

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PASSAGENS: DA ESCOLA NA ZONA RURAL PARA A ESCOLA NA ZONA
URBANA** – um estudo de caso sobre rituais vividos por um grupo de pré-
adolescentes em uma escola da rede municipal de Betim - MG

Raquel de Magalhães Borges

Belo Horizonte

2009

Raquel de Magalhães Borges

PASSAGENS: DA ESCOLA NA ZONA RURAL PARA A ESCOLA NA ZONA URBANA – um estudo de caso sobre rituais vividos por um grupo de pré-adolescentes em uma escola da rede municipal de Betim - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta

Belo Horizonte

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B732p Borges, Raquel de Magalhães
Passagens: da escola na zona rural para a escola na zona urbana : um estudo de caso sobre rituais vividos por um grupo de pré-adolescentes em uma escola da rede municipal de Betim – MG / Raquel de Magalhães Borges. Belo Horizonte, 2009.
111f. : il.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Infância e adolescência – Betim (MG). 2. Alunos. 3. Rituais. 4. Corpo. I. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 159.922.8

Raquel de Magalhães Borges

PASSAGENS: DA ESCOLA NA ZONA RURAL PARA A ESCOLA NA ZONA URBANA – um estudo de caso sobre rituais vividos por um grupo de pré-adolescentes em uma escola da rede municipal de Betim - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aprovada em 26 de junho de 2009, pela banca examinadora constituída por:

Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta (Orientadora) – PUC Minas

Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira – PUC Minas

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo - UFMG

Aos meus filhos João Pedro e Maria Gabriela, e meu
marido Rodrigo Aurélio, presentes em cada momento desta
passagem, despertando em mim uma força ancestral e me
possibilitando vôo de canário....

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Sandra por me possibilitar dar continuidade a minha trajetória acadêmica com mais segurança, pela tranquilidade e firmeza com que conduziu o processo de orientação, pela amizade.

Aos meus pais que me ensinaram a buscar manter a “mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo” nas passagens mais difíceis da vida.

Aos meus irmãos Lú e Dani, pelo amor e presença constante.

À minha sogra Regina e meu sogro Roberto que com carinho, também se dispuseram a contribuir com esse processo assumindo inteiramente os netos nos feriados e férias que me dediquei aos estudos.

À Escola Capela Nova, direção, professores, funcionários e em especial aos alunos que participaram desta pesquisa, pela possibilidade do desenvolvimento deste estudo, pela confiança e amizade, minha eterna gratidão!

À toda equipe do PROAGE – Projeto de Agroecologia e Ecoesporte, professores, alunos, jovens e comunidades envolvidas, pessoas com quem muito aprendi e compartilhei sonhos e indagações que motivaram esta pesquisa.

Aos amigos e irmãos de coração: Simone e Kássio, Alex Sandro, Ciro, André Maia, Neila. Não tenho palavras pra agradecer a atenção e o apoio.

Às amigas de mestrado e profissão, com quem compartilhei os desafios, angústias e encantamentos desta passagem: Claudia Barsand e Kátia Kupertino.

Ao Prof. Dr. Alfredo Elmer Jonhson Rodriguez com quem compartilhei alguns desafios deste trabalho e que me deu dicas importantes durante a pesquisa de campo.

À Prof. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira, pelos ensinamentos, incentivo, amizade, pelas contribuições em minha qualificação e por ter se disponibilizado em continuar contribuindo como membro da Banca Examinadora.

Ao Prof. Dr. Miguel Arroyo, pela presença na Banca Examinadora, dispondo a contribuir com este estudo.

À Prof. Dra. Eustáquia Salvadora de Souza, grande incentivadora deste processo!

À Profa. Dra. Alba Pedreira Vieira (UFV), a quem devo os primeiros passos, ainda na graduação em Educação Física, na aventura da pesquisa.

Ao Centro Universitário Metodista de Minas – Izabela Hendrix, pelo apoio financeiro no último ano de Mestrado e pela oportunidade de dar continuidade aos estudos. Em especial, agradeço ao Prof. Marcelo Maia, Pró-Reitor Acadêmico, pela confiança, lealdade e exemplo de quem se fortalece frente aos desafios da vida profissional.

Não há sociedade sem uma idéia de mundo extraordinário, onde habitam os deuses e onde, em geral, a vida transcorre num plano de plenitude, abundância e liberdade. Montar o ritual é, pois, abrir-se para esse mundo, dando-lhe uma realidade, criando um espaço para ele e abrindo as portas da comunicação entre o “mundo real” e um “mundo especial”.

