade e os grupos de amizades em uma sala de aula. A autora buscou explicar a relação entre os comportamentos dos grupos de afinidade e as posições dos jovens perante a escola e o saber:

Ao voltarmos nosso foco para a sociabilidade dos jovens no ambiente escolar, é inevitável que não notemos os diversificados grupos no interior da sala de aula que, ao mesmo tempo, apresentam em suas relações diferentes comportamentos. Estes, por sua vez, demonstram estreita ligação com as diversificadas posturas dos jovens alunos em relação à escola e ao ensino/aprendizagem (p. 57).



Barbosa detecta ainda os três principais fatores que interferem nos agrupamentos dos jovens: “a interferência existente na formação dos agrupamentos em torno da classe social dos jovens, da vivência dos mesmos no interior da mesma instituição de ensino e/ou da enturmação das salas feita pela escola” (p. 57). Dentre suas conclusões, ressalto a de que existem grupos e tipos de alunos que se aproximam mais do que é *ser aluno* e outros do que é *ser jovem*. Segundo a autora, quanto mais os jovens se aproximam do *ser aluno*, ou seja, respondem afirmativamente às demandas da escola, com menor intensidade eles vivem as interações com os colegas e vice-versa. Isto é, quanto menor é o envolvimento dos jovens com os estudos e com todas as outras expectativas da escola (bom comportamento, dedicação, responsabilidade, etc.), mais intensamente eles vivem as relações de amizade e as interações, aproximando-se do *ser jovem*.

Ao entrar para a escola, qualquer que seja ela, o jovem é automaticamente inserido em uma lógica que o transforma em aluno e o convoca a assumir determinado papel. A escola demanda dos alunos um determinado tipo de comportamento. Por mais aberta que esteja para a aceitação de um corpo discente heterogêneo e por mais que pregue um ideal republicano de convivência entre diferentes “culturas”, existem comportamentos que são mais aceitos e reconhecidos pela instituição do que outros, como o do tipo de aluno responsável, envolvido com as obrigações demandadas pelos professores nas aulas e que alcança boas notas. É, portanto, inevitável que os alunos assumam *status* diferentes perante a instituição e isso se constitui, assim, num aspecto que direciona as escolhas e a formação dos agrupamentos.

Nos capítulos subsequentes, verificarei como os traços próprios das relações de sociabilidade aqui expostos se dão, entre os pares, pela pressuposição de que eles são incorporados ou subvertidos nas interações entre os alunos de uma dada turma. Procurarei apreender o que essas interações têm em comum com os trabalhos apresentados, bem como em que se distinguem deles, compondo outras lógicas explicativas, de acordo com o contexto vivido.

## 2 O COLÉGIO TÉCNICO: aspectos da estrutura e funcionamento

*A pesquisa intensiva numa escola permite revelar parte da realidade desse estabelecimento de ensino, mas os conhecimentos dela decorrentes não podem ser automaticamente transpostos para outras realidades escolares (ABRANTES, 2003, p. 4).*

Este capítulo aborda alguns aspectos da estrutura e do funcionamento da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida – um colégio técnico federal que oferece cursos regular e técnico de nível médio e pertence à UFMG. Ao descrever os elementos que compõem tal estrutura escolar, estive atenta para a impossibilidade de abarcar todos os aspectos que a constituem. Assim, busquei privilegiar neste capítulo a descrição das características e normas que regem essa instituição escolar, consideradas importantes para a compreensão das formas de sociabilidade e das interações na escola, tais como: perfil dos alunos, formas de ingresso, utilização do espaço físico, formas de avaliação, critério de distribuição das turmas, entre outras.

### 2.1 HISTÓRICO

Atualmente o Colégio Técnico (Coltec), o Centro Pedagógico (CP) e o Teatro Universitário (TU) compõem a Escola de Educação Básica e Profissional, que é uma Unidade Especial da UFMG. O CP e o Coltec oferecem, respectivamente, o ensino fundamental e o ensino médio/técnico e estão situados no interior do *campus* da Pampulha, ocupando, porém, prédios diferentes. O TU fica localizado no bairro Santo Antônio, zona sul de Belo Horizonte.<sup>7</sup>

O atual Centro Pedagógico, antiga Escola Fundamental, teve origem em 1946, em razão de um decreto que obrigou as Faculdades de Filosofia a manter uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de

---

<sup>7</sup> Nessa dissertação não foi analisado nenhum dado referente ao Teatro Universitário, pois, apesar de ele compor a mesma Unidade Especial que o Coltec e o CP, não há nenhum vínculo de continuidade do TU com as outras duas instituições.

licenciatura. Em 1968, a Escola tornou-se um centro de ensino integrado à Faculdade de Educação e passou a ofertar também cursos relativos aos então denominados ensinos “de 1º e 2º graus”. Assim, o Coltec foi inaugurado em 1969, por meio de um convênio entre o Conselho Britânico, a UFMG, o Conselho Nacional de Pesquisa e o Ministério da Educação (MEC), com duas principais finalidades: ser um colégio de nível médio com alto padrão de ensino, capaz de possibilitar aos estagiários a observação de ações pedagógicas eficazes, e formar técnicos de nível médio para atender à demanda do mercado de trabalho brasileiro.

A integração das duas instituições se deu com o objetivo de constituir, dentro da Universidade, um campo de experimentação para os níveis fundamental e médio de ensino. Assim, a Escola Fundamental e o Coltec passaram a compor o Centro Pedagógico da UFMG<sup>8</sup>. A princípio, essa integração previa a existência de uma articulação entre as duas escolas, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas quanto no que tange à garantia de manutenção de um diálogo constante. No entanto, isso nunca se verificou enquanto uma prática, registrando-se uma total autonomia entre as escolas, do ponto de vista das ações pedagógicas e do corpo docente. Apesar de já terem havido movimentos coletivos e individuais de discussão, com seminários, reuniões de setores, etc, nunca houve um consenso sobre uma proposta pedagógica. Não existindo, portanto, uma continuidade pedagógica, sobretudo no que diz respeito às formas de avaliação e aos critérios de ingresso. A monografia de conclusão de graduação em Pedagogia, de Flávia Goulart Pereira (2006), trata exatamente desse tema, ou seja, das diferenças entre as propostas pedagógicas de cada uma dessas escolas. Segundo a autora:

Apesar de, no presente, se configurarem como uma mesma instituição, essas duas escolas foram criadas em épocas distintas a partir de demandas diferenciadas, passando a se integrar, a princípio, por meio de um decreto. No entanto, a integração efetiva, como prevista pela resolução, parece ainda não ter sido concluída (PEREIRA, 2006, p. 11-12).

---

<sup>8</sup> Apesar da Escola Fundamental sempre ter sido chamada, por força do hábito, de Centro Pedagógico, somente em 2007 esse passa a ser seu nome oficial.

Em 2003, o Conselho Universitário da UFMG, por meio da Resolução nº 09/2003, de 04 de dezembro, aprovou a criação do Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional da UFMG para administrar acadêmica e tecnicamente todos os cursos de educação básica e profissional da Universidade<sup>9</sup>. Somente em 2007, por meio da Resolução nº 05/2007, a Escola Fundamental passou a se chamar oficialmente Centro Pedagógico.

Atualmente o Centro Pedagógico oferece o ensino de nível fundamental dividido em 3 ciclos de 3 anos cada um, abrangendo do 1º ao 9º ano escolar<sup>10</sup>. O Coltec oferece o ensino profissional (nível médio) conjugado com o ensino médio regular, com cursos técnicos em Eletrônica, Instrumentação, Patologia Clínica e Química. A partir de 1998, os alunos passaram a ter a opção de cursar somente o ensino médio regular.

## **2.2 INFRAESTRUTURA E CORPO DOCENTE**

O Coltec possui uma estrutura física e pedagógica privilegiada. Suas atividades pedagógicas estão sob a responsabilidade de treze setores acadêmicos: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Eletrônica, Física, Informática, Instrumentação, Letras, Línguas Estrangeiras, Matemática, Patologia Clínica, Técnicas Gerais de Laboratório e Química.

Como infraestrutura para essas atividades, existem atualmente no Colégio 33 gabinetes de professores, 17 salas para aulas teóricas, oito salas-ambiente para disciplinas, 26 laboratórios específicos, oficinas de Hialotécnica, Mecânica e Madeira, uma sala multimeios, auditório, biblioteca, vestiários, quadras poliesportivas, museu de Biologia, salão de exposições e sala-sede do grêmio

---

<sup>9</sup> Informações retiradas dos *sites* [www.coltec.ufmg.br](http://www.coltec.ufmg.br) e [www.cp.ufmg.br](http://www.cp.ufmg.br), acessados em 22/04/2008.

<sup>10</sup> A partir de 2005, houve o acréscimo de mais um ano, correspondente ao atual 1º ano, de acordo com resolução que alterou a LDB nº 9394/1996, art. 6º, lei nº11. 114/2005, prevendo a obrigatoriedade da entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental, estendendo-o assim para um período total de 9 anos.

estudantil. Além disso, a escola conta também com sete seções administrativas, uma sala de professores e de reuniões, uma sala de servidores técnico-administrativos, um setor de mecanografia e reprografia e uma sala de arquivo. Os alunos têm ainda a sua disposição toda a infraestrutura do *campus* da Pampulha: bibliotecas, restaurantes, agências bancárias, correio, farmácia, agência de viagens, livraria e papelaria, centro esportivo, etc.<sup>11</sup>

O contato com o ambiente da Universidade não se dá apenas no âmbito físico, pois muitos alunos realizam cursos de línguas estrangeiras oferecidos pelos centros acadêmicos e de extensão, principalmente aqueles ligados à Faculdade de Letras e à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Eles seguem ainda cursos de instrumentos (violão, principalmente) oferecidos pela Escola de Música, participam de programas de iniciação científica, tais como o Programa de Vocação Científica (Provoc)<sup>12</sup>, que funcionam como passaporte para o ingresso no mundo acadêmico, e têm acesso aos benefícios da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), seguindo os mesmos critérios válidos para os estudantes universitários.<sup>13</sup>

Ao analisar a trajetória escolar de excelência de estudantes universitários oriundos de certas frações das classes médias, Maria Alice Nogueira (2003) evidencia a relação de familiaridade e o aproveitamento de bens e serviços,

---

<sup>11</sup> Informações adaptadas das normas do Colégio, existentes no *site* [www.coltec.ufmg.br](http://www.coltec.ufmg.br), acessado em 22/04/2008.

<sup>12</sup> O Provoc é um programa da UFMG destinado aos alunos do Coltec e de outras escolas públicas cujo objetivo é estimular, nos estudantes secundaristas, o interesse pelo trabalho científico, através do acompanhamento e participação prática nas atividades de pesquisadores da instituição. Os alunos são orientados por professores da UFMG. Para participar, devem se candidatar voluntariamente ao programa. Porém, devido ao restrito número de vagas, é feita uma seleção interna dos concorrentes, através de um teste de múltipla escolha. Os alunos aprovados cumprem todos os deveres de um jovem pesquisador, o que inclui apresentação de relatórios e participação em eventos científicos. Participam do programa durante, no máximo, dois anos do ensino médio e dedicam a ele de quatro a oito horas semanais.

<sup>13</sup> A Fundação Mendes Pimentel (FUMP) é uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como missão prestar assistência aos estudantes necessitados da UFMG, equalizando as condições socioeconômicas básicas para uma formação acadêmica de qualidade. Os programas assistenciais desenvolvidos pela FUMP para os alunos do Coltec respondem às necessidades no plano da saúde (assistência médica, odontológica e psicológica, exames laboratoriais e medicamentos gratuitos) e da alimentação de qualidade nutricional e higiênica por valores acessíveis (Informações adaptadas das normas do Colégio, existentes no *site* [www.coltec.ufmg.br](http://www.coltec.ufmg.br), acessado em 22/04/2008).

oferecidos pela Universidade, por alunos do Centro Pedagógico e do Coltec, ou seja, antes mesmo de eles ingressarem em cursos superiores. Segundo a autora:

Num plano mais concreto, manifestam-se também favorecimentos como o domínio do espaço físico e do funcionamento local (bandeijões, bibliotecas, ônibus circulares internos, etc.). Sem falar no fato de que parte dos sujeitos declararam se servir, enquanto atividades extra-escolares, dos cursos de línguas estrangeiras oferecidos pelo centro de extensão da Faculdade de Letras, bem como da prática de esportes oferecidos pelo setor de extensão da Faculdade de Educação Física (NOGUEIRA, 2003, p. 132).

A intimidade que os alunos estabelecem com o ambiente universitário desde o ensino médio e, no caso dos egressos do Centro Pedagógico, desde o 1º ano do 1º ciclo, “deixa patente a proximidade e o sentimento de familiaridade desenvolvido para com a instituição superior” (NOGUEIRA, 2003, p. 129), fazendo com que se sintam muito à vontade naquele espaço. Muitos alunos afirmam ainda que a escolha pelo Coltec se deu, entre outras coisas, em função da oportunidade de vivenciar o ambiente universitário, a fim de, futuramente, ingressar em um curso superior nessa mesma instituição, evidenciando o caráter propedêutico atribuído ao Colégio, conforme explicitarei abaixo.

O corpo docente do Coltec é constituído, em grande parte, por professores de carreira da UFMG, em regime de dedicação exclusiva, sendo que a maioria possui mestrado ou doutorado. Nos últimos anos, a Escola, assim como a Universidade, tem passado por dificuldades para renovar seu corpo docente efetivo, obrigando à contratação de um número significativo de professores-substitutos que trabalham com contratos provisórios de, no máximo, dois anos e precarizados em termos salariais.

### **2.3 FORMAS DE INGRESSO E CONFIGURAÇÃO DO PÚBLICO**

O Centro Pedagógico e o Coltec adotam critérios diferenciados de recrutamento dos alunos. O Centro Pedagógico oferta anualmente 75 vagas para o 1º ano escolar do 1º ciclo do ensino fundamental, as quais são preenchidas por meio de

um sorteio aberto a toda comunidade. O sorteio, como procedimento de seleção, foi adotado a partir de 1993. O principal argumento defendido pela escola para abandonar a forma anterior de seleção (teste escrito) e adotar o sorteio foi o da democratização do ensino, supondo ser esse um procedimento possibilitador da entrada de alunos oriundos de todas as classes sociais, evitando mecanismos seletivos que favorecessem certas categorias sociais. Segundo o texto informativo sobre o regimento e o funcionamento da escola:

A Escola Fundamental [CP] é uma escola pública e deve, portanto, adotar critérios democráticos que facilitem o ingresso de crianças em idade escolar, evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais. Desenvolve uma proposta de alfabetização que parte das experiências dos alunos. Essa sua característica não exige, pois, uma testagem prévia dos conhecimentos dos alunos que ingressam no primeiro ano de escolarização. Essa perspectiva metodológica vem permitindo à Escola prescindir dos tradicionais “testes de seleção”, reforçada por considerações de natureza socioeconômica e política (UFMG, 2004, p. 3).

Antes da implementação do sorteio como método de seleção, a população de alunos da escola era composta tanto por filhos de professores e funcionários da Universidade quanto por membros da comunidade externa de acordo com o desempenho em testes seletivos<sup>14</sup>. Com a adoção do sorteio, a comunidade externa passou a concorrer nas mesmas condições. A consequência foi a composição de um corpo de estudantes bastante heterogêneo, tanto em relação à posse de capital econômico quanto aos diferentes estoques de capital cultural herdado.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Ao longo dos anos de existência do Centro Pedagógico, existiram diversas formas de recrutamento do corpo discente. No entanto, antes da adoção do sorteio como critério de ingresso, a seleção era feita através de testes de conhecimento. Primeiramente os alunos eram distribuídos em quartis de acordo com o desempenho no teste. Eram selecionados os 12 primeiros candidatos com melhores resultados de cada quartil, garantindo, assim, uma diversidade da clientela em termos de conhecimento. Após avaliação negativa desse sistema, decidiu-se por selecionar apenas os alunos com melhores resultados nos testes. Nesse mesmo período, estipulou-se que as vagas seriam oferecidas preferencialmente aos filhos de funcionários e professores da Universidade, para só depois completar as vagas restantes com candidatos da comunidade externa. Alguns anos depois, tal prioridade também foi abolida, restando apenas os testes de conhecimento (CASTRO, 2002, passim).

<sup>15</sup> No ano de 2003, foi realizada uma pesquisa quantitativa sobre o perfil social, econômico e cultural dos alunos da instituição e verificou-se que “o universo de alunos da escola é bastante diversificado, tendendo a uma predominância de alunos das camadas sociais de média e baixa rendas”. Outros dados

Por sua vez, o Coltec recebe anualmente cerca de 200 alunos que ingressam no 1º ano do ensino médio e/ou técnico. Existem duas formas de ingresso no Colégio: ter concluído o ensino fundamental no Centro Pedagógico ou ser admitido por meio de concurso público.

Aproximadamente 90 vagas são destinadas aos alunos oriundos do 3º ano do 3º ciclo do Centro Pedagógico da UFMG. Todos os alunos que concluem esse ciclo nessa instituição ingressam automaticamente no Coltec, prescindindo de qualquer forma de seleção. Até o ano de 2000, as Resoluções nº 01/94 e nº 02/95<sup>16</sup> do Colegiado Superior do Centro Pedagógico estabeleciam que o Coltec reservaria, anualmente, 70 vagas a serem distribuídas aos 90 alunos que concluíssem o ensino fundamental no Centro Pedagógico, não contemplando todos os alunos desta instituição, que deveriam, então, passar por um processo interno de seleção se desejassem cursar o Coltec. Em 2000, a pró-reitoria de graduação decidiu ampliar para 90 o número de vagas reservadas a tais alunos, abrangendo assim todo o contingente de formandos do Centro Pedagógico. No entanto, tais alunos adquiriram o direito de cursar apenas o ensino médio regular<sup>17</sup>. Se desejassem frequentar o curso técnico, deveriam se submeter ao mesmo concurso público que seleciona os candidatos provenientes da comunidade externa.<sup>18</sup>

A outra parte das vagas, cerca de 108, é colocada em concurso público e os candidatos são distribuídos em três categorias socioeconômicas, de acordo com o tipo (público ou privado) de estabelecimento escolar frequentado no ensino fundamental e a quantidade de anos que permaneceram nele. Na categoria I, ficam os candidatos que cursaram mais de seis anos em escolas públicas; na categoria II, os que cumpriram de dois a seis anos do ensino fundamental em escolas públicas e

---

apresentados pela pesquisa corroboram a afirmação de que o Centro Pedagógico recebe um público oriundo de diversas posições sociais. Contudo, a variável mais significativa apresentada nos resultados da pesquisa diz respeito à diversidade cultural em predominância das diferenças econômicas.(UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005.)

<sup>16</sup> Ver anexo I.

<sup>17</sup> Ver anexo II.

<sup>18</sup> Cabe observar que essas mudanças, tanto a ampliação do número de vagas quanto a restrição do direito ao ensino médio regular, ocorreram no mesmo ano em que o Centro Pedagógico formava a primeira turma que ingressara na instituição via sorteio.



privadas; na categoria III, os candidatos que cursaram mais de seis anos em escolas privadas. Em cada faixa socioeconômica, as vagas são distribuídas dividindo-se o número total de vagas do concurso pelo número de inscritos em cada faixa, de modo que a relação candidato/vaga seja semelhante em todas as faixas.

No ano de 2007, período de realização desta pesquisa no colégio, a relação candidato/vaga no concurso foi de aproximadamente 25/1, número que se repete já há alguns anos e que se assemelha à relação candidato/vaga dos cursos mais seletivos da UFMG, como Medicina e Comunicação Social. Essa elevada relação de candidatos por vaga pode ser explicada por diversos fatores, sobretudo pela qualidade, prestígio e gratuidade das escolas federais de ensino médio<sup>19</sup>. Nesse ano de 2007, 2667 candidatos concorreram a 108 vagas ofertadas no concurso, conforme mostram as tabelas 1 e 2 .

**TABELA 1 – Vagas ofertadas para o primeiro ano e candidatos inscritos por categoria – ano 2007**

<b>CATEGORIA</b>	<b>CANDIDATOS INSCRITOS</b>	<b>%</b>	<b>VAGAS</b>	<b>RELAÇÃO DE CANDIDATOS POR VAGAS</b>
Categoria I (Ensino Fundamental público)	1383	51,85	56	24,69
Categoria II (Ensino Fundamental público e privado)	395	14,80	16	24,68
Categoria III (Ensino Fundamental privado)	889	33,35	36	24,69

---

<sup>19</sup> Atualmente, no Brasil, existem 122 escolas federais de ensino médio e 38 de ensino fundamental. Em abril de 2007, o jornal O Globo publicou uma reportagem que demonstra que as escolas federais, com a média 6,4, apresentaram melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do que as escolas privadas, que obtiveram média 5,9. A média nacional foi de 3,8. Segundo o MEC, a nota 6 equivale ao padrão de aprendizagem de países desenvolvidos (O Globo, 2007, caderno O País, p. 3-4).

<b>TOTAL</b>	<b>2667</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>24,69</b>
--------------	-------------	------------	------------	--------------

Fonte: Pesquisa realizada por mim, em 2007, no mestrado em Educação, FaE/UFMG.

**TABELA 2 – Alunos que compuseram as turmas de 1º no Coltec – ano 2007**

<b>FORMA DE INGRESSO</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>%</b>
Concurso – categoria I (Ensino Fundamental público)	56	28
Concurso – categoria II (Ensino Fundamental público e privado)	16	8
Concurso – categoria III (Ensino Fundamental privado)	36	18
Egressos e repetentes do Centro Pedagógico da UFMG	92	46
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa realizada por mim, em 2007, no mestrado em Educação, FaE/UFMG.

As tabelas 1 e 2 mostram que aproximadamente 74% dos candidatos vêm de escolas públicas. Sabemos, no entanto, que, no âmbito da cidade de Belo Horizonte, o número de egressos do ensino fundamental público é muito maior do que o número de egressos das escolas privadas, mostrando que, proporcionalmente, estes últimos estão efetivamente representados no concurso. As tabelas mostram ainda a diversidade social presente no corpo discente do Colégio, uma vez que o tipo de escola frequentada (pública ou privada) constitui atualmente um razoável indicador de origem social. Por outro lado, ao mesmo tempo em que há uma diversidade social entre os concursados, existe também algo que os identifica, que é o fato de terem sido submetidos e aprovados em uma concorrida seleção. As provas de seleção são consideradas difíceis e o conteúdo cobrado é referente à matéria do 1º ano do ensino

médio. Na pesquisa, pude constatar que a grande maioria (95% dos alunos pesquisados) fez cursinho preparatório antes de prestar o concurso, e muitos deles se submeteram à prova mais de uma vez até conseguirem a aprovação.<sup>20</sup>

Atualmente, a distribuição das turmas que ingressam no Coltec no 1º ano obedece a uma lógica que é a da “máxima heterogeneidade”. Assim, as turmas, que variam entre 25 e 30 alunos, são compostas por alunos concursados, alunos egressos do Centro Pedagógico e alunos repetentes<sup>21</sup>, de forma proporcionalmente equilibrada, também na relação entre homens e mulheres. No entanto, já existiram outros modos de agrupamentos por salas. Em 2001, por exemplo, experimentou-se a separação dos alunos oriundos do Centro Pedagógico em “turmas especiais”, acreditando-se que era necessário dar um tratamento diferenciado para alunos diferentes, facilitando a transição dos alunos oriundos do CP, uma vez que o desempenho desses alunos era considerado inferior, conforme explicita Gomes:

No ano de 2001 eles [alunos oriundos do Centro Pedagógico] foram separados em “turmas especiais” por serem considerados mais fracos do que os estudantes selecionados por concurso. Essas relações, de certa forma, influenciam os processos de inclusão/exclusão de estudantes (2004, p. 75).

No entanto, tal prática foi abolida no ano seguinte, uma vez que esta segregação foi vista como negativa para a inserção e a sociabilidade desses alunos no ambiente do Coltec.

Tais práticas de ingresso, com políticas praticamente opostas, criam no Coltec públicos também muito diferenciados. Por um lado, a admissão automática de 90 alunos do Centro Pedagógico, o que significa maior probabilidade de se ter aí um público heterogêneo no que diz respeito ao desempenho cognitivo e à origem social. Por outro lado, uma seleção meritocrática dividida em categorias socioeconômicas, o que garante diversidade em termos sociais, mas elege apenas alunos com alto desempenho, reunindo o que se poderia chamar de uma “elite escolar”, já que as

---

<sup>20</sup> Nesses casos, os alunos costumam iniciar o 1º ano do ensino médio em uma outra escola e, após a aprovação no concurso, repetem, por escolha própria, a mesma série no Coltec.

<sup>21</sup> O número de repetentes no 1º ano é bastante alto, cerca de 20%. Desses, aproximadamente 95% são ex-alunos do Centro Pedagógico.

provas do concurso são consideradas difíceis e a relação candidato/vaga é elevada. Além dessas diferenças, ocasionadas pela dupla forma de entrada na escola, existem outras que serão aprofundadas nos capítulos 3 e 4 deste trabalho, sobretudo no que concerne às formas de agregação/segregação dos distintos públicos.

Do ponto de vista do capital cultural acumulado pelas famílias, tanto no Centro Pedagógico quanto no Coltec, convivem alunos dos dois extremos de um *continuum* cultural. Sendo tal particularidade algo intrinsecamente associado ao objeto da presente pesquisa, cabe aqui indagar sobre a interferência do tipo de público, tanto na condução das práticas pedagógicas de uma escola quanto nas interações ou nas relações que se estabelecem entre os sujeitos no espaço escolar.

### 2.3.1 A opção pelo curso técnico e os critérios de avaliação

O Coltec oferece ainda o ensino técnico conjugado com o ensino médio em quatro modalidades: Instrumentação, Eletrônica, Patologia Clínica e Química. No entanto, somente os alunos concursados têm vaga garantida nesses cursos. A escolha de uma dessas modalidades, cursadas a partir do 2º ano, é feita somente ao final do 1º ano e obedece a um sistema classificatório de acesso, uma vez que o número de vagas disponíveis para cada curso é limitado. Esse processo se dá do seguinte modo: o aluno concursado escolhe a área técnica de sua preferência e é classificado a partir do seu desempenho nas disciplinas de peso para cada curso, conforme mostra a tabela a seguir.

**TABELA 3 – Relação de equivalência disciplina/peso nos cursos técnicos ofertados – ano 2007**

<b>CURSO TÉCNICO</b>	<b>DISCIPLINA/PESO</b>
QUÍMICA	Química/2 e Matemática/1
PATOLOGIA CLÍNICA	Biologia/2 e Química/1

INSTRUMENTAÇÃO	Física/2 e Matemática/1
ELETRÔNICA	Física/2 e Matemática/1

Os alunos egressos do Centro Pedagógico são automaticamente matriculados no ensino médio regular. Caso tenham interesse e “sobrem” vagas, podem solicitar uma reopção de curso. Assim, após a escolha dos alunos concursados, as vagas que sobram são ofertadas aos alunos do Centro Pedagógico, de acordo com o interesse e desempenho dos mesmos e obedecendo aos mesmos critérios de disciplina/peso.

Atualmente, no 1º ano, não há nenhuma diferenciação em termos de disciplinas cursadas entre os alunos que farão o ensino técnico e os que farão apenas o ensino médio. Uma divisão acontece somente a partir do 2º ano, quando as turmas são novamente distribuídas segundo a modalidade de curso técnico ou o ensino médio regular.

Dentre os cursos técnicos oferecidos pelo Coltec, existe também uma relativa concorrência, uma vez que o número de vagas é limitado. Nos últimos anos, o curso de Química tem sido o mais procurado, seguido de Patologia Clínica, Instrumentação e, por último, Eletrônica. O principal argumento dos alunos para justificar a alta concorrência pelo curso de Química é que essa modalidade contribui de forma significativa para a aprovação no vestibular. Tal fato evidencia o caráter cada vez mais propedêutico que o Coltec vem assumindo, em resposta à demanda da maioria dos alunos que busca o Colégio, sobretudo, como um preparativo para o ingresso na Universidade. Isso contraria o objetivo original do Coltec que era o de formar técnicos de nível médio para atender as necessidades do mercado de trabalho. Como a escolha do curso técnico depende do desempenho escolar dos alunos ao longo do 1º ano, observa-se uma verdadeira hierarquia dos cursos, que varia de acordo com o nível de dificuldade e o prestígio de cada um deles.

A avaliação do desempenho escolar – que é o critério principal de definição do curso técnico – é feita trimestralmente através de provas e trabalhos. O Colégio adota o regime de avaliação trimestral, distribuindo 100 pontos durante os três trimestres, sendo 30 pontos no primeiro, 35 no segundo e 35 no terceiro. Ao final de cada trimestre, há uma semana de provas de todas as disciplinas, exceto Educação

Física, na qual os alunos são avaliados pela qualidade da participação nas aulas (frequência, pontualidade e envolvimento).

Para ser aprovado, o aluno deve obter, no mínimo, 60 pontos acumulados nos três trimestres e frequência mínima de 75% em cada matéria. Caso o aluno seja reprovado por infrequência ou por repetir duas vezes consecutivas a mesma série, perde o direito à vaga no Coltec.

## 2.4 DUAS FACETAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Ao longo de mais de um semestre de observação, pude perceber que o Coltec é um estabelecimento onde os alunos constroem laços afetivos, não só com seus pares, mas também com o próprio espaço. Raramente eles vão embora imediatamente após o término das aulas e é muito comum que grande parte permaneça na escola, ou no *campus*, no período da tarde, mesmo quando não há aulas. É habitual também a presença de ex-alunos que vão ao colégio apenas para “passear”.

No interior do Coltec, constatei que os alunos delimitaram, num movimento provavelmente inconsciente, os principais espaços para interações livres das obrigações escolares. Atualmente, os principais espaços de convívio são o pátio, na entrada principal, o pátio ao lado das quadras, a sala do grêmio estudantil e a cantina. Esta última representa um lugar mais central e com múltiplas funções: local de passagem para os lados externos do colégio, espaço para lanche e almoço, quando se formam grandes mesas de conversa entre os alunos, além de ser também um espaço onde se fazem tarefas escolares, normalmente aquelas deixadas para a “última hora” (muitos alunos copiam deveres de casa de outros colegas, nos minutos finais que antecedem as aulas).

Além desses espaços, diversos eventos culturais que acontecem no Coltec também acabam exercendo a função de promover interação e convívio: festivais de tortas, shows musicais, campeonatos desportivos e sessões de cinema. Na maioria das vezes, são organizados pelos próprios alunos ligados ao grêmio<sup>22</sup> ou às turmas de

---

<sup>22</sup> O grêmio estudantil do Coltec representa um espaço legitimado de participação dos estudantes, isto é, todo tipo de proposta, reivindicação ou evento oriundo de demandas dos alunos deve ser

3º ano que têm como intuito, além do caráter de entretenimento, a arrecadação de dinheiro para eventos ligados à formatura.

Os alunos do Coltec têm ainda muitas possibilidades de participar de atividades de entretenimento, lazer e cultura, oferecidas pelas diversas faculdades espalhadas pelo campus (calouradas, shows, apresentações artísticas, etc.) Na própria escola, existem grupos de dança e teatro abertos à participação dos alunos.

No entanto, como observei mais profundamente os alunos do 1º ano, pude perceber que há também uma forte hierarquia baseada na condição de calouro ou veterano. Os alunos do 1º ano têm geralmente uma atuação mais tímida tanto na participação e frequência desses eventos quanto em sua organização. É uma participação mais silenciosa, em grupos mais fechados.

Assim, fica evidente que o Coltec não representa para os alunos apenas um local de aulas e provas. Na verdade, pude verificar que são esses outros atrativos que propiciam o intenso convívio dos alunos e fazem da escola um ambiente estimulante, provocando o estabelecimento de um outro tipo de relação aluno-escola.

Outro fator importante é o ensino em tempo integral, obrigando os alunos a uma convivência prolongada. Durante três dias por semana, os alunos do 1º ano têm aulas também no período da tarde. Apesar de nessa série os alunos terem 10 disciplinas (Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia, Educação Física, Inglês, Português, Informática, , Laboratório de Física, Oficinas de Hialotécnica, Mecânica ou Madeira) e, portanto, passarem grande parte do tempo dentro de salas de aula e laboratórios, o fato de ficarem o dia inteiro na escola faz com que convivam bastante com os colegas, tanto em momentos de aulas quanto em momentos mais livres. Estudos mostram que as interações acontecem de forma mais intensa nos

---

encaminhado por essa instância, uma vez que é ela que tem assento no Colegiado Especial. Isso significa que a participação e a interferência dos alunos na organização, normas e funcionamento da escola se dão sobretudo por intermédio dos alunos que compõem a diretoria do grêmio. Durante a observação realizada em 2007, pude acompanhar algumas atividades promovidas pelo grêmio, tais como: exibições de filmes nas tardes de sextas-feiras, campeonatos de futebol feminino e masculino, participação em passeatas a favor do passe-livre de ônibus para estudantes, entre outras. Além da promoção de eventos via grêmio, alunos das turmas de 3º ano organizam eventos, ao longo do ano, com o objetivo de arrecadar dinheiro para a festa ou viagem de formatura. No entanto, a maioria dos alunos que efetivamente participam do grêmio é do 2º e 3º ano, raramente um aluno de 1º ano faz parte da direção. Como minha observação se deu sobretudo em uma turma de 1º ano, não tive a oportunidade – limitada, portanto, pela proposta da pesquisa – de acompanhar mais de perto a atuação dos estudantes gremistas.

interstícios entre aulas, mas é dentro da sala de aula que elas se configuram, e, segundo nossas observações, coincidem com afinidades intelectuais, o que, no caso específico do Coltec, tem alguma relação com a forma de ingresso na escola (Abrantes, 2003; Barbosa, 2007; Dayrell, 1999; Meinerz, 2005; Van Zanten, 2000). A fala da psicóloga do Coltec evidencia a valorização e a importância dada às atividades de entretenimento, isentas de avaliação formal:

*A gente percebe que ele [o colégio] é um fórum extremamente rico, né, de interrelações sociais, então, assim, a gente procura, o grêmio normalmente organiza algumas atividades, coltequina, geralmente são shows, no horário do almoço, um cinema sexta-feira à tarde no auditório, quando, né, eles tem possibilidade de... aí, tem os campeonatos (Fabiana – entrevista realizada em 19/06/2006).*

Essa larga convivência constitui um aspecto favorecedor de formas de sociabilidade, uma vez que o contato diário bem como os diversos encontros para a realização de trabalhos obrigam-nos a se relacionar amigavelmente ou administrando conflitos.

#### **2.4.1 A liberdade concedida**

O Coltec possui uma outra característica que o diferencia da maioria dos colégios públicos e privados de nível médio, que é o fato dos alunos gozarem de uma grande “liberdade” dentro da escola. Eles são tratados nos mesmos moldes dos estudantes universitários, com algumas adaptações por serem mais jovens e menores do ponto de vista legal.

Nas entrevistas, a expressão “liberdade” foi diversas vezes utilizada, tanto pelos alunos quanto pelos representantes da instituição (diretor, psicóloga e professores). Segundo o dicionário Houaiss, pode-se atribuir mais de 18 significados à palavra “liberdade”. Selecionei aqui os significados que mais se aproximam do sentido atribuído pelos sujeitos da pesquisa: 1– estado daquilo que está solto, sem qualquer empecilho tolhendo os seus movimentos; 2– possibilidade que tem o indivíduo de exprimir-se de acordo com sua vontade, sua consciência, sua natureza.



Na prática, essa “liberdade” relaciona-se principalmente ao fato de poderem entrar e sair a qualquer momento da escola e das aulas; de serem isentos do uso de uniforme; de inexistir um disciplinário e de não haver muros ao redor do prédio. Além disso, os alunos podem namorar (desde que obedecendo a certos “limites”) e fumar nas áreas externas da escola. Uma das poucas coisas proibidas é o jogo de cartas, que foi impedido pela direção devido à realização de apostas em dinheiro que estavam se tornando comuns e muito prejudiciais, com alunos perdendo bens pessoais. Enfim, não existe ninguém que controle efetivamente os passos dos alunos, a não ser em caso de algum conflito maior, o que é bastante raro na escola. Segundo a psicóloga do Coltec:

*O portão não fecha, não tem sinal, não tem disciplinário. Ela [a escola] funciona mais ou menos como a universidade funciona [...]. O aluno, durante a aula, ele sai, vai ao banheiro, vai beber água ou até sai de sala e não volta, ele tem essa possibilidade de “não, essa aula tá chata, eu não vou assistir”, e normalmente em outra escola isso não acontece, né? (entrevista realizada em 19/06/2006).*

No entanto, essa liberdade dada aos alunos não isenta a escola de uma rigorosa cobrança em relação à produção acadêmica, ao cumprimento das atividades em sala e em casa e à frequência às aulas, pois existem provas, notas e a cobrança mínima de 75% de frequência global. As matérias são consideradas “puxadas” e o nível de exigência da maioria dos professores é bastante alto. Segundo a psicóloga e a direção do colégio, essa liberdade é concedida aos alunos por diversas razões. Primeiramente, porque estimula a formação de indivíduos autônomos, independentes e mais conscientes de suas atitudes; segundo, porque o Coltec funciona como uma preparação para o ingresso na Universidade, onde obrigatoriamente terão de lidar com essa situação.

#### **2.4.2 A recepção aos calouros**

A calourada é um evento de recepção aos novatos, realizado tradicionalmente na primeira semana de aula e organizado por professores e alunos. Cabe aos veteranos providenciar intervenções artísticas (geralmente, teatrais e musicais) e

promover brincadeiras, gincanas, etc. para os calouros. Já aos professores e à direção cabe a recepção formal dos alunos por meio de cerimônias e reuniões de apresentação da escola e de suas normas<sup>23</sup>. No ano de 2007, quando da realização do trabalho de campo, não tive a oportunidade de participar da calourada. Entretanto, no ano seguinte, acompanhei essa semana de recepção, pois esse evento aparece frequentemente nos depoimentos dos alunos e ex-alunos que participaram da pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao surgimento de apelidos, à demarcação explícita de alunos do Centro Pedagógico e de concursados, e aos relacionamentos entabulados com pessoas de outras salas.

Assim, na edição 2008 da calourada, vários de seus aspectos me chamaram a atenção<sup>24</sup>. Em primeiro lugar, a grande diferença entre o comportamento dos egressos do Centro Pedagógico e o dos concursados: enquanto o primeiro grupo interagia o tempo todo formando uma grande turma de amigos, o segundo grupo, o dos concursados, parecia bem menos à vontade, pois se viam em um ambiente totalmente novo, com pessoas, na sua maioria, desconhecidas. Ainda assim, pude observar que, rapidamente, nos primeiros instantes da recepção, os calouros, até então desconhecidos, já se juntavam em duplas, trios e até mesmo em pequenos grupos, de modo que era raro ver alguém totalmente sozinho. As primeiras aproximações dos concursados deram-se através do assunto “concurso”: *quantos pontos fez na prova, qual curso técnico iria cursar, em qual colocação ficou, em qual sala iria ficar*, além de comentários sobre a própria programação da semana de recepção.

Outro aspecto que me chamou a atenção nesse evento foi o fato de existirem momentos oficialmente separados para os alunos do Centro Pedagógico e para os concursados, reforçando, assim, institucionalmente, desde o primeiro dia de aula,

---

<sup>23</sup> Segundo informações dos alunos e da direção, a escola vem interferindo crescentemente na organização da semana de recepção, ditando regras e impondo limites. Essa decisão partiu da Reitoria da Universidade que vem proibindo as festas de calouradas no *campus*, devido a incidentes ocorridos em anos anteriores. Sendo o Coltec uma escola que recebe alunos menores de idade, fica mais evidente a necessidade de um controle desse tipo de evento, onde podem ocorrer brincadeiras agressivas, ingestão de drogas e excesso de bebidas alcoólicas, entre outros incidentes.

<sup>24</sup> Pelo fato de ter lecionado no Centro Pedagógico nos anos de 2003 e 2004, todos os calouros de 2008 egressos do CP já haviam sido meus alunos. Assim, nessa calourada, eu sabia exatamente quem havia sido aluno do Centro Pedagógico e quem era “concurado”.

uma segregação entre os públicos, ainda que essa não fosse, evidentemente, a intenção da escola. Segundo Gomes:

Os estudantes que são oriundos da Escola Fundamental do Centro Pedagógico, por terem o direito de frequentá-la garantido por lei federal, apresentam relações diferenciadas com a escola. Por esse mesmo motivo, a escola federal também apresenta uma relação diferenciada com esses alunos (2004, p. 75).

A solenidade de recepção dos calouros, no primeiro dia de aula, aconteceu no auditório da Reitoria. Entre as várias autoridades que se pronunciaram, destaco o discurso do Reitor da UFMG por sua ligação com um aspecto central neste trabalho, um certo sentimento de inferioridade que os alunos egressos do Centro Pedagógico manifestam em relação aos alunos concursados pelo fato de não terem passado pelo mesmo mecanismo de seleção. O Reitor iniciou sua fala parabenizando os concursados e ressaltando que eles eram “*pessoas diferenciadas*”, “*dedicadas*”, que haviam “*passado por uma peneira*”, que estavam tendo uma “*oportunidade única e significativa*”, uma vez que estavam entrando em uma universidade com padrão internacional, que prepara para um mercado competitivo onde o valor se dá pelo mérito, por serem “*inteligentes e dedicados*”.

Enfatizou, mais de uma vez, a enorme reputação do Coltec dentro da Universidade e o privilégio de se poder estudar ali. Ao tratar os alunos novatos (concurados e egressos do Centro Pedagógico) como grandes vitoriosos, a fala do reitor só dizia respeito a um dos dois grupos, fazendo com que os alunos do Centro Pedagógico não se identificassem com esse discurso que destacava: eles “*estão ali porque são os melhores*”.

No segundo dia de recepção, foram realizadas reuniões separadas com alunos vindos do Centro Pedagógico e com os concursados. Conseqüentemente, as atividades lúdicas também foram realizadas separadamente; enquanto uma turma estava em reunião, a outra realizava essas atividades e vice-versa. Segundo a psicóloga da escola, as justificativas para isso são duas: primeiramente, a falta de espaço, dado que não existe na escola um grande auditório que comporte os duzentos calouros, além dos alunos repetentes; em segundo lugar, o fato de que o

foco da conversa de recepção difere de um público para o outro, apesar de haver pontos em comum. Segundo informações colhidas junto às coordenadoras presentes no dia da recepção aos calouros, o foco da conversa com os alunos oriundos do Centro Pedagógico deveria ser a responsabilidade para com os deveres e as mudanças necessárias em relação aos hábitos de estudo anteriores. Já com os concursados, o foco deveria ser a ênfase da necessidade de trabalho em grupo, pois existiria certa resistência por parte desse tipo de aluno em compartilhar e trabalhar mais coletivamente. No entanto, durante as exposições e conversas com uma turma e com outra, pude perceber várias outras diferenças no discurso dos educadores.

Com a finalidade de elaborar uma síntese dos principais pontos abordados pelos professores e coordenadores, na reunião de recepção aos calouros, montei dois quadros comparativos, explicitando algumas diferenças no discurso para os distintos públicos.