(DaMatta, 1997, p.39)

RESUMO

Esta dissertação trata dos processos de *passagens* vividos por um grupo de alunos pré-adolescentes oriundos de uma escola na zona rural para a escola na zona urbana, ambas pertencentes à rede municipal de Betim – MG. Com o objetivo de compreender os significados atribuídos pelos pré-adolescentes a estas *passagens*, especificamente com relação à sua corporeidade, foi adotado como referencial teórico os estudos sobre rituais de Arnold Van Gennep e Victor Turner. E sobre os rituais escolares o estudo tomou como referência Peter McLaren, observando os estados corporais dos sujeitos alunos. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, sendo realizado um Estudo de Caso, no qual foram identificadas, descritas e interpretadas várias situações em que rituais de separação, margem e agregação constituíam o universo simbólico dos alunos nos modos como eles vivenciavam e interagiam no espaço escolar e elaboravam suas passagens de vida. O estudo também aponta as formas encontradas pela direção e pelo corpo docente da escola para incluir/agregar seus novos alunos à sua realidade, possibilitando-os intervir ativamente na cultura escolar, sem ignorar suas dimensões corpóreas. A pesquisa permitiu concluir que: os rituais ocorriam em tempo/espacos diversos, sendo que cada pré-adolescente ou grupos formados por eles, ao seu modo, (res) significavam a ocupação deste tempo/espaco escolar; a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas pela direção e professores facilitava a integração dos pré-adolescentes oriundos de uma escola na zona rural à escola na zona urbana; a *passagem* da infância para a adolescência também marca esse tempo de transição e se expressa claramente nos diversos rituais criados e vivenciados pelos alunos na escola; a aprendizagem cognitiva pode se vincular a estados corporais diferenciados do “estado de estudante”, como foi a situação encontrada nesta pesquisa, denominada de “estado de múltiplas aprendizagens”.

Palavras-chave: escola na zona rural; escola na zona urbana; pré-adolescência; rituais de *passagem*; estados corporais na escola.

ABSTRACT

This study deals with the *passages* experienced by a group of pre-adolescent students from a school in rural areas to school in urban area, both to the school network of Betim- MG. Aiming to understand the meanings assigned by pre-adolescents to these *passages*, specifically with respect to its corporeity, was adopted as a theoretical reference studies on rituals from Arnold Van Gennep and Victor Turner. About the rituals school took the study as reference Peter McLaren, observing the physical states of the subjects students. The qualitative methodology was adopted, and conducted a Case Study, which were identified, described and interpreted many situations in which rites of separation, margin and aggregation, constitute the symbolic universe of students in ways in which they live and interact in the school and have their *passages* of live. The study also highlights the ways found by the director and faculty of school to include/add your new students to their reality, allowing them to intervene actively in school culture, without ignoring their body dimensions. The research concluded that: the rituals occurred in time / space number, and each pre-teen or groups formed by them, their way, (res) meant the occupation of time / school, the adoption of inclusive teaching strategies by teacher direction and facilitate the integration of pre-adolescents from a school in rural schools in the urban area, the transition from childhood to adolescence also marks this time of transition and is clearly expressed in the various rituals created and experienced by students in school and the cognitive learning can be bound to different physical states of the status of student, "as was the situation found in this research, called the" state of multiple learning".

Key-words: school in rural area; schools in urban areas; pre-adolescence; rites of passage; bodily states in school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Fachada da Escola do 1º Ciclo do Ensino Fundamental situada na zona rural de Betim, onde estudaram os sujeitos desta pesquisa.....	35
FIGURA 2: Córrego na frente da Escola da Figura 1, com vegetação bastante preservada.....	35
FIGURA 3: Fachada da Escola Capela Nova – para onde transitaram os sujeitos da pesquisa.....	36
FIGURA 4: Pátio da Escola Capela Nova – para onde transitaram os sujeitos da pesquisa.....	36
FIGURA 5: Corredor ocupado por Ana, Paola e Clara no horário do recreio.....	44
FIGURA 6: Dia de “Escola Aberta” na Escola Capela Nova.....	62
FIGURA 7: pintura numa parede da entrada da escola.....	65
FIGURA 8: pintura na coluna central do prédio da escola.....	65
FIGURA 9: mosaico em homenagem aos 10 anos da Escola.....	66
FIGURA 10: O Menino que tinha vento nos pés (Menino Maluquinho – Ziraldo).....	72
FIGURA 11: Meninas da Equipe de Vôo brincando no Clube da Fiat.....	86
FIGURA 12: Visita ao Museu de Ciências Naturais – PUC Minas.....	98
FIGURA 13: Paisagem do Cerrado - Museu de Ciências Naturais/PUC Minas.....	98
FIGURA 14: Jogos Escolares – organização dos alunos para um jogo.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Turma Ventania e Equipe de Vôo.....20

GRÁFICO 2 Histórico do tempo de residência dos alunos da zona rural em suas comunidades e/ou residência em outras localidades.....29

GRÁFICO 3 Como a Equipe de Vôo reagiu à pergunta: Você se sente criança ou adolescente?.....85

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Motivações da pesquisa: O meio rural, seus sujeitos e minha formação profissional e política	13
1.2 O grupo de sujeitos da pesquisa.....	18
1.3 A sistematização do texto.....	21
 2. A DINÂMICA RELAÇÃO ENTRE O RURAL E O URBANO – SITUANDO O “LÓCUS” DA PESQUISA.....	23
 3. RITOS DE PASSAGEM, CORPO E UNIVERSO ESCOLAR.....	32
3.1 Uma tipologia para os estudos de rituais.....	39
3.2 Comunicar, trocar, perceber, afirmar - O corpo em meio aos rituais escolares.....	43
3.3 Marcel Mauss e as Técnicas Corporais – Perspectiva antropológica do corpo.....	49
 4. O ESTUDO DE CASO - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
4.1 A Escola Municipal “Capela Nova” de Betim – MG.....	57
4.2 A Turma Ventania e a Equipe de Vôo	70
4.3 Saindo do campo	77
 5. SEPARAÇÃO, MARGEM E AGREGAÇÃO – INDICAÇÕES CORPORAIS DOS ESTADOS QUE COMPÕEM OS RITUAIS.....	78
5.1 Rituais de Separação ou Pré-liminares.....	78
5.2 Rituais de Margem ou Liminar.....	82
5.3 Rituais de Agregação ou Pós-liminar.....	91
 6. CONCLUSÃO.....	103
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

1. INTRODUÇÃO

1.1 Motivações da pesquisa: O meio rural, seus sujeitos e minha formação profissional e política

“As inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano.” (Minayo, 1994)

As motivações para a realização deste trabalho surgiram no contexto profissional em que me inseria antes de ingressar no mestrado. Tenho clareza que tal contexto existiu por consequência de uma busca que se origina de meu processo de formação escolar e das minhas experiências de vida. Esses fatores conduziram minha trajetória profissional inspirada na capacidade humana de superação de desafios e limites, de transformação e produção de realidades sociais diversas.

Não foi por acaso que estive atuando profissionalmente em comunidades rurais e que me interessei em pesquisar os sujeitos que constituem essas comunidades. Vivenciar o meio rural não era algo extraordinário para quem foi criada com o “pé na roça” (na fazenda de meu avô em Governador Valadares - MG), convivendo com o trabalhador rural, brincando com seus filhos, andando a cavalo, contemplando a natureza. Experiência que não ficava restrita aos momentos de lazer nos finais de semana, mas também às discussões em família sobre a vida daquela gente, seus direitos, sua educação escolar, as relações de gênero, a relação patronal, a produção de alimentos e a degradação ambiental.

Esta relação com o meio rural permaneceu no período de formação universitária (graduação em Educação Física), estudante da Universidade Federal de Viçosa, instituição de renome na área das Ciências Agrárias e localizada no interior de Minas Gerais, na Zona da Mata, região marcada pela presença de pequenos agricultores e de expressiva cultura popular. Na Universidade, a formação

política foi intensa, projetada e ampliada nos espaços da sala de aula¹ e no convívio com organizações estudantis como Centros Acadêmicos e outros que tinham, dentre seus pontos programáticos, trocar experiências e saberes com a comunidade local.

Assim, minha formação profissional e política aliada às oportunidades que tive em atuar na área da Educação, foram definitivas para minha escolha pela docência e pela pesquisa. Contudo, foi a experiência no campo da extensão universitária, como coordenadora de um projeto de ação social direcionado a jovens de comunidades rurais, que me propiciou dialogar teoricamente com as problemáticas que permeavam a realidade destes jovens, especialmente no que tange às suas vivências culturais e formação educacional.