**QUADRO 1 – Reunião dos professores e coordenadores  
com os calouros oriundos do Centro Pedagógico (12/02/2008)**

- Primeiramente, foi cobrada uma mudança de comportamento no que diz respeito aos hábitos anteriores de estudo.
- Apresentou-se o Coltec como uma das melhores escolas do Brasil, entre públicas e privadas, cujo custo mensal por aluno elevar-se-ia a cerca de 1000 reais, caso fosse uma escola paga. Os alunos deveriam, portanto, se sentir privilegiados e dar o devido valor a sua vaga, caso contrário estariam desperdiçando recursos públicos (em alusão ao número elevado de alunos reprovados no primeiro 1º ano).
- Destacou-se a necessidade e a importância de se ter “*educação, limpeza, etc.*”, além do “*respeito e cuidado com o patrimônio público*”.
- Em relação ao namoro na escola, ficou esclarecido que ele é permitido dentro de certos limites. Alguns professores narraram fatos de exageros nesse sentido que causaram constrangimentos, em anos anteriores.
- Pediram recato também em relação às vestimentas, alegando que algumas meninas “*parecem vir para a escola de biquíni*”.
- Ressaltaram a proibição do uso de maconha dentro da escola.
- Sobre o desempenho e reprovação dos alunos, foi explicitado o fato de que muitos

alunos provenientes do Centro Pedagógico são reprovados por infrequência. Mas bastaria que eles se esforçassem e se envolvessem com as atividades para conseguir um bom desempenho e passar no vestibular. No entanto, seria preciso assumir uma postura, diante dos estudos, diferente daquela a que estavam habituados no Centro Pedagógico. Seria preciso, em particular, criar um método de estudos eficiente. Segundo a fala de uma professora presente:

*Não conheço como as coisas são no CP mas, pela minha observação, a maneira de estudar a que vocês estão acostumados não serve muito para o jeito que iremos cobrar, não. Pela minha experiência, vejo que os alunos da Escola Fundamental são muito bons de participação, porém, na hora de sistematizar por escrito ou em uma prova, vocês querem decorar.*

- Enfatizaram a questão da repetência, afirmando que dos 30 repetentes do ano de 2007, 95% eram oriundos do Centro Pedagógico. Afirmaram ainda que, muitas vezes, a reprovação acontece como uma profecia autorrealizada, onde o aluno “*põe na cabeça que vai tomar bomba, aí, vai lá e toma*”.
- Por último, o professor de matemática disse que “*se vocês ouvirem falar que é impossível passar em matemática tendo vindo do Centro Pedagógico não acreditem, é mentira, todos dão conta*”.
- Após a exposição dos professores, alguns alunos fizeram questões sobre a utilização dos escaninhos e os critérios de divisão das turmas. Segundo a professora de Química, eles tentariam distribuir as turmas de forma a “*desfazer algumas panelinhas para haver maior integração entre todos*” (grifo meu).

**QUADRO 2 – Reunião dos professores e coordenadores  
com os calouros aprovados em concurso (12/02/2008)**

- Primeiramente, foram transmitidos recados sobre o funcionamento da escola e das aulas, como horários, espaço, biblioteca, etc. Enfatizaram a questão da autonomia e liberdade que os alunos têm dentro da escola e que as mesmas devem ser utilizadas com responsabilidade (evitando matar aulas, principalmente), uma vez que existe uma cobrança severa em relação aos horários e provas, entre outros.
- Sobre as regras, foi enfatizada a proibição do uso de celular em sala de aula.
- O professor de Química ressaltou a importância do trabalho em grupo como estratégia pedagógica usual na escola.
- Por último, informaram sobre o período e as normas de escolha do curso técnico.

Embora o tema de certo diferencial reservado pela instituição aos dois públicos não seja o foco da presente pesquisa que se centrará na análise de como os sujeitos vivenciam essa diferenciação, acredito ser importante ressaltar alguns aspectos dos modos de conduta na recepção dos calouros. Na reunião com os alunos do Centro Pedagógico, além da relevância dada à necessidade de mudança de hábitos de estudos e a possibilidade de reprovação, ressaltaram-se também, com muito mais ênfase do que para os concursados, questões de ordem disciplinar e comportamental: descuido com o espaço público, excesso nos namoros, uso de drogas, vestimenta das meninas, entre outras. Assim, surge uma indagação sobre o modo como alguns alunos do Centro Pedagógico são vistos pela instituição. Fazendo parecer que, ao lado de uma preocupação com as condições intelectuais para enfrentar o curso, coexiste uma inquietação em relação às posturas e atitudes dos alunos face à disciplina.

A dupla forma de entrada, bem como a divisão por faixas socioeconômicas estipuladas nos regimentos do concurso, criam, na configuração do corpo discente do Colégio Técnico, algumas peculiaridades em relação à maioria das escolas de ensino médio no Brasil, sejam elas públicas ou privadas<sup>25</sup>. A heterogeneidade da clientela do Coltec ocorre tanto em relação à dupla forma de ingresso e à classe social do aluno, devido às faixas socioeconômicas estabelecidas no processo de seleção,

---

<sup>25</sup> Como se sabe, no Brasil, a composição do público das escolas, no que diz respeito à classe social, se dá de forma acentuadamente homogênea, com as escolas públicas recebendo as classes populares e com as classes médias e as elites optando pelo ensino privado para seus filhos.

quanto em relação às diferenças cognitivas ou de proficiência, que estabelecem uma clivagem principalmente entre os alunos concursados e aqueles oriundos do Centro Pedagógico. Essas últimas diferenças, na opinião do diretor da escola, são reproduzidas e reforçadas pelos próprios alunos, uma vez que *“os concursados apresentam preconceitos e estigmatizam os alunos do Centro Pedagógico, sugerindo que eles têm uma capacidade intelectual inferior”* (entrevista realizada em 03/05/2006).

No entanto, ser proveniente do Centro Pedagógico e, portanto, ter ficado isento de uma seleção rigorosa, apresenta-se como um estigma imposto, ou seja, independente de uma “escolha” dos sujeitos envolvidos. Sobre os processos de estigmatização, Queiroz e Ziotkowski (1997, p. 109) ressaltam que “um estigma ‘imposto’ pode engendrar evitamentos e repulsões mais fortes do que um estigma imputável às escolhas de um sujeito”. Os autores acrescentam que as formas de estigmatização acontecem por procedimentos ao mesmo tempo sutis e silenciosos, não sendo necessário explicitar a todo momento as diferenças que já existem por si só.

Segundo a psicóloga da instituição, os alunos que entram por concurso constituem os melhores alunos do ensino fundamental das diferentes escolas e localizações de onde provêm: *“o concurso, ele seleciona mesmo, né?, uma parcela pequena de estudantes que costumam ter uma trajetória escolar de sucesso, de destaque, nas outras escolas [...] a seleção, ela peneira”* (entrevista realizada em 19/06/2006).

Tal fato evidencia as diferenças em relação aos alunos do Centro Pedagógico, que, por não passarem por nenhuma “peneira”, acabam formando um grupo mais heterogêneo no que diz respeito ao desempenho escolar. Segundo a mesma psicóloga:

*Nos últimos anos [desde que os primeiros alunos que entraram no CP por sorteio ingressaram automaticamente no Coltec], têm sido bem acentuadas as diferenças que vêm aparecendo entre os alunos que entram por concursos e os alunos que vêm do Centro Pedagógico. Principalmente com relação à questão do desempenho escolar deles, tem sido bem diferenciado e com repercussões também na questão da socialização, a gente procura trabalhar essas questões dos estigmas (entrevista realizada em 19/06/2006).*

No entanto, a psicóloga adverte não se pode generalizar a condição de todos os alunos do Centro Pedagógico, *“inclusive, tem alunos que vêm do Centro Pedagógico que são muito bem sucedidos aqui”*.

Se o intuito do projeto desta pesquisa era o de examinar as interferências de um público heterogêneo (em termos de capital cultural, social e econômico) nas interações e formas de sociabilidade dos alunos, ao longo das observações tornou-se claro que, no Colégio Técnico, um dos principais vetores da formação de grupos de amizades – mas também de formas de segregação – relaciona-se com a forma de ingresso na escola, refletida nas afinidades “intelectuais”, na formação dos grupos de trabalho, na autoimagem e na autoestima dos alunos.

Após esta exposição dos elementos que servirão de base para a análise das situações vivenciadas pelos alunos dentro da escola e com seus pares, destaco ainda o fato de que tanto o Coltec quanto alguns grupos de alunos vêm, já há alguns anos, mais especificamente desde 2004, se preocupando em implementar projetos, grupos de discussão e ações mais sistemáticas visando manter um clima positivo nas interações de alunos concursados e alunos oriundos do Centro Pedagógico.

Nesse sentido, detectei na fase exploratória da pesquisa duas ações distintas com o objetivo comum de problematizar as questões provenientes das interações dos “concurados” e “CPs”. A primeira, promovida pelo setor de psicologia<sup>26</sup> e a outra

---

<sup>26</sup> Em 2004, alguns professores do Colégio Técnico, juntamente com o setor de psicologia e com o apoio da Faculdade de Educação, desenvolveram o projeto “Rede Coltec, juventude, família e projeto de vida” que surgiu devido à “preocupação de alguns professores com situações de risco pessoal e social apresentadas pelos estudantes da escola” (MARQUES, 2006, p. 4). Segundo Marques – coordenador do projeto – “desde o princípio do projeto, foi verificada a ocorrência de um certo mal-estar institucional originário de algumas questões específicas do Coltec” (p. 5). Entre tais questões, o grupo de trabalho responsável pelo projeto elegeu como a mais significativa aquela que dizia respeito às “dificuldades institucionais, inter-grupais e inter-pessoais correlacionadas com as duas formas de ingresso na escola (Centro Pedagógico e concurso público)” (p. 5). O projeto desenvolveu algumas ações junto aos alunos (grupos de discussão) e às famílias, mas foi encerrado em meados de 2006, devido ao término do tempo de duração estipulado e à falta de responsáveis disponíveis para dar continuidade ao trabalho.



emanada de um grupo informal de alunos, majoritariamente oriundos do Centro Pedagógico, que se autodenominava TLE.<sup>27</sup>

No capítulo 4 do presente trabalho, aprofundarei diversos tópicos abordados acima, com o fim de compreender como os alunos sujeitos da pesquisa vivenciam cada um desses aspectos. Assim, buscarei analisar os efeitos, nas vivências dos alunos, da passagem do Centro Pedagógico para o Colégio Técnico, suas impressões sobre as diferenças de propostas pedagógicas experimentadas no Centro Pedagógico e no Coltec, e como isso interfere nas formas de sociabilidade no ambiente escolar. Procurarei compreender como se dá a construção e reprodução de um estereótipo de aluno oriundo do Centro Pedagógico, como isso se transforma em um “estigma” para alguns alunos e em que medida isso decorre da dupla forma de ingresso na instituição, responsável por uma diferenciação de *status* entre os alunos: os merecedores e os “sortudos”.

---

<sup>27</sup> Em 2004, um grupo de estudantes “criou” um curso técnico “fictício” denominado TLE (Turismo, Lazer e Esporte), uma vez que não tinham o direito legal de seguir os cursos técnicos oferecidos pela escola, por serem oriundos do Centro Pedagógico. No segundo semestre de 2007, tive a oportunidade de realizar diversos encontros, formais e informais, com esse grupo ex-alunos, o que forneceu elementos fundamentais para a compreensão das formas de sociabilidade e interação dos estudantes no colégio. Um dos objetivos desse grupo era manifestar contra o clima de divisão que havia, até então, no Colégio Técnico. Criaram assim o *Projeto de Integração CP – Concursados* que muitos acharam ousado e pouco viável. A partir desse momento, os integrantes do grupo viram que seu objetivo era possível através de atividades que unissem os alunos, além de muita conversa. A meta do projeto era unir concursados e alunos provenientes do Centro Pedagógico (informações adaptadas do *site* da TLE, [www.tle.com.br](http://www.tle.com.br) em fevereiro de 2005). No capítulo 4, uma seção será dedicada à apresentação e análise das ações desse grupo.

### **3 A DINÂMICA DAS FORMAS DE SOCIABILIDADE ENTRE OS JOVENS DO COLTEC**

Este capítulo será dedicado à análise dos modos de interação e sociabilidade entre jovens de uma turma do 1º ano do ensino médio do Coltec. Tal análise será feita com base nos resultados de um questionário, em observações diretas e em entrevistas (individuais e em grupos). Pretende-se que os dados obtidos dialoguem com os fundamentos teóricos sobre sociabilidade escolar juvenil expostos no capítulo 1, levando-se em conta as especificidades do funcionamento geral do Coltec, em particular as formas de seleção praticadas por essa instituição, tal como foi apresentado no capítulo 2.

Este capítulo divide-se em três partes. Primeiramente, discutirei os diferentes métodos e técnicas utilizados na coleta de dados. Em seguida, farei uma apresentação do perfil e da configuração dos grupos de afinidade presentes na turma M18 e, por último, analisarei a dinâmica das formas de sociabilidade desses alunos no espaço escolar.

#### **3.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS**

Uma pesquisa cuja proposta é compreender como se dão as relações entre os jovens no interior da escola, no âmbito das interações, laços e modos de se sociabilizar, bem como as interferências da estrutura social nessas relações demanda fundamentalmente abordagens metodológicas de tipo qualitativo e etnográfico.

O estudo etnográfico tem por principal objetivo descrever uma determinada cultura, entendida no seu sentido sociológico. Apesar de se interessar, na sua origem, apenas por culturas primitivas, atualmente vem sendo usado em estudos complexos, para o conhecimento de subgrupos específicos, como, por exemplo, a escola, grupos de adolescentes, segmentos etários em geral, como os idosos, entre outros (VIANNA, 2003, p. 47).

O tipo de problema proposto por esta pesquisa fez com que eu lançasse mão de diversas técnicas de coletas de dados como o questionário, a observação direta,

entrevistas informais e grupos de discussão. Todas utilizadas com o intuito de apreender a realidade social a partir das práticas cotidianas vividas no ambiente escolar, as relações interpessoais, as interações entre os jovens e os modos de sociabilidade de forma mais ampla.

A combinação de técnicas diversas possibilita, sem dúvida, uma melhor percepção da vida cotidiana nos ambientes de socialização. Para isso, são necessárias ao pesquisador uma escuta atenta e uma aproximação direta com os sujeitos investigados, de maneira a propiciar a apreensão do modo com que eles dão sentido àquilo que compreendem como sendo sua própria realidade. Assim, cabe ao pesquisador não só observar, como também se apropriar dos códigos de comunicabilidade que regem as condutas e as formas de interação entre os sujeitos.

### **3.1.1 Observação**

*Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos (VIANNA, 2006, p. 12).*

O primeiro modo de aproximação com a turma investigada deu-se através da observação direta. A observação científica, diferentemente da casual, deve ser realizada com critérios objetivos no intuito de coletar dados válidos e confiáveis. Ainda que a observação de fenômenos que envolvam comportamentos humanos não produza resultados do tipo daqueles produzidos pelas ciências naturais, como o controle de variáveis e a infalibilidade, por exemplo, é principalmente a partir do olhar metódico das práticas cotidianas que temos a possibilidade de produzir explicações sobre a cultura e os modos de agir dos homens.

Machado Pais, sociólogo português que tem dedicado parte de seus estudos à sociologia do cotidiano, defende o argumento simmeliano de que por meio da observação daquilo que parece superficial ou fugaz, como a banalidade e efemeridade do cotidiano, encontra-se o essencial e significativo no fato social. Segundo ele:

O cotidiano [...] é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano [...] nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (2003, p. 28).

Por meio da observação e análise de aspectos do cotidiano de um estabelecimento de ensino e, mais especificamente, de uma turma de alunos, foi possível evidenciar o quão significativa é a interferência da rotina e do convívio prolongado para as interações e relações de amizade que os jovens estabelecem na escola. A observação se ateve aos aspectos complexos do cotidiano e às diversas facetas dessas interações.

Se, por um lado, a observação se apresenta como uma das técnicas mais eficazes de apreensão do vivido, por outro, ela apresenta também percalços. Um deles é referente aos problemas da relação pesquisador-pesquisado, outro, às dificuldades de escolha sobre o que observar e reter para a análise.

Sem a pretensão de estabelecer critérios que determinem uma relação “ideal” entre pesquisador e pesquisado, acredito que, em cada caso, ela será determinada a partir do tipo de questão proposta pela investigação. Cada pesquisa estabelecerá, no seu decorrer, e de acordo com seus princípios e objetivos, os limites próprios dessa interação. No entanto, cabe ao pesquisador assumir algum papel perante os sujeitos da pesquisa, uma vez que é impossível passar incólume, pois o contexto convoca à participação. No percurso desta observação, por várias vezes, por exemplo, um dos professores propôs que eu participasse ativamente de algumas aulas. Aproveitei tais oportunidades para tirar o máximo de proveito da inevitabilidade do envolvimento, procurando atuar sempre de forma reflexiva, objetiva e racionalizada. Assim, parto do pressuposto de que é inevitável a interferência exercida pelo observador, tanto no comportamento dos sujeitos observados, quando têm consciência do fato, quanto no próprio ambiente/espço investigado. Atenta a esse fato, busquei uma aproximação com os sujeitos que fosse o menos invasiva possível, embora a experiência de observar e fazer anotações de comportamentos alheios, ainda que devidamente

autorizada, não deixe de ser relativamente constrangedora, pela possibilidade de intrusão.

Contudo, acredito que tal estranheza foi sendo minimizada ao longo dos meses de observação, devido à permanência relativamente longa da pesquisadora no campo. Segundo Vianna (2003), a observação é uma das técnicas de coleta de dados que demanda mais tempo e exige maior envolvimento pessoal do pesquisador. No caso desta pesquisa, que buscou compreender as relações de amizade entre os jovens, foi fundamental o meu envolvimento com os sujeitos. Ciente de que para alcançar os objetivos propostos seria necessário estabelecer uma relação que permitisse aos sujeitos o compartilhamento de opiniões sobre assuntos tão “íntimos”, como são as relações de amizade, procurei estabelecer com os investigados uma relação mútua de confiança, trocas e conversas informais, atenta aos limites que iam sendo impostos por cada jovem. Desde o primeiro dia de observação, apresentei-me como pesquisadora/estudante e procurei me aproximar ao máximo do universo próprio dos alunos, sem, contudo, ter a pretensão de me tornar “amiga” ou “um deles”<sup>28</sup>. A proximidade etária e o convívio habitual, como professora e mãe, com jovens e adolescentes revelaram-se como aspectos favorecedores na interação com os sujeitos, uma vez que eu dominava certos códigos da linguagem e comunicação daqueles jovens, tanto aqueles próprios da oralidade quanto os da comunicação virtual, via internet.

Ressalto a dificuldade de delimitar o que em uma observação é digno de registro e o que deve permanecer apenas na memória como elemento constituinte de um ambiente. A princípio, todos os movimentos, conversas, encontros e trocas entre os jovens parecem comportamentos representativos merecedores de registro. No entanto, sendo a vida algo mais dinâmico do que a capacidade que temos de registrá-la, é fundamental que, em pesquisas científicas, qualquer situação observacional seja minimamente estruturada. É essencial que o observador vá a campo com propostas definidas sobre o foco de sua atenção, ainda que os resultados encontrados lhe mostrem aspectos que ele não havia suspeitado, pois, do contrário, corre o risco de se

---

<sup>28</sup> Percebi que, para que isso fosse possível, era necessário, num primeiro momento, manter-me mais afastada e, aos poucos, ir me aproximando dos alunos, pois, se eu usasse o fato de ter alguns ex-alunos conhecidos para me aproximar da turma, poderiam me associar à imagem de um professor e não era desse ponto de vista que eu desejava estabelecer minha interação com eles.

perder com a quantidade e variedade de informações coletadas. É essencial também que a observação faça emergir ocorrências aparentemente banais do cotidiano. O pesquisador tem que ser capaz de observar para além do seu objeto propriamente dito, pois, qualquer que seja ele, só poderá ser compreendido se situado num contexto mais amplo.

Assim, busquei ater meu olhar, bem como todos os outros sentidos, em aspectos relativos à interação dos alunos, sobretudo aqueles que fossem próprios ao meu objeto, ou seja, os que dissessem respeito às formas de sociabilidade e agrupamentos estabelecidos naquele meio. Todavia, a subjetividade inerente a esses aspectos não permitiu total clareza sobre os tipos de comportamentos que deveriam (ou não) ser levados em conta no momento da observação, fazendo com que minhas notas de campo abrangessem grande diversidade de ocorrências.

A pesquisa de campo durou, aproximadamente, dois semestres letivos. As observações foram realizadas com maior frequência no período de fevereiro a julho de 2007 e ocorreram, regularmente, três vezes na semana. Procurei estabelecer uma rotina de observação que me permitisse estar presente em diferentes momentos do cotidiano escolar da turma em questão, tanto nos momentos considerados mais formais, como as aulas, quanto nos momentos mais livres, como os intervalos; e que privilegiasse, sobretudo, o contato com os alunos. Assim como Abrantes (2004), procurei uma aproximação maior com os alunos e um distanciamento proposital com a instituição e os professores, uma vez que considerava fundamental que os jovens não associassem minha imagem à de um representante do *staff* da escola.

Apesar do contato prévio e obrigatório com professores, procurei não ficar muito conotado com o corpo docente, preferindo os espaços dos alunos (o bar, o pátio, etc.). Em algumas pesquisas sobre a escola, os investigadores ocupam lugar de professor, o que lhes confere acesso direto a uma série de dados e situações, mas limita também a sua ação em certos campos, como as conversas informais com os alunos sobre a escola ou sobre a sua vida particular. Neste caso, devido a uma série de circunstâncias, entre as quais o fator idade, apostei na estratégia contrária, investindo em uma relação de proximidade e identificação com os alunos, o que gerou inúmeras possibilidades, mas não deixou de acarretar outras limitações (ABRANTES, 2003, p. 50).

Durante esse período, tive a oportunidade de acompanhar as aulas de Educação Física, do professor Rogério<sup>29</sup>; de Inglês, da professora Kátia; de Química, da professora Livia; de Geografia, do professor Evandro e de Biologia, do professor Maurício. Além disso, privilegiei ao máximo as observações nos momentos que antecediam e sucediam os horários de aula, bem como os horários de intervalo, tanto os ocorridos entre as aulas quanto entre os turnos. Ao longo do segundo semestre desse mesmo ano, realizei algumas observações esparsas, não só com o objetivo de esclarecer pontos que ficaram obscuros no primeiro semestre, mas também para observar as possíveis alterações nas afinidades constituídas no semestre anterior.

A observação – como técnica de coleta de dados – funcionou, nesta pesquisa, como um dos mais importantes e eficazes instrumentos. A partir dela, foi possível evidenciar a ocupação do espaço escolar pelos jovens, entender de que modo vivenciavam aquele ambiente e estabeleciam suas interações. Essa é uma técnica muito eficiente para a apreensão daquilo que não é necessariamente verbalizado, que não está explícito nas interações, pois, através dela, é possível capturar situações interacionais que envolvem apenas gestos, silêncios, expressões, entre outros. A observação propiciou ainda a constatação da enorme e crescente importância atribuída à imagem na contemporaneidade, sobretudo entre os jovens, fazendo com que eles se sirvam de diversos artefatos (roupas, acessórios, maquiagens, objetos, entre outros) para exprimir sua identidade. Esta entendida aqui como fator cultural, parte de um complexo processo social constituído ao longo da vida e que envolve uma multiplicidade de fatores, variáveis, situações, histórias, relações e pessoas. A observação mostra-se, portanto, indispensável para a percepção dessa diversidade de estilos e modos de expressão de uma determinada cultura.

### **3.1.2 Grupos de discussão/entrevistas**

Aliada à observação, outra técnica de coleta de dados fundamental para os resultados produzidos nesta pesquisa foi a entrevista em grupo e individual. A prática de entrevista em grupo realizada, a do grupo de discussão (GD), mais do que uma

---

<sup>29</sup> Todos os nomes citados no corpo deste trabalho são fictícios.

técnica, é considerada um método, devido à incorporação, a partir dos anos 1970, de pressupostos teóricos do interacionismo simbólico e da etnometodologia.

A utilização do GD em pesquisas em educação, sobretudo com jovens, deu-se a partir da década de 1980 e vem aumentando significativamente nos últimos anos. Os GDs realizados com jovens têm se mostrado um excelente modo de retratar o cotidiano e as formas de interação genuínas. Segundo Weller:

Estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo, dessa forma, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana (2006, p. 250).

A autora acrescenta ainda que é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos quando estes são narrados coletivamente, pois, desse modo, os próprios sujeitos corrigem ou questionam a veracidade da narrativa no momento em que o GD está sendo realizado. Flick (2004, p. 130) opina, igualmente, que “as discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e suprimidas no intercâmbio social.”

Além dos GDs, outra prática de entrevista realizada coletivamente é a dos grupos focais (GF). No entanto, é importante esclarecer alguns pontos que diferenciam os GDs dos GFs, a fim de evitar as habituais confusões, pois, apesar de serem técnicas que guardam certas semelhanças, distinguem-se, não obstante, em pontos importantes como a finalidade, a composição do público e a relevância do meio social.

1– O GF é utilizado mais frequentemente em pesquisas com fins mercadológicos ou empresariais, que visam a saber a opinião ou reação de um grupo variado de pessoas sobre um determinado produto ou tema, enquanto o GD busca o debate sobre um tema, geralmente polêmico, familiar aos componentes. 2– A formação de um GF normalmente é feita com pessoas que não se conhecem, a fim de se criar uma esfera pública ideal, onde várias opiniões irão se fazer presentes e se contrapor, no ato de realização. Diferentemente, um GD normalmente é composto por membros conhecidos e que partilham experiências comuns. 3– Por fim, em um GF, nem sempre as diferenças econômicas e sociais entre os participantes são



levadas em conta pela análise, ao contrário do GD, que tem como um dos objetivos exatamente a obtenção de dados que revelem, através das falas, as diferenças sociais dos entrevistados.

O momento de realização do GD faz emergir, pelo seu caráter de debate, as opiniões e visões de mundo, individuais e coletivas. Essas manifestações geralmente representam a enunciação oral de concepções pré-existentes dos sujeitos. Flick (2004) e Weller (2006) levantam pontos importantes acerca do modo como essas visões de mundo são compartilhadas, no momento do GD.

As opiniões de grupo não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista. [...] As opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence (WELLER, 2006, p. 245).

Os grupos reais partem de uma história de interações compartilhadas em relação ao assunto em discussão, já tendo, portanto, desenvolvido formas de atividades comuns e padrões subjacentes de significados (FLICK, 2004, p. 127).

Além disso, o próprio GD acaba se constituindo como uma unidade de análise, sendo possível a interpretação não só das opiniões de cada sujeito, mas também do modo como eles interagem, compartilhando tais opiniões:

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produtos de interação mútua (MANGOLD, 1960, p. 49, *apud* WELLER 2006, p. 245).

Santos ainda chama a atenção para a importância de o pesquisador levar em conta o caráter interativo da sociabilidade, pois, se os indivíduos são entrevistados individualmente, perde-se o principal do fenômeno que é justamente a interatividade:

Um dos aspectos que apresentam maior dificuldade é o procedimento de localização e descrição da conduta amistosa em um sentido

interativo. Se a análise se realiza por meio da seleção aleatória e de questionários, então se rompe o laço relacional dos sujeitos que se investigam. Isto pode causar certa distorção em muitos dos trabalhos sobre os processos de amizade (SANTOS, 1994, p. 7).

Os sujeitos que compõem um GD normalmente representam um grupo real de pessoas que se conhecem e que partilham opiniões e ideias. No entanto, dependendo do objetivo da pesquisa, o grupo pode ser mais ou menos heterogêneo, em relação à idade, classe social, gênero, entre outros. É mais comum a utilização de perfis homogêneos, uma vez que algumas diferenças, de *status*, por exemplo, podem causar constrangimento e inibição às categorias em desvantagem. Nesta pesquisa, procurou-se formar grupos de acordo com as afinidades entre os amigos. Dessa forma, os GDs foram compostos mais homogeneamente, pois constituíam “grupos reais” de sujeitos que partilhavam códigos de linguagem, visões de mundo, afinidades, entre outros, conforme analisarei ainda neste capítulo. Do mesmo modo, a partir dos GDs foi possível explorar também o grau de consenso e conflito, inter-grupal e intragrupal, sobre determinados tópicos.

No entanto, independentemente do tipo de instrumento utilizado na coleta de dados, nota-se que alguns alunos têm mais disponibilidade e recursos do que outros para expressar suas opiniões. São geralmente aqueles detentores de maior capital cultural ou escolar, conforme salienta Abrantes:

Não é uniforme, em todos os pontos do espaço social, a probabilidade de acesso aos instrumentos de produção e/ou verbalização de opiniões. [...] Essa probabilidade oscila em função do capital cultural e escolar dos agentes sociais e do grau de familiaridade com a escrita e outras formas de racionalização e de produção controlada de sentido. [...] Fenômenos de distanciamento (ou mesmo vergonha) cultural e linguística, bem como de intimidação perante um contexto estranho (a entrevista) ou mesmo de ocultação de situações pouco lícitas e prestigiantes, contribuíram para que os jovens com menos capitais escolar e cultural apresentassem descrições pouco pormenorizadas dos seus sentimentos e posições (2003, p. 50).

Ao longo da pesquisa foram realizados oito GDs e três entrevistas individuais. A realização de entrevistas individuais deveu-se à impossibilidade de

incorporar certos alunos aos grupos de discussão<sup>30</sup>. A participação dos alunos nos GDs e nas entrevistas foi intensa. Geralmente, o tema sugerido despertou interesse e entusiasmo nos alunos, resultando em acirrados debates, e contribuindo de modo relevante para o objetivo proposto.

### **3.1.3 Questionário**

Para obter um conhecimento objetivo e mais pormenorizado das condições sociais e econômicas dos alunos, optei pela aplicação de um questionário, cuja versão integral encontra-se no apêndice V. O questionário foi essencial, uma vez que um dos pressupostos dessa pesquisa era o de uma relativa heterogeneidade social do corpo discente do Coltec, que é composto por jovens originários de escolas públicas e privadas. Esse instrumento compunha-se de 65 questões relativas a fatores demográficos sociais, econômicos e culturais. Indagou-se sobre as características dos alunos, tais como gênero, cor/raça, local de moradia, renda familiar, escolaridade dos pais, trajetória escolar, entre outros. Nas questões semiabertas, pedia-se que os alunos listassem suas preferências culturais em matéria de livros, filmes, estilos musicais, internet, uso do tempo livre, etc. Não se incluiu nenhuma questão do tipo dissertativa, deixando-se tal assunto para os grupos de discussão e as entrevistas, conforme o tópico anterior. A partir do questionário, foi possível traçar o perfil dos alunos e evidenciar a diversidade existente em uma única turma, conforme será demonstrado no tópico 3.2.2 – “O perfil socioeconômico da turma”.

## **3.2 A TURMA M18**

### **3.2.1 A escolha da turma**

---

<sup>30</sup> A primeira entrevista individual foi realizada com um aluno que tinha preferência por um GD, mas não tinha nenhuma disponibilidade de horário compatível, devido à realização de atividades extracurriculares. A segunda, com uma aluna que tentou fazer parte de um grupo, mas foi rejeitada pelas colegas. E a terceira, com um aluno de uma outra turma (X5) que apresentava uma situação de trajetória diferenciada de ingresso no Coltec, conforme será apresentado no capítulo 4. Nenhum dos três alunos citados fazia parte dos grupos de afinidade descritos a seguir.

A necessidade de eleger uma única turma dentre as mais de vinte existentes no Coltec deveu-se aos limites de tempo. Foi então necessário estabelecer critérios (justificáveis e pertinentes ao objeto da pesquisa) para a realização da escolha. A primeira opção foi por uma turma de 1º ano, uma vez que nessa série se encontra maior diversidade de alunos, com concursados e egressos do Centro Pedagógico nas mesmas salas<sup>31</sup>. Nessa série, os critérios de composição das turmas obedecem à lógica da máxima heterogeneidade, conforme assinalado no capítulo 2. Parti do pressuposto de que a observação em uma turma que acabara de se formar (de certa forma, todos os alunos eram novatos naquele ambiente) poderia contribuir de forma significativa para a pesquisa, possibilitando capturar o processo de constituição inicial dos grupos de afinidade. No entanto, não havia nenhuma característica objetiva diferenciando as oito turmas de 1º ano que pudesse contribuir na orientação da minha escolha. Ou seja, eleger uma das turmas seria um ato aleatório, uma vez que nem mesmo o setor de Psicologia ou outro órgão administrativo (responsáveis pela distribuição dos alunos nas turmas) conhecia o perfil daqueles jovens.

No entanto, a escolha da M18 foi facilitada pela descoberta, a partir de um *site* de relacionamentos, de determinadas peculiaridades apresentadas por alguns jovens que viriam a compor essa turma. Desde o final do ano de 2006 (período de processo seletivo e matrícula dos alunos), comecei a fazer buscas em um *site* de relacionamentos muito utilizado pelos jovens atualmente, o Orkut<sup>32</sup>, a fim de

---

<sup>31</sup> Como informado no capítulo 2, a partir do 2º ano, os alunos são separados em turmas de cursos técnicos (majoritariamente compostas por alunos concursados) e turmas que cursam somente o ensino médio regular (majoritariamente compostas por egressos do CP).

<sup>32</sup> O Orkut é um *site* de relacionamentos – utilizado, sobretudo, nas capitais dos Estados brasileiros – que tem por objetivo manter os usuários em contato com seus amigos e proporcionar-lhes uma vida social ativa. No contexto atual, ele constitui uma importante forma de sociabilidade entre jovens. Ao se cadastrar no Orkut, o usuário preenche um questionário em que pode montar o seu perfil (*profile*), que poderá ser visto por qualquer outro usuário. É possível colocar uma foto principal (*avatar*) que aparecerá ao enviar mensagens para outros usuários ou em qualquer outra ação que envolva seu perfil. Também é possível incluir fotos e vídeos em seu perfil. Além desses recursos, existem outros que são executados, por terceiros, no perfil de um sujeito, como escrever um depoimento ou uma mensagem particular. Um dos recursos principais do Orkut é a criação e participação em comunidades. A comunidade pode ser definida como um espaço reservado para pessoas que se identificam com o título e o propósito do grupo. Em cada comunidade, é possível adicionar tópicos no fórum de discussão onde outros usuários poderão inserir comentários (*posts*), adicionar eventos (com data de acontecimento e informações) e inserir enquetes com gráficos de votação. No Orkut, existem inúmeras comunidades relacionadas ao Coltec. Entre elas, destacam-se aquelas com o nome/ano da turma, as relacionadas ao grêmio, aos eventos da calourada, etc. Apesar da importância e crescente

conhecer algumas características dos alunos que comporiam as turmas de 2007. Primeiramente, um dos calouros<sup>33</sup>, que posteriormente viria a ser da turma M18, havia postado um tópico na comunidade do Coltec com a seguinte mensagem<sup>34</sup>:

*Título : CP/concursado: como é que é...?*

*Mensagem: Tem gente que vem do CP... e tem gente que fez a prova e passou, como eu...*

*Tem diferença? Ouvi dizer que existe uma certa separação entre quem vem do CP e quem é concursado... achei paia.*

*Informações adicionais são bem-vindas!<sup>35</sup>*

Assim, considerei importante acompanhar uma turma em que uma questão como essa fosse objeto de curiosidade e interesse, ainda que, a princípio, isso partisse somente de um aluno. Neste caso, especificamente, antes mesmo de entrar para a escola, ele tinha conhecimento de certa distinção entre alunos concursados e alunos oriundos do CP.

Através do Orkut foi possível também saber que a aluna que havia passado em primeiro lugar geral no concurso/2007 fazia parte dessa sala. Como tal “feito” apareceu com bastante evidência nas comunidades virtuais, considerei a presença dessa aluna como mais um elemento importante para minha observação.<sup>36</sup>

Outro critério de escolha foi procurar uma sala onde não houvesse nenhum ex-aluno meu. No entanto, isso não foi possível, pois em todas as salas pelo menos três ou quatro jovens haviam sido meus alunos, no Centro Pedagógico, em anos anteriores. Optei então por uma turma em que minha relação com os alunos

---

utilização desse recurso como forma de sociabilidade, uma discussão mais pormenorizada sobre o tema foge aos limites deste trabalho.

<sup>33</sup> Nesse momento da pesquisa já havia sido divulgado o resultado do concurso, mas ainda não havia sido feita a distribuição dos alunos nas respectivas turmas.

<sup>34</sup> Todos os excertos retirados do Orkut foram preservados na sua forma original.

<sup>35</sup> A íntegra das respostas dadas a essa postagem encontra-se no anexo III no final deste trabalho.

<sup>36</sup> O que não significa que esta pesquisa tenha o intuito de traçar perfis individuais, nem mesmo trajetórias escolares privadas, a não ser naquilo que elas interferem na formação dos grupos de afinidade.

conhecidos fosse a mais “neutra” possível<sup>37</sup>. Uma das primeiras preocupações que tive ao estabelecer contato com essa turma foi a de assumir o papel de pesquisadora e estudante de mestrado, na tentativa de desvincular minha imagem da de uma professora, pois, até então, era assim que esses antigos alunos me concebiam.

Por fim, escolhi a turma M18 ao tomar conhecimento de uma característica curiosa de seu histórico. Até o final de 2005, existiam sete turmas de 1º ano, cuja denominação se dava por meio de uma letra (M) seguida do número 1 que representava o 1º ano e um outro número (de 1 a 7). A partir de 2006, foi necessária a criação de mais uma sala de 1º ano, em razão do elevado número de reprovações ocorridas nessa série, ou seja, o número de turmas de 1º ano subiu de sete para oito, todas compostas heterogeneamente por concursados, oriundos do CP e reprovados. Todos os fatores relacionados acima orientaram a minha escolha pela turma M18.

### **3.2.2 O perfil socioeconômico da turma**

A iniciativa de aplicação de um questionário socioeconômico e cultural aos jovens que compunham a turma M18 atende a um dos interesses desta pesquisa: analisar as possíveis interferências das condições sociais, econômicas e culturais nas formas de sociabilidade dos jovens alunos. Para isso, fez-se necessário traçar um perfil social dos sujeitos investigados. A descrição e a análise seguintes apoiaram-se nas respostas obtidas nos questionários e foram fundamentais na identificação de algumas características das condições sociais de cada jovem e de suas possíveis interferências nos grupos de afinidade. Contudo, não se tem aqui uma pretensão quantitativa, dada a dimensão restrita da “amostra”. O questionário foi respondido pelos alunos, em casa, durante a fase de observação, e devolvido por 92% da turma<sup>38</sup>. Procurei descrever a seguir seus principais resultados, bem como levantar pontos relevantes para as análises sobre a sociabilidade.

---

<sup>37</sup> Neutra no sentido de não serem alunos com os quais eu tivesse tido problemas (conflitos, etc.) ou mantido contato depois da minha saída do CP.

<sup>38</sup> Os gráficos produzidos a partir do tratamento dos questionários encontram-se no apêndice VI.

A turma M18 era composta por 27 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A idade dos jovens variava entre 14 e 18 anos, estando a maioria entre os 15/16 anos. Vale lembrar que a idade regular para o 1º ano do ensino médio é de 14 anos para os nascidos no primeiro semestre, e de 15 para os nascidos no segundo semestre. O número relativamente elevado de alunos fora da faixa etária regular (48,1%) justifica-se, sobretudo, por dois motivos. Primeiramente em razão do fenômeno da *repetência de ordem voluntária*, ocorrido entre os concursados e praticado por aqueles que, uma vez reprovados no concurso, voltam a fazê-lo no ano seguinte. Assim, cursam o 1º ano em outra escola e concomitantemente fazem cursinho preparatório para a prova do Coltec. Aprovados numa segunda tentativa, optam por repetir o 1º ano, para não perder a oportunidade de estudar nessa instituição, que goza de prestígio e é gratuita. Em segundo lugar, a irregularidade da faixa etária deve-se à elevada taxa de repetência por baixo desempenho escolar, seja no ensino fundamental, seja no próprio Coltec. Considerando todo o corpo discente do Coltec, verifiquei que a reprovação é mais constante entre os egressos do CP.<sup>39</sup>

Em relação à questão cor/raça, utilizou-se o critério de autoclassificação, a partir das cinco categorias utilizadas pelo IBGE: branco, pardo, negro, amarelo e indígena. Como resultado, 13 alunos se autodeclararam brancos, 11 pardos e 3 negros. Em virtude da complexidade dessa questão, limitar-me-ei à constatação de que a autoclassificação praticamente não discrepou da classificação feita por mim.

Em relação à variável local de moradia, a turma apresentou a seguinte configuração: 24 alunos moram em Belo Horizonte e 3 na região metropolitana (Contagem, Pedro Leopoldo e Santa Luzia). Dos que moram na capital, a distribuição de moradias se dá em grande variedade de bairros e regiões. São vinte bairros distintos, distribuídos em oito regiões da cidade, sendo que grande parte (40,7%) reside na região da Pampulha, onde fica localizado o *campus* universitário. Tais dados corroboram a suposição de que, nessa escola, existe grande diversidade em relação ao local de residência. Apesar de grande parte dos alunos morar na própria região ou naquelas relativamente próximas ao *campus*, conclui-se que, no

---

<sup>39</sup> Segundo informações colhidas no setor de Psicologia, 95% dos alunos reprovados no 1º ano são oriundos do CP. No ano de realização da pesquisa, dos 27 alunos presentes na sala, seis foram reprovados, sendo cinco do CP e um concursado.

caso do Coltec, morar perto da escola é um fator importante, mas não determinante na escolha do estabelecimento de ensino.

Em relação à renda familiar, também se observa uma significativa disparidade: 37% das famílias vivem com renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos, 29,6% com renda entre 5 e 10 salários mínimos, 7,4% com renda entre 10 e 15 salários mínimos, 11,1% com renda entre 15 e 20 salários e 14,8% não responderam.

Quanto à escolaridade do pai, obtive a seguinte configuração: 11,1% não possuem nenhuma escolaridade, 14,8% cursaram o ensino fundamental, 33,3% cursaram o ensino médio, 11,1% atingiram o ensino superior, 14,8% atingiram a pós-graduação e 14,8% não responderam a essa pergunta. Quanto à escolaridade da mãe obtive a seguinte configuração: 14,8% não possuem nenhuma escolaridade, 14,8%, o ensino fundamental, 37%, o ensino médio, 3,7%, o ensino superior, 18,5%, pós-graduação e 11,1% não responderam a essa pergunta. Esses resultados mostram a proximidade entre a escolaridade do pai e a da mãe, mas uma significativa diversidade entre os níveis de escolaridade dos genitores dos alunos, ou seja, em uma mesma turma convivem alunos cujos pais têm baixíssima ou nenhuma escolaridade com aqueles cujos pais chegaram ao nível do doutorado. Sendo o nível de escolaridade um dos mais importantes fatores dentre todos aqueles que interferem na composição do capital cultural de um indivíduo, é relevante analisar os efeitos desses dados na sociabilidade dos jovens.

Em relação à origem e trajetória escolar anterior à entrada no Coltec, os resultados apontaram que 7 alunos cursaram o ensino fundamental em escolas públicas (estaduais e municipais), 5 em escolas privadas, 3 frequentaram parte do ensino fundamental em escolas estaduais e parte em instituições privadas e 12 na escola federal do Centro Pedagógico. Desse modo, em relação à forma de ingresso, temos 15 alunos que ingressaram no Coltec por concurso e 12 que entraram por admissão automática. Entre os 12 alunos oriundos do Centro Pedagógico, quatro eram repetentes.

A partir da análise dos dados obtidos no questionário, confirma-se a diversidade social do corpo discente do Coltec, evidenciada pela situação econômica, nível de escolarização dos pais, local de moradia e passado escolar dos alunos.



Existem, portanto, diferenças entre esses jovens, em planos distintos, seja no âmbito do acúmulo do capital cultural (medido não apenas pelo nível de escolaridade dos pais, mas também por suas preferências culturais), seja no que tange às condições econômicas. Esses resultados favoreceram, assim, um dos objetivos desta pesquisa que é a investigação da relação entre origem social e afinidades eletivas no plano das amizades.

### 3.3 A SOCIABILIDADE NA M18

*O que mais influi no sistema de status da escola são, todavia, os fatores da sua sociabilidade interna. Os alunos aplicados podem ser alvo de desconsideração geral num grupo em que predominam os padrões de rebeldia; os grevistas, afoitos ante o professor, podem sofrer a mesma desqualificação num outro, onde dominam os valores de obediência e dedicação ao estudo (CÂNDIDO, A. In: PEREIRA e FORACCHI, 1964, p. 114).*

Neste tópico, pretendo discorrer, a partir da análise de dados empíricos bem como dos estudos acerca da sociabilidade juvenil, sobre as formas de sociabilidade verificadas na turma observada.

Em um semestre de observação, a turma M18 passou por experiências significativas no que tange às interações entre os discentes. Foi possível, assim, esboçar a dinâmica própria das relações dessa turma, incluindo agrupamentos, isolamentos e conflitos, dentre outras múltiplas formas de interação.

Atenta para o fato de que toda forma de categorização de comportamentos deve levar em conta o fato de eles serem dinâmicos, procurei, para fins de exposição, definir e nomear os principais *movimentos de sociabilidade* vividos no ambiente escolar, pela turma M18, a saber:

- 1– A SALA COMO “TURMA”
- 2– OS GRUPOS DE AFINIDADE
- 3– OS “SEM-GRUPO”

### 3.3.1 A sala como “turma”

Escolher uma sala de aula e acompanhá-la em momentos diversificados do cotidiano letivo implica entrar em contato com a rotina e regularidade típica do universo escolar. Além de compartilhar o cotidiano de aulas e atividades pedagógicas, apreendem-se também os modos de relação entre os sujeitos, sendo um desses modos o coletivo, ou seja, a unidade *turma* no interior de uma sala. Segundo Abrantes (2003), a turma, entendida como instância aglutinadora dos diversos alunos de uma sala de aula, funciona como:

Unidade organizadora dos tempos, espaços e atores, devido às oportunidades relacionais que encerra, a turma tende a constituir um núcleo integrador, em torno do qual se formam os grupos de amigos. Esta forma de estruturação social é tão forte que condiciona claramente o modo como os agentes apreendem e constroem a realidade escolar (p. 99).

R. Sirota empreende um levantamento das pesquisas sociológicas sobre a sala de aula, realizadas ao longo das últimas décadas, em que revela que elas são marcadas pelas mutações sofridas pela própria sociologia. Em 1959, a publicação do texto de T. Parsons, “A classe como sistema social”, atinge o ápice do debate sobre o tema. Dentro do paradigma estrutural-funcionalista, o autor “estuda a sala de aula como lugar de socialização onde cada um adquire o papel que dele exige a sociedade” (Sirota, 1994, p. 17). De acordo com a socióloga francesa:

Tomar a sala de aula como encarnação do processo de escolarização é considerá-la ao mesmo tempo como organização social, resultando daí o estudo dos processos interacionais, e como lugar privilegiado de transmissão de saber (p. 17).

Após a publicação do texto de Parsons, o tema entra num período de latência, sobrepujado pelos estudos sociológicos que, no pós-guerra, se dedicarão, sobretudo, às pesquisas quantitativas de grande porte. Em meados dos anos 1990, o tema volta a ser interesse dos pesquisadores sendo que, nos últimos anos, a sala de aula tornou-se, de fato, um objeto de investigação. O presente trabalho, ao eleger a sala de aula

como unidade de análise, mostrou-se particularmente importante, uma vez que grande parte dos estudos revela que é principalmente entre os alunos de uma mesma sala que se engendram os principais grupos de afinidade, bem como as relações de sociabilidade da turma *tout court*.

Iniciei as observações na turma M18 em meados de fevereiro, apenas duas semanas após o início do ano letivo. Desde o primeiro dia, ao entrar numa das salas de aula utilizadas pela turma <sup>40</sup>, tive a impressão de que todos já se encontravam integrados àquele espaço, pois pareciam compartilhar certa intimidade. Conversavam bastante e já ousavam fazer brincadeirinhas e piadas uns com os outros. As aulas ocorriam num clima amigável, produtivo e pleno de novidades. No entanto, aos poucos, percebi que toda essa harmonia e contentamento faziam parte das interações típicas de jovens que acabam de se conhecer. Estavam vivenciando um período de familiarização com o novo ambiente e com os pares.

O início das observações revelou ainda alguns movimentos típicos de turmas neófitas, que consistiam na concretização de atividades coletivas, na tentativa – inconsciente ou não – de formar uma “grande turma” que incluísse, ao menos no ideário, todos os membros da sala. Aproximadamente até o mês de abril, a turma organizou, coletivamente, diversos programas de lazer. Por exemplo, a ida, todas as quartas-feiras, ao Centro Esportivo Universitário (CEU) para a prática de esportes e entretenimento. Apesar de nem sempre ser grande o número de pessoas que comparecia, prevalecia o caráter coletivo da iniciativa. Além disso, aconteceram duas comemorações de aniversários em que todos os alunos da turma foram convidados. Até então, não havia exclusão de nenhum aluno ou conflito aparente. Ao contrário, parecia haver um grande interesse de todos em transformar a sala numa turma unida, havendo inclusive um discurso positivo nesse sentido. Por fim, como exemplo mais significativo da tentativa de se conseguir essa unidade, ressalto a criação de uma comunidade virtual no Orkut, especificamente da sala M18, da qual 25 dos 27 alunos faziam parte<sup>41</sup>. Assim que ela foi criada, muitos jovens postavam comentários a

---

<sup>40</sup> No Coltec, não há uma única sala de aula definida para cada turma. A cada disciplina são os alunos que se deslocam para a sala específica daquela matéria, como se viu no capítulo 2.

<sup>41</sup> Os dois alunos que não participaram da comunidade virtual não estavam cadastrados no *site* de relacionamentos Orkut, do qual a comunidade fazia parte.

respeito de aulas, provas e colegas. No entanto, aos poucos, a mesma foi sendo abandonada, ficando meses sem que ninguém fizesse nenhum comentário. A comunidade servia como um local para trocar informações sobre datas, provas e atividades escolares, para contar piadas e fazer brincadeiras uns com os outros, algumas em tom humorístico, outras em tom agressivo.

A partir do mês de maio, observou-se um período de diminuição do tempo livre dos alunos devido às excessivas demandas pedagógicas, como a entrega de trabalhos, as provas trimestrais e a finalização de projetos. A rotina para cumprir tais demandas, bem como o aprofundamento dos laços de amizade culminando no fechamento nos grupos de afinidade, descritos no subtópico a seguir, fizeram com que, progressivamente, fossem diminuindo os “encontros” e “atividades” coletivas. Assim, passou a prevalecer os encontros em pequenos grupos, tanto para a realização de tarefas escolares quanto para o aproveitamento das escassas folgas.

Em conversas informais realizadas no início do ano, diversos alunos relataram que consideravam a turma muito unida, o que julgavam um fator positivo e motivo de orgulho, uma vez que não havia discriminação ou exclusão de ninguém. Poucos meses mais tarde, quando realizamos os grupos de discussão, o discurso havia mudado. Ninguém mais considerava a turma unida e quase todos concordavam que existiam “panelinhas” dentro da sala, apesar de considerarem-nas “naturais” e de não se identificarem com esse termo, definido como pejorativo, conforme veremos no tópico a seguir. Havia ainda grande divergência de opinião sobre o aspecto união da turma, conforme atestam os depoimentos abaixo:

*No começo do ano, a gente pensava que nossa sala era unida, né? A gente pensava que todo mundo se interessava por todo mundo, [isso] antes de começar os trabalhos, ter as provas, acho que até um pouquinho antes, antes das trimestrais, né? Aí, depois das trimestrais... até um pouquinho antes das trimestrais, já começou a reparar nessa divisão.. (Maria Paula – egressa do CP).*

*No começo, não, mas agora eu acho que na sala tá a maior panelinha, não tem nada de unida a nossa sala, não! (Bianca – egressa do CP).*

*Tem umas pessoas, assim, que não entram no perfil da sala, mas ela é uma sala unida. Acho que se eu precisar... se eu precisar de ajuda,*

*acho que muitas pessoas me ajudariam. Se eu... por exemplo, eu tô lá, eu machuquei, qualquer colega que tivesse lá por perto ia perguntar como é que eu tava. Ah, tem pessoas que... tem outras pessoas que talvez não, mas a sala em geral é unida, sim! É complicado, eu não sei muito bem explicar isso ... eu acho que é uma sala que não tem o mesmo perfil mas é unida, sim! (Téo – concursado).*

*A nossa sala, uma das mais, senão a mais unida do... dos primeiros anos. Todo mundo comenta isso... Todos os professores, todo mundo fala: “Ah, nossa, vocês são da M18? Nossa, sua turma é muito unida e não sei o quê” (Laura – concursada).*

*O celular dele [do colega Luís] foi roubado, e ele era o primeiro que botava a mão... que dizia que botava a mão no fogo pela sala. Tipo assim, ele foi o primeiro que falou da nossa sala ser muito unida: “Gente, que a nossa sala é muito unida, que não sei o quê”. Agora que o celular foi... diz ele que o celular foi roubado, dentro de sala, que eu não sei, porque eu nem tava perto, eu tava longe, ele falou que não põe a mão no fogo por ninguém mais, que ele duvida de todo mundo. Isso que é amizade? Agora, pra mim, a turma pode até ser unida, mas não é essa amizade assim verdadeira mesmo, não (Maria Paula – egressa do CP).*

A compulsória e larga convivência diária a que esses jovens estão submetidos acaba fazendo com que criem regras implícitas de convivência, e é nesse contexto que se dá o processo de constituição de uma turma. Contudo, tanto em turmas extremamente unidas quanto naquelas desunidas, coexistem outras formas de sociabilidade, como a divisão em grupos de afinidade. Usualmente existe uma diferenciação clara entre aqueles que se consideram “colegas de turma” (ou seja, amigos circunstanciais, por fazer parte da mesma sala) e os “amigos de verdade” (ou seja, aqueles com quem realmente se tem afinidades, com os quais se estabelecem laços mais duradouros e que, geralmente, mas não necessariamente, sela-se uma amizade que ultrapassa a circunstância do ambiente escolar).

O depoimento do aluno Téo, apresentado acima, sinaliza a crença na existência de um “espírito de turma”, pois evidencia que, apesar de os colegas de turma não serem todos os “melhores amigos”, existia certa cumplicidade implícita, ao menos no quesito solidariedade, entre todos que compunham a M18. Já a fala da aluna Laura (cujo GD foi realizado no início de maio) mostra que, nesse momento,

ainda havia um discurso que sustentava a “ilusão” de uma grande união da turma da sala.

No entanto, a pesquisa revelou que as “turmas de sala” normalmente só sustentam a união durante o período letivo que é, na realidade, o que justifica sua existência. À guisa de exemplo está o esfacelamento das turmas de 9<sup>os</sup> anos do CP quando da passagem para o Coltec. Muitas vezes os jovens trazem consigo a expectativa de que, mesmo que os grupos anteriores de amigos sejam distribuídos em salas diferentes no primeiro ano, a antiga união da turma se manterá. No entanto, em poucos dias, as diferentes rotinas das salas bem como os novos laços de amizade firmados com os colegas da nova sala vêm evadir a possibilidade de sustentação dessa união, ocorrendo um distanciamento progressivo e acelerado entre os componentes das antigas “turmas de sala”. A fala da aluna Bianca é bastante reveladora dessas contradições nos sentimentos e vivências:

*Olha, eu acho que... assim, eu tive um outro olhar sobre a minha ex-sala [do 9º ano] porque antes eu achava que era a sala mais unida do mundo, que ninguém ia separar nunca... mas era, tipo assim... que era um por todos e todos por um, e eu vi que não era assim, porque hoje, muitos, tipo assim, os meninos mais, né?, você passa perto deles, você fala: “oi e tchau”, pronto... quando você fala, entendeu?... Então, assim, não tem aquela coisa igual antes, porque eu achava: “Ah, a gente vai, vai ficar em salas diferentes, né? Vai separar, mas a gente vai continuar unido, todo mundo, a gente pode se encontrar, a gente fez uma comunidade no Orkut e tal, a gente vai se encontrar quando tiver todo mundo grande, formado, que não sei o quê, unido, que não sei o quê”... e não é assim... muda completamente, porque aqui, se você for olhar, é muito egoísmo de todo mundo, é cada um por cada um, não tem ninguém por todos, não. [...]Então, assim, só as amizades mais de verdade mesmo que elas ficam, porque, por exemplo, outras pessoas, você pode conversar e tudo, mas você vira colega, não é mais amigo igual você achava que era, entendeu? Quando você fica na mesma sala que a pessoa é que você continua amiga dela, entendeu? Agora, quando você fica, por exemplo, assim... você separa, igual, eu achava que eu era muito amiga da Raíssa, da Jenifer Silva, eu conversei com elas mas hoje é colega, não é amiga, entendeu? Hoje, assim... e depois também que você chega aqui e você vai vendo as outras amizades dela, aí você começa a saber que, tipo assim, ela já não era a mesma amiga que ela era no CP, tipo assim, que ela mudou, entendeu? As pessoas mudam muito quando entram aqui. [...] Eu acho que vai ser a mesma coisa esse ano que, tipo agora, a gente acha, não a gente... mas tem gente que fala que a nossa sala, a M18, é muito unida, tem gente que fala isso, eu não acho isso não, mas todo mundo fala (Bianca – egressa do CP).*

### 3.3.2 Os grupos de afinidade

A formação dos grupos de afinidade na escola é algo que diz respeito, entre outras coisas, ao instinto gregário humano que, na juventude, é exercido com maior intensidade entre os indivíduos. Diversas pesquisas mostraram que, na escola, é principalmente entre os colegas de sala que se estabelecem as principais relações de amizade. Durante a adolescência, o jovem passa a ter no grupo de amigos um referencial identitário, pois é a partir do grupo de pares, e não mais da família, que ele se identifica e se situa no mundo (Calligaris, 2000; Dayrell, 1999; Sirota, 1994; Spósito, 1999).

Recusado como par pela comunidade dos adultos, pela moratória que lhe é imposta e acuado pela indefinição dos requisitos para terminá-la, o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilos e a gangue (CALLIGARIS, 2000, p. 36).

Nos primeiros meses da observação, ainda não se percebia uma divisão explícita entre a *turma da sala* e os *grupos de afinidade (GA)*, apesar de a pesquisa revelar que, desde o início, os últimos já estavam potencialmente constituídos. Contudo, aos poucos, foram se formando GAs com um caráter mais estável. Consistiam em agrupamentos de três a cinco componentes, em média, que realizavam a maioria das atividades conjuntamente, desde as propriamente escolares, como trabalhos, atividades em sala de aula e preparação para provas, até as consideradas “livres”, como almoçar, ficar junto nos intervalos, ir ao clube, ao cinema, etc. Esse tipo de agrupamento é muito comum e recorrente entre jovens, no ambiente escolar. Uma das intenções desta pesquisa é a de, apoiada em pressupostos sociológicos, tornar inteligível tais formas de sociabilidade.

Segundo F. Heran (1988), a principal rede de sociabilidade dos jovens é formada pelos amigos e é frequentemente estruturada por agrupamentos que mantêm grande flexibilidade quanto à composição dos integrantes. Abrantes chama a atenção para o fato de que muitas análises sobre a constituição de grupos informais apresentam “algumas fragilidades, baseando-se numa concepção algo estática e

rígida dos grupos”. Baseado em ponderações de Furlong (1984), a partir de conceitos extraídos dos estudos culturalistas, ele ressalta que:

Os grupos consistentes não existem na realidade, ou seja, através das interações, os jovens podem partilhar definições da situação, dentro das quais possuem sempre alguma margem para desenvolver as suas percepções e representações da escola (ABRANTES, 2003, p. 20).

Esse autor mostra ainda que, diferentemente da perspectiva de que os jovens integram grupos fechados e homogêneos (cf. Almeida et al., 1990, e Lopes, 1996), tais interações, na realidade:

[...] se adequam mais a um modelo de redes dinâmicas e flexíveis, de caráter aberto e multidimensional. Esta visão não nega a existência de desigualdades, distâncias, grupos específicos, com práticas e representações demarcadas. Contudo, relativiza esta perspectiva, evitando reificações e remetendo para o campo empírico a análise do seu impacto real (ABRANTES, 2003, p. 22).

Assim, ao categorizar e delimitar a composição dos GAs na M18, estive atenta em demonstrar que a sociabilidade vivida a partir de um grupo com maior identificação representa apenas um dos modos de cada um dos jovens se sociabilizar. Ou seja, além do pertencimento a um GA da sala, cada um possuía uma rede de sociabilidade própria, de dimensões muitas vezes amplas, difícil de ser completamente mapeada por um pesquisador. Insisto ainda no fato de que a formação de GAs, na M18, não impediu que houvesse uma grande interação entre os sujeitos dos mais diversos grupos bem como a integração da *turma da sala*, representando então movimentos de sociabilidade que se manifestavam concomitantemente. Não havia propriamente um movimento de isolamento dos grupos e, “à primeira vista”, parecia haver uma grande integração entre eles. Ainda assim, os GDs revelaram fortes conflitos e diferenças entre os GAs, algo que não pôde ser percebido tão explicitamente durante o período de observação. Procurei realizar os GDs no final do primeiro semestre, momento em que tive mais certeza de que realmente havia grupos afins, relativamente fixos, configurando divisões internas na sala.



Em meados de maio, apresentei aos alunos a proposta de formação dos GDs e solicitei que formassem grupos com aqueles com quem se sentissem mais à vontade para falar sobre as relações de amizade entre a turma. Assim, os GDs foram compostos através da livre escolha dos alunos, a partir do critério afinidade. A única ressalva foi a limitação de cinco componentes por grupo. Essa exigência se fez necessária, em primeiro lugar, pela dificuldade em mediar um grupo com mais de cinco componentes; e, em segundo, porque, pelas minhas observações, não havia nenhum GA com um número maior de alunos.

No momento de formação dos GDs, alguns GAs já estavam bem “definidos”, coincidindo com as suposições que eu havia feito a respeito das possíveis configurações dos GDs. No entanto, alguns alunos, aqui denominados de “Sem-grupo” por não fazerem parte de nenhum grupo específico de afinidade, acabaram se unindo involuntariamente e formando outro grupo de discussão, não por uma questão propriamente de identificação, mas, sim, por motivo compulsório: atender a uma solicitação da pesquisadora e a horários compatíveis<sup>42</sup>. Além disso, pude perceber que, mesmo nesse grupo, existia uma espécie de afinidade que consistia na própria não-adesão a nenhum outro grupo.

No momento de categorizar os GAs, optei por defini-los de acordo com as observações e com as configurações dos GDs, havendo, portanto, uma pequena diferença entre os membros dos GDs e dos GAs. Tal necessidade se impôs, pois as observações posteriores aos GDs já indicavam novas configurações nos GAs. A efemeridade e dinamicidade que caracterizam os modos típicos de interação entre os jovens tornam os GAs sujeitos a alterações, fazendo deles grupos relativamente estáveis, mas de modo algum estáticos. Em alguns casos, o “melhor amigo” de hoje pode ser o “inimigo mortal” de amanhã. As brigas, conflitos e desavenças representam, muitas vezes, elementos desestruturadores dos grupos de afinidade. Procurei identificar e caracterizar cada grupo de acordo com as afinidades compreendidas tanto a partir dos grupos de discussão quanto das observações feitas ao longo do ano.

---

<sup>42</sup> No começo do ano, quando iniciei o trabalho de campo, realizei uma sondagem entre a turma acerca de sua disposição para participar da pesquisa. Todos aderiram a meu convite, assinando um termo de compromisso que previa a possibilidade de abandonar a pesquisa, em qualquer momento. Não houve, portanto, nenhum tipo de constrangimento ou obrigatoriedade de participação.

Posso afirmar que, na turma M18, havia cinco grupos de afinidade bem definidos e seis alunos que não faziam parte diretamente de nenhum grupo, apesar de interagirem intensamente com a maioria deles, salvo algumas exceções que serão expostas mais adiante. Para critério de facilitação e compreensão da configuração desses grupos, optei por nomeá-los de acordo com algumas características que, de certa forma, representavam algo que os identificavam. São eles:

- 1) GA da “Família”
- 2) GA do “Futebol”
- 3) GA do “Totó”
- 4) GA das “Esforçadas”
- 5) GA das “Repetentes”

#### **GA da “Família”**

*Nós somos panelinha, sim! Tipo, nós três, ou melhor, nós cinco, mais a Daniele e a Laura. Somos um quinteto. Se bem que a Sofia agora tá entrando, a Sofia não andava tanto com a gente assim, mas agora anda. Nós somos um sexteto? (Marina – concursada – GA: “Família”).*

O GA da “Família” era composto por cinco jovens: Daniele (parda, 14 anos), Laura (parda, 15 anos), Carla (branca, 15 anos), Ana Elisa (parda, 16) e Marina (branca, 16). Todas ingressadas via concurso. Marina e Ana Elisa já haviam prestado o exame para o Coltec, no ano de 2006. Reprovadas, cursaram o 1º ano do ensino médio em outra escola, repetindo-o no Coltec, após aprovação na seleção 2007. Todas tinham feito cursinho preparatório, ao longo do ano de 2006. Laura e Carla eram oriundas de escolas privadas; Daniele, Ana Elisa e Marina, de escolas públicas municipais.

A denominação “Família” para esse GA deve-se a uma brincadeira constante entre essas meninas, em que criavam “representações familiares” para suas relações. Passatempo típico entre crianças, “brincar de família” propiciou a criação de fortes laços de amizade entre as jovens. Apesar de outros jovens da sala também estarem, de certa forma, incluídos nesse jogo, o núcleo que deu origem e sustentou a brincadeira por longo tempo era constituído apenas pelas cinco jovens. Daniele,

apesar de ser a mais nova, fazia o papel de mãe de Laura. Marina representava a mãe de Carla e de Ana Elisa que, por sua vez, era filha do mesmo pai de Laura. Para cada papel, havia uma explicação que se apoiava quase sempre em situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Esse GA tornou-se muito forte e influente na turma. Elas se autodenominavam “Quinteto” ou “Família” e possuíam laços de amizade que ultrapassavam o ambiente escolar. Frequentavam as casas umas das outras, principalmente para a realização de trabalhos escolares, comunicavam-se diariamente por telefone e pela internet, através do *MSN*<sup>43</sup> e do Orkut e, às vezes, realizavam juntas programas no final de semana. Interagiam com intensidade com todo o resto da turma, apesar de serem acusadas por alguns alunos de formarem uma panelinha extremamente fechada e de não aceitarem opiniões.

Formavam um grupo de jovens cheias de opiniões, extremamente participativas e responsáveis em relação às atividades escolares, tanto as que diziam respeito aos conteúdos formais das disciplinas quanto aquelas promovidas no intuito de entretenimento e lazer, como, por exemplo, um campeonato de futebol. Realizavam juntas quase todos os trabalhos de grupo e isso acabou intensificando ainda mais os laços amizade ao longo do ano.

Os grupos de discussão com esse GA foram bastante produtivos. As meninas envolveram-se efetivamente com as questões propostas, demonstrando interesse e vontade de expressar suas opiniões. Era um grupo extremamente sociável, sendo o que se tornou mais próximo da pesquisadora, ao longo do período de observação. Em alguns momentos, percebi que o GD funcionou como espaço de debates sobre assuntos de interesse das cinco jovens, atuando como uma espécie de “confessionário”, ou seja, um lugar onde podiam falar abertamente sobre o que as incomodava ou agradava na relação com os outros colegas da sala. Utilizaram, por exemplo, grande parte do tempo para dar detalhes precisos sobre comportamentos que reprovavam em determinada colega. Foi necessário manter o controle da situação, para, por um lado, deixá-las à vontade para expressar suas opiniões e

---

<sup>43</sup> MSN (Messenger) é um programa de mensagens instantâneas que permite que um usuário da Internet se relacione com outro em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede.

sentimentos, mas evitar, por outro, desempenhar o papel de cúmplice, tomando partido de um ou outro grupo ou julgando qualquer tipo de comportamento.

### **GA do “Futebol”**

O GA do “Futebol” era composto por quatro jovens: Vinícius (pardo), Wellington (branco), Washington (pardo) e Gabriel (pardo), todos com 16 anos. Os quatro jovens eram oriundos do CP e estavam acima da faixa etária prevista para o 1º ano. Washington e Gabriel estavam repetindo o 1º ano no Coltec; e Vinícius e Wellington já haviam repetido, no CP, o 8º e 9º anos, respectivamente.

Esses alunos tinham em comum a paixão pelo futebol e o despreço pelos conteúdos escolares. No grupo de discussão, declararam que adoravam ir para a escola, mas detestavam as aulas, exceto a de Educação Física. Agradava-os na escola, principalmente, os momentos em que jogavam futebol, a saber, todos os dias durante os intervalos e, frequentemente, no momento de outras aulas.<sup>44</sup>

Apesar de estarem sempre juntos e apresentarem características muito semelhantes na maneira de se comportar em relação à escola, ao gosto pelo futebol, ao modo de falar e de se vestir, nos assentos próximos em sala de aula, não se identificavam como um grupo de amigos, e sim de colegas. Comprova-o o fato de que não mantinham nenhuma relação de amizade que ultrapassasse o ambiente escolar. Não frequentavam a casa uns dos outros, nem mesmo para a realização de atividades escolares, não se falavam pelo telefone, não se comunicavam pela internet, não compartilhavam intimidades e não faziam nenhum programa juntos fora do ambiente escolar. Esse grupo mantinha uma relação amigável com todos os outros grupos. Eram muito queridos pelos colegas, apesar das reclamações de alguns GAs sobre determinados comportamentos impróprios, principalmente quando atrapalhavam o andamento das aulas.

Eram alunos muito apáticos em relação às atividades propostas pelos professores. Raramente participavam das aulas dando opiniões e quase todas as intervenções que faziam tinham conotação de “avacalhação” e “gozação”, que eram feitas claramente com o intuito de provocar o riso e divertimento do resto da sala.

---

<sup>44</sup> Esses alunos “matavam” aula para jogar. Conforme descrito no capítulo 2, isso não representa uma transgressão a uma norma da escola, uma vez que os alunos têm permissão para fazê-lo, desde que arquem com as consequências, coisa que raramente acontecia. Ou seja, ao matar uma aula, raramente procuravam se informar sobre o conteúdo das atividades perdidas.

Costumavam sentar-se ao fundo da sala e representavam fielmente o que Brandão (2005) nomeia de “turma de trás”.

Outra característica significativa de alguns membros desse grupo, especialmente de Welington, era o modo como se utilizavam das piadas como forma de interagir com o restante da turma. Ao longo do semestre de observação, foi possível presenciar cenas em que esse jovem fazia piadas, normalmente autodepreciativas (expressando inferioridade intelectual), com o intuito explícito de provocar o riso nos demais e sua consequente integração, ainda que sob a aparência de um estigma. Sendo a sociabilidade uma relação que envolve troca, acredita-se que, neste caso, tudo se passava como se sua capacidade de promover graça e descontração era o que de melhor ele tinha a oferecer à turma. Em troca disso, era bem aceito e querido pelos colegas.

A realização do GD com esse grupo foi, por um lado, frustrante, mas, por outro, bastante sintomática e representativa do espírito deste GA. A frustração diz respeito à falta de colaboração para a concretização do GD (pressa em ir embora, sensação da obrigatoriedade da participação) e à falta de desejo de exprimir ideias e sentimentos, segundo minha proposta e expectativas. Durante a discussão, houve “zoação”, por parte de alguns e silêncio, por parte de outros. Pareceu-me que encaravam aquele momento como mais uma das obrigações escolares que tanto rejeitavam. Sobretudo porque, ao participar do GD, estavam automaticamente abrindo mão de jogar futebol. Apesar de certo incômodo com a situação, compreendi que, como minha solicitação significava abrir mão de um tempo livre, qualquer tempo que dedicassem à pesquisa seria considerado perdido, já que, para eles, o mais prazeroso, na escola, eram exatamente os momentos livres para jogar bola. Ao término da entrevista, alguns saíram gritando em tom de comemoração, do mesmo modo que se comportavam ao término de uma aula ou quando recebiam a notícia da ausência de algum professor. Essa reação pareceu-me bastante representativa do modo como encararam o GD e de como encaram a escola, sendo extremamente importante para a análise dos dados.

### **GA do “Totó”**

*A gente passa o maior tempo junto, conversa, a gente se dá bem e tal /  
É, tem as mesmas ideias / A gente gosta de totó também / A gente*

*curte ir pro totó / O que nos une é o totó (Fala composta pelos integrantes do GA: “Totó”).*

Esse grupo era composto por cinco jovens. Tiago (negro), Bernardo (negro), Rodrigo (pardo), Fábio (pardo) e Mateus (branco), todos com 15 anos, exceto o último, com 16. Os cinco integrantes desse grupo ingressaram no Coltec por concurso e foram aprovados na primeira tentativa, exceto Mateus que optou pela repetência voluntária. Todos fizeram, em 2006, cursinho preparatório com o objetivo de aprovação no Coltec. Tiago, Rodrigo e Fábio eram oriundos de escolas públicas. Bernardo e Mateus, de escolas privadas.

A denominação GA do “Totó” deve-se ao fato de que, quase todos os dias, no intervalo entre turnos de aulas, esse grupo permanecia reunido para jogar totó no Pavilhão Central de Aulas da Escola de Engenharia (PCA), cujo prédio fica ao lado do Coltec. Apesar de a sala do grêmio do Coltec também possuir uma mesa de totó, esses alunos preferiam frequentar o prédio ao lado, onde se sentiam mais à vontade, pois, no grêmio, sentiam-se preteridos pelos veteranos que controlavam a organização das partidas, manipulando-as de acordo com seus próprios interesses. Assim, os alunos desse grupo optavam por jogar no prédio do PCA, apesar de declararem que lá também sofriam alguma discriminação por serem secundaristas e não estudantes universitários.

Esse GA foi definido, por grande parte da classe e por alguns de seus integrantes, como o grupo mais unido e fechado da sala. De fato, em quase todos os momentos, era possível vê-los juntos, tanto em sala de aula e na realização de trabalhos em grupos quanto em momentos como o do almoço, as idas ao clube, os intervalos entre as aulas, etc. Além disso, quatro dentre eles (a exceção era Fábio) participavam do programa de iniciação científica (PROVOC), às quartas-feiras, atividade que fortalecia o vínculo identitário do grupo. Além dos cinco componentes, dois alunos – Téo e Mauro – interagiam frequentemente com o grupo, mas adotavam características mais próprias dos “Sem-grupo”, conforme será demonstrado adiante.

Os componentes do GA do “Totó” eram alunos extremamente responsáveis em relação às atividades escolares, apesar de a maioria ser bastante tímida, o que impedia maior participação e atuação em sala de aula. Mantinham uma relação

amigável com o restante da sala e raramente se envolviam em conflitos. Consideravam-se amigos “de verdade”, a ponto de se reunir fora da escola para a realização de trabalhos em grupo, de se comunicar pela internet e pelo telefone, de trocar confidências e de confiar plenamente uns nos outros.

O grupo de discussão realizado com eles foi produtivo, permitindo que todos expressassem suas opiniões de forma clara e aberta. Contudo, não chegamos a estabelecer uma relação de proximidade forte, já que não se mostraram muito abertos a minha presença em momentos informais.

### **GA das “Esforçadas”**

*Eu acho que a Bianca, a Maria Paula e a Alice, elas andam muito juntas, mas mais porque elas vieram da mesma escola e tudo, e eram amigas (Téo – concursado – categoria dos “Sem-grupo”).*

Esse grupo era composto por três jovens: Bianca (branca), Alice (branca) e Maria Paula (branca), todas com 15 anos. As três eram oriundas do Centro Pedagógico e encontravam-se em idade regular para o 1º ano do ensino médio, de modo que não tiveram nenhuma reprovação ao longo da trajetória escolar.

Eram alunas dedicadas aos estudos, responsáveis, sempre “com a matéria em dia” e consideradas pelos colegas como muito “esforçadas”, apesar de nem sempre serem bem sucedidas no quesito notas. Durante a realização do grupo de discussão, Bianca manifestou, mais de uma vez, que, na sala, era a única aluna oriunda do CP que não tinha perdido nenhuma média no primeiro trimestre daquele ano, e uma das poucas da escola nessa situação. Para ela, isso era motivo de orgulho, mas, mesmo assim, se considerava “inferior intelectualmente” aos concursados.<sup>45</sup>

As três jovens que compunham esse GA frequentaram, durante todo o 3º ciclo, a mesma sala de aula no CP e por isso já eram relativamente amigas, sobretudo Alice e Bianca. Essa amizade, sem dúvida, fortaleceu-se no Coltec, uma vez que continuaram juntas na mesma sala, passando a compartilhar uma pesada rotina de aulas e horários comuns. Esse convívio intenso, acrescido do fato de já se conhecerem e de dividirem certo sentimento de exclusão por parte das outras

---

<sup>45</sup> No capítulo 4, aprofundarei a questão das diferenças construídas entre alunos do CP e concursados.

meninas da sala, provocado por sua origem escolar, fez com que as amigas formassem um GA bastante unido e, de certa forma, um pouco isolado do resto da turma. Realizavam quase todos os trabalhos juntas e, durante as aulas de Educação Física, também permaneciam unidas na prática das atividades.

No entanto, Maria Paula tinha na antiga turma de amigas do CP o referencial mais importante de amizade. Sempre que possível, passava o tempo livre (intervalos, almoço, entrada e saída) com as amigas desse outro grupo, pois, diferentemente dos outros casos, o grupo de amizade formado no ensino fundamental perdurou independentemente de estarem em salas separadas no ensino médio.

As três jovens que compunham esse GA haviam sido minhas alunas quando cursaram o 1º ano do 3º ciclo no CP. Assim, já tínhamos um contato relativamente próximo, antes mesmo de iniciar os trabalhos de observação na turma. Esse fato favoreceu a realização do GD, uma vez que as jovens se mostraram bastante à vontade para compartilhar suas opiniões e pontos de vista sobre os assuntos propostos.

### **GA das “Repetentes”**

Esse grupo era composto por três jovens: Jenifer (parda, 15 anos), Sofia (negra, 16 anos) e Ariel (negra, 16 anos). As três eram oriundas do CP. Sofia e Ariel estavam repetindo o 1º ano no Coltec e a última acabou sendo reprovada novamente no ano de realização da pesquisa. Jenifer estava na faixa etária regular, mas também foi reprovada, ao final do ano.

As três alunas apresentavam um histórico de insucesso escolar. No entanto, em 2007, Sofia mostrou ser a mais dedicada aos estudos, devido ao temor de ser novamente reprovada, o que acarretaria sua saída da escola, segundo as normas já descritas. Ariel e Jenifer comportavam-se de maneira bastante apática em relação ao acompanhamento de aulas e trabalhos. Demonstravam pouco interesse pelos conteúdos escolares e raramente conversavam sobre questões relativas às matérias.

Em síntese, pode-se afirmar que a pouca dedicação e o desinteresse pelas atividades escolares, bem como a dificuldade em acompanhar o conteúdo das disciplinas eram as características desse grupo. Acrescente-se ainda certa hierarquia dentro do grupo, uma vez que Sofia exercia um papel explícito de liderança. Além de



ser a mais desinibida e integrada ao restante da sala, possuía grande “popularidade” no colégio.

Esse GA foi o último a se formar na M18, e somente no segundo semestre assumiu uma forma relativamente fixa. Durante os quatro primeiros meses de aula, Sofia transitou por diversos GAs, enquanto Jenifer e Ariel mantinham-se mais próximas das antigas amigas do CP. Apesar de as três não constituírem um GA, no momento mais expressivo das minhas observações, foi possível acompanhar a aproximação entre elas pelas fotos e depoimentos exibidos nos respectivos perfis do Orkut, bem como pelos momentos espaçados em que estive presente na escola, no segundo semestre.

### **3.3.3 A categoria dos “Sem-grupo”**

Diferentemente dos alunos que compunham os GAs acima descritos, existiam outros que, ainda que interagissem de forma mais ou menos intensa com o restante dos GAs, não se fixavam em nenhum grupo. Neste caso, incluem-se os alunos que circulavam por diversos grupos sem pertencer efetivamente a nenhum (Téo, Luís e Mauro), os que mantinham laços mais fortes com grupos de outras salas (Estevão, Moisés e Eduardo) e, por fim, uma jovem que encontrava rejeição por parte de todos os outros grupos (Taís). Pela característica transitória das formas de sociabilidade de tais alunos, denominei-os “Sem-grupo”. Neste tópico, da mesma forma que fiz com os GAs, procurei caracterizar o perfil desses alunos para, em seguida (no tópico 3.4), descrever os principais aspectos das dinâmicas e interações da turma.

#### **Téo – o “intelectual”**

O aluno Téo, 15 anos, ingressou no Coltec via concurso e foi aprovado em sua primeira tentativa. Era oriundo de uma escola privada tradicional da cidade de Belo Horizonte e frequentou cursinho preparatório para o concurso, por dois meses. O aluno nunca foi reprovado e tinha trajetória reconhecida de sucesso escolar.

Conforme mencionado, ele era mais próximo do GA do “Totó”, no entanto, não figurava como membro efetivo do grupo por diversos motivos. Primeiramente porque, apesar de se identificar com o grupo, sobretudo no que tange ao compromisso e responsabilidade com as atividades escolares, o aluno não tinha

interesse pelas partidas de totó. Além disso, realizava algumas atividades extras no campus (curso de Francês oferecido pelo Centro Acadêmico de Ciências Sociais da UFMG, às 2ª e 4ª feiras; musculação na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO – UFMG) e monitoria de Inglês, no próprio Coltec) que faziam com que permanecesse parte do tempo ocupado e, portanto, separado dos amigos. Apesar de ter participado da seleção para o PROVOC, foi reprovado, fazendo com que esse fosse um vínculo a menos com o GA do “Totó”, em que quase todos faziam parte desse programa. Além disso, Téo interagiu frequentemente com todas os GAs femininos, sendo considerado pelas meninas um “bom amigo”. Ele mantinha ainda diversas amizades esparsas com alunos dos 2º e 3º anos e dizia preferir a companhia destes nos tempos livres, uma vez que já passava grande parte do tempo letivo com os colegas da M18.

Dentre os alunos observados, Téo era, sem dúvida, um dos mais interessados, participativos e críticos nas aulas. Extremamente responsável com as obrigações escolares, procurava manter a matéria em dia e nunca faltou a nenhuma aula, a não ser por motivos de força maior.

O elevado capital cultural decorrente de sua origem social e trajetória de vida fazia com que Téo se sentisse relativamente distante dos demais colegas, uma vez que, em sua turma, não havia ninguém com quem ele tivesse grande identificação. O aluno nasceu na França e veio para o Brasil ainda criança. No início da adolescência, morou por um ano nos EUA, devido aos estudos de doutorado do pai. Tanto o questionário quanto a entrevista individual revelaram o gosto do aluno por cinema de arte, literatura, música erudita, esportes de elite e línguas estrangeiras menos usuais.

A entrevista com Téo foi feita individualmente pela falta de disponibilidade de horário compatível com o GA do “Totó”, grupo do qual ele gostaria de participar. No entanto, ainda que não tenha sido possível observá-lo em interação com os colegas no momento do GD, os dados dessa entrevista foram de grande valia para algumas análises sobre as dinâmicas de interação da turma. Tivemos diversas conversas informais ao longo do ano, e ele se mostrava sempre muito prestativo, atento e curioso com minha presença e trabalho de pesquisadora.

### **Luís – o “polêmico”**

O aluno Luís (branco, 18 anos) entrou no Coltec via concurso e foi aprovado na primeira tentativa, apesar de estar muito acima da faixa etária para o 1º ano. Esse aluno já havia cursado o 1º ano no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet), tendo desistido por motivos pessoais. Oriundo de uma escola privada, teve uma trajetória escolar interrompida, em razão de um intercâmbio “mal sucedido” nos EUA, entre outros motivos. Antes de entrar no Coltec em 2007, o aluno fez cursinho preparatório e, por já ter sido aprovado no 1º ano em outra escola, acabou optando pela repetência voluntária.

Luís, apesar de ser alguns anos mais velho do que o restante da turma, o que poderia provocar algum distanciamento, interagiu de forma intensa com todos os membros da M18. Nos primeiros dias de aula, percebi certa resistência do aluno em se integrar à turma, como se ele quisesse marcar sua condição etária diferenciada. No entanto, rapidamente deu-se uma alteração em seu comportamento, numa espécie de movimento para atingir uma simetria etária que possibilitasse a sociabilidade. A partir daí, o aluno não só passou a interagir com parte da turma, como assumiu um papel de liderança que foi confirmado durante a realização dos GDs. Ele desempenhava o papel oficial de “representante de turma” e, em diversos momentos, exercia “poder” e influência sobre os demais, conforme veremos no tópico a seguir. Além disso, em muitos momentos, procurava ensinar a seus colegas, assumindo uma postura de professor, com o intuito declarado de contribuir para o aprendizado dos demais. Isso pôde ser observado principalmente nas aulas de Inglês, de Educação Física e no plantão.

Apesar de interagir com todos os GAs, durante os GDs foi criticado por vários alunos, principalmente no que concerne a seu temperamento intempestivo e sua prepotência. Luís esteve envolvido em grande parte dos conflitos, ao longo do semestre, exercendo o papel de protagonista na maioria deles.

Aluno extremamente crítico e participativo nas aulas, procurava se manter em dia com as obrigações escolares. Além disso, também se envolvia e participava de diversas atividades e eventos extracurriculares. Fazia parte do PROVOC e atuava como monitor de Inglês. Era também o principal responsável pela organização dos programas coletivos da turma, tal como descrito do tópico 3.3.1.

Ao longo do semestre, mantive uma relação muito próxima com esse aluno que sempre demonstrou muito interesse e curiosidade pela minha pesquisa, procurando inclusive contribuir, por iniciativa própria, com suas impressões sobre as relações de amizade em sua sala. Ele exercia naturalmente o papel de informante, procurando manter-me constantemente atualizada, em relação aos acontecimentos na turma.

### **Mauro – o “mediador”**

O aluno Mauro (branco, 15 anos) entrou no Coltec via concurso e foi aprovado na primeira tentativa. Oriundo de escola pública municipal, teve uma trajetória escolar regular, sem reprovações. Antes de se submeter à prova do Coltec, frequentou cursinho preparatório.

Esse aluno tinha uma excelente integração com todos os membros da M18 e, ao que tudo indica, por esse motivo não pertencia a um único grupo. Extremamente gentil e cortês com os amigos, Mauro funcionava como uma espécie de mediador dos conflitos. Mantendo sempre uma postura neutra, era capaz de apaziguar os ânimos, sem criar hostilidade com nenhuma das partes envolvidas. O gosto pelo futebol mantinha-o próximo dos meninos do GA do “Futebol” e o compromisso e responsabilidade para com as atividades escolares faziam-no estabelecer fortes laços com o GA do “Totó”. Além disso, mantinha ainda proximidade muito grande com os GAs femininos e com Taís, apesar da grande rejeição da turma em relação a essa aluna, conforme veremos adiante.

Aluno participativo, apesar de relativamente tímido, tinha capacidade reflexiva bastante aguçada sobre o comportamento da turma. Foi o único aluno que participou de dois GDs (“Totó” e “Futebol”) por vontade própria, comprovando o bom relacionamento que mantinha com os diversos GAs.

### **Estevão e Eduardo – os “apáticos”**

Os alunos Estevão (pardo, 16 anos) e Eduardo (branco, 15 anos) eram oriundos do CP. Em sua trajetória escolar, Estevão sofreu uma reprovação no 7º ano do ensino fundamental, o que explica o relativo atraso na idade. Eduardo teve

trajetória regular até então, mas foi reprovado ao final do ano de realização desta pesquisa.

Em sala, Estevão era bastante próximo do GA das “Esforçadas”, cujas integrantes haviam sido suas colegas de sala durante todo terceiro ciclo do ensino fundamental do CP. Além desse grupo, Estevão se relacionava com poucas pessoas na sala. Extremamente tímido e reservado, não tinha muita disponibilidade para se relacionar mais ativamente com os outros jovens. No entanto, pertencia a um grupo composto por alunos de outras salas. Durante os intervalos e tempos livres, sempre podia ser visto com esse último grupo. Estevão assumia-se como homossexual e, apesar de ter passado por algumas situações de discriminação por parte de colegas do sexo masculino, levava-as na brincadeira, não se sentindo vítima de preconceito, nem diminuído pela sua condição.

Eduardo se relacionava bem com todos os colegas de sala, mas de forma tímida e relativamente indiferente. Também possuía amigos de outras salas (ex-colegas de sala do CP), com quem passava parte dos intervalos. Em particular, havia estabelecido uma forte amizade com Luís que sempre esteve no papel de líder e manipulador da relação.

A postura de Estevão e Eduardo em relação às aulas e à aprendizagem era de absoluta apatia, demonstrando pouco interesse pelas disciplinas e raramente participando com ideias ou alguma opinião.

Apesar de um desses jovens ter sido meu aluno em anos anteriores, mantivemos, ao longo do semestre, uma relação bastante afastada. Acredito que pela timidez e/ou falta de interesse dos alunos em compartilhar suas opiniões comigo.

### **Moisés – vulgo “PL”**

O aluno Moisés (branco, 16 anos) entrou no Coltec via concurso e foi aprovado na segunda tentativa. Oriundo de escola pública estadual foi, dentre os alunos concursados, o único que não fez cursinho preparatório para ingressar no colégio. Devido à reprovação no concurso de 2006, cursou o 1º ano em outra escola e optou pela repetência voluntária, depois de ser aprovado na edição 2007 do concurso.

Esse aluno mantinha um bom relacionamento com toda a turma, apesar de não se encaixar especificamente em nenhum GA. Morava em uma cidade próxima à

Belo Horizonte, e seus “melhores amigos” eram alunos de outras salas residentes nessa mesma cidade. No Coltec, é muito comum a presença de estudantes oriundos de cidades da região metropolitana. Percebi que tais alunos permaneciam juntos nos momentos de interação livre, independentemente de serem da mesma sala, formando subgrupos de afinidade, mas isso não impedia o convívio e interação com os moradores da capital. O gosto pelo futebol fazia com que ele frequentasse mais o GA do “Futebol”, sem, contudo, vir a ser um integrante do grupo.

Ao longo das observações, pude notar que eram muito frequentes as piadas em torno da cidade de origem do aluno, considerada nesse contexto pouco desenvolvida e quase sempre relacionando-a a seu menor desenvolvimento e às características típicas do meio rural. Por serem chistes, tinham necessariamente conotação pejorativa, mas eram contadas sem agressividade. Durante o GD, o aluno afirmou nunca ter se ofendido com elas. Pelo contrário, seu apelido era constituído das letras iniciais do nome de sua cidade e isso parecia ser, para ele, muito mais um motivo de orgulho do que de vergonha.

Era um aluno responsável com as atividades escolares, apesar de relativamente apático durante as aulas. Comigo, era tímido e reservado, não demonstrando interesse em compartilhar suas opiniões ou pontos de vista.

### **Taís – a “rejeitada”**

A aluna Taís (branca, 14 anos) ingressou no Coltec via concurso e foi aprovada na primeira tentativa e em primeiro lugar geral. Oriunda de escola privada, teve uma trajetória regular sem reprovações. Antes de se submeter ao concurso, frequentou um cursinho preparatório por um semestre.

Não pertencia a nenhum grupo fixo, apesar de ter feito parte de muitos deles em diversos momentos. Possuía relações de amizade/coleguismo com diversos alunos de outras salas, conquanto essas relações, assim como as que travava com o restante da sua própria turma, não fossem duradouras, ou seja, havia grande rotatividade entre as pessoas com as quais ela se relacionava. Ao longo do primeiro semestre, essa aluna se envolveu em diversos conflitos, protagonizando brigas e criando certa rixa na sua turma. Nessas ocasiões, ainda que indiretamente, a turma era convocada a se posicionar diante de cada conflito. Apesar de o roteiro que serviu

de orientação na condução dos GDs não prever uma questão específica sobre um aluno em particular, todos os grupos sentiram necessidade de mencionar não somente alguns fatos, como também diversas características individuais da colega, no sentido de uma busca de compreensão de sua dificuldade em se sociabilizar. Daí a necessidade de examinar mais detalhadamente tais embates, o que farei no tópico seguinte, com a finalidade de aprofundar a discussão teórica sobre as formas de sociabilidade, bem como os entraves inerentes a elas.

Em relação às atividades escolares, a aluna era responsável e participativa nas aulas. Apesar de não ter hábitos de estudo em casa, mantinha boas notas, em todas as disciplinas.

Ao longo do ano, mantive um relacionamento relativamente próximo com essa aluna, em que pese seu temperamento imprevisível. Em alguns momentos, era afetuosa, em outros, sequer me cumprimentava. A entrevista com ela foi realizada individualmente, devido a um pedido das integrantes do GA da “Família”, grupo do qual ela gostaria de participar. Procurei acatar a decisão da maioria, uma vez que a própria aluna não apresentou resistência à proposta de uma entrevista individual. No entanto, acredito que poderia ter sido de grande eficácia a presença dela em um GD, o que, infelizmente, acabou não acontecendo.

### **3.4 OS CONFLITOS NAS INTERAÇÕES DA M18**

*É a formação dos subgrupos, definidos espacialmente, com as conversas e brincadeiras, a “zoação”, ocorrendo no seu interior e entre os diferentes grupos, muitas vezes motivos de conflitos que explodem durante a aula (DAYRELL, 2007, p. 23).*

Neste tópico, pretendo descrever e analisar alguns conflitos na dinâmica de interações vividas pelos alunos da turma M18, ao longo do primeiro semestre de 2007. Como os processos de interação, de forma mais ampla, acontecem ininterruptamente nos momentos de convívio, seria impossível apreender todas as interações vividas pela turma. Busquei, então, selecionar o que sobressaiu como

elemento estruturador das formas de sociabilidade e dos agrupamentos desses jovens no espaço escolar, estabelecendo um diálogo com as principais teorias sociológicas sobre o fenômeno, apresentadas no primeiro capítulo.

Procurei descrever a dinâmica entre os grupos de afinidade descritos, ressaltando os significados atribuídos, aos grupos, pelos alunos, e o desencadeamento de dois conflitos na turma: um patente – Taís versus M18 – que será apresentado a seguir por constituir uma especificidade da turma M18; e um segundo – CP versus Concursados – que será aprofundado no próximo capítulo por representar um conflito que se dá em escala global no Colégio Técnico.

### **3.4.1 O dinamismo das “panelinhas”**

São diversas as expressões existentes tanto na literatura quanto no senso comum para nomear aquilo que designei neste trabalho de grupos de afinidade. Na literatura, e também na veiculação midiática, há expressões como “tribos”, “gangues”, “panelinhas”, “grupinhos”, “galera”, “turma”, entre outros. No contexto escolar investigado, o termo “panelinha” foi o mais utilizado pelos sujeitos para denominar seus agrupamentos. Segundo uma das atribuições do dicionário Houaiss, “panelinha” significa, no sentido figurado, um “grupo muito fechado”. Transpondo tal significado para o contexto escolar e juvenil, uma “panelinha” é um grupo composto por alguns indivíduos com afinidades, os quais permanecem grande parte do tempo juntos, realizam as atividades escolares entre si e, raramente permitem que um indivíduo de fora compartilhe essas vivências.

Apesar de utilizar esse termo ao se referirem à existência de subgrupos no interior da M18, os alunos investigados consideravam-no pejorativo e só o atribuíam ao subgrupo alheio, isto é, quase nenhum afirmou fazer parte de uma “panelinha”, exceto alguns integrantes do GA do “Totó”, conforme se verá em alguns depoimentos. O caráter depreciativo do termo se associa ao segregacionismo inerente à expressão, ou seja, à impossibilidade de um membro de fora partilhar experiências com determinada grupo. Desse modo, o próprio ato de nomear um grupo de colegas de “panelinha” já exprime a existência de uma divergência (não necessariamente explícita), pois evidencia a incomunicabilidade entre os indivíduos, bem como a



indisposição para compartilhar e trocar experiências. Isso explica, em parte, o não reconhecimento dos GAs como “panelinhas”, pois, apesar de se reconhecerem como subgrupo (pela proximidade e compartilhamento de afinidades), não se identificavam com o caráter negativo do termo, uma vez que consideravam-se abertos aos outros. Outro aspecto recorrente, na fala dos alunos, era o de que a formação de “panelinhas” era algo “natural”, isto é, inerente aos jovens, sem propósito específico e isento de imposição externa. Os depoimentos seguintes evidenciam essa dicotomia na utilização do termo (expressada pelo reconhecimento e recusa).

*As panelinhas da nossa sala são panelinhas e não são panelinhas, porque elas sempre tão abertas, não são aquelas panelinhas fechadas assim... sabe?[...] Panelinha é mais um grupinho fechado, e na nossa sala não tem disso, é um grupinho que não é fechado, que tá aberto pra todo mundo (Daniele – concursada – GA: “Familia”).*

*Ah, na verdade, assim... lá na sala a gente não tem muita panelinha, não, mais é todo mundo conversando com todo mundo mesmo (Laura – concursada – GA: “Familia”).*

*Isso aí de panelinha é bem comum em colégio, né? Acabam formando as panelinhas entre homens e meninas, entre os que gostam de estudar e os que não gostam, mas acaba que uma panelinha consegue, assim, entrosar mais com outra, entendeu? Apesar de ter essa separação. Mas quando fica junto ali acaba ficando legal o clima também (Mauro – concursado – categoria dos “Sem-grupo”).*

*Eu não acho, não, acho que tem preferências, panelinha, não (Tiago – concursado – GA: “Totó”).*

*Sei lá, acho que não tem não [panelinha], não tem aquele trem de rivalidade, qualquer coisa de humilhar, isso não tem, não (Rodrigo – concursado – GA: “Totó”).*

*Mas é que panelinha parece pejorativo, porque, se panelinha for ficar junto, a gente é uma panelinha; por exemplo, a gente tá fazendo isso aqui junto, mas a gente não tem isso de... o grupo um que é contra o grupo dois, isso não tem, não (Tiago – concursado – GA: “Totó”).*

*A gente também é... apesar de que a gente conversa com os outros, é uma panelinha natural, não é panelinha pra ferrar (Mateus – concursado – GA: “Totó”).*

*Panelinha é meio natural, não tem uma panelinha forte, assim, que não se mistura, assim, eu acho que todo mundo se relaciona, mas tem,*

*sei lá, o grupo da... não tem uma panelinha muito definida, eu nem sei explicar como é que é; eu acho que a Bianca, a Maria Paula e a Alice, elas andam muito juntas, mas mais porque elas vieram da mesma escola e tudo, e eram amigas. A Daniele, Laura, Ana Elisa, Carla, Marina, elas andam juntas, mas não é nada fixo, sabe? Tem os... sempre que vai fazer um trabalho eu vejo que os meninos, Rodrigo, Pedro, Vinicius, Tiago, eles sempre procuram fazer um grupo deles, o Welington, o Washington, Vinicius, sempre acabam fazendo um grupo... Mas panelinha é uma palavra meio, tipo, ah, um grupo muito forte, que não entra nada, que exclui, não, não tem, eu acho que não tem isso, não, mas, é... tem pessoas, acaba que tem pessoas que a gente se relaciona mais, mas não tem uma panelinha, não, acho que não (Téo – concursado – categoria dos “Sem-grupo”).*

*Eu acho que tem panelinha sim! Mas eu acho que é uma coisa mais automática, acaba que... porque, algumas panelinhas, elas são formadas desde o começo do ano mesmo, igual o pessoal que veio do CP, querendo ou não, eles já têm mais amigos, aí os concursados que sobram acabam se unindo também (Mauro – concursado – categoria dos “Sem-grupo”).*

*Tipo assim, eu tava pensando nisso outro dia, porque tem panelinha... Eu acho que tem panelinha, mas eu acho que ela não é proposital. Por exemplo, assim, igual, eles se juntam mais concursados, e a gente mais do CP. Mas eu acho, eu tenho quase certeza, que eles não pensam, “ah, eu não vou juntar porque é CP”, eu acho que eles pensam assim... não é por maldade, eles pensam assim, tipo assim, “ah, eu vou juntar com eles [concurados] porque eles sabem a mesma matéria que eu, vai ficar mais fácil de discutir, a discussão vai ser mais produtiva” (Bianca – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*E também, muitas vezes, a panelinha acontece pelo tipo de atividade que as pessoas fazem, porque, igual, tem pessoa que gosta, vou dar o exemplo, assim, igual, da sala, nem sei, mas... igual, as pessoas que gostam de futebol, geralmente elas ficam mais, se encontram mais porque vai jogar ali, então elas se encontram mais... pessoa que gosta de música... entendeu? Aí elas vão se encontrando mais, acaba formando aquele grupinho ali, depende também das atividades (Mauro – concursado – categoria dos “Sem-grupo”).*

A partir desses depoimentos, pode-se afirmar que existem duas visões sobre a existência e interação entre as “panelinhas” da sala M18. Uma que admite a existência de “panelinhas” na turma, apesar de postular que, mesmo assim, são grupos abertos e dispostos a interagir com a totalidade da turma (o que justifica a minha decisão de nomeá-los grupos de afinidade); e outra que nega a existência de

qualquer tipo de separação, insistindo na existência de uma união da turma. Essas duas visões não são necessariamente excludentes, uma vez que – como vimos – uma turma pode ser unida mesmo tendo grupos de afinidade.

Apesar de considerar a formação de grupos de afinidade como algo “natural” e comum entre os jovens no ambiente escolar, os alunos têm dificuldade em identificar claramente as afinidades que os unem. Raramente identificam-se com as denominações encontradas na mídia, tais como certos “estilos de tribos”<sup>46</sup> e, na maioria das vezes, não sabem definir se há algo que é específico do grupo de amigos e, em caso afirmativo, quais seriam essas especificidades.

São muitos os fatores que justificam e interferem nas escolhas das amizades, tais como condições sociais, gênero, idade, além de fatores mais subjetivos como empatia e repulsão. Procurei identificar aqueles fatores que mais respondem pela formação dos GAs da M18.

O primeiro fator considerado na composição dos grupos de afinidade da M18 é o do agrupamento por gênero. Todos os GAs são compostos por membros do mesmo gênero, o que demonstra que, mesmo no ensino médio, onde as relações de amizade entre homens e mulheres acontecem com maior intensidade do que na infância, ainda há separação nesse sentido. Apesar de se considerarem muito amigos, homens e mulheres não se misturaram na formação dos GDs. Alguns autores ressaltam a habitual segregação de gênero que ocorre na formação dos grupos de afinidade. No Coltec, assim como nas escolas pesquisadas por Abrantes (2003) e Lopes (1996), os grupos de afinidade, formados no interior das salas de aula, são quase sempre compostos por integrantes do mesmo sexo. Nas aulas de Educação Física, a divisão de gêneros se tornava ainda mais acentuada, engendrando inclusive

---

<sup>46</sup> É muito comum, em revistas e programas televisivos destinados aos jovens, a associação dessa faixa etária com a formação de “tribos”. As tribos normalmente adotam um caráter identitário expresso no modo de se vestir, no gosto musical, no tipo de atividades praticadas. São inúmeras as “tribos” jovens hoje existentes, sobretudo nos cenários urbanos. As tribos mais comumente identificadas e veiculadas pela mídia, hoje em dia, são: “emos”, “metal”, “nerds”, “clubbers”, “pats”, “roqueiros”, “punks”, “evangélicos”, “funkeiros”, “alternativos”. Nesta pesquisa, não foi encontrada nenhuma identificação explícita dos grupos de afinidade com essas denominações. As palavras “emo” e “nerd” eram constantemente citadas nas mais variadas conversas, mas sempre usadas em tom pejorativo, numa espécie de gozação, quando alguém apresentava algum traço, gosto ou comportamento típico do estilo adotado pelos ditos “emos” ou “nerds”. No entanto, nenhum dos alunos se autoidentificou com alguma “tribo”.

muitas brincadeiras que simulavam “rixas” entre meninas e meninos. Segundo Lopes (1996):

É evidente que rapazes e raparigas conversam fugazmente, constroem “amizades” entre si, demonstram à vontade no próprio contato corporal, mas convivem com pouca frequência e intensidade. Em geral, os grupos de amigos são predominantemente masculinos ou femininos, constatação transversal a todos os espaços-tempos da escola (p. 157).

O segundo fator presente na composição de quase todos os grupos de afinidade diz respeito à “relação com os estudos” dos indivíduos, o que ficou evidenciado pela união de sujeitos com afinidades pró ou antiatividades pedagógicas. No Coltec, a formação dos grupos de afinidade tem ligação direta com o tipo de comportamento adotado pelos jovens perante os estudos e a instituição.

Da mesma forma que Barbosa (2007), verifiquei que a formação dos grupos de afinidade tem estreita relação com o modo como o jovem se relaciona com os estudos, ou seja, geralmente, os amigos têm posturas semelhantes diante das cobranças da escola em relação ao comportamento, à responsabilidade e ao nível de interesse pelos estudos. Dentre as conclusões de Barbosa sobre os fatores que interferem na sociabilidade dos jovens, destaca-se a que afirma haver uma relação direta entre a intensidade com que o jovem se sociabiliza e sua proximidade frente às demandas da escola. Segundo a autora, quanto mais os jovens se aproximam do modelo de aluno que responde positivamente às demandas da escola, menos ele se relaciona com os amigos e, vice-versa, quanto mais se aproxima do tipo antiescola, mais intensamente vive as relações de sociabilidade. Porém, tal lógica não se aplica à presente pesquisa.

Observou-se, no Coltec, uma lógica na qual, entre os grupos de afinidade, aqueles que estão mais integrados às demandas da escola são exatamente os que têm um convívio mais intenso, com laços fortalecidos e que mais valorizam as relações de amizade. Como a escola em questão prioriza, em diversas disciplinas, os trabalhos em grupo, muitas vezes feitos em casa, os alunos empenhados acabam, conseqüentemente, tendo uma maior interação entre si porque, com maior frequência, dedicam-se ao encontro com os amigos para a realização das atividades

escolares. Ainda que tais encontros tenham uma finalidade objetiva, para cumprir uma determinada tarefa, eles não são menos fundamentais para o fortalecimento dos laços de amizade. Entre os alunos que correspondem menos às expectativas da escola, observou-se uma relação de amizade mais frugal e distante, uma vez que nem sempre cumprem as tarefas demandadas. Em outras palavras, o desinteresse pelas disciplinas e conteúdos escolares não promove o mesmo entrosamento. Mesmo quando realizavam tais tarefas, dificilmente elas exerciam o papel de intensificar as relações, pois se davam pela obrigatoriedade desprazerosa mais do que pelo compartilhamento. Estes últimos encaixam-se, portanto, na lógica da adesão distanciada em relação à escola, conforme explicita Abrantes (2003):

Sem vislumbrar grandes alternativas no exterior da escola, muitos jovens procuram manter o seu universo autônomo, mas obter aproveitamento na escola, adotando estratégias flexíveis e instrumentais, de adesão distanciada e negociação das normas escolares, desde que estas não impliquem grandes esforços ou profundas transformações identitárias (p. 70).

Assim, é lícito afirmar que esse grupo de alunos comporta-se de modo semelhante aos chamados “grupos desviantes”, explicitados no capítulo 1, pois nutrem práticas e valores que contrariam os princípios da instituição escolar, em termos de demanda pedagógica. São alunos que não se adaptam ao ritmo de cobrança e exigência do colégio e se recusam sistematicamente a comparecer a algumas aulas ou realizar determinadas atividades, culminando, quase sempre, em mau desempenho escolar. No entanto, é importante ressaltar que o grau de liberdade concedida aos alunos do Coltec acaba inibindo, em certa medida, comportamentos delinquentes ou infração de regras, uma vez que gozam de liberdade inclusive para recusar as propostas da escola, desde que arquem com as consequências de tal recusa. Assim, os problemas de indisciplina são substituídos pelos de estigmatização, autoestima e *stress*, que afetam alguns alunos diante do mau desempenho escolar, em uma escola que prima pela excelência. Abrantes (2003) também observou tal aspecto em seu estudo:

Nas “escolas de excelência” a osmose entre disposições culturais e exigências escolares, aliada à pressão e controle sobre os adolescentes,

fazem com que não exista uma dupla hierarquia (escolar e juvenil), mas sim uma continuidade, substituindo os problemas de indisciplina pelos de *stress* e estigmatização (p. 35).

Por fim, na composição dos GAs, destaco um terceiro fator que é o da proveniência escolar. A dupla forma de ingresso, frequentemente, divide em subgrupos os alunos oriundos do CP e os concursados. Alguns poucos GDs, sobretudo o dos “Sem-grupo”, foram compostos por membros das duas categorias, sendo a maioria composta homogeneamente, ou seja, apenas por concursados ou apenas por ex-alunos do CP. Essa última questão será abordada no próximo capítulo, dedicado exclusivamente a discutir as formas de interação entre concursados e CPs, uma vez que elas foram motivo de debates intensos nos GDs, bem como se disseram presentes no histórico das interações dos jovens do Coltec de um modo mais amplo.

### **3.4.2 Um conflito patente**

No decurso do primeiro semestre, momento em que a turma M18 estava se conhecendo e formando os primeiros laços de afinidade, alguns conflitos surgiram de modo contundente, determinando o perfil da sala como turma e a constituição dos grupos de afinidade. A realização dos GDs bem como a observação constataram que grande parte dos conflitos surgidos na M18 envolviam uma mesma jovem – Taís. Os desentendimentos acabaram tomando uma dimensão mais ampla, convocando toda a turma a se posicionar diante deles. Atenta para não cair na análise particularista dos sujeitos, nem em “psicologismos” simplistas, acredito ser relevante descrever o modo de se sociabilizar dessa aluna, uma vez que tais conflitos foram decisivos na configuração da sociabilidade da sala como um todo.

Primeiramente, cabe afirmar que a propensão a se envolver em conflitos (justificada aqui somente devido à alta frequência) pode ser explicada pela falta de cumprimento de algumas regras básicas das relações de sociabilidade, descritas no capítulo 1. Ao longo do primeiro semestre, essa aluna transitou por diversos GAs sem nunca ter pertencido, efetivamente, como membro fixo, a nenhum deles. Além disso, quase sempre seu afastamento de um agrupamento se dava de forma

conflituosa, decorrente de alguma briga ou desentendimento mais sério. Assim ocorreu com a dupla Luís e Sofia, com o GA da “Família” e com o GA do “Futebol”.

O fato de a aluna ter passado em primeiro lugar geral no concurso do Coltec/2007 colocava-a numa posição de destaque e de relativa “superioridade” diante da turma. Quando da criação da comunidade do Orkut da turma M18, o *avatar* que representava a comunidade era uma foto da Taís exibindo o dedo indicador simbolizando o número 1 (isto é, “o 1º lugar”). Assim, a princípio, ela era um símbolo de orgulho não somente pessoal, mas também para a turma, que tinha como colega a “pessoa que passou em primeiro lugar”, dando àquela sala, como um todo, um *status* mais elevado em comparação às outras salas de 1º ano. No entanto, se num primeiro momento ela era vista como alguém “especial”, ao longo do semestre, essas impressões não só se dissiparam como se inverteram. Durante a realização dos grupos de discussão, muitas foram as acusações e agressões verbais feitas a ela devido ao modo pouco amigável de se relacionar. Desde os primeiros dias de observação, pude perceber que alguns comentários feitos por ela não respeitavam as regras de cordialidade e amabilidade próprias tanto entre colegas quanto entre amigos. Seguem alguns exemplos de falas captadas durante o período de observação:

- “*Que povo sem cultura!*” – referindo-se a um colega (morador de uma cidade do interior) que não tinha conhecimento de uma tradicional feira que ocorre aos domingos em uma grande avenida de Belo Horizonte.
- “*Credo, que povo pobre!*” – referindo-se a uma colega moradora de um bairro da periferia em Belo Horizonte.
- “*Eu não gosto de três coisas: gente preconceituosa, preto e PL (apelido típico de moradores de Pedro Leopoldo)*” – contando uma piada.
- “*É porque ele é burro!*” – referindo-se ao fato de um dos colegas ter a “aparência” de ex-aluno do CP.

Ainda que muitos desses comentários fossem feitos em tom de brincadeira e provocassem inclusive o riso e a adesão de outras pessoas, é importante ressaltar que seu conteúdo agressivo e pouco gentil foi motivo de acusações posteriores dirigidas à aluna.

No início do ano, os alunos Luís, Sofia e Taís passaram a constituir um trio de amizade, com relações intensas. Neste caso, apesar da dissimetria entre os

componentes em termos de origem e trajetória escolar (Sofia era uma aluna repetente, Taís tinha passado em 1º lugar e Luís era três anos mais velho do que a maioria), posso afirmar que cada um possuía um *capital* de valor simbólico equivalente, o que viabilizava a relação. Sofia detinha o *capital da sociabilidade*, pois, por ser repetente, oriunda do CP e extremamente comunicativa, conhecia grande parte dos alunos do Coltec, inclusive das séries mais avançadas; Taís era portadora de alto *capital escolar*, simbolizado sobretudo pela colocação no concurso; e Luís possuía o *capital da experiência*, pois, apesar de calouro, o fato de ser maior de idade, de já ter estudado no Cefet e de ter morado no exterior conferia-lhe um alto *status*. No entanto, essa amizade intensa, iniciada no começo do ano, durou apenas dois meses. O desentendimento deveu-se ao fato de que Taís e Luís pareciam desconhecer algumas das regras implícitas das relações de amizade tais como a cordialidade, a solidariedade e a delicadeza. Durante um passeio do trio ao CEU, tiveram um desentendimento, relativamente comum, pelo fato de Taís não querer emprestar sua máquina fotográfica aos demais. Esse fato foi o pivô de um grande conflito no trio, gerando uma cisão não somente entre eles, mas entre toda a turma que, por incitação de Luís, foi convocada a se posicionar diante do ocorrido. Depois desse primeiro grande desentendimento, passaram a ser recorrentes os episódios de disputas entre Luís e Taís, gerando desconforto e o “apagamento” dos outros alunos na dinâmica da turma. Tais episódios assemelhavam-se aos dramalhões assistidos em novelas e seriados típicos de jovens, onde Luís e Taís eram os protagonistas, tornando-se motivo de conversas, intrigas e fofocas entre todos. A partir daí, ainda que não tomasse partido do aluno Luís, grande parte da sala passou a rejeitar sistematicamente a aluna Taís, gerando uma grande cisão entre ela e a turma. Os depoimentos que seguem são mostras contundentes dos fatos e dos motivos de tal rejeição, a saber, o não cumprimento dos preceitos mínimos para o surgimento de relações de amizade ou de coleguismo. Foram muitos os casos e relatos de rejeição à colega:

*A divisão da sala é: Taís, CP e concursado...são as panelinhas (Alice – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*



*Todo mundo anda junto... agora é... tem Taís que não anda junto com a sala, mas é só também (Laura – concursada – GA: “Família”).*

*Eu já tinha percebido que ela [Taís] era meio egoísta... assim... não era muito do jeito que eu gostava... aí, a gente começou a chamar ela de filha única por causa disso (Sofia – egressa do CP – GA: “Repetentes”).*

*Ela [Taís] fala umas coisas, aí, ela faz umas coisas, tipo, tudo pra chamar a atenção, enquanto ela não estiver no centro das atenções ela não tá feliz, ela não tá satisfeita, ela é toda mimadinha (Daniele – concursada – GA: “Família”).*

*Igual na excursão, a Sofia tava combinando, tipo, de excluir ela [Taís] das fotos, foi o boicote à câmara digital! (Daniele – concursada – GA: “Família”).*

*Até o Téo, que é tipo mó paciente, mó calmo, assim, não gosta dela [Taís] (Sofia – egressa do CP – GA: “Repetentes”).*

*Pra fazer o grupo de Química, coitada, eu acho que ela [Taís] nem tem grupo ainda, por causa que ninguém quis aceitar ela no grupo ... e fora que um grupo já tem um tanto de alunos... assim... só que todos os grupos que ela queria entrar ninguém quis ela (Jenifer – egressa do CP – GA: “Repetentes”).*

*Na excursão, ela falou, tipo assim, porque era pra todo mundo dividir o lanche: “Ah, vamos sentar é, em dupla, vamos fingir que tamos dividindo e vamos cada um comer o seu”, tipo ela [Taís] não quer dividir as coisas dela, entendeu? (Laura – concursada – GA: “Família”).*

*Nossa Senhora! Na aula de Mecânica também, ela tava com quatro dados na mão, tava lá, tava eu, ela e o Mauro, aí, beleza, aí, eu cheguei ela tava mostrando os dados assim, aí, eu: “Taís, eu posso jogar?”, aí, ela virou: “Não!”, aí, eu olhei pro Mauro, olhei pra Taís, olhei pro Mauro de novo, aí, a Taís saiu, aí, eu olhei pro Mauro assim e saí também, aí, o Mauro virou e falou assim: “É, eu não falo nada” e fui, falei assim: “Eu também não, depois não sabe porque que é a excluída da sala”, entendeu? Porque nem tentar conversar com a gente ela tenta, nem tentar mostrar que ela quer incluir-se de novo na sala ela quer (Laura – concursada – GA: “Família”).*

*Ninguém gosta dela [Taís], não é amigo dela, ela é que é amiga das pessoas, porque, tipo, eu sei que... por outras pessoas, que as pessoas que ela anda de outras salas não gostam dela também, entendeu? Mas*

*aí fica chato, fica chato ver ela sozinha, mas ela fez por onde... (Ana Elisa – concursada – GA: “Família”)*

*Eu tava na Educação Física, aí ela [Taís] não queria ir no sol e queria que a gente passasse, desse uma volta pra andar na sombra, e sabe, ela é muito marrenta, muito mimada (Carla – concursada – GA: “Família”).*

*Ela [Taís] é muito pirracenta, se ela não consegue alguma coisa, ela fica insistindo, insistindo, insistindo, sabe? Muito chato isso (Marina – concursada – GA: “Família”).*

*Tem uns concursados que são chatos demais, folgados, só porque eles são primeiro lugar acham que podem ficar tirando todo mundo... (Vinícius – egresso do CP – GA: “Futebol”).*

*A Taís é egoísta, egocêntrica, amarrada, eu acho que ela só tem defeito, eu não vejo qualidade nenhuma (Fábio – concursado – GA: “Totó”).*

No entanto, a reação da aluna nem sempre condizia, de forma clara, com os conflitos em que se via envolvida, já que, apesar de ser alvo de críticas, a aluna não parecia guardar ressentimento e nem considerava difícil sua relação com a sala. Mostrava-se indiferente às acusações e aos desentendimentos com a turma, e sequer reconhecia o enorme despreço que seus colegas cultivavam sobre sua pessoa. Durante a entrevista, Taís afirmou, por mais de uma vez, que não tinha conflitos com nenhum dos colegas da turma e que gostava igualmente de todos.

*Tem gente que eu converso muito lá [na M18], tem gente que eu converso menos, assim, bem menos, mas acaba que eu gosto mais ou menos de todo mundo, não tem muita rixa com ninguém, não (Taís – concursada – categoria dos “Sem-grupo”).*

No final do primeiro semestre, os alunos da escola organizaram um campeonato de futebol feminino, envolvendo os três anos do ensino médio e técnico. As regras de organização do campeonato permitiam que as equipes fossem compostas livremente por alunas de diversas salas. Na M18, oito das doze meninas resolveram formar uma equipe juntamente com três alunas de outros 1<sup>os</sup> anos. Esse

foi um motivo para o fortalecimento dos laços de amizade entre o GA da “Família” e o das “Repetentes”, uma vez que a formação do time propiciou a intensificação do convívio, por meio dos treinos intensivos, da confecção de uniforme e da participação efetiva no campeonato. As únicas meninas que não faziam parte do time eram as componentes do GA das “Esforçadas”, além de Marina e Taís. Em um primeiro momento, Taís impôs sua participação no time. Contudo, antes mesmo do começo do campeonato, já havia sido expulsa por desentendimento com as demais integrantes e por incompatibilidade de expectativas em relação à confecção da camiseta do time. Taís queria um estilo de estampa que ficaria bem mais oneroso do que o sugerido pelas outras integrantes. No entanto, apesar de ter sido expulsa do time, fez-se presente nos jogos e agia como se fosse parte integrante do mesmo, ignorando o desprezo das colegas em relação à sua presença.

As relações firmadas durante esse evento foram representativas do modo como a aluna se relacionava com a turma. No entanto, para uma compreensão mais aguçada de tal comportamento, seria necessário recorrer a outras dimensões de análise, sobretudo a da Psicologia. A importância de tais acontecimentos, para esta pesquisa, deve-se ao fato de que este e vários outros episódios envolvendo a aluna em questão determinaram e estruturaram as relações de sociabilidade desta turma, uma vez que o compartilhamento do desprezo por certas atitudes da colega acabou aproximando os demais integrantes da turma, envolvendo todos num conflito declarado.

## 4 O CONFLITO CP versus CONCURSADO

Durante a elaboração do projeto desta pesquisa e, posteriormente, com os dados colhidos nas observações, nos GDs e nas entrevistas, evidenciou-se a existência de condições diferenciadas vividas pelos alunos do Coltec. Tais diferenças se relacionavam diretamente ao modo de ingresso na instituição, via concurso ou admissão automática, conforme anunciado nos capítulos anteriores.

Fez-se necessária uma reflexão sobre o aprofundamento dessas condições, uma vez que elas se manifestaram como questão estruturadora nos modos de sociabilidade dos alunos desse estabelecimento. Essas diferenciações refletiam-se principalmente nos seguintes aspectos: condições de calouro, desempenho escolar, constituição dos grupos de afinidade, *status* perante a instituição e os colegas e expectativas no momento de ingresso no Coltec. Procurei descrever e analisar, neste capítulo, os principais aspectos influentes nas formas de produção de estereótipos relacionados ao modo de ingresso, e suas interferências na sociabilidade. Tal análise partiu do pressuposto de que as questões inerentes à identidade de ex-aluno do CP deveriam ser analisadas de uma perspectiva relacional, uma vez que tal condição só se tornava uma situação incômoda na medida em que o ex-aluno do CP se deparava com colegas oriundos de uma seleção por concurso.

Este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira é dedicada à apresentação e contextualização de um grupo de jovens – composto de ex-alunos do CP – que criaram um curso técnico fictício, autodenominado TLE (Turismo, Lazer e Esporte), como forma de chamar a atenção e reivindicar da instituição a equiparação de direitos entre eles e seus colegas concursados. A segunda destina-se a analisar as diferenças de expectativas, entre os dois públicos, em torno do ingresso no Coltec. A terceira parte busca analisar as diferenças escolares entre o CP e o Coltec, do ponto de vista dos alunos. Verifica as possíveis interferências que tais distinções pedagógicas suscitam na vivência desses jovens e as consequências geradas pela liberdade concedida aos alunos do Coltec. A quarta parte busca descrever e compreender como e quais são os estereótipos construídos acerca dos alunos egressos do CP e dos concursados.

Pode soar estranho ao leitor que este capítulo se inicie com a análise de um grupo de recém-formados no Coltec, uma vez que a pesquisa empírica foi realizada com alunos do 1º ano. No entanto, isso se fez necessário porque o conhecimento desse grupo de jovens revelou o caráter propulsor que tiveram na culminação do conflito entre CPs e concursados. Foi a partir das ações das TLE que tal conflito se tornou explícito, vindo a constituir uma questão de interesse e debate no colégio. Dessa forma, optei por iniciar o capítulo historicizando a trajetória do grupo e, conseqüentemente, sua interferência nos modos de percepção e vivência desse embate pelos alunos que chegaram posteriormente, como é o caso da turma M18.

#### **4.1 Direitos diferenciados e invenção de um curso técnico fictício: TLE (Turismo, Lazer e Esporte)**

*A TLE tinha duas coisas que a gente queria chegar, que era acabar com o preconceito lá e conseguir o curso técnico... e encher o saco de todo mundo também (Pedrinho e Nosse – egressos do CP – integrantes da TLE).*

Conforme exposto na introdução do presente trabalho, uma das justificativas para a escolha do Coltec como estabelecimento para a realização da pesquisa foi a informação, no final de 2005, da existência de um grupo de jovens (ex-alunos do CP e, na época, recém-formados do Coltec) que havia criado uma “organização informal”<sup>47</sup> denominada TLE (Turismo Lazer e Esporte). Tal grupo tinha objetivos que incluíam um projeto, a ser implementado tanto no Coltec quanto no CP, que visava à integração entre alunos oriundos do CP e concursados, por meio de debates e palestras.

Isso ratificou a escolha do Coltec como local de pesquisa para a presente dissertação, pois, além de ser um espaço com grande heterogeneidade social e cognitiva, conforme apresentado no capítulo 2, mostrou ser também um meio em que os alunos estavam atentos e envolvidos com questões próprias da sociabilidade.

---

<sup>47</sup> Organização de alguns amigos, sem caráter oficial perante a instituição.

Em 2007, ano da realização da pesquisa de campo, os alunos que compunham a TLE já haviam completado o ensino médio e, portanto, não estavam mais presentes cotidianamente naquele espaço. Por este motivo, não foi possível fazer a observação da atuação da TLE no ambiente escolar. Considerando a importância desse grupo para o trabalho, estabeleci contato com alguns integrantes, a fim de compreender no que consistia essa organização, quais eram as ideias, como eles agiam, entre outros aspectos. Através da comunidade que a TLE mantinha no Orkut, propus um encontro, na forma de GD, para conversarmos sobre a experiência do grupo no Coltec. A resposta ao convite foi positiva, com os jovens mostrando-se extremamente dispostos a realizar o GD, sobretudo em razão do tema.

*Eu colaboro, sim. Será um prazer, afinal, o Coltec foi o melhor momento da minha vida até hoje (Apolinário, integrante da TLE – via Orkut, em resposta ao meu scrap convidando para o GD).*

Assim, o GD foi realizado em meu domicílio, em um final de semana, com quatro jovens que compunham a “diretoria” da TLE: Pedrinho, Apolinário, Nosse e Laciaia<sup>48</sup>. Além desse encontro, continuei mantendo contato com aproximadamente nove jovens do grupo TLE durante um semestre, tanto virtualmente quanto em encontros presenciais e informais.

A seguir, descreverei e analisarei as causas e consequências da criação desse grupo, bem como os propósitos e ações descritas no quadro que reproduz o texto de abertura do *site* da TLE, contando de forma original e sintética como surgiu, o que significava e quais eram as principais ações e o ideário da TLE.

Historicizando o fenômeno, em 2004, um grupo de amigos do Coltec, majoritariamente formado por alunos oriundos do CP, resolveu criar um curso técnico fictício autodenominado TLE (Turismo, Lazer e Esporte). Tal criação se deu, em um primeiro momento, pelo fato de os alunos oriundos do CP não possuírem direito legal de optar pelo curso técnico, conforme exposto no capítulo 2. No entanto, aquilo que a princípio nasceu de uma brincadeira, aos poucos foi ganhando corpo,

---

<sup>48</sup> Diferentemente do restante dos nomes próprios que aparecem neste trabalho, os apelidos dos integrantes da TLE não são fictícios. Os alunos me fizeram um pedido expresso para que eu mantivesse seus nomes reais. Tal solicitação evidenciou, assim, o quanto o pertencimento a esse grupo era um motivo de orgulho.

ideologia, projetos, diretoria, bandeira, camiseta, administração do grêmio, entre outras funções. Ao final de 2005, o grupo já contava com mais de cem integrantes, entre amigos, agregados e simpatizantes.

Até 2003, os alunos do CP tinham o direito apenas de preencher as vagas remanescentes dos cursos técnicos. No entanto, neste ano, devido a uma alteração na legislação, o diploma de curso técnico seria concedido pelo MEC apenas àqueles alunos que tivessem ingressado no colégio por meio de concurso<sup>49</sup>. Assim, a desvantagem para os alunos oriundos do CP – o fato de serem preteridos na escolha pelo curso técnico – tornou-se ainda mais acentuada, uma vez que, com a nova medida, passavam a não ter mais nem a opção de ocupar as vagas remanescentes.

*A gente pegou as vagas que sobraram; aí, acabou que o colégio deixou a gente frequentar as aulas, mas, aí, sem aquele negócio de ser reconhecido... mas, aí, acho que, pelo o que os professores falam, a reitoria barrou e a gente foi expulso... Pra falar a verdade, acho que eles só tavam querendo era encher o saco, porque o que eles queriam era tirar a gente de lá (Pedrinho e Nosse – egressos do CP – integrantes da TLE).*

A partir de 1993, por sua vez, o Centro Pedagógico sofreu alterações no modo de recrutamento dos alunos e na estrutura pedagógica. A instituição passou a adotar o sorteio como critério de ingresso e transformou a seriação anual em ciclos de formação de dois ou três anos, mudança que interferiu também nas formas de avaliação que passaram a ter um cunho mais qualitativo e processual. Em 2001, ano em que os primeiros alunos que ingressaram no CP por sorteio iriam entrar no Coltec, houve a mudança na legislação, determinando que tais alunos teriam direito de cursar apenas o ensino médio.

Não há nenhuma documentação que associe esses dois acontecimentos, mas é fato que tal medida foi tomada exatamente nessa ocasião, ou seja, a chegada dos primeiros alunos oriundos do CP e que nele haviam ingressado por sorteio coincide com a perda do direito desses alunos de cursar o técnico no Coltec.

---

<sup>49</sup> No ano seguinte, essa decisão foi regularizada e os alunos oriundos do CP que conseguissem ocupar as vagas remanescentes e concluíssem os cursos técnicos receberiam o diploma reconhecido pelo MEC, igualando-se aos concursados.

Concomitantemente à admissão automática dos alunos do CP e ao impedimento de tais alunos cursarem o técnico, desencadeou-se, no Coltec, um processo de diferenciação entre alunos egressos do CP e concursados. Os direitos diferenciados perante a instituição levaram à criação de preconceitos e estereótipos quanto à capacidade intelectual dos alunos do CP, reforçados pelo elevado e crescente número de reprovações entre eles.

Assim, além das questões referentes ao direito pelo curso técnico, outra experiência vivida por esses jovens referia-se à imagem negativa a que estavam sendo associados. Imagem esta produzida tanto pelos professores das duas instituições quanto pelos alunos. Tais estereótipos relacionavam-se, em sua maioria, à acusação de uma capacidade intelectual inferior justificada pela origem escolar.

*A Regina [professora do setor de Ciências Sociais] falava: “Ah, aluno do CP é inferior, a gente percebe isso aqui, dar aulas pra vocês é mais difícil...”. A gente falava: “Que que é isso, Regina? Que que você tá falando, pelo amor de Deus”... Falar um trem desse só joga a gente muito pra baixo. Por ser uma sala de pessoas do Centro Pedagógico, pergunta pros professores, você tem uma sala de concursado e uma sala do CP, eles vão te dar uma referência ruim, eles mesmo esculacham (Apolinário – egresso do CP – integrante da TLE).*

Esse fato, além de afetar a autoestima desses alunos, contribuía ainda para o que se chama de “profecia de autorrealização”. Ao serem considerados inferiores e incapazes, grande parte dos alunos incorporava tais estereótipos, passando a exercer um movimento de autoinferiorização e segregação entre os colegas na mesma situação. Tal movimento iniciava-se, normalmente, ainda no CP, onde os professores nutriam expectativas negativas quanto à adaptação dos alunos em meio aos concursados e à rigorosa cobrança de conteúdos complexos. Desse modo, grande parte dos egressos do CP já chegava ao Coltec com espírito de derrotado.

*Era meio assim, sabe? Que a gente viu que o problema não era a pessoa não saber do CP, não, muito pelo contrário, era de tanto falarem mal do Coltec, que a gente do CP... desde que a gente entrou lá que é o professor falando assim: “Que vocês vão tomar bomba no Coltec, vocês não vão aguentar”. Era um terrorismo, aí, chegava no*



*1º ano... e a gente tomava (Pedrinho e Apolinário – egressos do CP – integrantes da TLE).*

O sentimento de exclusão, de discriminação tornou-se evidente e um motivador para a organização dos alunos, culminando na criação da TLE. Na tentativa de ir à raiz do problema, bem como de encontrar soluções para os efeitos da profecia autorrealizada e da discriminação, a TLE buscou identificar a origem das diferenciações. Tal busca levou-os à conclusão de que o fenômeno envolvia diversos atores (professores do CP e do Coltec, alunos e ex-alunos do CP e alunos concursados) e fatores legais (a legislação do Coltec, a dupla forma de ingresso, as diferenças pedagógicas entre as duas instituições), resultando numa situação propícia à criação e perpetuação de estereótipos.

*Porque tinha um grande problema que era o professor do Coltec. Para eles, o problema era do CP, dos alunos do CP, igual, chegava no Coltec, o professor: “O problema tá lá no CP”. Aí, você chegava no CP: “O problema é lá no Coltec”, e ficava essa disputa, que não sei o que lá, não sei que lá (Apolinário – egresso do CP – integrante da TLE).*

*O problema do Coltec é que eles não queriam resolver o problema, eles queriam cortar o problema: “Tira o CP!”, aí, quer acabar com o problema, resolve o problema... que a culpa... igual, os alunos: “Que a culpa é dos professores do CP”; “Ah, a culpa, não, é dos professores do Coltec”. Eles ficam querendo botar a culpa em um, só que a culpa era de todo mundo, era uma coisa... era uma bola de neve que tava tornando... [...] Virou um ciclo vicioso, o cara entra lá no Coltec... o cara, por exemplo, muita gente concursado estudou, ralou, tomou... não passou na primeira vez, voltou um ano, passou na segunda, aí, o que que chega? O cara entra lá, aí, vê um monte de gente, assim: “Quem que é esse pessoal?”. “Não, a gente estudava aqui, já”. “Mas você precisou fazer prova pra entrar aqui?”. “Não”. Bom, aí que eles ficam com raiva, eles começam a ficar com raiva da gente, porque, por exemplo, eles estudaram pra passar e a gente não, aí fica aquele negócio conflituoso [...] Quando a gente entrou, a gente entrou no pior ano, [2002]foi o auge do cataclisma do preconceito (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

*Não, diz que no ano anterior ao nosso [2001] foi pior, véio, o ano que o Fabrício [Apolinário] entrou foi muito pior... (Nosse – egresso do CP – integrante da TLE).*

Além de alguns professores, em certa medida os próprios alunos concursados passaram a reproduzir tal discurso, subestimando a capacidade cognitiva dos alunos vindos do CP. Desacreditavam da possibilidade de os últimos tirarem notas mais elevadas que as suas, o que os deixaria extremamente ofendidos, conforme descrito no depoimento abaixo:

*O caso da Denise [aluna concursada] na aula de Geografia, tava lá, aí, o Leonardo foi falar um negócio – o Leonardo era do CP – aí, ele foi falar um negócio assim... a Denise virou e falou assim: “Menino, você veio do CP, fica quieto”. Aí, a sala toda parou... olhou assim... Aí, eu virei assim e falei assim... eu virei pra Denise, assim: “Ô Denise, quanto você tirou em Física?”. Ela falou assim: “Ah, eu tirei 22”. “Eu tirei 31. Quanto você tirou em Matemática?”. Aí, ela: “27”. “32, tá? Desculpa, deve ser porque eu vim do CP” (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

Atenta e sensível a essas questões e com o objetivo de minimizar os efeitos perversos que a dupla forma de ingresso estava gerando para a inserção, sociabilidade e autoestima dos alunos oriundos do CP, a TLE propôs a realização de um projeto de intervenção, denominado Projeto Integração. A proposta era esclarecer e mostrar, através de exemplos, palestras e ações, que era possível um aluno do CP ser bem sucedido no Coltec, desde que abdicasse do “espírito derrotista” que lhe havia sido inculcado. Além disso, pretendia chamar a atenção dos alunos e professores para um tipo de diferenciação arbitrária e discriminatória que estava sendo criada, produzindo estereótipos e preconceitos em relação aos alunos do CP.

*Pedrinho: No começo do 2º ano a gente foi lá no CP, a gente foi lá de supetão, a gente não era do grêmio, não, a gente chegou lá e falou assim, numa reunião do colegiado lá dos professores, eu cheguei lá e falei assim: “Ô, gente, eu estudei aqui no CP, fui pro Coltec, o problema... eu vim aqui pra falar dos problemas que na visão dos alunos e tal... que eu já conversei muito com os alunos, o problema é esse, esse, esse e esse”. Aí, os professores: “Não, mas o problema tá lá no Coltec, que não sei o quê...” A gente falou assim: “Ô, a gente não quer nem saber de quem é o problema, a gente quer resolver, tem como ajudar a resolver o problema?”. Aí, os professores falaram: “Tem”. Só que com os professores do Coltec, aí, foi difícil...*

*Mediadora: Mas o projeto era exatamente o quê?*

*Pedrinho: O projeto era o seguinte: da gente ir lá, dar uma palestra explicando pros alunos o que que é o Coltec, ou o que que é o Coltec*

*verdadeiramente, e não aquela coisa... Tem aluno do CP que nem quer ir pro Coltec de medo, o pessoal, que que eles falavam do Coltec pra gente lá, quando a gente tava no CP? Todas as pessoas falavam assim: “Vocês vão tomar bomba, vocês vão amarelar, os professores não gostam de vocês, vocês vão chegar lá, o povo, metade, mais da metade dos alunos não gostam de vocês, vão ter preconceito, aí vocês vão chegar lá, não vão aguentar porque a matéria é muito difícil”  
Apolinário: Os caras já criam a rixa pra gente.*

As principais ações que o projeto previa eram a realização de debates entre alunos do CP e coltecanos e conversas com professores.

*O pessoal do CP não tem muita noção de como é o Coltec, então a gente ia mais pra falar como é, o que que acontece lá, quais as dificuldades que eles vão enfrentar lá, porque vai enfrentar, porque é difícil, chega lá, querendo ou não, a diferença do pessoal que vem do concurso, já vem fazendo cursinho, já vem no ritmo e o professor lá nivela por cima. Você vê o Carlão, por exemplo, ele nivela por cima, então a pessoa às vezes acaba desistindo no meio do caminho, acaba, toma uma bomba sai fora do colégio [...] e a gente tinha dado de que era assim, primeiro ano nosso, era 99% do pessoal que tomava bomba era do Centro Pedagógico. [...] Eu falava com os meninos, quando eu ia fazer a palestra lá no CP, eu falava com os meninos, eu falava assim: “Vocês entraram no Coltec, pergunta pra quem tomou bomba se eles esforçaram, duvido que tem alguma pessoa que entrou no Coltec que estudou, estudou, estudou e tomou bomba no final. Não existe, tomou bomba porque desistiu, porque não fez por onde passar, não é porque ele veio do CP, não”. Tanto é que, igual eu falei assim: “O CP dá uma base muito forte com esse negócio de conseguir raciocinar em cima das coisas”. A gente... tinha matéria que a gente não sabia, chegava na prova a gente deduzia a matéria toda, a gente acabava respondendo por causa desse ensino no CP, que não era uma coisa decoreba. A gente tinha, como é que é? A gente tinha, tinha a inteligência, mas não tinha o conteúdo, aí, já a pessoa que é concursado tinha muito conteúdo, mas a maioria deles tinha muito mais o conteúdo, mas não tinha a inteligência. Chega lá, você pegou o conteúdo, aí, acabou, velho, aí você destrói, ia muita gente que quis passar de ano, eu quis passar de ano e passei. O Matheus também, que era maior fissurado pra passar de ano, que não queria tomar bomba de jeito nenhum, passou, todo mundo passou (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

Os efeitos do Projeto Integração para a autoestima e a interação entre os jovens oriundos das duas formas de ingresso foram, aos olhos da TLE, muito positivos. Acreditam que diminuíram radicalmente o preconceito contra os ex-alunos

do CP e que interferiram também no desempenho escolar deles, reduzindo o número de reprovações e elevando as notas. Acreditam ainda que interferiram negativamente no desempenho de alguns concursados que passaram a fazer parte da TLE, pois estes deixaram de ser tão exigentes com o próprio estudo. Não existem dados estatísticos que comprovem essas ocorrências, de modo que elas existiam apenas no imaginário de alguns integrantes da TLE. No entanto, para os integrantes da TLE, a ação deles na escola foi determinante de vários processos posteriores.

*Pelo que a gente tava vendo lá, o que a gente diminuiu de preconceito é uma coisa muito grande, a gente praticamente acabou com esse preconceito, aí se tornou um outro preconceito, preconceito contra a TLE, mas esse preconceito de concursado, pelo menos isso foi uma coisa que a gente conseguiu acabar, acabar mesmo, porque quando a gente entrou, o nosso ano era o mais pesado (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

*Esse trem do preconceito agora eu já não vejo mais isso, porque, quando a gente entrou, os caras colocavam tanta pilha na nossa cabeça que a gente já chegava lá meio assim se estranhando (Nosse – egresso do CP – integrante da TLE).*

*Aí, depois [das ações da TLE] foi o contrário, a pessoa que estudava muito foi e baixou, e o pessoal do CP cresceu um pouquinho e ficou... aí, ficou estabilizado, foi até engraçado... a Fabiana tava conversando com um professor lá, ele: “Eu fiquei impressionado de como os meninos do CP aumentaram as notas e tal”. Aí, eu virei, assim: “É, isso foi culpa nossa”. “Mas eu também fiquei impressionado de como dos concursados as notas caíram...”. Eu falei: “É, também foi culpa nossa” (risos) (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

Quanto ao objetivo descrito no Projeto Integração de “unir CPs e concursados”<sup>50</sup>, os integrantes da TLE também acreditam que geraram uma integração significativa, conseguindo criar um grupo de amigos muito unidos, cujos integrantes pertenciam às duas categorias de ingressos:

*Muito calouro quando entra lá pergunta o que é TLE, porque antes tinha o grupinho CP e o grupinho concursado, e a gente acabou que*

---

<sup>50</sup> Expressão presente no texto de abertura do site da TLE.

*ficou um grupo intermediário, a gente ficou... era o pessoal que não tinha nada contra o CP nem contra os concursados, a gente era coltecano (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

No entanto pude perceber que, apesar de um dos objetivos da TLE ser o de minimizar as diferenciações entre CPs e concursados, denunciando a falácia das concepções estereotipadas, nem sempre sustentavam tal discurso de igualdade sem cair em contradição. Assim, durante o GD, foram frequentes as referências aos comportamentos típicos de um ou outro grupo, o que, de certa forma, acabava por reproduzir o próprio estereótipo contra o qual lutavam. Dentre essas referências estereotipadas, sobressaíam aquelas relacionadas aos comportamentos em relação à escola: etiquetavam os concursados de “CDFs” e “nerds”, por serem mais dedicados aos estudos, e os do CP de “sociáveis”, “populares”, “divertidos”, “vagabundos”, entre outros.

Apesar de a TLE ter sido um movimento surgido devido às questões próprias que envolviam CPs e concursados, em nenhum momento tiveram a pretensão de associar tal organização a um movimento específico dos ex-alunos do CP. Principalmente pelo fato de que um de seus objetivos era exatamente o de minimizar essa divisão crescente que ocorreu no Coltec, a partir das mudanças nos direitos concedidos aos ex-alunos do CP.

Dentre os seis integrantes que compunham a diretoria da TLE, apenas um, o Lacreia, era concursado. No entanto, ele relatou que sempre foi confundido com um ex-aluno do CP, evidenciando a associação entre TLE – CP, inerente à causa.

*Eu era tratado como se fosse CP, o povo falava... porque as pessoas me conheciam mas não sabiam de onde que eu, né? não sabiam de onde que eu tinha vindo, então eu falava assim... o povo achava que como eu ficava zoando e só tirava nota ruim que eu era CP, entendeu? Era essa a ligação, era, foi por isso que a gente começou a trabalhar mais nesse negócio de querer melhorar o CP, porque a diferença muitas vezes era disso, era tudo preconceito de professor mesmo porque falava que: “Ah, não, você é do CP? Então tá explicado porque que não faz os negócios”, flagra? (Lacreia – concursado – integrante da TLE).*

Com a adesão de um grande número de alunos ao grupo da TLE, percebeu-se que, se por um lado houve uma diminuição da associação dos estereótipos à origem escolar, por outro, criou-se um novo clichê associado ao estilo e princípios da TLE. Se antes os grupinhos se segregavam entre CPs e concursados, com o crescimento da TLE, eles passaram a se segregar entre TLE e alunos que eram contra a ideologia “tleana”, descrita a seguir. E isso, diferentemente de ser um estigma imposto, como o fato de ser oriundo do CP, significava agora uma escolha por um “estilo de vida”.

Os jovens que compunham a TLE se envolveram de modo tão contundente nesse processo que o grupo cresceu demasiadamente, incorporando cada vez mais adeptos. Assim, resolveram criar uma diretoria que seria um núcleo centralizador das atividades e ideias promovidas pela TLE. No processo de surgimento e concretização dessa formalização, foram sendo construídas identidades, afinidades ideológicas e desejos comuns em relação às expectativas em face do Coltec.

Assim, além das propostas de promover a integração entre CPs e concursados, de chamar a atenção para as diferenciações, legais e informais, surgidas entre esses dois públicos, e de reivindicar o direito de cursar o técnico, os integrantes da TLE passaram a adotar também uma postura própria e a defender princípios que refletiam um modo de concepção de mundo e de relação com a escola.

Passaram a adotar fortes posturas ideológicas sempre com o intuito de “fazer uma coisa avacalhada, mas séria”, segundo a fala de um dos integrantes, ou seja, ao mesmo tempo em que desejavam trazer para o debate assuntos sérios, como a discriminação dos alunos do CP, procuravam dar um tom de ironia e comicidade a suas ações.

Essas concepções foram fundamentais para a criação de certa ideologia “tleana”. O princípio que regia o ideal da TLE era: o máximo de diversão para o mínimo de estudo. Viam na escola um espaço ideal de entretenimento onde os estudos eram necessários, contudo, secundários. Acreditavam que aquele ambiente e aquela etapa da vida eram únicos e, portanto, deveriam ser aproveitados ao máximo, uma vez que, ao entrar na vida adulta, teriam necessariamente que se adaptar a um estilo de vida cheio de responsabilidades, compromissos e seriedade. No entanto, apesar de afirmar ter princípios bem definidos, a TLE nunca pretendeu ser uma

organização formal, conforme relata um dos integrantes em um tópico da comunidade no Orkut, em que o tema era a explicação da origem da TLE:

*Vêi, tipo 6 cara q sempre saiam pra lan house, cinema e talz. aí criamos um nome pra gente. Daí a gente começou a chamar mais gente pra sair tbem, aí comessou a fazer mais zuações, falar q eramos diretores pq tinhamos comessado.*

*Tivemos a ideia da camisa, aí mais gente quis, daí q TLE virou um grupo e naum apenas os 6 (Pedrinho, Pit, Jusseh, Lacraia, Bill e eu).*

*Daí pra cá agimos como um grupo, além de ter cada um uma personalidade diferente.*

*Porra, cada um agi por si. Eu tive por exemplo a ideia do Boicote, e sabia como estragar a luta política da minina q eu naum concordava e chamei gente pra ajudar, meus amigos, q por coincidência saum os q se denoimanan da TLE.*

*TLE = Amigos*

*Naum temos propósitos fixos, cada um faz o q dá na telha. Falamos q temos mais fazemos o q dá na telha (Apolinário – egresso do CP – integrante da TLE).*

### QUADRO 3 – Página de apresentação do site da TLE<sup>51</sup>

Era uma vez 6 caras que sempre saíam pra lan house, cinema e tal, ou seja, aproveitavam a vida. Quando foram para o 2º ano, resolveram se manifestar contra o clima de divisão que havia no Coltec, até então. Inspirados pelo fato de não terem curso técnico – com exceção do Lacraia – decidiram fundar um para eles, denominado Turismo Lazer e Esporte, ou simplesmente, TLE!

Sem pretensões nenhuma, Apolinário, Pit, Jusé, Pedrinho, Bill e Lacraia começaram a espalhar o espírito de união entre os coltecanos, de forma descontraída e, ao mesmo tempo, direita.

Como todos os cursos [técnicos] tinham camisa, porque não fazer a nossa?!? A partir disso, passamos de 6 para 30, entre concursados e CP's. Fato que nos surpreendeu bastante e nos motivou a continuar nossa luta.

<sup>51</sup> O site [www.tle.com.br](http://www.tle.com.br) esteve ativo durante aproximadamente 3 anos (2004-2006). Atualmente está desativado; no entanto, com a pesquisa, tive acesso ao conteúdo do site na íntegra.

Devido ao nosso jeito desleixado, éramos – e ainda somos – odiados por muitos, inclusive professores, que nos proibiram de usar nossas camisas! Mas mesmo assim continuamos a difundir o pensamento e o estilo de vida TLE, unindo cada vez mais a comunidade coltecana. Mostramos a todos que o colégio é um só e de todo mundo!

Crescemos para 50 com a nova camisa, e depois do "Boicote ao Boicote", todos viram a força da Turismo, Lazer e Esporte. Daí veio a ideia de concorrermos ao Grêmio, e isso não veio dos diretores, que nunca o quiseram. Mas vimos que assim poderíamos fazer mais pelos alunos e, com o apoio da diretoria do Coltec, alcançarmos nossa meta: *unir concursados e CP's*.

Pensando nisso, criamos o Projeto de Integração CP – Concurados, que muitos acharam ousado e pouco provável. A partir desse momento, os integrantes da TLE viram que o sonho era possível, através de atividades que unissem os alunos, além de muita conversa!

Surgiram assim: Naruto, Cine – TLE, *Site*, reuniões com professores do CP e Coltec, volta das Coltequintas – ações feitas antes do grêmio. Mas talvez o mais importante tenham sido a conscientização e motivação dos, então, calouros.

Isso surpreendeu a todos que, até aquele momento, não acreditavam no nosso objetivo ou não o levavam a sério.

Vieram as eleições, nesse momento já éramos 90, e muitas foram as críticas e ofensas à nossa chapa. Mas fazendo uso de nosso bom-humor contumaz, ganhamos com grande vantagem de votos, depois de várias manobras para denegrir a nossa imagem e a coligação de quatro chapas contra.

Em dois meses de grêmio, fizemos mais do que qualquer grêmio já tinha feito, contrariando os mais pessimistas!

No final de 2005, caiu a ficha: atingimos nosso objetivo, mostrando que com força de vontade, paciência e muito bom-humor, tudo é possível! Sem nenhuma preocupação com o que pensavam, nunca desistimos de nosso sonho de tornar o Coltec mais unido.



Hoje, mesmo com alguns fora do colégio, continuamos sempre presentes, difundindo a TLE.

Agora, fala sério! Depois ainda nos perguntam por que somos tão empolgados com a Turismo, Lazer e Esporte!!!

Primeiramente deve-se ter claro que muitas das informações contidas nesse site são questionáveis em termos de veracidade e do modo como o grupo interferiu na prática escolar, parecendo antes de mais nada uma forma de autopromoção do grupo através da superestima de algumas ações. De todo modo, busquei analisar os significados produzidos nesses jovens integraram a TLE, ainda que fosse algo criado no imaginário.

Com a criação da TLE, o espaço escolar passou a adquirir outro significado para esses jovens, pois passaram a vislumbrar, no Coltec, a possibilidade de fazer dele um espaço de diversão, descontração e lazer, ou seja, um lugar prazeroso, onde a prioridade fosse a curtição e os estudos ocupassem um segundo plano. A escola representava o principal lugar de convívio social onde mantinham uma forte relação afetiva com os colegas e com a instituição de maneira geral. Segundo eles, manter esse tipo de relação com a escola significava possuir o “espírito coltecano”.

*A TLE, vamos dizer assim, os nossos encontros, as nossas saídas, era nossa vida social, era o que a gente tinha (Apolinário – egresso do CP – integrante da TLE).*

*Com essa idade assim, não tem tanta liberdade pra sair sábado e domingo, vamos dizer assim, até que hoje tá mais fácil, assim, tem festa pra tudo quanto é lado, mas a gente não é tão assim, não, não saía assim tanto, não, o tempo que a gente tinha pra divertir era lá no Coltec ... aí, o tempo de vida social nosso era lá, sei lá, eu não tinha mais nada de diversão (Apolinário – egresso do CP – integrante da TLE).*

*Igual, eu levantava, ia pro colégio. Saía de Santa Luzia às seis e meia pra ir pro colégio, chegava às sete e meia, aí, tinha dia que era até às cinco, aí, nos outros dias precisava ficar só até meio-dia, mas eu ficava até as cinco. Ficava lá à-toa (Apolinário – egresso do CP – integrante da TLE).*

*A gente chama de espírito coltecano, a gente chegava lá de manhã, às vezes nem tinha aula, não tinha nada, mas você ficava lá no colégio justamente pra ficar no colégio, gostar do ambiente, e gostar do pessoal, e a gente percebeu que o pessoal não tava mais importando com isso e tal, a gente falou assim: “Não, a gente tem que voltar esse negócio, senão esse colégio vai...” como diz o Rogério, “o colégio tá acabando”, né? (Lacraia – concursado – integrante da TLE).*

*Pedrinho: Em vez do cara procurar manter aquilo ali como um estilo de vida... tem pessoa que vê aquilo ali como um coleção, né? Que tem hora de entrar...*

*Apolinário: Eles veem aquilo só como um colégio.*

*Mediadora: E vocês veem como o quê? Qual seria a palavra?*

*Apolinário: Ah, sei lá...*

*Lacraia: Lugar pra tudo.*

*Nosse: Sei lá, velho... acho que ia ser muita viagem falar isso, mas eu vejo como uma casa...rs*

*Lacraia: Lugar de Turismo, Lazer e Esporte.*

*(Trecho do GD com os integrantes da TLE.)*

*A nossa ideia sempre foi dar mais valor... a gente sempre deu muito mais valor pras pessoas do que, por exemplo, pra uma matéria. O importante pra gente não era tirar cem no Coltec, sabe? Porque a gente podia tirar cem no colégio, no Coltec, se a gente estudasse muito, mas depois, no final, a gente ia olhar pra trás, assim: “Que que a gente fez no Coltec? Nada... quais amigos que eu formei?...” Tanto é que tem muita gente que baba nosso ovo porque a gente saiu do Coltec. A turma saiu há dois anos e até hoje a gente se vê, todo final de semana a gente se vê, num perdeu nada, a gente continua se vendo todo final de semana, então foi uma coisa que a gente construiu, tem muita gente que sai do Coltec, entra e sai, e num tem um apego (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

*TLE é o caralho mesmo! É muito boa!*

*PQ a gente fez acontecer! A gente fez o Coltec ressurgir das cinzas! PQ venhamos e convenhamos! O Coltec tava parado!! Tava sem nada! Nem parecia akela escola q todo mundo falava! Mas nos fizemos a diferença! PQ? PQ a gente naum pensava! Isso mesmo, a gente agia!*

*Mas como assim?*

*Fazendo festa! Indo no 1 real! Lan! Ceu! E tb estudavamos!*

*Mas a questão é! Quem naum viu?! É pq naum quis ver! Pq nunca falamos: "Nos somos um grupo e tchau pra vocês"... Pelo contrario, sempre estavamos de portas abertas!*

*TLE = Amigos*

*TLE = liberdade de expressão*

*TLE é o caralho!!*

*(Apolinário em 04/03/06 – postado na comunidade da TLE no Orkut)*

Em síntese, os princípios defendidos pela TLE eram: utilizar a escola como espaço de lazer; ser um “vagabundo consciente”; contrariar os estereótipos “esquerdistas”.

Primeiramente sustentavam o ponto de vista de que a escola deveria ser, antes de tudo, um espaço para se divertir com os amigos. Criticavam categoricamente os alunos que colocavam os estudos em primeiro lugar:

*Eu, o Lacreia e o Apolinário, a gente era os mais... porque o povo falava assim: “Ah, que vocês não fazem nada, que vocês não fazem não sei o quê, que pá-pá-pá”, só que, aí, tinha umas provas que a gente tirava mais nota que o pessoal, aí, ficava brincando, aí, a gente sempre escutava no final, né? “Mas nós vamos fazer curso técnico e vocês não!” Aí, a gente virava e falava assim: “Não, a gente vai ficar à-toa... a tarde toda... e vocês estudando...” (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

*Porque a gente preocupava mais com a gente, a gente não tirava um pedaço da nossa vida, assim, só pra estudar, não, tanto é que a gente pegou tanto as manhas que a gente tinha controle total, se a gente passava com sessenta, sessenta e dois, sessenta e três, mas a gente pensava: “A gente passou sufoco pra passar? Não.”. Então isso que importava... (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

*Chega lá, tá aquele grupo, os amigos dele tudo lá, todo mundo conversando, aquela diversão, chega o cara:”Ó, galera, tenho que ir embora, meu ônibus é daqui a doze minutos...”. “Pô, velho, mas seu ônibus deixa de passar durante o dia?”. “ Não, mas eu tenho que ir pra casa, eu tenho que estudar, eu tenho que ir pra casa, eu tenho que dormir, eu tenho que ir pra casa....” . Sem motivo nenhum (Nosse – egresso do CP – integrante da TLE).*

*A gente descobriu uma estratégia: são três trimestres, a gente descobriu que a gente só precisa de ir bem mesmo em um, aí, nos outros você vai mediano e nos outros você vai mal pra caramba e tá bom, dá pra passar com sessenta (Nosse – egresso do CP – integrante da TLE).*

Uma postagem em um tópico da comunidade da TLE no Orkut também retrata bem esse “estilo de vida” pregado pelo grupo:

*VAMOS SER TLETISTA! PRONTO!*

*Vamos ir apenas a 75% das aulas, tirar exatamente 60 pontos, matar bastante aula pra ir no cinema, jogar na lan, beber no 1 real, ir no CEU (pulando o muro é claro), correr bastante de carro, zuar todos os nerds e comunistas de verdade do colégio, vamos tirar o [diretor] e olhar feio pra ele, votar no 'Carlão na diressaum', gritar no pátio, fazer shows no Coltec, festivais (sorvete, massas, bandas, sei lá d q mais, passar animes (NARUTOOO), e estar sempre sem preocupassum nenhuma com a imagem.*

*VIVER SEM SE DAR CONTA!*

*HUUUUUUU*

*TLE na veia – 3|L*

*(Vinicius – agregado da TLE – em 04/04/05 – postado na comunidade da TLE no Orkut).*

Em segundo lugar, defendiam a postura do “vagabundo consciente”, que consistia em se dedicar o mínimo possível aos estudos e o máximo ao ócio e “farras” com os amigos. No entanto, apesar de pregarem essa postura de “vagabundos”, consideravam importante serem, no mínimo, aprovados ao final do ano letivo. Isso porque concordavam que, caso não o fizessem, estariam sendo contraditórios com o discurso pregado nas palestras dadas aos alunos do CP, ou seja, se um dos intuitos do Projeto Integração era exatamente o de mostrar a esses alunos que eles eram capazes de ser bem sucedidos no Coltec, era preciso que eles, da TLE, fossem os primeiros a dar o exemplo. E, também, porque tinham pretensões futuras de ingressar na faculdade, bem como de permanecer e concluir o ensino médio no Coltec, coisa que não seria possível se viessem a ser reprovados por duas vezes.

*A gente fala que a gente é vagabundo, mas o nosso vagabundo é consciente... a gente não era extremo, porque no Coltec tinham dois extremos, era o extremo de o cara totalmente vagabundo que não fazia nada, que não estudava nada e o outro cara que totalmente estudava muito (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

Por último, ressalto um ponto de vista antiesquerdista adotado como forma de contrariar os estereótipos que envolviam os alunos ligados a movimentos estudantis e organizações gremistas.

*As pessoas que mais odeiam a gente lá são as pessoas que são socialistas... aqueles que entram assim no Coltec, aí, acham que é comunista, mas, assim, não entende nada do trem... Aqueles que*

*vestem, assim, camisa vermelha e não gostam de Coca-Cola, não gostam de Mc Donalds. Ai quando a gente surgiu, a gente criou um lema, né? “Mais caro é mais gostoso” e, tipo assim, são uns caras que acham que são comunistas, aí, você pergunta alguma coisa: “Me fala aí do socialismo”. “Ah, cara, que o comunismo, Marx e Che Guevara...”. Aquelas coisas mais nada a ver com nada... mas o mais importante é que pra eles, no final de tudo, a culpa é sempre do tênis Nike (Pedrinho, Apolinário e Nosse – egressos do CP – integrantes da TLE).*

Assim, tanto as posturas “antiestudos” quanto as “antiesquerdistas” acabaram acentuando o clima de rivalidade entre TLEs e “Anti-TLEs”. Segundo os integrantes da primeira, essa rivalidade era o que os fortalecia e dava ainda mais sentido a sua existência, pois cultivavam o enorme prazer de contrariar os “discursos prontos” de seus rivais.

*Ai, a gente começou a criar uma ideologia, né, a gente começou a “içar” contra nerd: “O tempo que vocês tão indo pra aula, que vocês vão estudar, a gente vai estar se divertindo”. Era isso mesmo, porque a gente nunca teve aquela ambição, sabe? A gente tava com sessenta pontos, pronto, não precisava mais estudar. O que a gente criticava dessas pessoas também era o individualismo dessas pessoas, porque a pessoa, por exemplo, ela estudava tanto, tanto, tanto que teve um ano, acho que foi no 2º ano, que não teve olimpíadas porque as pessoas preferiram estudar. Preferiram ter a semana de aula do que a semana de jogos, de olimpíadas. Então o que a gente sempre criticava desse pessoal era isso. Ai, claro que tomou aversão da gente, esse pessoal, que esse pessoal também não gostava da gente, não... mas a gente também era chato (Pedrinho, Apolinário e Nosse – egressos do CP – integrantes da TLE).*

*As pessoas que não são do nosso grupo, assim, ou elas são simpatizantes nossa ou é gente que não gosta, não tem meio termo, não, ou o pessoal gosta da TLE ou não gosta, ninguém é sem noção a ponto de entrar na TLE sem saber do que se trata (Pedrinho – egresso do CP – integrante da TLE).*

Essa rivalidade tornou-se mais evidente e explícita no momento em que o grupo da TLE resolveu se candidatar à presidência do grêmio, pois, a partir daí, passariam a ocupar um lugar legítimo dentro do colégio. Após a vitória da chapa TLE, seus integrantes buscaram esclarecer alguns equívocos e calúnias feitas durante

o processo eleitoral, conforme descrito abaixo. Esses fragmentos evidenciam essa rivalidade e apontam alguns princípios defendidos pelo grupo.

**QUADRO 4 – Página presente no *site* da TLE em março 2006**

### **FATOS A SEREM ESCLARECIDOS PELA TLE!!!**

Devido ao forte ataque que nós da TLE sofremos pelas outras chapas, estamos aqui para respondê-las:

1. **"A TLE não quis unir as chapas porque ela foi egoísta e só quis usar o nome TLE"** – Evidentemente isto foi utilizado para mascarar a diferença de propósitos das chapas (a chapa ATITUDE tinha como objetivo a parte externa, política, enquanto a TURISMO, LAZER e ESPORTE tem como objetivo o COLÉGIO).
2. **"TLE e CP's babacas"** – Este PRÉ-conceito já diz por si só... E um dos objetivos da TLE é acabar com este fato lamentável.
3. **"Eu não preciso dos CP's para ganhar"** – O resultado das eleições já fala tudo... (32 votos de vantagem contra as outras 4 chapas unidas).
4. **"TLE só tem vagabundo"** – Já viram a nota de Matemática do DE AZUL? = 35!, E a do Pedrin? = 32(CP). Muitos dos integrantes do TLE fazem curso técnico. Se isso é vagabundagem, então imagina se fossem nerds, hein...(MAIS DO QUE SIMPLES VAGABUNDOS...UM ESTILO DE VIDA!!!!!!)
5. **"TLE é só CP"** – Grande parte da TLE são concursados que se identificaram com este estilo e o querem para nosso maravilhoso Colégio. Dados: 50% dos TLE são CP e 50% concursados.
6. **"A TLE incita a vagabundagem"** – Se ser vagabundo é ser feliz no colégio, então nós somos vagabundos, sim. Porém, não esqueçamos que para sermos felizes no colégio, temos que passar de ano, e pra isso temos os projetos: de integração, recuperações paralelas, aulas dadas por alunos veteranos aos calouros com dificuldades, OU SEJA, PROJETOS QUE VISAM AO ESTUDO, mas não se esquecendo de VIVER!!!

Procurei destacar, dentro do movimento autodenominado TLE, alguns pontos significativos para a compreensão de uma dimensão importante da

sociabilidade entre os jovens do Coltec, que é a da diferenciação feita aos concursados e aos oriundos do CP. Esse grupo realizou ainda, dentro da escola, diversas atividades, eventos e ações, principalmente no período em que se tornaram integrantes efetivos do grêmio. No entanto, pela necessidade de recorte da temática, optei por selecionar somente o mais importante para a pesquisa.

## **4.2 EXPECTATIVAS PRÉ-COLTEC E MOMENTO DO INGRESSO**

### **4.2.1 Ambiguidade nas expectativas**

Durante os encontros com os grupos de discussão, pude perceber que havia uma grande diferença (entre os egressos do Centro Pedagógico e os concursados) quanto às expectativas anteriores à entrada no Coltec.

Castro, em sua dissertação de mestrado, que trata dos sentidos da escola para os alunos do Centro Pedagógico, constata que um dos principais motivos pelo quais os pais procuram essa escola consiste no direito e oportunidade dos filhos de, ao final do ensino fundamental, poder cursar o ensino médio no Coltec. Segundo a autora,

A partir dos depoimentos da maioria dos alunos, duas razões para se estudar no CP podem ser apreendidas: a continuidade dos estudos e a garantia de vaga no Coltec, instituição que, como mostrou a pesquisa, apresenta ótimo desempenho no vestibular da UFMG, através dos resultados dos seus alunos. Percebe-se que essas razões coincidem com os motivos dos familiares em matricularem seus filhos no Centro Pedagógico (CASTRO, 2002, p. 49).

No entanto, tal expectativa é vislumbrada principalmente pelos pais, pois crianças que entram no Centro Pedagógico, aos 6 ou 7 anos, sequer imaginam o que vem a ser Coltec. É somente a partir do 2º ciclo, e principalmente no 3º, que a passagem para o Coltec passa a ser algo concreto e com sentido para os alunos.

Os alunos do Centro Pedagógico, geralmente, vivem esse momento de mudança para o Coltec com expectativas muito contraditórias. Os sentimentos



resultam dum misto de ansiedade, desejo e medo<sup>52</sup>, quando da aproximação dessa etapa.

Por um lado, as expectativas negativas se relacionam, sobretudo, a dois fatores: o medo de não conseguir bom desempenho no Coltec e, conseqüentemente, vir a ser reprovado, e a probabilidade de sofrer preconceitos por parte dos concursados, por terem ingressado através de aprovação automática. Por outro lado, as expectativas positivas se relacionam ao fato de que cursarão o ensino médio em uma escola de prestígio, terão maior liberdade, tornando-se indivíduos mais independentes e autônomos que conviverão com pessoas mais velhas.

O medo de enfrentar dificuldades de aprendizagem, devido à reputação do alto nível de exigência do Coltec, resulta de construção imaginária coletiva consolidada ao longo do 3º ciclo do Centro Pedagógico, sobretudo no 9º ano, quando a passagem para o Coltec torna-se uma realidade iminente. Segundo os alunos, os professores do Centro Pedagógico e os colegas dos anos mais avançados (que passam por tal processo primeiramente) são os principais responsáveis pela perpetuação e construção da ideia de que os alunos do CP são incapazes de corresponder ao nível de exigência e cobrança do Coltec<sup>53</sup>. Tal ideia é reforçada pelo histórico de elevado índice de reprovação dos alunos oriundos do CP no 1º ano<sup>54</sup>. Segundo os alunos, alguns professores constantemente ameaçam as turmas dizendo da grande probabilidade de reprovação no Coltec, decorrente da falta de dedicação aos estudos.

*Os professores não incentivavam em nada, só ficavam falando que a gente ia se dar mal quando chegasse lá, que aquilo era um outro mundo, que lá num tinha mordomia nenhuma (Alice – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

---

<sup>52</sup> Segundo o dicionário Houaiss, medo pode ser definido, entre outras coisas, como “estado afetivo suscitado pela consciência do perigo” ou então “temor, ansiedade irracional ou fundamentada; receio.” Tal palavra foi utilizada aqui nesses dois sentidos. O “perigo” real que eles enfrentam é o de um possível insucesso escolar, culminando com a reprovação.

<sup>53</sup> Conforme exposto no subtópico anterior, este foi um dos motivos pelo qual o grupo da TLE propôs executar o projeto integração que visava, dentre outras coisas, desmitificar essa suposta incapacidade descrita.

<sup>54</sup> Cerca de 30% dos alunos egressos do Centro Pedagógico são reprovados no 1º ano do Coltec. Qualquer aluno que seja reprovado por duas vezes consecutivas é obrigado a sair do colégio.

*Todo mundo botava medo na gente: “Nó, o Coltec é isso, o Coltec é aquilo”, E a gente já entrava, pelo menos foi o meu caso e de algumas pessoas que eu conheço, a gente já entrou com o pé atrás. Os professores falavam assim: “Nó, estuda, porque lá não é mole, lá não sei o quê”. Aí a gente sempre criava a pior imagem assim: “Nó, o Coltec é um monstro e tal”. Aí, quando você chega aqui você vê que é diferente, mas você tem que se adaptar a esse novo mundo (Fernanda – egressa do CP – turma X4).*

No entanto, frequentemente tais ameaças são feitas apenas como estratégias de contenção da indisciplina, como fica claro na fala dessas alunas.<sup>55</sup>

*Tinha bagunça na sala, o professor falava: “Ah, que eu vou parar de dar aula, pra vocês se ferrarem no Coltec, não sei o quê...” (Jennifer – egressa do CP – GA: “Repetentes”).*

Tais expectativas frequentemente geravam medo e ansiedade, sobretudo quando se aproximava o ingresso no Coltec. A fala desta aluna é representativa do clima dramático e da agonia vividos no período de férias que antecedeu seu ingresso:

*Eu tinha muito trauma só de ouvir falar no Coltec. Teve uma vez que eu tava na metade do ano passado, que eu cheguei na sala, que eu vi que tava começando esse negócio de matrícula, eu entrei dentro da sala assim e tava escrito em um cartaz: Coltec – telefone tal. Na mesma hora eu comecei a chorar, eu vi aquele trem na minha frente, eu comecei a tremer, fui chorando, chorando, chorando: “Ai meu Deus do céu, que não sei o quê”. Eu chegava em casa, aí, tá, beleza, tava boa, né? As férias, acho que foi nas férias que eu mais chorei, que eu mais tremi, que eu mais gritei na minha vida. Eu entrava dentro do quarto, eu batia a porta ou... eu começava a chorar igual criança, eu chorava de gritar: “Ô mãe, pelo amor de Deus, eu não quero ir pra lá, que não sei o quê”. Eu entrava em pânico, minha mãe já não sabia o que ela fazia comigo... ela já tava quase procurando um psicólogo pra mim...[rs] de tão nervosa que eu tava (Jennifer – egressa do CP – GA: “Repetentes”).*

---

<sup>55</sup> Como essa pesquisa não previu a observação dos alunos no Centro Pedagógico, cabe informar que tais falas, denunciando o comportamento de alguns professores quanto à probabilidade de fracasso dos alunos do CP diante do nível de cobrança do Coltec, apareceram nas entrevistas e GDs com certa regularidade. No entanto, não foram feitas entrevistas com os professores do CP, ou seja, trata-se apenas do ponto de vista dos alunos.

Outro aspecto negativo atribuído pelos alunos à passagem de uma escola à outra, relaciona-se à expectativa de que sofrerão “preconceito”, por parte dos concursados. Uma análise mais profunda da manifestação de algumas formas de preconceito e a quais fatores ele se relaciona, será feita ainda neste capítulo. Tais atribuições fantasiosas fazem com que os alunos do CP entrem no Coltec com tantas ressalvas em relação aos concursados que, muitas vezes, acreditam que não irão interagir com os mesmos.

*Eu vim pra cá pensando assim: “Nossa, não vou fazer amizade com concursado nenhum, vai ser só com o pessoal do CP” (Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*As pessoas falavam demais, antes da gente vim pra cá eles falavam muito, que marcavam o pessoal do CP. As pessoas que eram do CP que vieram pra cá falavam que até professor tinha preconceito com gente do CP, mas depois que eu vim eu não percebi nenhum preconceito, não (Eduardo – egresso do CP – categoria dos “Sem-grupos”).*

*Os meninos do CP que vieram pra cá no ano passado iam lá no CP e contavam pra gente, sabe? Interrompiam até a aula de filosofia pra contar que havia preconceito e tal, mas que a gente tinha que mostrar que a gente era capaz, não sei o quê e tal... a gente já sabia, a gente já esperava (Alice – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

Além de sofrerem tais expectativas, há ainda os casos de alunos que ingressam no Coltec por imposição familiar e não por vontade própria, ou seja, tudo se passando como se se tratasse de um aproveitamento natural de uma boa oportunidade. Segundo a psicóloga da instituição, esse aspecto foi muito recorrente na fala dos alunos do CP, quando da realização de uma pesquisa interna sobre as motivações, as experiências e os anseios perante a instituição.

*“Ah, eu vim para aqui porque eu vim do CP, e porque minha família quis que eu viesse. Não é uma escolha minha, eu espero só não ser reprovado, passar de ano”. Eles [os do CP] têm uma visão muito mais restrita e imediatista do que a do grupo que entrou por concurso, em que era muito mais recorrente a fala de que eles queriam ter uma boa base, preparar pra vida, preparar pro vestibular, preparar pra ter um*

*lugar na sociedade, alguma coisa assim mais ampla (Fabiana – psicóloga – entrevista realizada em 19/06/2006).*

Já as expectativas positivas dos egressos do Centro Pedagógico se relacionam ao fato de que vão cursar o ensino médio em uma escola de prestígio, em que terão uma grande liberdade e conviverão com pessoas mais velhas. No entanto, estar em uma escola prestigiosa também é algo vivido de forma ambígua pelos alunos, pois esse prestígio se deve, dentre outros fatores, justamente ao fato de que há enorme concorrência por cada vaga. Assim sendo, tais alunos encontram-se numa situação peculiar de gozar do prestígio de estar em uma escola cuja seleção é muito rigorosa, sem ter passado por ela, ou seja, sem o mérito individual que os credenciaria caso fossem concursados. Essa contradição pode ser observada na fala de duas alunas:

*Eu fui desanimando, aí, eu falei: “Nossa, eu vou me ferrar no Coltec, que isso, que aquilo”. Aí eu fiquei desanimada demais de vir pra cá, demais mesmo, aí, foi chegando as férias, eu fui pensando: “Gente, Coltec, na Universidade, como é que eu posso, tá, tipo assim, achando ruim de ir pro Coltec, né?”(Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Eu tava com muita vontade de vir pra cá, apesar de saber que ia ter esse negócio de preconceito também e que eu ia ter dificuldade, mas eu tava feliz de vir pra cá (Alice – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

Alguns alunos relataram que já chegaram a mentir ou simplesmente omitir o fato de ter ingressado automaticamente, a fim de gozar de um *status* prestigioso por pertencer à escola.

*Eu achava mó chique, o pessoal da casa da minha avó [os primos de mesma idade], todo mundo ficava assim, né: “Ah, eu vou fazer Objetivo, eu vou fazer não sei o quê lá, pra poder ver se eu passo no Coltec”. E eu falava: “Ah, eu já passei”. [...] E também eu pensava assim: “Quando eu entrar no ônibus, vai ser mó chique”. Porque é sempre assim, todo mundo para, olha assim a blusa do Coltec, e perguntam: “Ah, você conseguiu passar?”. Aí eu fico mó assim: “Ah, consegui, eu estudei normal, mas consegui, que não sei o quê” (Bianca – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Tem uma mulher lá [no ônibus] que é minha fã. A mulher ficava assim: “Ah, você vai estudar no Coltec”. Aí, eu tô assim: “Eu já passei”. Aí, a mulher tá assim [falando com a amiga]: “Ela é mó estudiosa, que não sei o quê”. Eu tô assim: “Ahan, eu sou estudiosa pra caramba, eu vou passar lá, eu vou estudar e tal...”. Mais uma semana [no final do 9º ano] eu falei com ela, né, que eu tinha ido pro Coltec, que eu sabia que eu já tinha passado de ano. Aí, agora [esse ano] eu encontrei com ela no ônibus, a mulher tá assim: “Nossa, mas você gosta de estudar, que não sei o quê, é difícil, você deve ser inteligente pra caramba”. A mulher tá assim: “É lógico que ela é inteligente, ela estuda no Coltec, ela passou no Coltec, que não sei o quê”. Nossa Senhora, eu fiquei toda inchada (Alice – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Eu achei muito legal [vir pro Coltec] porque eu tava tendo, eu tô tendo a oportunidade que muitos queriam, sabe? Mas pra mim isso foi divertido, foi legal, chegam: “Ah, onde você estuda?”. “No Coltec.”. “Nó, Coltec, maior inteligente assim...”. Só que eu sei que eu não tô aqui por causa disso (Fernanda – egressa do CP – turma X4).*

Nos três casos, percebe-se que existe um orgulho por ser estudante do Coltec, um envaidecimento frente a opinião dos de fora, mas ficando esses sentimentos como algo que soa falso, já que não se originam de um feito pessoal. No segundo caso, podemos observar que a aluna, ao dizer que fica “toda inchada”, pratica um ato de autoengano, ou seja, é capaz de sentir orgulho por um mérito que, na realidade, não é seu. A mesma aluna afirmou ainda, em outra ocasião, que jamais admite ter vindo do Centro Pedagógico, evidenciando assim o fato de que os próprios alunos do CP apresentam um sentimento de inferioridade, reforçando os estereótipos e produzindo o “estigma”.

#### **4.2.2 Conquista pelo mérito**

Grande parte dos alunos que entram no Coltec via concurso almejam esse colégio pelos seguintes fatores: ensino gratuito de alta qualidade e introdução ao ambiente da Universidade Federal. Ao último fator, alia-se ainda certa expectativa de que, ao entrar no Coltec, estarão mais próximos de ingressar nos cursos de graduação dessa Universidade, ainda que não exista, obviamente, nenhuma garantia nesse sentido.

Dentre os concursados, as expectativas por uma vaga no Coltec levam à decisão de realizar um cursinho preparatório no ano que antecede a entrada no ensino médio. Na sala M18, todos os alunos que ingressaram via concurso tiveram a experiência de passar por um cursinho preparatório antes de prestar o concurso<sup>56</sup>. Para a maior parte desses alunos, a opção pelo Coltec representou uma escolha individual, ainda que esta tenha sido fortemente influenciada por fatores externos. Uma aluna narra essa experiência de forma bastante expressiva:

*Quando eu não passei, já de cara eu falei: “Eu quero fazer de novo, vou fazer de novo”. Ai minha mãe falou que não ia pagar cursinho pra mim, e eu fiz a prova do bolsão do Orville no início do ano e eu ganhei 50% de bolsa e minha mãe falou: “Eu não vou pagar cursinho pra você, Marina”. “Mãe, eu quero e tal”. Ai, ela não fez a matrícula, aí, ligaram pra minha casa uns dias depois, é porque a prova valia 40 e eu tirei 32 pontos, só que eu não peguei... não cheguei na média de corte. Ai, ligaram lá pra casa, perguntaram pra minha mãe porque que eu não ia fazer, que minha nota tinha sido muito boa, só que eu não tinha ido fazer, né? Ai, minha mãe foi lá no Orville e conversou e eles me deram mais 15%, consegui 65% de bolsa. Minha mãe: “Marina, você quer fazer mesmo?”. “Quero, mãe, quero muito”. Ai, eu fui e entrei no cursinho, entrei pra estudar o ano inteiro, estudei muito pra passar mesmo (Marina – concursada – GA: “Família”).*

Assim, o aluno que alcança o direito a uma vaga por aprovação no concurso traz expectativas bastante diferenciadas daquelas dos alunos do Centro Pedagógico. Primeiramente, porque entrar no Coltec representa para eles uma “vitória”: a de ter alcançado algo muito desejado e com alto nível de dificuldade. E, em segundo lugar, porque tal conquista decorreu de seu esforço pessoal e mérito, não dependendo das circunstâncias, como no caso dos alunos oriundos do CP. De acordo com Gomes (2004), com a aprovação no concurso, os candidatos:

Conquistam o direito de entrar na Escola Federal pelo alto nível de desempenho escolar que apresentam no concurso. Há um alto nível de investimento deles e de suas famílias para entrar e se manter incluídos nessa escola (p. 74).

---

<sup>56</sup> Na cidade de Belo Horizonte existem diversos cursinhos preparatórios para os concursos do Coltec e do Cefet. Durante as entrevistas, pude observar que existe uma hierarquia de *status* dentre tais cursinhos. Os que possuem mais reconhecimento, entre os alunos, são os preparatórios Orville Carneiro e Objetivo.

A psicóloga da instituição discorre ainda sobre a diferença de expectativas e objetivos trazidos pelos dois públicos, bem como sobre as diferenças referentes à valorização atribuída à oportunidade de estudar no colégio:

*Os alunos que vêm por concurso vêm pra escola com uma determinação e com uma aspiração com relação à questão de ter oportunidade, de ter uma educação diferenciada no contexto da Universidade, né? Com um imaginário em relação a essa questão muito forte de tá estudando dentro do campus (Fabiana – psicóloga – entrevista realizada em 19/06/2006).*

*Os concursados vêm com objetivos mais claros com relação à questão de aproveitar o espaço da escola como um diferencial na formação pessoal e profissional deles. Costumam ter... com frequência, os meninos que são de classe econômica bem baixa que dão um valor imenso à oportunidade, e que ficam inclusive angustiados com essa situação, em que eles percebem que têm alunos que tão aqui dentro da escola e que não tão valorizando a oportunidade que estão tendo. E o que a gente percebe, com relação aos meninos que vêm do Centro Pedagógico, é que eles tão vivenciando um processo de muita dificuldade na escola, em relação à aprendizagem principalmente (Fabiana – psicóloga – entrevista realizada em 19/06/2006).*

O tema da valorização diferenciada que concursados e oriundos do CP demonstram pela escola foi recorrente em todos os grupos de discussão. Na maioria dos casos, a associação feita era: concursado/valorização da vaga obtida na escola; oriundo do CP/indiferença em relação ao valor da vaga. Tal associação se relaciona, no primeiro caso, com o esforço despendido no intuito de ser aprovado na seleção e, no segundo, com a facilidade de ingresso via admissão automática.<sup>57</sup>

*Na maioria das vezes, os concursados, igual eu, eu tive que ralar muito ano passado, pra ter que estudar pra passar aqui e, geralmente, o pessoal do CP, eles não têm essa preocupação, entendeu? De passar em alguma coisa e de saber que tem que estudar e que aqui é uma oportunidade muito boa, entendeu? Porque ele já era, então eles... é como se fosse uma sequência mesmo do colégio, eles só mudaram de colégio, acontece mais ou menos assim, e os*

---

<sup>57</sup> Segundo o Braga et al. (2003), a evasão dos cursos de graduação da Universidade constitui uma variante desse mesmo fenômeno, uma vez que os cursos menos afetados pela evasão discente são aqueles cuja nota de corte é mais elevada. Já os cursos cuja nota de corte é mais baixa são os que têm maior índice de evasão. Conclui-se que, assim como no Coltec, o valor dado à vaga é proporcional ao nível de dificuldade para alcançá-la.

*concurados, não, eles acabam levando mais a sério o colégio. [...] Na maioria dos casos, as pessoas [concurados] ralam muito, estudam muito, estudam o ano inteiro pra poder passar aqui, outras tentam também uma segunda vez, então é por isso que essa valorização acontece (Mauro – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

Diferentemente, os alunos egressos do Centro Pedagógico, por ficarem isentos de tal processo, estabelecem outro tipo de relação com a escola. Segundo os depoimentos, esses alunos, por terem a vaga garantida, não dariam o devido valor ao Coltec, desperdiçando a excelente oportunidade de tirar proveito de uma escola de prestígio e qualidade. A passagem de uma escola à outra seria algo tão natural que não se caracterizaria nem mesmo como uma escolha ou um investimento pessoal. Essa reputada “indiferença” em relação à escola faz com que alguns concursados tenham a percepção de que os alunos do CP estão “ocupando” vagas de outros que têm interesse real nos estudos, como se os alunos do CP não fossem merecedores do lugar que ocupam.

*No colégio, tem gente que vem do CP que não quer nem saber do técnico, vem na aula só porque o pai manda, e isso, assim, eu acho sacanagem pra caramba, muita gente que não passou na prova, que batalhou pra “caralho”, tem gente ocupando vaga deles, [...] Lá [no Centro Pedagógico] passa todo mundo, não tem aquele negócio de tipo que você pega da sala: “Nó, esse...”, igual na minha sala no ano passado: “Aquele, aquele ali e aquele ali têm condição de passar no Cefet e Coltec, aquele ali, não”. Agora, não, você fala: “Todo mundo vai entrar no Coltec ano que vem”. Eu, se eu estudasse no CP, cara, eu taria do mesmo jeito que o Vitinho e o Lorinho tavam, porque eu sabia que eu ia passar, eu não tava nem aí também não, mas eu coloquei na minha cabeça que eu ia passar no Coltec e que eu teria que ser bom pra passar, então eu tive que estudar... O método deles que é errado, você tem que colocar... eles lá deviam, tipo, é... passar só, é... sei lá, os cinquenta melhores, ou, então, é... já que lá tem aula só de manhã, ou aula só de tarde, de manhã estudava a matéria normal e de tarde teria tipo um cursinho, só pro CP, e que não precisava assim competir com os concursados todos pra entrar, mas teria uma pontuação mínima pra entrar na prova, pra você passar aqui, esse negócio de entrar e passar todo mundo é sacanagem demais (Moisés – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

Pode-se assim afirmar que as expectativas alimentadas, antes do ingresso no Coltec, por parte daqueles que entram automaticamente e por parte dos concursados,



são diferentes. E que essas diferenças produzem formas distintas de relação com a escola, interferindo, conseqüentemente, no modo de sociabilidade com os colegas, conforme veremos adiante.

#### **4.2.3 Diferentes condições de calouros**

As observações feitas no Coltec revelaram que as situações vividas nos primeiros dias do ano letivo seriam determinantes na maneira de os jovens se relacionarem com a escola e com os colegas. Entre concursados e oriundos do CP, havia grande diferença quanto ao que denominei de “condições de calouros”.

Quanto aos concursados, destaco dois aspectos que pareceram fundamentais para caracterizar tal circunstância. Primeiramente, a condição de neófito, tanto no ambiente escolar do Coltec e universitário do *campus* quanto entre os colegas que, a princípio, eram todos desconhecidos, salvo algumas exceções. E, em segundo lugar, a experiência do gozo de ser um “aprovado”. Nos primeiros dias de aula, eram constantes as conversas informais em torno dos temas: prova de seleção, classificação no concurso, aprovações e reprovações. Como foi mostrado no capítulo 2, logo nos primeiros dias, nos eventos de recepção, os concursados eram largamente valorizados pelo fato de terem sido aprovados em uma acirrada seleção. Portanto, apesar de, por um lado estarem na desvantajosa condição de novato, com o desconhecimento do espaço físico e dos colegas; por outro lado beneficiavam-se imageticamente por ocupar uma posição de *status* em relação aos colegas oriundos do Centro Pedagógico. Nesse sentido, pode-se dizer que ter sido aprovado no concurso do Coltec significa receber uma espécie de “atestado de inteligência”, colocando o sujeito em uma posição de superioridade dentro da instituição.

Quanto aos egressos do CP, as “condições de calouro” são diferenciadas. Primeiramente, porque entram na escola conhecendo aproximadamente metade de todos os alunos por terem convivido no mesmo ambiente que eles desde os 7 anos, não só com os colegas do 1º ano, mas também com os do 2º e 3º ano. Ainda que não tenham sido necessariamente colegas da mesma turma no Centro Pedagógico, o fato de terem estudado na mesma escola por oito anos criou condições para que todos, ao menos, se reconhecessem. Dessa forma, grande parte desses alunos já entra na escola

possuindo grupos de afinidades, bem como turmas de sala (do ano anterior), além de inimizades e conflitos antigos, ou seja, já vivenciaram conjuntamente diversas formas de sociabilidade próprias da convivência entre jovens. Em segundo lugar, destaco o fato de esses alunos já conhecerem e estudarem há sete anos no espaço do *campus*. Apesar de o prédio que abriga o Coltec ser localizado em lugar distinto daquele do Centro Pedagógico, os alunos já estão habituados a transitar pelo *campus*, seja em atividades escolares, seja pela relativa liberdade que desfrutam nesse ambiente. Assim, esses dois fatores interferem de forma favorável à inserção dos alunos do CP no Coltec, uma vez que são conhecidos entre si e dominam o espaço. Porém, por outro lado, o fato de terem entrado por admissão automática torna-se uma questão problemática, na medida em que, comparativamente aos concursados (que, conforme descrito, recebem, ao ingressarem, um “atestado de inteligência”), ocupam uma posição inferior em termos de *status* por não terem a mesma respeitabilidade com relação à vaga que ocupam.

Todas essas condições, favoráveis ou não, em que os alunos se encontram interferem diretamente na posição ocupada no interior da escola e, portanto, nas formas de sociabilidade estabelecidas entre os pares.

#### **4.3 CP E COLTEC: os efeitos das diferenças escolares**

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa a análise das propostas pedagógicas do CP e do Coltec, durante os GDs, os jovens estabeleceram comparações significativas para a compreensão do objeto aqui proposto, evidenciando aquilo que consideravam fundamental nas diferenças escolares entre as duas instituições. Portanto, dedico parte deste capítulo à análise dos elementos ressaltados pelos alunos, uma vez que tal vivência pareceu-me significativa na construção da identidade desses sujeitos, bem como da posição que ocupam frente ao Coltec. Por diferenças escolares, compreendem-se diversos aspectos da prática escolar, sobretudo, o sistema de ensino e avaliação, a forma de lidar com as questões disciplinares e os valores transmitidos por cada uma das instituições.

#### 4.3.1 CP: as consequências do “paternalismo” e da avaliação processual

Primeiramente cabe ressaltar que a maioria dos depoimentos revelou a existência de uma desvalorização maciça, por parte dos egressos do CP, em relação ao ensino que tiveram nessa escola. Acreditam que um ano de cursinho preparatório para o concurso do Coltec tem muito mais valia para o tipo de cobrança exigida por esta última instituição do que oito anos de estudo no Centro Pedagógico<sup>58</sup>. De fato, não há uma preocupação propedêutica, por parte do CP, em prepará-los para o ingresso e adaptação ao Coltec.<sup>59</sup>

Ao desenvolver o percurso CP – Coltec, os alunos são automaticamente expostos a dois sistemas com abordagens pedagógicas diferentes. Tais evidências vão ao encontro das conclusões do trabalho de Pereira (2006), em que analisa os impactos do percurso CP – Coltec na construção da identidade dos alunos. Segundo Pereira:

Tornou-se possível observar que essas duas abordagens pedagógicas são encaradas por parte dos estudantes como opostas, ou seja, representam uma visão dicotômica que diferencia e separa as propostas das duas escolas (p. 15).

Da mesma forma, a presente pesquisa constatou a visão dicotômica de alguns alunos em relação às propostas das escolas. As diferenças apontadas se referiam a dois pontos principais: o modo como a escola lidava com os alunos (incluindo a interação professor/aluno, o modo como o NAIP – Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica – lidava com as questões disciplinares, entre outros) e as formas de avaliação pedagógica (incluindo a cobrança de tarefas a serem realizadas em casa, nível de dificuldade das provas).

---

<sup>58</sup> Cabe informar que o Centro Pedagógico da UFMG teve o melhor aproveitamento no ensino fundamental entre as escolas públicas de Belo Horizonte, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), relativo a 2007. O índice toma como base dois indicadores: o fluxo de aprovações e reprovações e o desempenho escolar medido pela Prova Brasil, que foi realizada em novembro 2007, contendo exames de português e matemática.

<sup>59</sup> Isso não significa que haja negligência, por parte do CP, no encaminhamento dos alunos para o ensino médio. No entanto, as duas instituições mantêm propostas pedagógicas independentes, não havendo um plano de ação conjunto que vise ao acompanhamento integral durante o percurso escolar (incluindo ensino fundamental e médio) dos alunos.

Quanto ao primeiro ponto, todos os alunos egressos do CP afirmaram que o corpo docente e pedagógico adotava um comportamento demasiadamente paternalista com os alunos (tratamento carinhoso, atenção individualizada e excessiva compreensão em relação aos problemas e eventuais descumprimentos de prazo para a entrega de trabalhos e realização de provas). Apesar da forte relação afetiva com a escola, a maioria dos alunos avaliou tais atitudes como negativas, por não engendrar nos alunos uma responsabilidade com os estudos e uma autonomia como sujeitos. Acreditam ainda que esse tipo de tratamento, além de incentivar a construção de sujeitos infantilizados e dependentes, tornava-os despreparados para as situações que enfrentariam no Coltec, caracterizadas pela impessoalidade e liberdade, o que demanda autonomia e responsabilidade. Os depoimentos a seguir expressam com clareza tal sentimento de rejeição ao “paternalismo”:

*No CP era muita mordomia, não dava dever, não dava nada disso, e vamos supor, se alguém quisesse matar aula, aí vinha alguém, tipo: “O que você tá fazendo aqui? Vai pra sala” passando a mão na nossa cabeça. Todo mundo era igual uma mãe, chamando a nossa atenção. [...] Com isso a gente sempre ficou debaixo da saia (Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Eu acho que lá o povo do CP é muito infantil, os meninos são umas crianças, eles não desenvolveram, eles vão chegar aqui e vão quebrar a cara, porque aqui você tem que ter responsabilidade, ninguém tá ali pra te cobrar (Bianca – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Dia de prova, se você não fez prova, faz semana que vem, sabe? Essas coisas todas assim... e deixa os alunos muito à vontade lá também, então eu acho que chegando aqui tem que apanhar muito (Marcos – egresso do CP – turma X5).*

No entanto, apesar de tecerem severas críticas ao sistema de ensino e avaliação do Centro Pedagógico, mantêm também uma relação de afeto e saudosismo com a antiga escola e principalmente com os professores. Consideram-na, positivamente, mais afetuosa e próxima, em comparação à interação com os do Coltec.

*Qualquer dificuldade, eles tão sempre de braços abertos pra acolher a gente, a gente tá muito acostumado, eles podem ser o que for, Sara, mas eles acolhem a gente muito, qualquer problema que a gente tem a gente pode contar com eles, sabe? Tipo a Ana Cristina mesmo, nossa, ela é excepcional, é como uma mãe pra gente (Alice – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Ela é como uma mãe mesmo pra todos os alunos dela, ela tem um carinho imenso com a gente, uma atenção (Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

Acreditam, porém, que o excesso de flexibilidade com os prazos para a entrega de trabalhos, execução de provas, bem como com as questões disciplinares acabavam criando um ambiente escolar mais propício para a “enrolação”. Uma expressão comumente usada pelos alunos para designar aqueles com esse tipo comportamento (falta de comprometimento com a aula, zoação em demasia, matança de aulas, etc.) é “vagabundos”.

*Marcos: No meu ponto de vista é assim: o Centro Pedagógico forma alunos vagabundos.*

*Mediadora: Vagabundos?*

*Marcos: Vagabundos que eu falo, assim, é em vista do Coltec, pra mudar de lá pra cá, sai de lá, tá acostumado a entregar trabalho, o trabalho é pro dia 12: “Ah, professor, esqueci o trabalho em casa”. “Ah, então traz semana que vem”. E aqui não tem isso, quem tá lá vai acostumando com essa coisa de adiar as coisas, igual trabalho [...] O vagabundo é o que não faz nada, não consegue nada e tal (egresso do CP – turma X5).*

*Eu não gosto de falar vagabundo, porque vagabundo soa meio estranho pra mim, esse povo à-toa que fica matando aula, não vai na aula, vai na aula assina a lista de presença e vai embora, é o à-toa, o vagabundo (Fernanda – egressa do CP – turma X4).*

Além de acreditarem que o Centro Pedagógico infantiliza e não promove autonomia nos alunos, consideram ainda que havia uma grande falha da pedagogia do CP, nas formas de avaliação. Segundo o ponto de vista dos alunos, o fato de serem avaliados com conceitos subjetivos, em vez de notas numéricas, e de praticamente inexistir a reprovação, acabava sendo um incentivo ao não-comprometimento com a escola e à não-construção de hábitos de estudo.

*Nas outras escolas, que não é conceito, a pessoa já fica responsável desde cedo, lá no CP, não, a gente sabe que vai passar de ano, chegava em casa, em vez de estudar, ia pro computador, ia jogar bola, fazer outra coisa, dormir (Eduardo – egresso do CP – categoria dos “Sem-grupos”).*

*Bianca: O CP tinha que passar a ser nota de 1ª a 8ª, pra ajudar os alunos.*

*Ana: Nem precisava ser nota, precisava só ser mais rígido.*

*Alice: Também, e dar bomba também (egressas do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Porque o CP, além de ser uma escola que não fica muito em cima, porque tem escola que é nota e tudo, então, querendo ou não, impõe mais que o aluno estude; o CP não é assim e, além de tudo, os alunos conversavam muito e isso não fazia a aula desenvolver (Sofia – egressa do CP – GA: “Repetentes”).*

*Vai criando uma coisa, assim, acho que eu fico tão nervosa, assim, com esse negócio de Coltec, aula o dia inteiro, esse negócio, porque eu não tava acostumada assim, porque o CP não é assim, essa coisa de vagabundo que tem, mas como lá não é nota, é conceito, fica esse negócio (Jennifer – egressa do CP – GA: “Repetentes”).*

Além disso, consideravam que, no CP, eram mais avaliados por seus comportamentos em sala do que pelo seu desempenho cognitivo, ou seja, a aprovação estava mais vinculada ao bom comportamento do que ao aprendizado efetivo. Acreditando, portanto, que é possível obter aprovação mesmo sem ter assimilado os conteúdos das disciplinas. Os depoimentos a seguir apontam tais impressões:

*Se você ficar quietinho e prestar atenção na professora você passa de ano. Mesmo que não esteja entendendo a matéria (Alice – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Você finge que tá prestando atenção, e, essa coisa de nota, ela te dá, tipo assim, ela te dá mais segurança, você vê que aquilo ali foi com seu esforço, entendeu? Foi com o que você sabia mesmo, [no Coltec] não tem jeito de você enganar o professor, não tem jeito de você fingir, de você passar a perna em um ou no outro, foi porque você sabia, aqui não tem como você fingir. Primeiro porque não dá pra você colar em prova, segundo, que não dá pra você fingir, porque o que vale é nota (Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

Diferentemente, creem que, no Coltec, o desempenho individual nas atividades e provas é determinante para a aprovação, não sendo possível dissimular a aprendizagem com bom comportamento.

*Aqui [no Coltec] você não ganha ponto só de ficar olhando pra cara do professor, não, você ganha ponto fazendo trabalho, com seu esforço (Alice – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*No Coltec o que vale é ser inteligente, é só isso que vale daqui pra frente, porque no vestibular eles não vão olhar se você prestou atenção, se você é quietinho, eles vão olhar é o que você sabe, o conteúdo (Bianca – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

Assim, a passagem de uma escola à outra, com perfis pedagógicos tão diferenciados, representa uma mudança radical nos hábitos escolares dos alunos. Para se adaptar às cobranças do Coltec, têm que mudar drasticamente seus hábitos de estudo, passando a estudar cotidianamente, e serem mais responsáveis com os prazos das atividades, pois a maioria afirmou que, no CP, quase nunca estudavam para provas e, muitas vezes, copiavam os deveres de casa de outros colegas. Em casos extremos de não-adaptação aos moldes exigidos no Coltec, os alunos mudam de escola ainda durante o ano letivo. O depoimento de um aluno que estava prestes a pedir transferência para outra escola reflete esse sentimento:

*A gente passa o dia estudando, dias e dias e dias, sabe? No começo do trimestre, eu tava estudando sábado e domingo o dia inteiro, além das coisas, aí não tinha tempo pra nada, eu vinha pra escola parecendo um caco, parecendo um lixo. Por causa disso aí, num tava saindo, não tava comprando, não tava fazendo nada, então fiquei preso àquilo, eu acho, assim, que se eu fosse um concursado eu não passaria por isso (Marcos – egresso CP – turma X5).*

As diferenças pedagógicas entre as duas escolas suscitam reflexões e análises, tanto por parte dos ex-alunos quanto dos concursados, que chegam a fantasiar propostas de alterações no sistema de ensino do Centro Pedagógico para que haja uma melhor inserção dos alunos no Coltec.

*Eu tentei pesquisar tudo, eu acho que só de mudar de conceito pra nota no CP já ia ser um avanço (Luis – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

*O Centro Pedagógico devia voltar a ser uma escola boa, pra eles poderem chegar lá com o mesmo nível. E eu acho que escola de conceito é uma coisa meio complicada pros dias atuais, porque as pessoas ainda não se adaptaram a isso, tem que ter nota, acho que meio que isso é um incentivo a eles estudarem. É ruim, né, a nota ser um incentivo a estudar, mas, se a escola tivesse uma base boa, seria muito bom o Coltec para eles (Téo – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

Quando questionados sobre a preferência por uma das escolas, a maioria dos alunos escolheram o Coltec, devido à qualidade de ensino e ao ambiente de liberdade, mas não escondem o carinho que sentem pelo CP. Pude perceber que existe confiança em relação ao ensino do Coltec, coisa que não acontece com o Centro Pedagógico. Existe ainda certo imaginário sobre o Centro Pedagógico ter se tornado uma escola fraca após a mudança no critério de recrutamento dos alunos e na proposta pedagógica. Ciente do fato de que toda mudança curricular que altere significativamente a estrutura pedagógica vigente – tal como ocorreu com o Centro Pedagógico<sup>60</sup> – está sujeita a críticas, não pretendo discutir aqui a relevância dessas críticas e muito menos avaliar tais propostas de ensino. Apenas sinalizo para a forma como essas diferenças são reproduzidas entre os alunos, perpetuando a imagem de ser a responsável pelo insucesso escolar de alguns deles.

Tal processo de vitimização consiste em minimizar a responsabilidade dos alunos pelo baixo desempenho escolar, depositando a culpa no sistema de ensino do CP, ou seja, se grande número de alunos tem dificuldades de aprendizagem, pouco hábito de estudo e não valoriza o conhecimento, tal responsabilidade se deve ao Centro Pedagógico. Os alunos passam a vítimas de um sistema de ensino criticado,

---

<sup>60</sup> De acordo com o texto retirado do *site* do Centro Pedagógico, “Desde 1993 o Centro Pedagógico adota um sistema de continuidade do trabalho pedagógico ao longo de cada ciclo (progressão continuada) no qual o aluno é avaliado nas atividades realizadas, na construção de conceitos, procedimentos e valores (segundo parâmetros qualitativos). Em função da Proposta Político-Pedagógica adotada pela Escola – Organização por Ciclos de Formação, não adotamos nota nem conceito como forma de registro do rendimento escolar do aluno. Ao final de cada etapa, os ciclos, entregam aos pais uma ficha avaliativa, para que possam acompanhar o desenvolvimento do aluno.” (*site* [www.cp.ufmg.br](http://www.cp.ufmg.br) – acessado em abril de 2008).



não se responsabilizando pelo próprio fracasso, reforçando a profecia de autorrealização, que gera elevado índice de reprovações, e o estereótipo de incapacidade intelectual entre os alunos do CP.

#### **4.3.2 COLTEC: as consequências da liberdade concedida**

Conforme descrito anteriormente, um dos aspectos diferenciais entre os dois ambientes escolares refere-se à extensão de liberdade concedida aos alunos num estabelecimento e noutro.

Sendo o Centro Pedagógico uma escola que atende um público de 6 a 15 anos e o Coltec um colégio de ensino médio que atende um público de 14 a 18 anos, as condutas escolares referentes à liberdade que os alunos gozarão em cada estabelecimento serão distintas. No Centro Pedagógico, por exemplo, não seria possível permitir a uma criança de 6 anos o livre acesso à escola. Tal ressalva se faz necessária para afirmar que essas diferentes condutas escolares não representam necessariamente uma visão dicotômica entre os preceitos das duas instituições, como acredita grande parte dos alunos. Algumas diferenças se explicam pela necessidade de atender as especificidades da faixa etária em questão.

No Coltec, os alunos são tratados de um modo bastante semelhante aos alunos da Universidade, o que significa que têm livre acesso ao colégio no horário de funcionamento, podem “matar aulas” sem que isso represente uma infração, podem fumar e namorar dentro da escola, não são obrigados a usar o uniforme (exceto nas aulas de Educação Física), não existe sinal sonoro indicando o início e término das aulas. Evidentemente, todas essas concessões são feitas dentro de determinados limites, próprios das regras de conduta social. Tal procedimento é adotado pelo colégio com a justificativa de que faz parte do processo de aprendizagem e inclusão na sociedade o ensino da autonomia e da responsabilidade, não só em face das questões práticas (como horários e atividades), mas em face do próprio conhecimento.

A questão da concessão da liberdade tornou-se um ponto importante nesta análise, devido ao fato de muitos alunos do Centro Pedagógico usarem como justificativa para sua dificuldade de adaptação ao Coltec – relativa ao nível do ensino

e à autonomia na gestão dos estudos – as diferenças entre dois estabelecimentos, no tratamento dos alunos.

*A gente é obrigado a usar a roupa que eles mandam [no Centro Pedagógico], a gente não tem muita liberdade, aí, quando chega aqui no Coltec é tudo livre, você pode fazer o que você quiser que os professores não tão nem aí. Aí, acaba que quem não tá muito preparado pra encarar isso, acaba que fica meio disperso (Estevão – egresso do CP – categoria dos “Sem-grupos”).*

*O Coltec alavanca tudo o que a gente sempre quer, que é poder sair da sala, não ficar naquela... aquele tanto de dificuldade, aquele trem, aquele desespero... No Coltec, a gente tem isso, a gente pode sair da sala na hora que a gente quiser, se você quiser vai matar aula no pátio, se quiser vai pro CEU jogar bola, uma liberdade que é incrível. Aí, depois você toma tendência assim, no começo, se você quiser, você toma bomba mesmo (Apolinário – egresso do CP – integrante da TLE).*

*A liberdade é bem maior do que do ensino fundamental, num tem mais aquele negócio de pedir pra sair pra beber água: “Deixa eu ir no banheiro”. Costuma ter mais essa liberdade, não tem sinal, não tem que dar justificativa, não tem que parar no porteiro pra poder justificar que tá atrasado porque perdi o ônibus, mas liberdade eu acho até bom, né? Você ficar ganhando responsabilidade (Tiago – concursado – GA: “Totó”).*

*Ao mesmo tempo que é algo que eles [alunos oriundos do CP] querem, que é uma escola onde se tem mais liberdade e tal, ao mesmo tempo fica difícil de vivenciar essa liberdade com a dificuldade que eles tão tendo em termos pedagógicos (Fabiana – psicóloga – entrevista realizada em 19/06/2006).*

Pude observar que a administração dessa liberdade que a escola concede (capacidade de julgar quando o fato de “matar aula” será prejudicial ou não para o seu desempenho; de manter seus deveres e obrigações em dia; de realizar as atividades propostas de acordo com o que é solicitado) é algo que faz parte de um processo mais amplo de ensino-aprendizagem, não havendo um momento específico para se tratar de tais questões. A única ocasião em que tais questões foram explicitadas aos alunos foi no evento de recepção aos calouros, em que as normas de funcionamento do colégio foram discutidas e explicadas.

Observou-se ainda que a ideia de “escola liberal” era, algumas vezes, confundida com a de “escola permissiva”. Portanto, cabe ressaltar que, apesar de o Coltec ser um colégio extremamente liberal, não é a permissividade que caracteriza sua conduta, pois os professores são extremamente rigorosos com o controle da frequência, da entrega de trabalhos, da obrigatoriedade da realização das provas nas datas previstas, etc. É exatamente por esse motivo que, no Coltec, a administração adequada de tal liberdade representa algo indispensável para a obtenção de sucesso escolar.

*Aqui eles cobram muito mais da gente no sentido de responsabilidade. Quando você entra aqui no Coltec, sua vida muda completamente, seus horários mudam, suas obrigações mudam, sua responsabilidade consequentemente muda [...] Aqui eles não ficam sempre no nosso pé igual no CP, então, aqui eu acho que é mais questão... a partir daqui você já se torna adulto, entre aspas, você já tem que ter uma responsabilidade muito maior [...] Ah, eu acho que dependendo do lugar e da hora assim, você tem liberdade pra fazer qualquer coisa, você só vai agir de acordo com a sua consciência, eu acho que: “Será que eu posso fazer isso? Será que eu não posso?”. Você tem que determinar o que é bom pra você, o que você achar que vale a pena, então eu acho que a escola aqui, ela abre as portas pra você fazer muita coisa, mas a gente deixa de fazer algumas outras porque a gente pode pensar: “Não é certo e tal”. Eu acho que oportunidade pra fazer as coisas aqui não falta, dependendo do que é, por exemplo, aqui a gente tem a liberdade pra estudar, tem a biblioteca, beleza, aqui a gente tem a liberdade pra namorar, com limite, entendeu? É isso (Fernanda – egressa do CP – turma X4).*

*Aqui quase não tem regras, entre aspas, porque, em colégio normal, se você mata aula, o supervisor te pega, assim, nossa, você leva comunicado e tal. Aqui ninguém tá nem aí, não tem muro, não tem porteiro, se você quiser sair no meio da aula você sai, sabe? Não tem muito controle nisso, nem muita punição. Aqui é tudo livre. É legal poder fazer tudo o que você quer, a gente aqui pode tudo, aqui não tem muito problema com isso, igual no meu colégio [anterior], se pegasse alguém fumando, você expulsava quase, aqui ninguém faz nada. Ah, é legal, véio, é novo isso, né? Mas o povo fica muito... Eles falam: “Não tem problema mesmo, então vamos matar aula”. Sabe? E prejudica a própria pessoa (Taís – concursada – categoria dos “Sem-grupos”).*

*Eu também penso que vai da consciência mesmo, porque a gente pode fazer o que a gente quer, vai a aula se quiser, faz o que você quiser, então, né? Liberdade acho que é também uma preparação, assim,*

*porque se você faz, você ganha, se você não faz você perde, entende? (Marcos – egresso do CP – turma X5).*

*A própria questão da liberdade que a escola propicia, que eles possam fazer algumas escolhas, e em contrapartida eles estejam se havendo com a questão de que existe um viés da responsabilidade e das consequências das escolhas [...] Porque tem aqueles que não estão dando conta de lidar com isso com uma maior maturidade e com... com uma visão de perspectiva, de pensar no aqui e agora, no reflexo que isso vai ter daqui um ano, três, cinco, dez, e às vezes isso faz com que muitos alunos, que têm dificuldade de se haver com essa questão, fiquem perdidos mesmo e que não percebam que o princípio do... eu fico, às vezes, até brincando... do prazer e da realidade aí, né? Porque depois de vivenciar essa oportunidade de escolhas, de liberdade, a gente vê muitos alunos que se dão mal academicamente e que têm dificuldade de desvincular da escola pelo laço afetivo que eles criam com colegas, com o próprio espaço, que é uma escola que eles se sentem meio em casa por estarem aqui o dia inteiro, e pela oportunidade de terem uma convivência fora de sala de aula maior, mais informal (Fabiana – psicóloga – entrevista realizada em 19/06/2006).*

A dificuldade em gerir a liberdade recebida ou sua utilização de forma inconsequente acaba fazendo com que alguns alunos apresentem baixo desempenho acadêmico, normalmente culminando na reprovação. Há, portanto, evidências da relação entre a liberdade permitida e o alto índice de reprovações, sobretudo no 1º ano, que é o momento por excelência da transição e adaptação às novas normas. Percebi, no entanto, certas contradições nos depoimentos dos alunos, pois, por um lado, eles responsabilizam as diferenças trazidas do CP pela dificuldade de administrar a liberdade no Coltec, mas, por outro, acreditam que saber lidar com tal liberdade é algo que depende principalmente da “consciência” do aluno, ou seja, atribuem seu destino escolar ao livre arbítrio, a uma escolha e não a uma fatalidade ou a um determinismo decorrente da origem escolar. Os depoimentos a seguir ilustram esse fenômeno:

*Pra estudar aqui tem que ter muita responsabilidade e consciência também, porque você pode sair a hora que você quiser, você mata aula o dia que você quiser (Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*Aí depende da consciência do aluno, o que que você vai fazer, vai ficar no horário ou vai embora matar aula? (Luis – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

*Eu vejo que essa liberdade não é uma liberdade na verdade, é como uma liberdade falsa, aqui no Coltec é uma questão de corda, eles te dão corda pra você se enforcar, aqui não tem liberdade, aqui a única liberdade que tem é o seguinte: ou você faz ou você não faz, mas aí depois você vai ter que aguentar todas as consequências. Aqui eles não atenuam nada pra ninguém, tem muita gente que pensa: “Nó, eles deixam matar aula, matar tudo quanto é aula”. Só que eles não têm a noção, não veem que se vai matar aula aquilo ali vai ter um reflexo, vai tá deixando de aprender alguma coisa, aí fica com esse negócio de liberdade, mas não percebe que na verdade essa liberdade é só porque o colégio quer te mostrar que se você seguir o caminho errado, o seu trajeto vai dar alguma coisa errada. [...] Eu acho que liberdade quem tem que te dar não é o outro, é você [...] Você acaba achando que você tá com liberdade, mas você tá preso, você tá em um círculo vicioso, que o que que tá acontecendo? Você vai ter que acabar repetindo de ano às vezes... A pessoa vem pra cá achando que tem essa liberdade que tá... assim, passando a perna em todo mundo, entendeu? Mas tá passando a perna nela mesma, aí a hora que vê perdeu um ano da vida dela, e vai e ano que vem vai ter que estudar em dobro pra conseguir recuperar tudo que ela perdeu (Caio – concursado e egresso do CP – turma X7).*

*Não tem ninguém te segurando na sala, você vai embora se você quiser, a professora de Português... é muito engraçado, ela passa a lista, o pessoal começa a conversar, ela fala assim: “Ó, vocês já assinaram a lista, eu não vou dar falta pra você, pode ir embora, a água do bebedouro tá muito boa e tudo”. Ela fala: “Pode ir embora”. Então, eu acho isso muito ruim, eu acho que ela devia incentivar, isso é muito ruim, tem muita gente que vai embora mesmo, pô, a gente tem uma aula de Português por semana... Mas essa questão de não ter uma coisa pra você passar lá [na portaria] e passar cartão, um porteiro que fica controlando as pessoas entrando, eu acho isso bom, porque em muitos momentos a gente tem coisa mais importante pra fazer do que ir naquela aula específica, às vezes naquele dia não é tão importante. Eu nunca tive que faltar em nenhuma aula pra coisas extras, mas às vezes essa liberdade é ruim porque, por exemplo, os professores dão uma tolerância eles falam assim “Ó, eu dou uma tolerância de dez minutos”, o pessoal chega dez minutos depois na aula... todo mundo, chega eu e dois na hora e todo mundo chega depois... Outra coisa que tinha na minha outra escola que não tem nessa, é que tinha uma coordenadora de série e lá no Coltec não tem, não tem ninguém pra te puxar a orelha, o pessoal pode começar a conversar e, sabe? Tem essa liberdade de fazer muita coisa dentro de sala e ninguém tem medo, não tem nada pra dar medo nas pessoas. Eu acho ruim dar medo, eu não gosto de coordenadora, nunca gostei de coordenadora de série, eu acho que assim as pessoas tinham que aprender a não precisar... Eu acho que a escola acaba que ela te dá*

*essa liberdade, você faz ou não faz o dever, acaba que muitos professores não pedem, mas você assume as consequências, né? Se você não faz o exercício você acaba assumindo alguma coisa, quando vem a prova porque tem todos, praticamente os mesmos exercícios que você fez, e, trabalhos, tem muitos trabalhos, então acaba que essa liberdade nossa, ela existe, mas eu não abuso dela, eu fico ali na minha, fazendo todos meus negócios (Téo – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

*Você tem opções, né? Você pode matar aula, mas depois se ferra (Fábio – concursado – GA: “Totó”).*

Cabe evidenciar que os alunos que entram no Coltec por concurso, e que são, portanto, oriundos de diferentes estabelecimentos públicos e privados, também vieram de experiências, no ensino fundamental, bastante diferenciadas das do Coltec, no que diz respeito à liberdade e, da mesma forma, tiveram que se adaptar a tais mudanças, desde os aspectos ligados à construção de autonomia e responsabilidade, quanto ao aprendizado sobre circular pela cidade de ônibus, almoçar fora de casa, administrar o dinheiro, entre outros. Portanto, a justificativa dada pelos alunos oriundos do CP de que a dificuldade de adaptação ao Coltec decorre das distintas condutas escolares referentes à concessão de liberdade, pode soar como uma tentativa de vitimização e isenção da própria responsabilidade pela má administração da liberdade que lhes é concedida.

#### **4.4 ESTEREÓTIPOS DE “CP” E DE “CONCURSADO”**

A dupla forma de ingresso no Coltec, a maneira como concursados e egressos do CP lidam com a questão da liberdade no colégio, as diferentes expectativas criadas em torno da entrada são fatores fundamentais para a compreensão dos motivos que levam à criação de estereótipos associados à imagem dos alunos oriundos do CP. Este tópico busca descrever tais estereótipos, examinando no que consistem e como os alunos lidam com eles.

O trabalho de monografia de Pereira (2006) ressalta que os principais motivos da diferenciação e conflitos entre concursados e egressos do CP devem-se aos

estereótipos associados à capacidade intelectual inferior e ao desinteresse pelos estudos por parte destes últimos. Segundo a autora:

Havia um certo conflito entre concursados (alunos que passam pelo processo de seleção externa) e ex-estudantes do Centro Pedagógico (que possuem vaga garantida nessa escola). Dentre outros aspectos, alguns desentendimentos se sustentavam devido ao estereótipo de que os estudantes provenientes da Escola Fundamental, além de apresentarem uma maior dificuldade de aprendizagem, “não gostam de estudar” (p. 8).

A psicóloga do colégio também destaca algumas diferenças, ressaltando o tipo de envolvimento com o trabalho escolar mais comum entre os alunos do Centro Pedagógico:

*Os alunos que vêm do Centro Pedagógico já estão acostumados com esse meio, eles já estão na universidade desde os 7 anos mais ou menos, já dominam um pouco o pedaço, já tão mais acostumados. Mas o engajamento deles, que a gente percebe em relação aos estudos, não é o mesmo [em comparação com os alunos concursados] (Fabiana – psicóloga – entrevista realizada em 19/06/2006).*

A partir do contexto até aqui descrito, elaborei um quadro identificando os principais termos e expressões associados aos estereótipos criados sobre os comportamentos típicos de alunos do Centro Pedagógico e de concursados. Em seguida, procurei analisar quais as condições de produção e reprodução de tais estereótipos e como eles são vivenciados diferentemente pelos sujeitos. Por *estereótipo* entendo uma ideia classificatória, preconcebida, sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações. A criação e perpetuação de determinados estereótipos podem produzir aquilo que chamarei de *estigma*, conforme exposto no capítulo 1.

**QUADRO 5 – Principais estereótipos associados aos alunos oriundos do CP e aos alunos concursados**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>IDEIAS ASSOCIADAS AO ESTEREÓTIPO DE ALUNO DO CENTRO PEDAGÓGICO</b>	<b>IDEIAS ASSOCIADAS AO ESTEREÓTIPO DE ALUNO CONCURSADO</b>
<b>Comportamento</b>	“bagunceiros”; “engraçados”; “conversam demais”; “divertidos”.	“participativos”.
<b>Capacidade intelectual</b>	“burros”; “inferiores”; “desinteressados”; “esforçados”; “não gostam de estudar”.	“inteligentes”; “não precisam estudar pra tirar notas boas”.
<b>Comprometimento</b>	“descompromissados”; “irresponsáveis”; “vagabundos”; “vivem matando aula”; “não estão nem aí pra nada”; “não valorizam a oportunidade”.	“responsáveis”; “compromissados”; “dão muito mais valor pra escola”.
<b>Estilo</b>	“largados”; “favelados”; “bobos”.	“nerds”; “CDFs”.
<b>Outras</b>	“imaturos”, “à-toas”, “mongolóides”, “se autoinferiorizam”.	“maduros”; “autônomos”; “só pensam em estudar”; “só falam de matéria”; “individualistas”.

Todos os termos e expressões que compõem o quadro 5 foram retirados de depoimentos colhidos nos GDs. Apesar de alguns serem relativamente ofensivos e grosseiros, na maioria das vezes, foram verbalizados com muita naturalidade sem intenção explícita de ofensa.



Em relação aos estereótipos, o julgamento quanto à capacidade intelectual inferiorizada por parte dos alunos do CP se referia principalmente aos conteúdos próprios das Ciências Exatas, sobretudo da Matemática, pois era nessa disciplina que tais alunos apresentavam maiores dificuldades e despreparo. Diferentemente, nas aulas de Educação Física e em algumas discussões das aulas de Geopolítica, a diferença de conhecimento era drasticamente diminuída.

A aula de Educação Física apresentava uma particularidade em relação às outras, tinha-se a impressão de que nela a hierarquia, estabelecida de acordo com a forma de ingresso, ficava empalidecida, uma vez que os alunos com baixo desempenho escolar, principalmente os meninos, eram os que tinham melhores desempenho nos esportes. Ainda assim, em conversa informal com o professor dessa disciplina, pude notar a diferença de julgamento quanto à capacidade dos alunos, conforme atesta a seguinte anotação de campo:

*Perguntei ao Rogério se ele via alguma diferença entre os alunos do CP e os concursados na Educação Física. Ele acha que, na verdade, os alunos do CP são como Romários, habilidosos, mas deseducados, naturalmente talentosos, mas incapazes de adquirir uma técnica de forma disciplinada (anotação feita após a aula de EF do dia 14/06/2007).*

Apesar de o Coltec ter se mostrado (através da postura e falas do diretor, de professores e da psicóloga) uma instituição atenta e preocupada com a questão das diferenciações estabelecidas no interior da escola, muitas vezes, alguns professores, mesmo com o intento de minimizar tais diferenças, acabavam por ressaltá-las justamente por enunciá-las, conforme fica explícito no depoimento deste aluno:

*Na aula de Matemática, o professor já tinha deixado claro que todo mundo agora, depois que entrou pra cá, é coltecano e esquecer se já foi CP, se foi concursado... (Marcos – egresso do CP – turma X5).*

O que percebo, então, é que os diferentes modos de ingressar na escola acabam produzindo concepções estereotipadas sobre a capacidade intelectual de cada um dos dois grupos. Entre os alunos oriundos do CP, uma característica que se

mostrou comum, tanto aos que correspondem quanto aos que não correspondem ao estereótipo, é o sentimento de inferioridade intelectual. Mesmo tendo desempenho igual ou até superior aos concursados, os alunos oriundos do Centro Pedagógico continuam se sentindo inferiorizados, sobretudo por dois motivos: primeiro, por não terem recebido o “atestado de inteligência” ao ingressar na escola (concedido, no imaginário, devido à aprovação no concurso); segundo, por se sentirem preteridos na política de distribuição de vagas para os cursos técnicos da escola, conforme descrito no capítulo 2.

*A Bianca [aluna do CP] não perdeu nenhuma média, mas elas [GA: “Esforçadas”] estudam muito, assim... E, aí, depois da prova de Matemática elas ficavam lá fora, assim: “Ah, porque a gente [do CP] é burro, porque a gente é burro, porque vocês [concurados] não estudam nada e tiram nota boa”(Laura – concursada – GA: “Família”).*

*Eu acho que a escola influencia muito, muito mesmo, porque, por exemplo, assim, essa questão do número de vagas pro CP, por exemplo, eu, e as meninas também, somos loucas pra fazer Química, a gente queria muito fazer Química, e Química é um dos cursos mais concorridos, e a gente... por mais que a gente tire nota maior do que os concursados em Química e Matemática, que são as duas matérias que eles olham pra classificar lá pra Química, por mais que a gente tirasse nota maior, eles teriam preferência e a gente, não. Então, querendo ou não, no final do ano você vai ver que tem uma divisão. Por que eles podem e a gente não? Então, no 2º ano, tem sala só do CP, eles dividem CP e concursados, então, claro que tem diferença (Bianca – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

Nos momentos de escolha dos colegas para a formação dos grupos de trabalho, essas diferenças se tornam mais evidentes, uma vez que os alunos do CP se sentiam preteridos pelos colegas concursados. Por terem a fama de “intelectualmente inferiores” e menos compromissados com as obrigações escolares, a maioria dos concursados evitava se unir com tais colegas na hora de formação dos grupos e isso interferia na formação dos grupos de afinidades, que foram se tornando cada vez mais fixos ao longo do ano.

As alunas do GA das “Esforçadas” sentiam-se relativamente excluídas de alguns programas e iniciativas realizados pelo grupo da “Família”, apesar de

manterem um relacionamento sem conflitos com esse grupo. Narraram com muita dramaticidade um episódio em que foram excluídas de um passeio ao cinema organizado pelas concursadas. Do mesmo modo, vivenciaram um conflito com uma colega concursada que inicialmente pertencia a seu grupo de trabalho e, posteriormente, solicitou à professora a mudança de grupo por acreditar que não estava “*rendendo nada por estar com meninas fracas*”.

*Igual quando vai formar grupo, né? Eu nem ligo muito, não, mas, querendo ou não, a gente pega e fala assim: “É, olha o grupo que você pegou... só CP!... Só CP”. Sempre acontece isso, entendeu? Mas não quer dizer que o pessoal do CP... igual eu falei... é questão mais de comprometimento. Que a gente pega e fala assim: “Ah... pessoal do CP! então não vou fazer o negócio direito” (Mauro – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

*Eu acho... assim... eu acho que tem divisão entre concursados e CPs, mas eles [os concursados] tentam mostrar que não; mas são nas mínimas coisas que eles fazem que a gente repara que tem essa divisão; igual, por exemplo, a gente vai fazer grupo, eles preferem ficar só eles do que misturar com outros do CP, eu acho isso ruim (Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

Por diversas vezes, apareceu nos GDs uma expressão referente aos alunos do Centro Pedagógico que era a de que eles se “autoinferiorizavam”, como se o preconceito em relação a ter vindo do Centro Pedagógico fosse algo construído e reproduzido por eles mesmos. Goffman (1988), em seu trabalho sobre estigmatizados, constata que um comportamento recorrente entre eles é o de “apego ao estigma”, ou seja, sujeitos que se aproveitam do seu estigma, fazendo-se de vítimas em virtude de um sentimento de inferioridade. Segundo o autor, isso ocorre para grande parte dos “apegados” inconscientemente, de forma a se beneficiar isentando-se de uma série de responsabilidades próprias dos não-estigmatizados. No caso de alguns alunos oriundos do CP, esse fenômeno se verificou na medida em que eles passam a justificar suas dificuldades pela origem escolar, deixando muitas vezes de cumprir com responsabilidades e tarefas por não acreditarem que *a priori* seriam capazes de realizá-las. Constatou-se, inclusive, que grande parte das reprovações dos

alunos oriundos do CP no 1º ano deve-se ao insucesso por renúncia aos estudos (muitos são reprovados por infrequência) e não por mau desempenho após esforço.

*Eles ficam nessa aí, justificando: “Que eu sou do CP, eu tirei nota ruim porque eu sou do CP, do CP é mais burro”. Eu não acho, não. Eu não duvido, não, eu tenho certeza que o CP é melhor do que a escola que eu estudei (Tiago – concursado – GA: “Totó”).*

*Se esse negócio rolar, eu acho que é mais com eles só, ninguém fica falando que o CP é mais burro, que não sei o quê, que tira as notas piores, mas quem tira, quem tira nota ruim, eu pego e falo com eles: “Tirou nota ruim porque faltou”. Não tem nada a ver ser do CP, não! (Bernardo – concursado – GA: “Totó”).*

Segundo Queiroz e Ziotkowski (1997), o estigmatizado realiza as expectativas dos outros que passam a ver no estigma o único atributo do indivíduo:

Assim, um traço estatutário torna-se principal e subordina todos os outros. A etiquetagem desviante tem essa mesma propriedade, ela consegue não apenas um status a mais, mas o conjunto da economia estatutária. A identidade estatutária comanda as outras identificações. Tratar uma pessoa que é desviante como se ela o fosse sobre todos os aspectos, é anunciar uma profecia que contribui para a sua própria realização. Assim, põem-se em ação diversos mecanismos que concorrem para modelar uma pessoa, de acordo com a imagem que os outros têm dela. Essa modelagem não é somente da ordem da representação, preconceitos, que se ligaria a tal ou tal categoria de desviados e lhes daria uma reputação especial. Ela é prática na medida em que o tratamento reservado para as transgressões normativas conduz na verdade o desviado a aumentar seu desvio. A maneira como os desviados são tratados equivale a lhes recusar os meios ordinários para cumprir as atividades rotineiras da vida. Em razão dessa recusa, o desviado deve colocar em ação práticas rotineiras, ilegítimas (1997, p. 105).

Conforme descrito até aqui, os estereótipos criados a respeito dos ex-alunos do CP dizem respeito principalmente a sua relação com os estudos e com os hábitos de estudo. Com menor frequência, apareceram também algumas referências discriminatórias em relação à classe social. Nestes casos, os estereótipos associavam os alunos do CP aos hábitos e condições de classes desfavorecidas e os concursados

aos de classes favorecidas. Ao longo dos GDs, foi frequente também a utilização da expressão ter ou não ter “cara” de CP. Ao serem indagados sobre o que significava a utilização do termo “cara de CP”, muitas foram as definições apresentadas, entre elas: “é aquele povo mongolóide”, “uns à-toa assim”, “que não levam a sério o estudo”, “que ficam matando aula”, “são os vagabundos de plantão”. Os depoimentos abaixo demonstram o modo como tais ideias estão presentes nas falas dos alunos investigados:

*Vendo, você sabe quem é do CP e quem é concursado. Pela forma como fala, você vê quem é concursado, tipo, as pessoas que vêm do Centro Pedagógico, eles não têm uma base, é o que eu te falei, eles não têm uma base muito boa, e, daí, você vê lá um grupo, daí, você vê uma pessoa, daí, você começa a saber: “Ah, grupo do Centro Pedagógico” [...] Acho que a pessoa é mais... o jeito dela, os valores dela são diferentes. As vezes, tem muitas pessoas do Centro Pedagógico que eu pensei que eram concursados, porque tinham pessoas que eram estudiosas e bacanas e tinham uma conversa boa, e, sabe? Agora, as pessoas do CP, eu acho que elas não gostam de estudar, muitas não gostam de estudar e elas têm uma conversa meio boba, meio superficial, não sabem nada (Téo – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

*Você bate o olho, você já sabe que é do CP... o pessoal do CP parece mais favelado. Então, isso aí é uma força de expressão, né? Porque na verdade esse negócio de favelado é até mesmo às vezes no modo de vestir...olha as pessoas aqui [aponta para Vinícius – aluno do CP] (Mauro – concursado – categoria dos “Sem-grupos”).*

*Várias pessoas já chegaram pra mim e falaram: “Você num tem cara de CP” (Marcos – egresso do CP – turma X5).*

Durante a observação pude presenciar uma conversa entre três concursados, que dizia respeito a essa questão de “ter cara de CP”, conforme anotações do diário de campo:

*Daniele pergunta para Bernardo: Você é do CP ou concursado?  
Bernardo: Concurado, por quê? Não parece? Eu tenho cara de CP?  
Táis: É porque ele é burro!!! [cai na gargalhada].*

Apesar das associações descritas no quadro 5, a pesquisa revelou que tais características não correspondem ao estilo e comportamento real de muitos dos alunos do Centro Pedagógico, uma vez que grande parte apresenta comportamentos mais comumente associados ao estereótipo de concursado: bom desempenho escolar, compromisso com os estudos e envolvimento com as aulas, evidenciando então o quanto representam visões estereotipadas e com caráter generalizador. Nesses casos, os oriundos do Centro Pedagógico que se aproximam do tipo considerado “brilhante” acabam sendo facilmente “confundidos” com os concursados. Como é o caso dessa aluna do CP, que é reconhecida por seu bom desempenho:

*Algumas pessoas até ficaram “de cara” quando eu falei que eu era do CP: “Nó, você é do CP? Que isso... eu tava crente que você era concursada” (Fernanda – egressa do CP – turma X4).*

A própria aluna busca uma explicação do porquê dessa “falsa-impressão”:

*Quem usa óculos tem cara de ser concursado, o povo da minha sala fala isso, até que eu concordo, porque vira nerd, essas coisas assim, porque tem pouca gente do CP que usa óculos, você pode perceber, assim. Aí, todo mundo fala: “Ah, usa óculos, é concursado”. Aí, como eu uso óculos... (Fernanda – egressa do CP – turma X4).*

A pesquisa revelou que os principais produtores dos estereótipos são, além dos professores das duas instituições, os próprios ex-alunos do CP, que – conforme demonstrado no tópico 4.2 – já chegam ao Coltec com espírito derrotista e autoestima diminuída, contribuindo para a concretização da profecia de que serão discriminados. De fato, rapidamente, tais estereótipos são apreendidos e reproduzidos pelos alunos concursados que, normalmente, chegam à escola sem saber o que vem a ser o Centro Pedagógico e, tampouco, que a metade de seus colegas foi dispensada da acirrada seleção para obter sua vaga.

*Quando eu entrei na escola não tinha nada pra mim de diferença de CP e concursado, que pra mim era o seguinte: o que eu tinha em mente é que o CP era uma ótima escola, por ser dentro da UFMG e tal, a mesma coisa do Coltec. Aí, por estar aqui dentro, eu escuto o*

*povo do 3º, do 2º ano falando: “Ah, o povo do CP é vagabundo! Ah, não anda com o povo do CP, não! Não anda com bicalouro, não, que você vai tomar bomba também... No começo eu fiquei com um pouco de medo, justamente por escutar demais, mas se eu entrasse na escola e ninguém me falasse nada, pra mim não ia ter diferença nenhuma (Daniele – concursada – GA: “Família”).*

*Igual esse negócio de concursado não gostar de CP. No início do ano, tinha muito isso: “Nossa, eu acho um absurdo esse pessoal que veio do CP, não faz prova pra entrar aqui e tal”. Só que depois essa pessoa começa a ter contato com essa galera aí do CP, aí elas começam a criar uma afinidade e começam tipo a ver que não tem nada a ver, assim, aí eles vão acostumando (Fernanda – egressa do CP – turma X4).*

A admissão automática, garantida por lei, de todos os alunos que compõem os três 9<sup>os</sup> anos do Centro Pedagógico, faz com que entrem no Coltec alunos com os mais variados níveis de conhecimento e com as mais variadas disposições frente à escola e ao saber. Ou seja, muito estudiosos, bagunceiros, desinteressados, medíocres, esforçados, com muitas dificuldades, “brilhantes” e assim por diante. Desse modo, é evidente que o aluno “típico” do Centro Pedagógico não existe. No entanto, o estereótipo é criado tendo como base os alunos com maiores dificuldades e acaba recaindo sobre todos que têm a mesma origem, independentemente de suas características e condutas. Da mesma forma, entre os concursados também existe grande variedade de estilos e comportamentos mas aquilo que eles têm efetivamente em comum, a aprovação em uma rigorosa seleção, faz com que sejam criados estereótipos.

Os alunos do CP que não correspondem ao estereótipo, por serem estudiosos e terem bom desempenho, normalmente são identificados como “esforçados”, enquanto, entre os concursados, prevalece a imagem do aluno “brilhante”. A diferença entre essas duas categorias reside no fato de que os primeiros seriam aqueles que necessitam de muitas horas de estudo para ter bom desempenho, enquanto os últimos passam uma impressão de uma posse tácita do conhecimento, ou seja, de que não precisam labutar para tirar notas boas. No entanto, essa visão também é irreal, pois a maioria dos concursados passaram por cursinhos preparatórios antes de ingressar no Coltec, ou seja, foi preciso investimento e esforço e, muitas vezes, se tiram notas boas sem “se esforçar”, é devido ao fato de que já

dominavam a matéria anteriormente. Muitos dos aprovados no concurso eram considerados alunos medianos em suas escolas de origem e a maioria acredita que sua aprovação se deve exclusivamente ao esforço empreendido durante o cursinho. O fato de terem sido aprovados em uma seleção tão rigorosa faz com que alimentem a ideia de que são “exceções”, “escolhidos”, “vencedores”. Muitos concursados, ao reconhecer tal “falácia”, constroem um discurso em que buscam se “igualar” aos alunos do Centro Pedagógico, procurando demonstrar que não existem diferenças cognitivas entre eles. No entanto, essa atitude “politicamente correta” por parte dos concursados nem sempre é suficiente para desmitificar a existência de uma hierarquia no nível da inteligência.

*Bom, eu acho que da parte dos concursados não tem nenhum preconceito, não. Eu acho que é a gente que se autoinferioriza; por a gente ter vindo do CP, a gente acha que a gente é burro, essas coisas... só que o povo concursado ajuda a gente a não ser assim, ajuda a fazer exercícios, para casa, a estudar, essas coisas (Ariel – egressa do CP – GA: “Repetentes”).*

*A gente fica achando que a gente é burro, porque você vê: os concursados não estudam nada... chega na prova e tiram uma nota muito maior do que a minha e a da Alice, que a gente estuda muito (Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

*A Bianca e a Ana, elas estudam muito, assim... tudo que tem pra poder estudar elas fazem e elas realmente se esforçam, estudam muito mais do que a gente até, mas na hora da prova... (Laura – concursada – GA: “Família”).*

*Tem diferença de estudos, não de inteligência, de estudos. Porque a gente aprendeu mais, porque a gente fez cursinho... eu e a Marina, a gente fez dois anos de cursinho, a gente sabe mais, mas não é de inteligência (Marialice – concursada – GA: “Família”).*

*A gente mesmo fica brincando: “Mas, também, a gente veio do CP, né?” Porque eu... eu particularmente, eu nunca gostei muito do CP, eu sempre achei que o ensino lá foi muito fraco (Maria Paula – egressa do CP – GA: “Esforçadas”).*

Um pouco antes do início das primeiras provas trimestrais, a turma M18 (de forma relativamente coletiva) resolveu fazer um plantão em que alguns alunos



concurados, voluntários, iriam ajudar, explicando o conteúdo das matérias aos ex-alunos do CP que estivessem com mais dificuldades. Apesar de ter acontecido apenas um encontro, acredito que os efeitos desta iniciativa foram importantes em dois aspectos: em primeiro lugar, serviu como demarcação explícita de que havia (ao menos no imaginário) diferenças de ordem cognitiva entre ex-CPs e concursados; em segundo, foi útil para evidenciar que tais diferenças não eram tão profundas quanto pareciam, pois os concursados, ainda que tivessem um domínio maior dos conteúdos, também tinham dificuldades e inseguranças (que se tornaram evidentes nesse momento), desmitificando, em parte, a impressão que os ex-CPs sustentavam, até então, de que os concursados eram intelectualmente superiores e demasiadamente inteligentes.

No ano de 2007, um único aluno oriundo do CP foi aprovado no concurso e entrou na escola por essa via<sup>61</sup>. A peculiaridade do caso fez com que eu entrasse em contato com o aluno e realizasse uma entrevista individual com ele. Esse aluno teve uma trajetória escolar regular, sem reprovações, e não frequentou cursinho preparatório antes de realizar o concurso. Contrariamente a todos os outros, era o único que, ao entrar no Coltec, trazia consigo tanto o mérito de ter sido aprovado na concorrida seleção quanto a “popularidade”, não só por conhecer de antemão grande parte dos colegas, como pelo seu próprio feito. Esse fator, segundo relato do próprio aluno, contribuiu de forma positiva para sua integração na escola e deveria servir de exemplo para os alunos do CP, tanto no sentido de encorajá-los a prestar o concurso quanto no sentido de darem mais valor a sua escola de origem, uma vez que ele havia sido aprovado sem passar por um cursinho preparatório.

Durante conversas informais com esse mesmo aluno, ele me relatou que preferia ser associado à imagem de concursado do que à de CP e que isso se devia ao fato de que os concursados são mais valorizados na escola.

*Eu escolhi fazer o concurso pra fazer o curso técnico... e também pra falar que você passou no concurso, ser diferente um pouco. O povo te conhece melhor: “Ah, o Caio”. Você, por exemplo, me conhecia sem me conhecer. Aí, aí, eu gosto disso, é um pouquinho de fama... você é lembrado pelo seu diferencial, e esse é o meu diferencial, aí, o povo*

---

<sup>61</sup> Não foi possível detectar quantos alunos do CP se submeteram à prova de seleção, sabe-se apenas que foi um número reduzido, não ultrapassando 10 alunos.

*lembra de mim por causa disso, sabe? É bom (Caio – egresso do CP e concursado – turma X7).*

Este tópico pretendeu descrever os estereótipos associados aos discentes do Coltec e demonstrar em que medida eles se reforçam a partir das atitudes dos alunos. Assim, a pesquisa revelou que, por um lado, nem sempre há uma concordância entre os estereótipos e o comportamento de grande parte dos alunos, evidenciando o caráter generalista e falacioso da rotulação. Contudo, por outro lado, ainda que não se identifiquem com tais estereótipos, o fato de pertencer à determinada categoria e, portanto, ter sua imagem associada a um tipo de comportamento, produz efeitos contundentes na construção da identidade e na autoestima dos alunos originários do CP, bem como propicia aos concursados uma visão super-estimada de si mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo identificar e compreender as formas de sociabilidade desenvolvidas por jovens do Colégio Técnico da UFMG (ensino médio e técnico). Verificou-se que a especificidade da dupla forma de recrutamento do alunado praticada por esse colégio gera uma composição heterogênea do corpo discente (em termos sociais e de proficiência) afetando os modos de interação e sociabilidade no interior da instituição. A partir da observação de uma turma de 1º ano, tentei produzir interpretações sociológicas para o fenômeno da sociabilidade no cotidiano escolar, bem como tornar inteligível a complexidade de que se revestem essas formas de relação.

O percurso de escrita e análise dos dados apresentou alguns percalços. Dentre eles, destaco o que se refere ao risco de se incorrer em estereótipos, ao criarmos categorias de análise dos comportamentos dos sujeitos observados. O universo empírico revelou a realidade social, antes pela desordem do que pelas supostas lógicas estruturadoras. Portanto, ao categorizar, corre-se o risco de tomar como fixo algo que, na realidade, é dinâmico.

Não obstante, a criação de categorias é indispensável para a inteligibilidade das dinâmicas de interação. Ao buscar definir os traços que identificam as principais formas de sociabilidade da turma, tive então o cuidado de “categorizá-los”, levando em conta a trajetória singular de cada sujeito e com a certeza de que ele faz parte de uma multiplicidade de outras redes de sociabilidade, além das observadas.

Com base na observação direta e nos grupos de discussão, defini os sujeitos e os traços identificatórios da composição dos “grupos de afinidade”, bem como daqueles denominados “Sem-grupo”. Ao fazê-lo, procurei sintetizar os dois principais aspectos revelados como estruturadores das formas de sociabilidade da turma investigada, a saber:

1 – As dinâmicas de sociabilidade são intensas e ininterruptas e as principais formas de organização dessas relações se dão por meio da turma da sala e dos grupos de afinidade, de forma esparsa. Normalmente, a relação de amizade ou de coleguismo é definida, de modo inconsciente, por um conjunto de fatores que a identifica. No caso do Coltec, tais fatores se relacionam, sobretudo, à forma de

ingresso, ao gênero e à relação com os estudos. De modo que quanto mais semelhante for a combinação desses elementos, maiores serão as chances objetivas de dois colegas tornarem-se amigos.

2 – A dupla forma de ingresso no colégio produz uma hierarquia entre alunos oriundos do CP e concursados gerando estereótipos, relacionados à suposta disparidade no acúmulo de capital escolar (menor capacidade intelectual e de desempenho dos alunos oriundos do CP e o pressuposto contrário, em relação aos concursados, o de superioridade intelectual atestada pela aprovação no concurso).

A proposta inicial desta pesquisa era a de verificar a hipótese de uma determinação de classe nas formas de sociabilidade dos jovens. Assim, o caráter de simetria das relações de amizade e o impacto das estruturas sociais sobre os traços identitários constituíram aspectos importantes da análise. Assim como na escola do Porto, investigada por Lopes (1996), no Coltec, observou-se que a diversidade do corpo discente não é garantia de haver, pelo simples fato da convivência compulsória, uma orientação para “lógicas multiculturais de comunicação alargada e de intercâmbio de experiências vivenciais diferentes” (p. 179). Em outros termos, a convivência não garante a convivialidade. Os estudos sobre a sociabilidade mostram que essa é uma forma de relação simétrica que ocorre geralmente entre indivíduos próximos na escala social.

A análise dos grupos de afinidade revelou uma “predisposição” (apoiada em variáveis sociais e individuais) do sujeito ao pertencimento a determinados grupos de afinidade. A combinação de fatores presentes na trajetória dos sujeitos cria essa predisposição estruturadora, refletida na posição ocupada pelos alunos na escola, quiçá no mundo.

Dentre tais fatores, constatou-se que, no Coltec, a dupla forma de ingresso se constitui como fator determinante do *status* dos alunos perante a instituição e os pares. Verifica-se, assim, que o *status* elevado do aluno que ingressa via aprovação no concurso (ou seja, por mérito) se produz pela pressuposição de que ele é possuidor de maior competência cognitiva do que seus pares que ingressam por admissão automática (isto é, pela circunstância).

Aliado à dupla forma de ingresso, o fenômeno histórico concreto do baixo desempenho acadêmico de parte significativa dos alunos oriundos do CP contribui

para a criação de estereótipos associados a esse público. Tais preconceitos interferem de modo considerável, mas não determinante, na composição dos grupos de afinidades que, normalmente, são compostos de forma homogênea, segundo os fatores já mencionados, ressaltando-se que um dos traços que os identifica é exatamente o compartilhamento do estigma da admissão automática e o consequente sentimento de inferioridade intelectual, contraposto à supervalorização do aluno admitido por concurso, seja por parte da própria escola, seja por parte da sociedade de forma mais ampla.

No que tange à relação com a escola, observei que tanto os alunos oriundos do CP quanto os concursados demonstraram uma integração positiva com a escola. Essa positividade se relaciona às relações de sociabilidade travadas no ambiente escolar e à liberdade concedida pela escola. Tal integração pode se dar por diferentes vieses: sob a forma de relação utilitarista (por exemplo, os GAs da “Família”, das “Esforçadas” e do “Totó”); sob a forma de adesão distanciada (por exemplo, o caso dos alunos Estevão e Eduardo, e o GA do “Futebol”) ou ainda como espaço primordialmente de sociabilidade (o caso da TLE).

Apesar de os grupos compostos por ex-alunos do CP apresentarem, geralmente, menor desempenho acadêmico, não posso afirmar que isso se reflita numa menor integração à escola. Além de representarem 50% do corpo discente do colégio, uma das características que definem tais alunos é exatamente o fato de possuírem alto índice de popularidade, uma vez que já chegam à escola conhecendo grande parte dos alunos e compondo “turmas” e “grupos de afinidade” constituídos nos anos anteriores. Contudo se, por um lado, o fato de entrarem no colégio já fazendo parte de uma rede de sociabilidade interna contribui de modo significativo para a boa integração desses sujeitos na escola, por outro, não garante a integração em termos de bom desempenho acadêmico.

O caso do aluno Caio que, apesar de ser aluno do Centro Pedagógico optou por ingressar no Coltec via concurso, desnuda facetas do fenômeno de “distinção” (nos termos de Bourdieu) entre os diferentes públicos, uma vez que traz à tona a significativa diferença que uma forma ou outra de ingresso pode fazer na trajetória individual dos alunos (seja no que se refere ao desempenho escolar, seja no que diz respeito à construção da identidade e da autoestima). No início de 2009, quando esta

dissertação estava sendo concluída, obtive a informação de que grande parte dos alunos do 9º ano do Centro Pedagógico, que irá para o Coltec em 2010, já está matriculada em cursinhos preparatórios ao concurso, uma vez que desejam ser admitidos por conquista pessoal e não somente por direito legal. Certamente seria precipitado afirmar que esse é um movimento crescente. Mas ele, no mínimo, revela uma mudança de atitude decorrente de um fato real: o menor desempenho escolar dos alunos provenientes do Centro Pedagógico, no Coltec. Pode-se afirmar, então, que, para os jovens, o sentido da sociabilidade vivido no interior de uma instituição de ensino apresenta uma relação direta com suas posturas, as quais são baseadas na sua relação com a escola.

O presente estudo revelou, ainda, a crescente importância dos recursos tecnológicos como uma das principais fontes de sociabilidade entre os jovens de hoje (sobretudo a internet, através do *site* de relacionamentos Orkut e de um programa que permite a conversa em tempo real, o MSN). Nesse sentido, cabe alertar para a necessidade do aprofundamento dos estudos sobre a utilização desses instrumentos de sociabilidade na construção e manutenção das relações de amizade.

Acredito ainda que esta dissertação pode contribuir para a necessária ampliação dos estudos sobre as formas de sociabilidade juvenil na contemporaneidade e, de forma mais específica, para os estudos sobre a sociabilidade entre jovens universitários beneficiários das políticas de ação afirmativa. Pois, de modo semelhante ao Coltec, ao praticar mecanismos de seleção distintos, a universidade pode enfrentar o surgimento de conflitos simbólicos, de segregações grupais e de estigmas apoiados em estereótipos.

**BIBLIOGRAFIA**

ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V.; SPÓSITO, M.P. (orgs.) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2002.

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

ALMEIDA, M.I.M.; EUGÊNIO, F. (orgs.) *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARBOSA, Daniele de Souza; DAYRELL, Juarez Tarcísio. “*Tamo junto e misturado!*”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. Gosto de classe e estilo de vida. In: BOURDIEU, Pierre; ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda; BOGUTCHI, Tânia Fernandes. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. In:

*Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Brasília, v. 8, n. 3, 2003, p. 161-189.

BRITTO, Sulamita (org.). *Sociologia da Juventude III: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMERON, Deborah. *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Ana Elisa M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1964.

CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de Carvalho. *Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), 2002.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, São Paulo, 1996, p. 47-63.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLLARES, Marinez Murta; PAIXÃO, Lea Pinheiro. *Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: a trajetória de uma escola de ensino*



médio no contexto universitário. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 1989.

COSTA, Antonio F.; MACHADO, Fernando L.; ALMEIDA, João F. Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade. In: *Análise social*, v. XXV, n. 105-106, 1990.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995 (a).

\_\_\_\_\_. *A escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995 (b).

\_\_\_\_\_. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995 (c).

DAYRELL, Juarez Tarcísio; SPÓSITO, Marília Pontes. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. In: XXIV Reunião brasileira de antropologia, Recife, 2004.

\_\_\_\_\_. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, Campinas, 2007.

DIAS, Isabel e LOPES, João Teixeira. Representações estudantis da família e dos amigos: contributos para uma sociologia dos afectos. In: *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*, n. 6, Porto, 1996.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA.  
Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTEVÃO, Carlos V. Educação e juventude: o lugar da escola nas representações dos jovens. In: *Impulso*, v. 17, n. 42, Piracicaba, 2006.

EZPELETTA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FORSÉ, Michel. Les réseaux de sociabilité: um état des lieux. In: *L'Année sociologique*, n. 41, 1991.

GATTI, Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: ETC, 1970.

\_\_\_\_\_. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

\_\_\_\_\_. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MORTIMER, Eduardo Fleury. *Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2004.

GUERRA, APOCHMANN, M., AMORIM, R.; SILVA, R. (orgs.). *Atlas da nova estratificação social no Brasil: classe média, desenvolvimento e crise*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2006.

GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. In: Branca Telles Ribeiro e Pedro Garcez (orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HÉRAN, François. La sociabilité, une pratique culturelle. In: *Economie et statistique*, n. 216, 1988.

LELIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, São Paulo, 2005.

LOPES, João Teixeira. *Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. *Relatório final do projeto Rede COLTEC, juventude, famílias e projeto de vida*. Belo Horizonte, UFMG, 2006

MARTINEZ, Roger. Cultura viva: entrevista com Paul Willis. In: *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005.

MEINERZ, Carla Beatriz; MOLL, Jaqueline. *Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005.

MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). *Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da sociologia da educação. In: *Leituras e imagens*. Florianópolis: UDESC-FAED, n. 1, 1995.

PAIS, José Machado. Lazeres e sociabilidades juvenis – um ensaio de análise etnográfica. In: *Análise Social*, v. XXV, n. 108-109, Lisboa, 1990.

\_\_\_\_\_. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Jovens e cidadania. In: *Sociologia, problemas e práticas*, Rio de Janeiro, n. 49, 2005.

PARSONS, T. A classe como sistema social. In: BRITTO, Sulamita (org.). *Sociologia da Juventude III: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), 2005.

PEREIRA, Flávia Goulart; MARQUES, Walter Ernesto Ude. *Descompassos entre projetos pedagógicos distintos de uma escola fundamental e uma técnica: reflexões acerca de seus impactos na identidade dos estudantes*. Monografia de Graduação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

PIMENTA, Melissa Mattos. Entrevista com Paul Willis. In: *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005.

QUEIROZ, Jean Manuel de; ZIOTKOWSKI, Marek. *L'interactionnisme symbolique*. Rennes (Ile-et-Vilaine): Presses universitaires de Rennes, 1997.

ROCKWELL, Elsie. *La escuela cotidiana*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1995.

SANTOS, Félix Requena. *Amigos y redes sociales: elementos para una sociología de la amistad*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas, 1994.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SIROTA, Regine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. In: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*. Madri, v. 2, n. 2, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. T. (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.) *Juventude e escolarização (1980 – 1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

TANNEN, Deborah.; WALLAT, Cinthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, Branca T. e GARCEZ, Pedro (orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TEIXEIRA, Ely. *A sociabilidade no mundo contemporâneo*. Disponível em <http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs02/artigo0233.htm> (acesso em janeiro de 2009).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola Fundamental do Centro Pedagógico. *Perfil socioeconômico e cultural dos alunos do CP*. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola Fundamental do Centro Pedagógico. *Texto informativo*. 2004.

VAN ZANTEN, Agnès. *Cultura da rua ou cultura da escola?* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 1, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análises de uma experiência com o método. *In: Educação e pesquisa*, v. 32, n. 2, São Paulo, 2006.

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

## ANEXOS

## ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 02/95



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## RESOLUÇÃO Nº 02/95

Reedita, modificada, a Resolução 01/94, de 03/10/94, do Colegiado Superior do Centro Pedagógico, relativa aos critérios para classificação dos alunos da 8ª série da Escola de 1º Grau que deverão ingressar no Colégio Técnico.

O DIRETOR GERAL DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS, no uso de suas atribuições estatutárias e de acordo com decisão tomada em reunião do Conselho Pedagógico Administrativo, datada de 19/09/95,

RESOLVE modificar a Resolução 01/94, de 03/10/94, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 1º - Os alunos que forem aprovados na 8ª série da Escola de 1º Grau do Centro Pedagógico deverão ser classificados em ordem decrescente de pontos a fim de ocuparem as 70 (setenta) vagas disponíveis no Colégio Técnico da UFMG (Escola de 2º Grau do Centro Pedagógico).

Art. 2º - Para se obter o número de pontos de cada aluno, far-se-á a média aritmética das notas obtidas nas disciplinas do Núcleo Comum da legislação brasileira em vigor (Português, Matemática, Ciências, Geografia e História), de 5ª a 8ª série, considerando-se a integralidade de cada ano letivo.

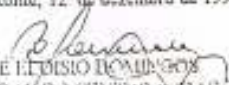
Art. 3º - Caso ocorra empate entre dois ou mais alunos na classificação, far-se-á o desempate considerando-se, pela ordem, os seguintes critérios:

- 1º - aluno com menor número de reprovações de 5ª a 8ª série;
- 2º - aluno com menor número de disciplinas em recuperação, de 5ª a 8ª série;
- 3º - sorteio público.

Art. 4º - Esta resolução entra em vigor no ano letivo de 1996.

PUBLIQUE-SE, REGISTRE-SE E CUMpra-SE.

Dele Horizonte, 12 de dezembro de 1995

  
 JOSÉ ELÍSIO ROMALHO  
 DIRETOR GERAL DO CENTRO PEDAGÓGICO



**ANEXO II – OFÍCIO PROGRAD 495/00**

**UFMG**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
Ent. Av. Antônio Carlos, 8827 - Reitoria - 9ª andar  
31.270-901 - Belo Horizonte - MG  
Fone: (031) 429-4050 - 4054 - Fax: (031) 429-4050  
E-Mail: [prograd@reitoria.ufmg.br](mailto:prograd@reitoria.ufmg.br)

**OF. PROGRAD 495/00**

Belo Horizonte, 04 de agosto de 2000

Senhor Diretor,

Conforme entendimentos entre esta Pró-Reitoria de Graduação e a Diretoria do Colégio Técnico, ficou estabelecido que haverá 90 (noventa) vagas do Ensino Médio disponíveis para os alunos da Escola Fundamental no ano 2000.

Caso algum aluno dessa Instituição deseje fazer o Ensino Técnico concomitante deverá submeter-se ao Concurso Público daquele Colégio.

Atenciosamente,

  
Prof. José Negão Cotrim Araujo  
Pró-Reitor de Graduação

Ilmo. Sr.  
Prof. Edmar Henrique Rabelo  
Diretor da Escola Fundamental da UFMG  
CENTRO PEDAGÓGICO

UFMG - Biblioteca Universitária  
Coleção Memória Institucional

**ANEXO III – TÓPICO POSTADO NO *SITE* DE RELACIONAMENTOS ORKUT, comunidade “Coltec”, em janeiro de 2007.**

**TÓPICO INICIAL**

**JOVEM A:**

CP/concursado: como é que é...

Tem gente que vem do CP... e tem gente que fez a prova e passou, como eu...

Tem diferença? Ouvi dizer que existe uma certa separação entre quem vem do CP e quem é concursado... achei paia.

Informações adicionais são bem-vindas!

**RESPOSTAS:**

**JOVEM B:**

Nem sei como funciona. Também gostaria de saber. Há separação entre CP e Concursados?

**JOVEM C:**

Olha.. separação num tem naum... no primero ano o skema eh o mesmo... tdo mundo misturado na merma sala e tal..

só no segundo ano que vem a questaum do tecnico.. tipo, a preferencia de vaga eh dos concursados fraga, e se sobrar vaga o cp escolhe qual quer fazer.. basicamente eh isso...

mas separação social num tem naum hauahua  
coltec – the gathering \_\oo/

**JOVEM B:**

Ah ta....

Nossa. Mas é foda viu. Separação assim. Que isso.

Que discriminação...

Mas fazer o quê!

Temos que sustentar com as sobras!!

euheuheuheuehuehuehuehuehuehue

**JOVEM A:**

Uai, separação social que é fim do mundo!

Tô até mais animado agora!

**JOVEM D:**

separação? discriminação?

isso depende d kd opniao

as vezes tem ou ã

soh espero q vcs ã continuem

o q os alunos antigos fizeram

**JOVEM A:**

Eu acho que de preconceito e separação o mundo já tá cheio... mas longe das polêmicas...

Num tratarei ninguém diferente por ter passado na prova, pelo contrário...

Alguém sabe se os alunos que vêm do CP também têm suas salas escolhidas aleatoriamente?

**JOVEM E:**

essa coisa d discriminação e coisa do passado...

tipo,eu entrei no coltec em 2005 e diziam q ANTES disso e q tinha mta....

hj em dia n tem mais n,pelo menos nunca teve em nenhuma sla q eu estive e nem

fiquei sabendo d algo assim,n q me lembre agora pelo menos....

e separação e esa msma,no primeiro ano fica td mundo junto,no segundo divide,cada sala tem nela as pessoas q fazem o msm tecnico...

tipo:

m21 – tds q fazem eletronica

m22 – tds do cp do segundo ano

m23 – patologia

m25 – strums

m26 – quimik....

ai no terceiro o povo do cp q faz patologia,por exemplo pod ou n juntar com os concursados.....mas isso eu acho q depende da vontade do diretor.....

se eu tiver falando alguma bobagem me corrijam por favor

flws

**JOVEM F:**

naum vou ser hipocrita naum, exixtir até q existe sim...

só q depend da pessoa!! é um colegio como qlq otro nesse caso e qlq pessoa pod ser discriminada (excluida)

mas isso nun se dah só em relação aos CP's naum, é uma sociedade comum (é um pokin diferente) tem pessoas de td tipo q vc imaginar!

e p/ mim o "julgamento" se é q pod ser feito, geralmente é + pessoal msm!!kkk

um poko confuso mas é isso ai

**JOVEM G:**

nhhaaa

bom caloros...vendo a conversa ai eh u seguinte...tipo eu so do cp e tudo e agora to

indo pro 3 ano..discriminação jah existui sim...e tipo num eh soh por parte d

alunos,por parte de alguns professores mesmo..(sem citar nomes) ano passado ainda

tinha um ou otro q discriminava...mas num kero falar disso naum...pq agora eh

passado..

soh espero q vcs caloros agora naum tratem as pessoas q vem do cp diferente,pelo contrario,alguns tem suas dificuldades, e vcs podem ajuda-los...

pq o CP eh mto diferente do COLTEC, e qdo um aluno vem d lah ele assusta com essa diferenca..eh isso intaum caloros,tah dado o recaduh!

flws!

obs: apô depende da vontade do diretor??hauhuhua...tipo geralmente todo ano o

povo vai pro tecnico,mas este ano talvez naum aconteça pq c acontecer minha sala vai ficar com 8 pessoas...huahuaua

**JOVEM E:**

a ta.....

pra mim era o diretor q decicia.....

hauhauhauauauauaaua

**JOVEM H:**

pra acabar com a imagem de que tem algum preconceito grande... alias, só tem quem quer...

mas pra finalizar..

CP pega concursado

Concursado pega CP

eh isso aí hauhuahaua

coltec eh coltec e vice versa \_\oo/

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NO COLTEC

À direção do Colégio Técnico da UFMG.

Venho, por meio dessa, solicitar uma autorização para que a aluna Sara Villas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, venha realizar a coleta de dados prevista em seu projeto de mestrado nesta instituição. A previsão para a coleta é de aproximadamente seis meses e deverá ter início em fevereiro de 2007.

O projeto intitulado provisoriamente de “**Interações sociais no ambiente escolar**: formas de sociabilidade entre alunos do ensino médio/técnico, pertencentes a diferentes meios sociais” prevê que a pesquisadora realize: observações em uma sala de aula do 1º ano do ensino médio durante três dias na semana; observações de alunos em momentos informais tais como o recreio, a entrada, a saída, os eventos, entre outros; entrevistas e filmagens com pequenos grupos. Todos os procedimentos têm como intuito analisar as formas de interação e sociabilidade entre os alunos.

A aluna responsabiliza-se pela realização de um trabalho ético, ancorado em pressupostos teóricos e metodológicos, e compromete-se a disponibilizar uma cópia do projeto e futuramente da dissertação de mestrado para o Colégio Técnico.

Desde já, agradecemos,

---

Sara Villas – mestranda.  
MG 10.910.757

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Nogueira – orientadora.  
4.287.517-1

---

Adilson Assis Moreira – Diretor do Coltec/UFMG

## APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

Eu, Sara Villas, pesquisadora responsável pela proposta intitulada “Interações sociais no ambiente escolar: formas de sociabilidade entre alunos do ensino médio/técnico pertencente a diferentes meios sociais” do curso de Pós-graduação em Educação da FaE/UFMG, que tem como objetivo central investigar como os alunos do ensino médio interagem dentro da escola, convido você a participar desta pesquisa e peço consentimento para que seja observado em seu ambiente de estudo e entrevistado posteriormente, sendo a entrevista gravada em áudio com a possibilidade de ser gravada também em vídeo.

A partir deste documento atribuo garantias legais, baseadas na Resolução CNS 196/96, que atesta a concordância em participar da pesquisa e o direito de dela desistir se for de vontade própria. Este documento também lhe assegura o direito a manter seu nome em sigilo, bem como a divulgação dos dados coletados na entrevista apenas para fins acadêmicos.

Destaca-se que não há critérios pré-definidos de suspensão da pesquisa, pois não há, durante o processo de coleta de dados, nenhum risco ou prejuízo para os sujeitos pesquisados. Reserva-se ainda o direito de recusa por parte do pesquisado, caso não queira colaborar com a proposta de estudo.

Por fim, informamos que não há previsão de qualquer tipo de ressarcimento ou indenização, tendo em vista as especificidades do trabalho a ser realizado. Entretanto, explicitamos que estamos atentas a certas medidas de proteção que visam a confidencialidade das informações obtidas.

Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, entre em contato com as pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) nos seguintes telefones:

Sara Villas – (31) 3223-0617  
Maria Alice Nogueira – (31) 3342-3487

COEP  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II – 2º andar  
Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil  
31270-901  
Telefones: 31 3499-4592 / 31 3499-4027  
[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Concordo e assino o presente termo.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

Aluno(a) Coltec/UFMG – participante da pesquisa

### **APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS**

Eu, Sara Villas, pesquisadora responsável pela proposta intitulada “Interações sociais no ambiente escolar: formas de sociabilidade entre alunos do ensino médio/técnico pertencente a diferentes meios sociais” do curso de Pós-graduação em Educação da FaE/UFMG, que tem como objetivo central investigar como os alunos do ensino médio interagem dentro da escola, convido seu(sua) filho(a) a participar desta pesquisa e peço consentimento para que seja observado em seu ambiente de estudo e entrevistado posteriormente, sendo a entrevista gravada em áudio com a possibilidade de ser gravada também em vídeo.

A partir deste documento atribuo garantias legais, baseadas na Resolução CNS 196/96, que atesta a concordância em participar da pesquisa e o direito de dela desistir se for de vontade própria. Este documento também lhe assegura o direito a manter seu nome em sigilo, bem como a divulgação dos dados coletados na entrevista apenas para fins acadêmicos.

Destaca-se que não há critérios pré-definidos de suspensão da pesquisa, pois não há, durante o processo de coleta de dados, nenhum risco ou prejuízo para os sujeitos pesquisados. Reserva-se ainda o direito de recusa por parte do pesquisado, caso não queira colaborar com a proposta de estudo.

Por fim, informamos que não há previsão de qualquer tipo de ressarcimento ou indenização, tendo em vista as especificidades do trabalho a ser realizado. Entretanto, explicitamos que estamos atentas a certas medidas de proteção que visam a confidencialidade das informações obtidas.

Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento entre em contato com as pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) nos seguintes telefones:

Sara Villas – (31) 3223-0617  
Maria Alice Nogueira – (31) 3342-3487

COEP  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II – 2º andar  
Campus Pampulha  
Belo Horizonte, MG – Brasil  
31270-901  
Telefones: 31 3499-4592 / 31 3499-4027  
[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Concordo e assino o presente termo.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

Pais ou responsável pelo aluno(a) – COLTEC/UFMG

## APÊNDICE IV – ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTAS E GRUPOS DE DISCUSSÃO

1. Que motivos justificam a escolha desses colegas para compor o grupo de discussão?
2. Fariam parte de algum outro GD formado? Têm algum grupo de que não fariam parte? Por quê?
3. Como vocês veem as amizades entre os colegas da sala?
4. Achrom que existem panelinhas na sala? Quais são as panelinhas? Elas se caracterizam pelo quê? Todo mundo faz parte de alguma panelinha? Vocês fazem parte de alguma?
5. Achrom que a turma é unida? O que isso significa?
6. Os grupinhos/amizades mudaram do começo do ano para cá?
7. Achrom que existem pessoas que são líderes dentro da sala?
8. Têm apelidos? Quais e por quê?
9. Têm “inimigos” na escola? Quais os principais motivos dos conflitos?
10. Já brigaram na escola?
11. Já sofreram algum tipo de preconceito/discriminação na escola?
12. Seus amigos da escola são seus melhores amigos?
13. Têm outras redes de amigos? Quem são eles?
14. Ainda se encontram com os amigos da escola antiga? Com que frequência? Têm uma turma?
15. Percebem diferenças entre os alunos do Coltec e os alunos da antiga escola? Quais?
16. Conhecem alunos de outras salas? Como se conheceram? São tão amigos quanto com os da sala?
17. Qual é a importância das amizades para a sua relação com a escola? Por quê?
18. Existe separação entre os meninos e as meninas?
19. Gostam de vir para a escola? Por quê?
20. O que gostam de fazer na escola?
21. O que não gostam na escola?
22. O que fazem no recreio?
23. O que fazem no período entre as aulas?
24. Onde almoçam quando ficam na escola? Com quem almoçam?
25. Matam aulas? Com que frequência? Para fazer o quê?
26. Participam de atividades extra-curriculares dentro da escola ou da Universidade?
27. Comunicam-se com colegas fora da escola? Onde? Com que frequência? O que fazem juntos?
28. Vocês se comunicam pela internet (orkut/msn/outro) ou pelo telefone?
29. Saem com os colegas da escola?



**APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL****DADOS PESSOAIS**

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Idade: \_\_\_\_\_ 3) Data de nascimento: \_\_\_\_\_

4) Sexo: M  F

5) Assinale a alternativa que identifica sua cor ou raça:

- Negro  Branco  Indígena  
 Pardo  Amarelo

6) Onde você nasceu:

- BH  Grande BH  Interior de MG  
 Outro estado: \_\_\_\_\_  Outro país: \_\_\_\_\_

7) Qual é o local de sua residência atual:

Cidade: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

8) Você fez Educação Infantil: Sim  Não

9) Marque o tipo de estabelecimento em que você estudou no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série):

- Todo em Escola Pública: Municipal  Estadual  Federal   
 Todo em Escola Privada  
 Maior parte em Escola Pública:  
Municipal  Estadual  Federal   
 Maior parte em Escola Privada  
 Escolas Comunitárias  
 Outros

**10) Nome do(s) estabelecimento(s) em que você estudou no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série):** \_\_\_\_\_

---

**11) Marque o tipo de estabelecimento em que você estudou no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série):**

- Todo em Escola Pública: Municipal  Estadual  Federal
- Todo em Escola Privada
- Maior parte em Escola Pública: Municipal  Estadual  Federal
- Maior parte em Escola Privada
- Escolas Comunitárias
- Outros

**12) Nome do(s) estabelecimento(s) em que você estudou no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série):** \_\_\_\_\_

---

**13) Você frequentou algum cursinho preparatório para a prova do Coltec?**

Sim  Não  Qual: \_\_\_\_\_

**14) Você frequentou o 1º ano do ensino médio em alguma outra escola?**

Sim  Não  Em caso afirmativo, em qual escola?

---

**15) Em que ano você entrou no Coltec?**

2005  2006  2007

**16) Você fez seleção para alguma outra escola de ensino médio?**

Sim  Não  Em que escola(s) você fez prova de seleção:

---

**17) Você foi aprovado nesses outros exames de seleção? Sim  Não**

Em que escola(s) você foi aprovado \_\_\_\_\_

---

**18) Quais foram os motivos que o levaram a escolher o Coltec/UFMG?**

---



---



---

**19) Você repetiu algum ano durante o ensino fundamental?** Sim  Não

Qual(is) ano(s) você repetiu? \_\_\_\_\_

**20) Você repetiu algum ano durante o ensino médio?** Sim  Não

Qual(is) ano(s) você repetiu? \_\_\_\_\_

**21) Você já frequentou ou frequenta algum curso de idiomas?**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Não.              | <input type="checkbox"/> Sim, de francês.                  |
| <input type="checkbox"/> Sim, de inglês.   | <input type="checkbox"/> Sim, de outra língua estrangeira. |
| <input type="checkbox"/> Sim, de espanhol. |  |

**22) Em que estabelecimento você frequentou ou frequenta o curso de língua estrangeira?** \_\_\_\_\_

**23) Qual foi o período (anos) em que você realizou tal curso?**

Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de término: \_\_\_\_\_

**24) Qual é a escolaridade do seu pai:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nenhuma.                       | <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo.      |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto. | <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo.   | <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo.   |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto.       | <input type="checkbox"/> Pós-graduação/Mestrado.     |
|   | <input type="checkbox"/> Doutorado.                  |

**25) Qual é a profissão do seu pai:**

---

**26) Qual é a escolaridade da sua mãe:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Nenhuma.                          | <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo.      |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental<br>incompleto. | <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo.      | <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo.   |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto.          | <input type="checkbox"/> Pós-graduação/Mestrado.     |
|  | <input type="checkbox"/> Doutorado.                  |

**27) Qual é a profissão da sua mãe:**

---

**28) Você habita em?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Residência própria<br>(dos pais ou familiares) | <input type="checkbox"/> Residência alugada |
|   | <input type="checkbox"/> Outro              |

**29) Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)? \_\_\_\_\_**

**30) Que pessoas moram na casa?**

- |                                 |                               |
|---------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pai    | <input type="checkbox"/> Avós |
| <input type="checkbox"/> Mãe    | <input type="checkbox"/> Tios |
| <input type="checkbox"/> Irmãos | Quantos: _____                |

**31) Qual é a renda mensal do seu grupo familiar (somatório da renda de todas as pessoas que moram na sua casa, incluindo salário mensal, renda de aluguéis, pensões, dividendos, etc.)?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 salário mínimo.   | <input type="checkbox"/> De 15 a 20 salários mínimos.  |
| <input type="checkbox"/> De 1 a 2 salários mínimos.   | <input type="checkbox"/> De 20 a 40 salários mínimos.  |
| <input type="checkbox"/> De 2 a 5 salários mínimos.   | <input type="checkbox"/> De 40 a 60 salários mínimos.  |
| <input type="checkbox"/> De 5 a 10 salários mínimos.  | <input type="checkbox"/> Acima de 60 salários mínimos. |
| <input type="checkbox"/> De 10 a 15 salários mínimos. |  |

**32) Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar (não incluir empregados domésticos)?**

- |                                  |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2 ou 3. | <input type="checkbox"/> 4 ou 5. | <input type="checkbox"/> 6 ou 7. |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|

8 ou 9.

 Acima de 10.

**33) Indique a quantidade, em unidades, de cada um dos itens de serviços ou conforto doméstico disponíveis em sua residência (se você não possuir algum dos itens, escreva o número zero):**

QUANTIDADE	ITENS
	Televisão em cores
	Vídeo cassete
	DVD
	Microcomputador
	Aparelho de som
	Assinatura de TV a cabo
	Internet banda larga
	Internet discada
	Telefone fixo
	Telefone celular
	Automóvel
	Geladeira duplex
	Geladeira simples
	Microondas
	Máquina de lavar roupa
	Máquina de lavar louça
	Banheiro

**34) Além de estudar, o que você faz nas horas vagas (em ordem de maior frequência)?**

1 – \_\_\_\_\_

2 – \_\_\_\_\_

3 – \_\_\_\_\_

35) **Você assiste televisão durante a semana?** Sim  Não

36) **Com que frequência você assiste televisão durante a semana?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora por dia. | <input type="checkbox"/> De 4 a 6 horas por dia.  |
| <input type="checkbox"/> De 1 a 2 horas por dia.  | <input type="checkbox"/> Mais de 6 horas por dia. |
| <input type="checkbox"/> De 2 a 4 horas por dia.  |   |

37) **Você assiste televisão nos finais de semana?** Sim  Não

38) **Com que frequência você assiste televisão nos finais de semanas?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora por dia. | <input type="checkbox"/> De 4 a 6 horas por dia.  |
| <input type="checkbox"/> De 1 a 2 horas por dia.  | <input type="checkbox"/> Mais de 6 horas por dia. |
| <input type="checkbox"/> De 2 a 4 horas por dia.  |   |

39) **Quais são seus 3 canais e/ou programas preferidos?**

1 – \_\_\_\_\_

2 – \_\_\_\_\_

3 – \_\_\_\_\_

40) **Você utiliza o computador e a internet?** Sim  Não

41) **Com que frequência?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora por dia. | <input type="checkbox"/> De 4 a 6 horas por dia.  |
| <input type="checkbox"/> De 1 a 2 horas por dia.  | <input type="checkbox"/> Mais de 6 horas por dia. |
| <input type="checkbox"/> De 2 a 4 horas por dia.  |   |

42) **Qual o principal lugar em que você acessa o computador/internet?**

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Casa.      | <input type="checkbox"/> Casa de parentes ou amigos. |
| <input type="checkbox"/> Escola.    | <input type="checkbox"/> Outros.                     |
| <input type="checkbox"/> Lan house. |  |

43) **Escreva os 3 principais usos que você faz da internet e/ou do computador:**

1 – \_\_\_\_\_

2 – \_\_\_\_\_

3 – \_\_\_\_\_

**44) Escreva as 3 principais páginas que você acessa na internet:**

1 – \_\_\_\_\_

2 – \_\_\_\_\_

3 – \_\_\_\_\_

**45) Você gosta de escutar música?** Sim  Não

**46) Com que frequência você escuta música?**

Menos de 1 hora por dia.  2 a 3 horas por dia.

1 a 2 horas por dia.  Mais de 3 horas por dia.

**47) Seu(s) estilo(s) musical(ais) preferidos:**

1 – \_\_\_\_\_

2 – \_\_\_\_\_

3 – \_\_\_\_\_

**48) Seu(s) cantor(es)/grupo(s) de música preferido(s):**

1 – \_\_\_\_\_

2 – \_\_\_\_\_

3 – \_\_\_\_\_

**49) Você gosta de praticar esportes?** Sim  Não

**50) Seu(s) esporte(s) preferido(s):**

1 – \_\_\_\_\_

2 – \_\_\_\_\_

3 – \_\_\_\_\_

**51) Qual o principal lugar em que você pratica esporte?**

Na aula de educação física.  Em escolas especializadas .

No clube.  Em casa.

Outros.

**52) Com que frequência você pratica esportes?**

- 1 vez por semana.  4 vezes por semana.  
 2 vezes por semana.  Todos os dias.  
 3 vezes por semana.

**53) Você gosta de assistir filmes?** Sim  Não

**54) Normalmente você assiste filmes:**

- Em casa – DVD/vídeo.  
 No cinema.  
 Assisto igualmente em casa e no cinema.

**55) Com que frequência você vai ao cinema?**

- Mais de 1 vez por mês.  
 1 vez por mês.  
 Menos de 1 vez por mês.

**56) Que estilo(s) de filmes você prefere?**

- 1 – \_\_\_\_\_  
 2 – \_\_\_\_\_  
 3 – \_\_\_\_\_

**57) Cite o nome de 3 filmes de que você gostou muito:**

- 1 – \_\_\_\_\_  
 2 – \_\_\_\_\_  
 3 – \_\_\_\_\_

**58) Você gosta de jogos eletrônicos?** Sim  Não

**59) De que tipo de jogo eletrônico você mais gosta?**

- 1 – \_\_\_\_\_  
 2 – \_\_\_\_\_



**60) Você costuma ler algum jornal?** Sim  Não  Qual(is):

---

---

**61) Você costuma ler alguma revista?** Sim  Não  Qual(is):

---

---

**60) Você costuma ler história em quadrinhos?** Sim  Não  Qual(is):

---

---

**63) Você costuma ler livros de literatura ou romance?** Sim  Não

Cite o nome de 2 livros que você leu e gostou: \_\_\_\_\_

---

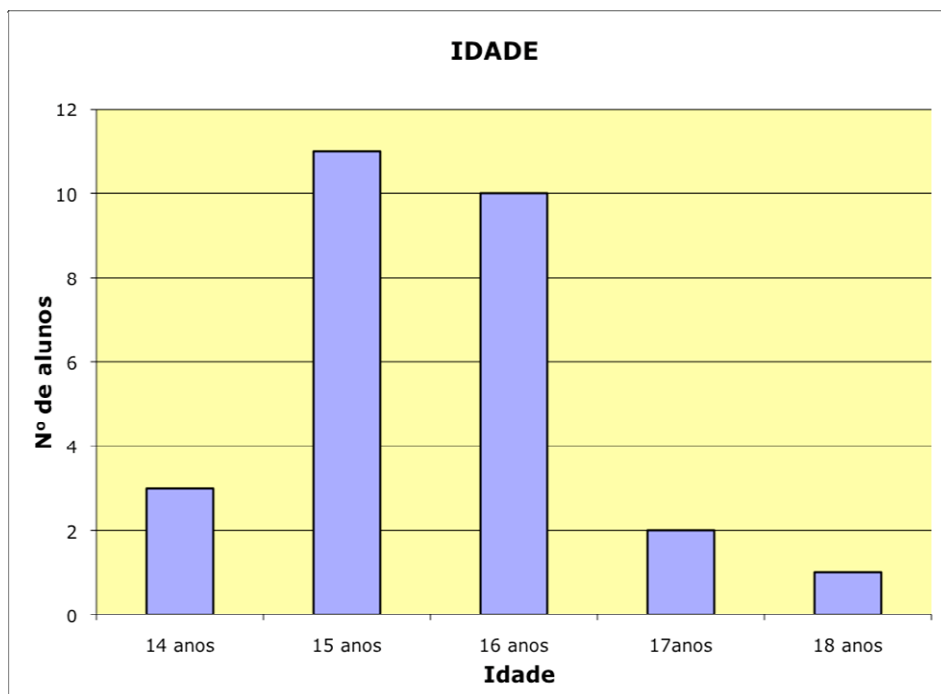
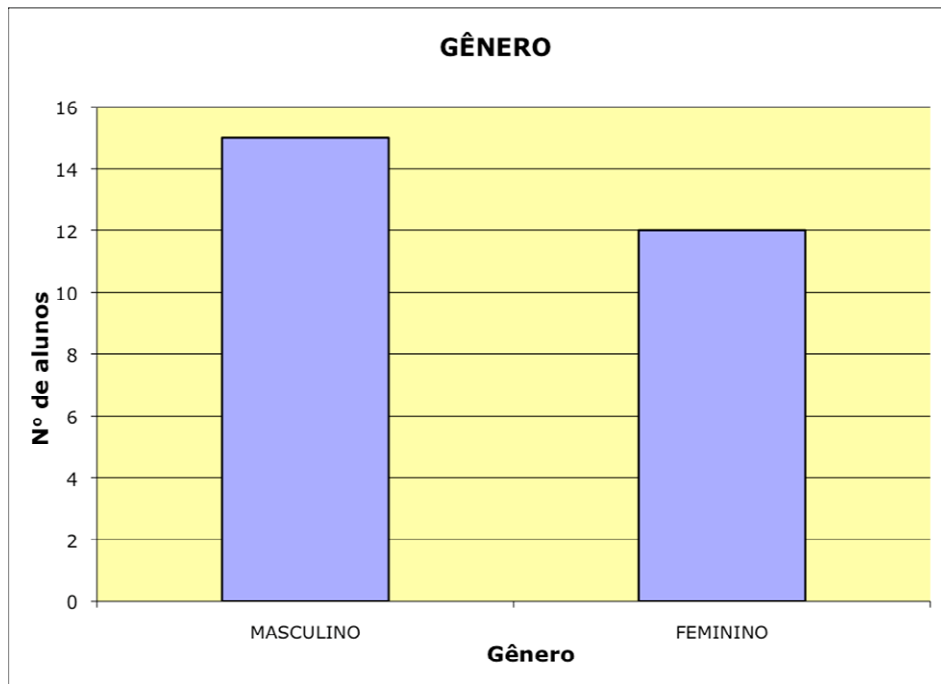
**64) Você costuma ir a biblioteca:**

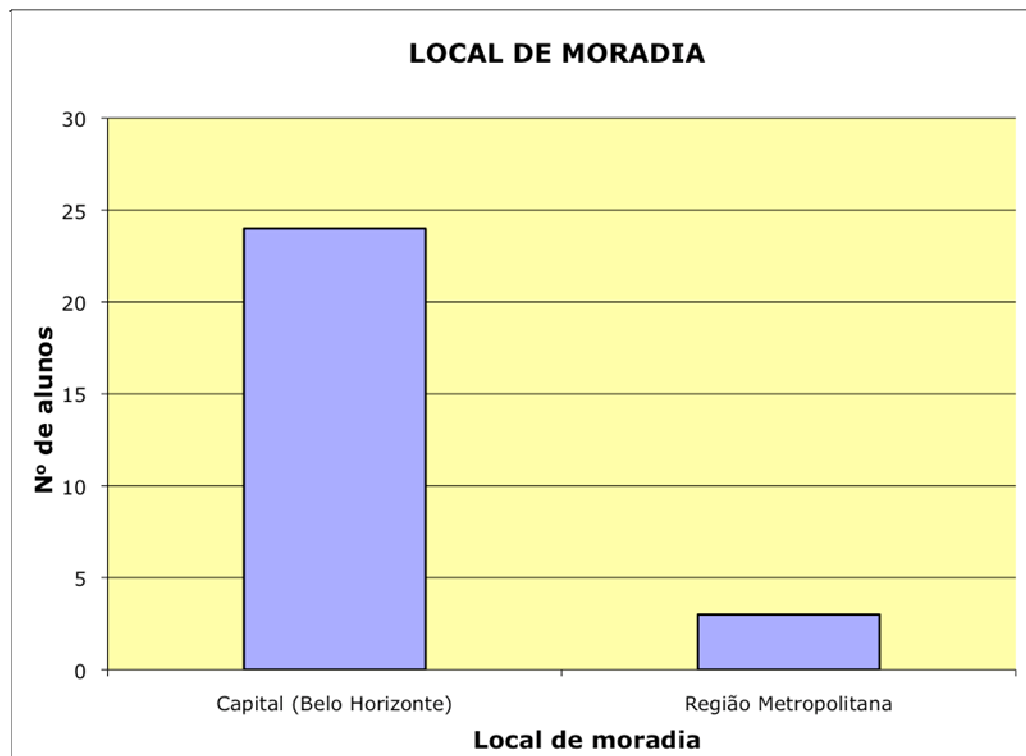
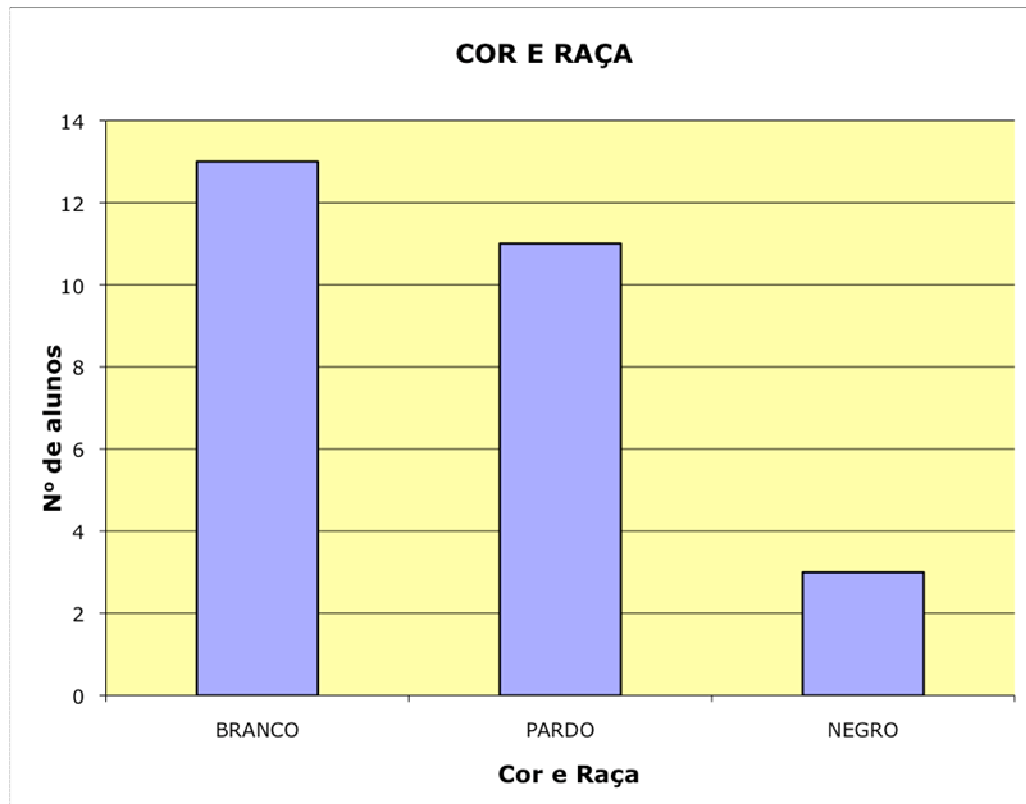
- Nunca .
- Apenas para fazer trabalhos em grupo.
- Para fazer pesquisas escolares.
- Para pegar livros emprestados, independentemente da exigência da escola.

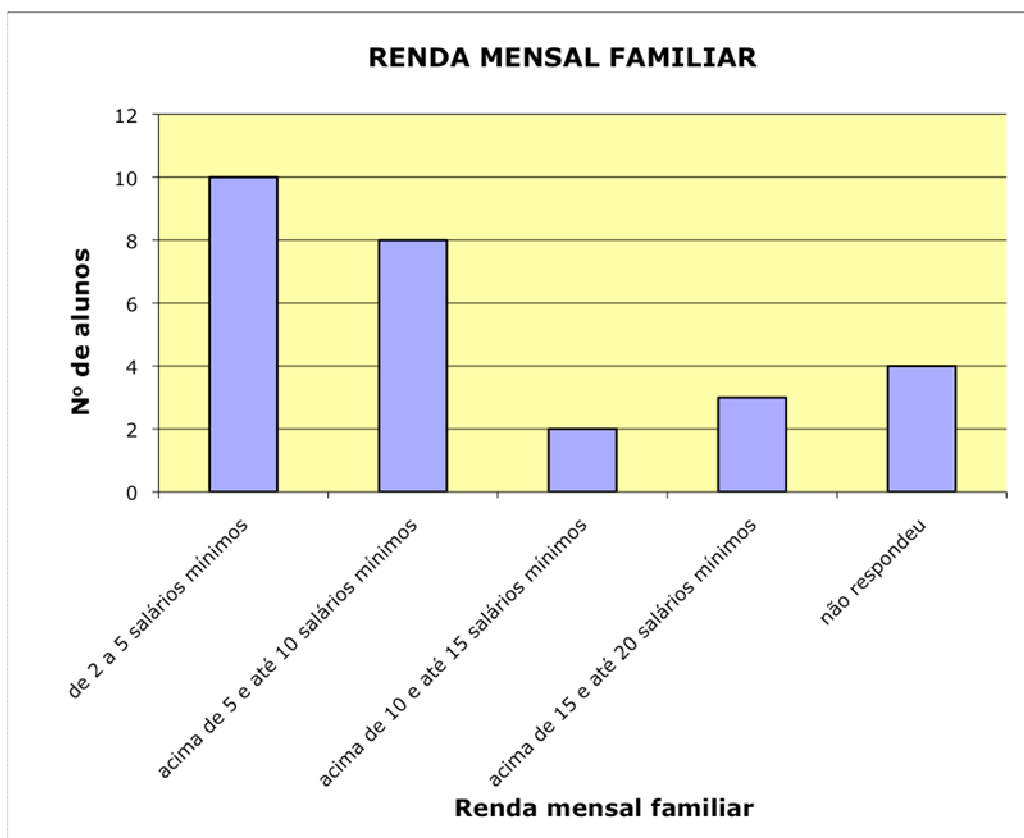
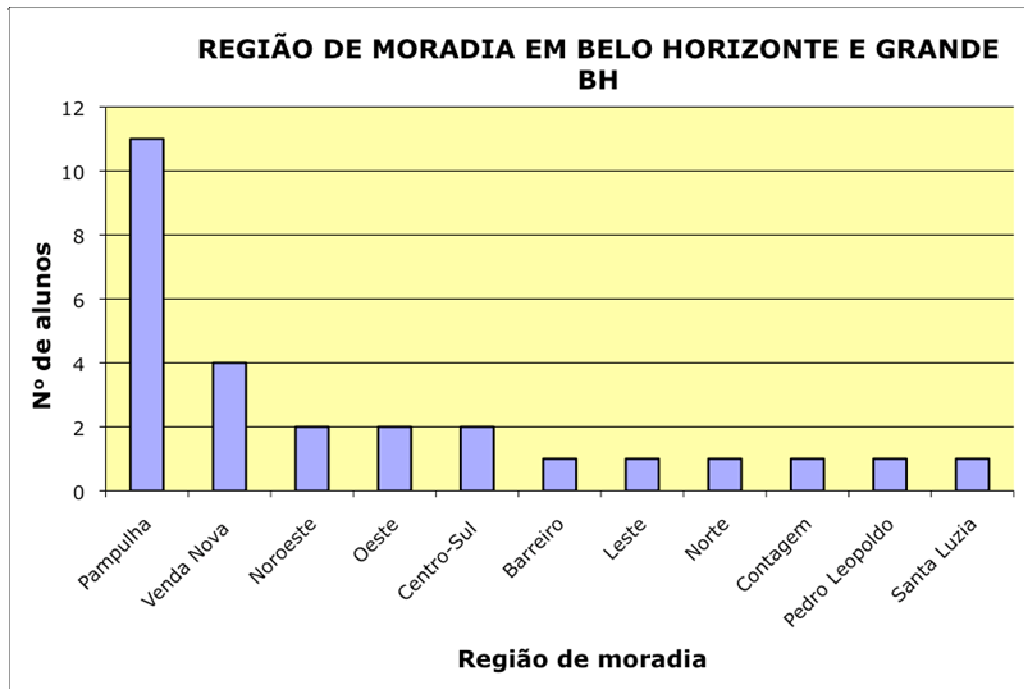
**65) Com que frequência você faz empréstimos de livros na biblioteca?**

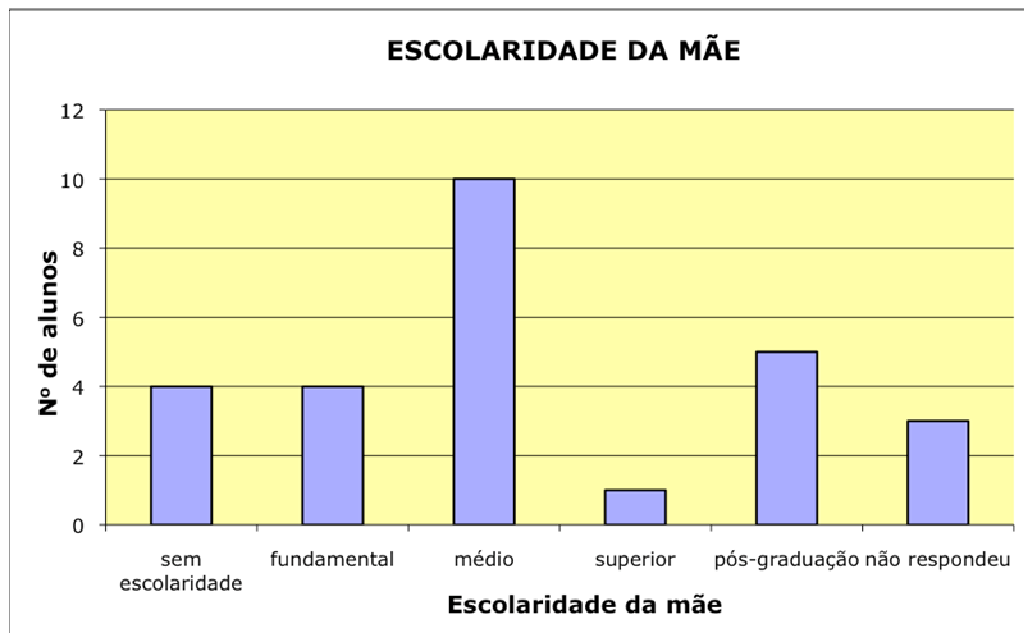
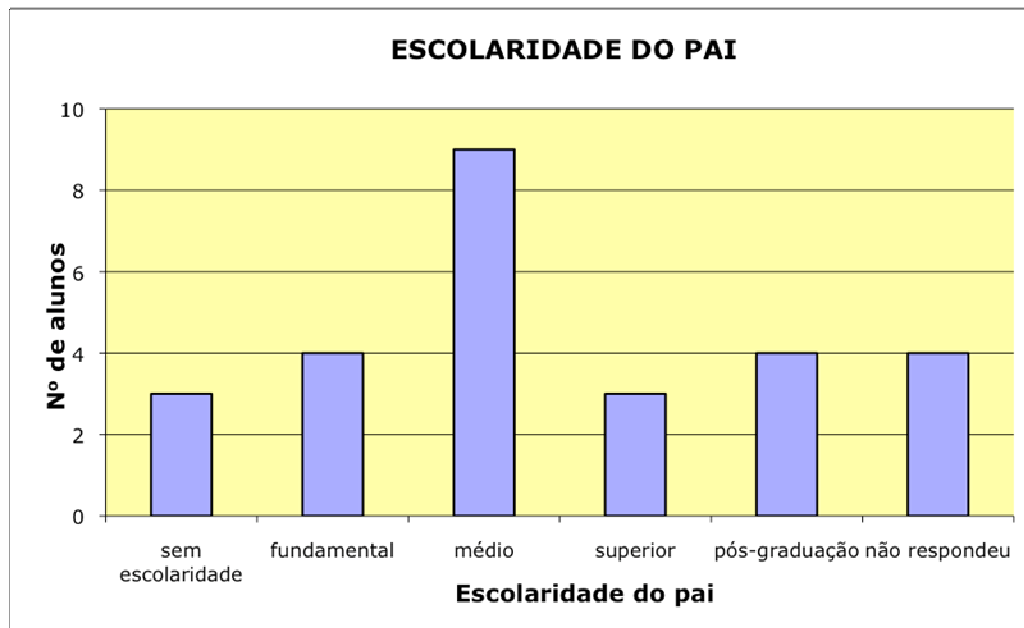
- 4 livros por mês.
- 3 livros por mês.
- 2 livros por mês.
- 1 livro por mês.
- menos de 1 livro por mês.
- nenhum livro por mês.

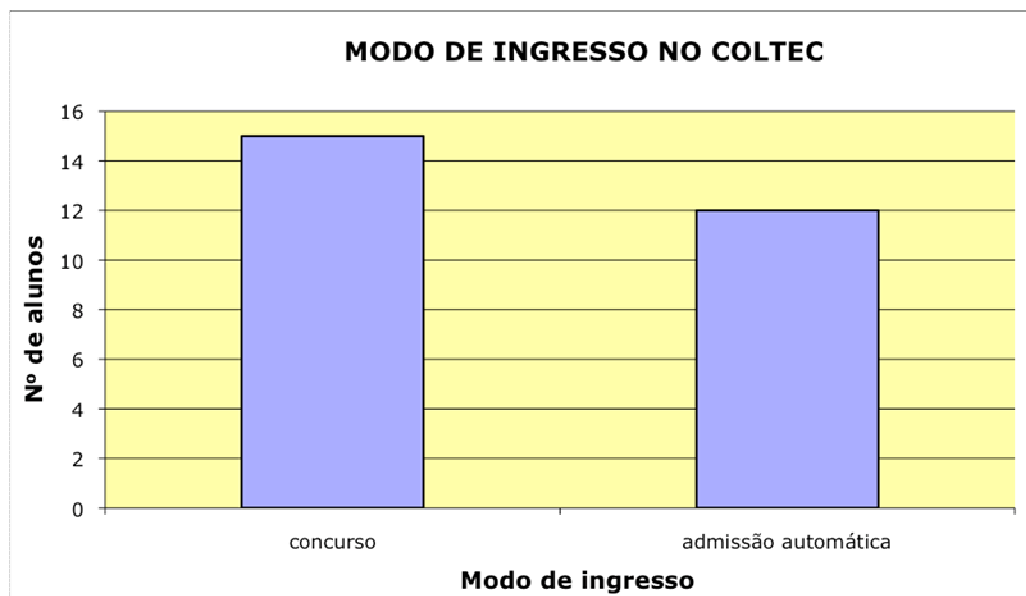
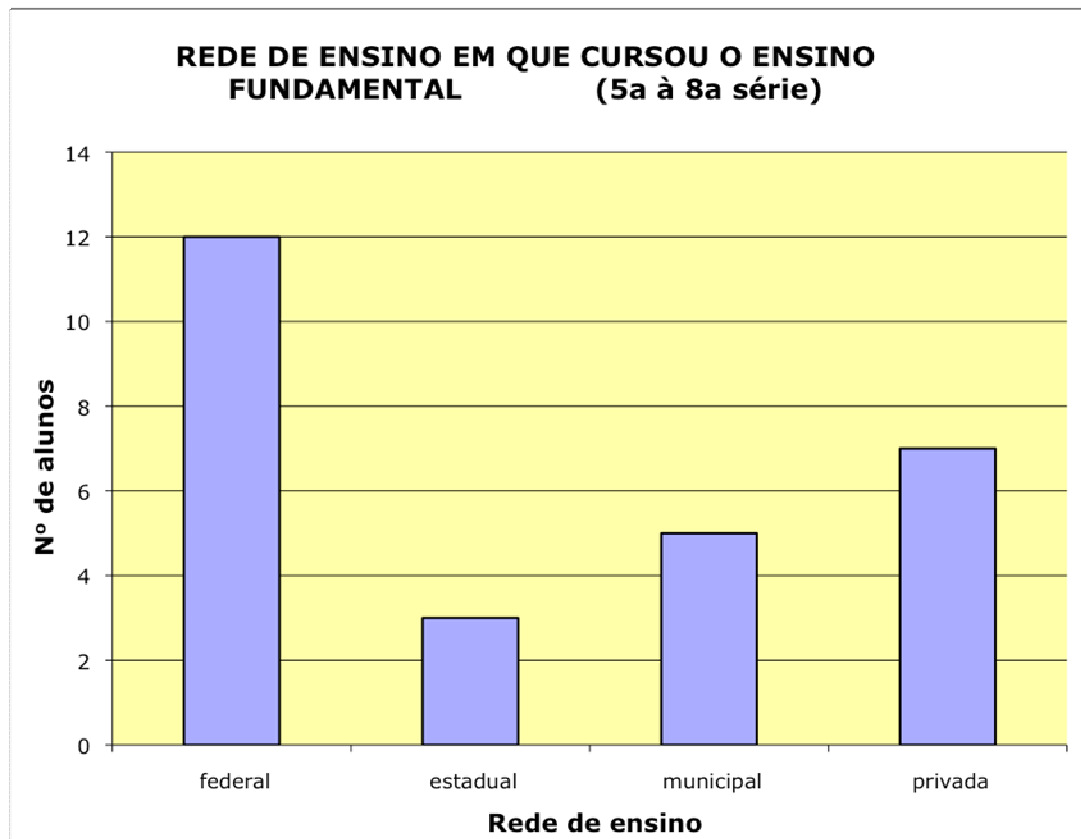
**APÊNDICE VI – GRÁFICOS DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DA TURMA M18** (Gráficos produzidos a partir de dados fornecidos pelos 27 alunos da turma M18 em resposta ao questionário socioeconômico e cultural).

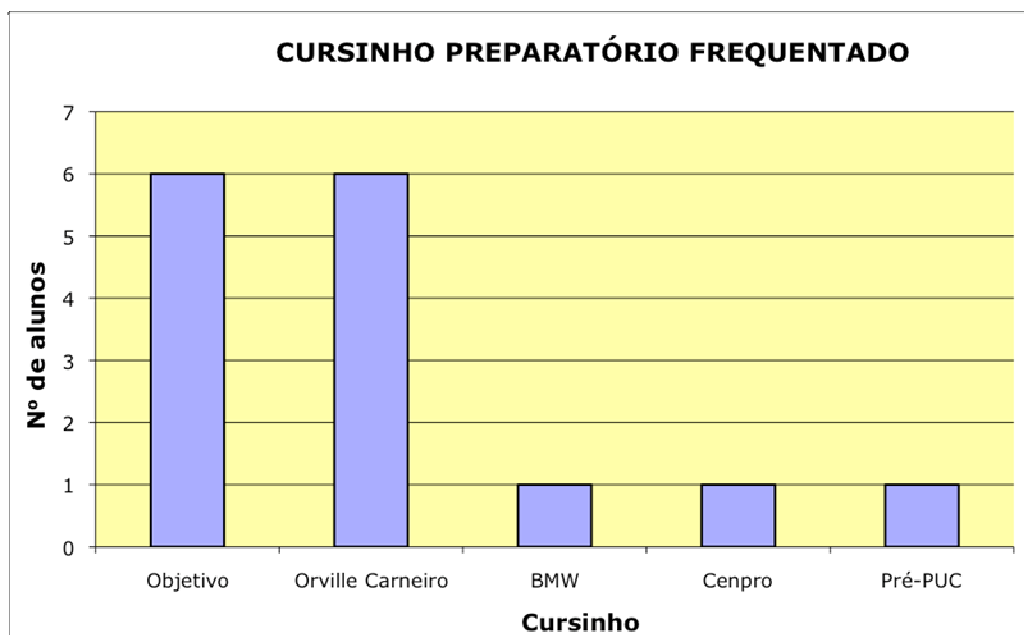
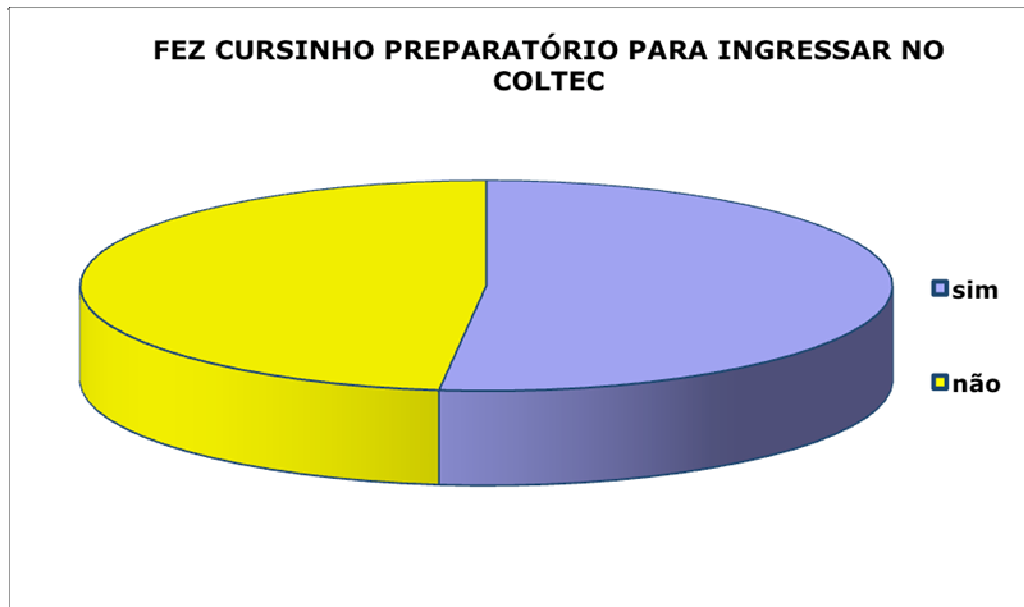












## PREFERÊNCIAS CULTURAIS