Neste campo da extensão, coordenei recentemente, no município de Governador Valadares – MG, de março de 2006 e até julho de 2007, um projeto que tinha como propósito promover a inclusão produtiva de jovens rurais, capacitando-os para a prestação de serviços ecoesportivos² e para a produção e comercialização de produtos agroecológicos³. Apesar de se tratar de atividades diferentes, a Agroecologia e o Ecoesporte são norteados pelos princípios da Economia Solidária⁴, Desenvolvimento Sustentável e diversidade cultural. Ambas as práticas tem como metas a valorização de sujeitos, espaços, paisagens e a cultura local, buscando a potencialização e uso racional dos recursos naturais. O projeto primava pela formação humana, sócio-política e ambiental.

O diálogo constante com as comunidades rurais envolvidas foi viabilizado durante o processo de sensibilização e mobilização comunitária que objetivava: a divulgação do trabalho, a definição de critérios de seleção de jovens participantes, ampliação do envolvimento das entidades (igrejas, escolas, etc.) existentes nas comunidades, entre outras etapas de trabalho. Este contato me permitiu observar o

¹ Na década de 90, período em que me graduei, as reflexões sobre as tendências pedagógicas progressistas e o campo da Educação Física se fortaleceram e geraram propostas metodológicas que rompiam com a esportivização da Educação Física Escolar, em prol de uma educação inclusiva, emancipatória, promotora da igualdade social, que correspondesse às necessidades e desejos das classes populares.

² Entendo por Ecoesporte todas as atividades físicas de aventura na natureza, podendo ser aéreas, terrestres e aquáticas, incluindo as práticas de lazer e esportivas. Os serviços ecoesportivos a serem prestados se referem à organização e condução destas atividades de aventura, como escalada em rocha, trekking, arvorismo, entre outras.

³ Entendo por agroecologia a prática da agricultura sem o uso de agrotóxicos, que busca estabelecer uma relação de compartilhamento entre os homens do campo, tendo como um dos pilares a economia solidária e a preservação do meio ambiente.

⁴ Por Economia Solidária compreendo que são empreendimentos coletivos que visam à geração de renda para aqueles que não se incluem no mercado formal de trabalho, com fins de satisfazer as necessidades econômicas e sócio-culturais de um grupo.

dia-a-dia dos grupos envolvidos, em aspectos tais como: suas formas de organização, sua relação com o ambiente, seus rituais, suas formas do fazer, seus sistemas de decisão e como a memória da constituição da comunidade e de suas experiências influenciava o contato com a realidade atual e a visão de mundo sobre tal realidade.

No âmbito deste projeto social, as práticas educativas tinham como pilar a valorização da cultura local. Portanto, a partir do reconhecimento e da busca do conhecimento das identidades locais, dos potenciais, dos desejos do grupo de jovens e de um processo de reflexão-ação-reflexão, é que se estabeleceram o tipo de atividades ecoesportivas e dos empreendimentos no campo da agroecologia a serem desenvolvidas pelos jovens integrantes de cada comunidade ou família.

A relação com os 50 jovens participantes, de idade entre 14 e 25 anos, e em sua maioria, estudantes de escolas na zona urbana, trouxe uma curiosidade que culminou em algumas perguntas de partida para o desenvolvimento do projeto de pesquisa no mestrado: As escolas na zona urbana que recebem estes jovens rurais têm se interessado em conhecer e valorizar a cultura deste grupo? Qual o objetivo definido pelas escolas na cidade para a formação educacional destes jovens? Quais redes sociais⁵ estes jovens têm estabelecido ou se identificado? Quais são os significados atribuídos por estes jovens à escola, e como se dá o processo de transição/*passagem* da escola na zona rural para a escola na zona urbana?

Além dessas havia mais uma pergunta fundada em minha formação no campo da Educação Física: Como o acervo de práticas corporais destes estudantes rurais se revela na escola e como outras práticas eram incorporadas? Se eram, de que modos isso ocorria?

Ao longo da minha relação com o jovem rural, percebi que este traz consigo um acervo de práticas corporais diferenciado entre as comunidades e incorporado em suas vivências/experiências sociais, marcadas pelas atividades de trabalho ou de lazer. Observando, por exemplo, os meios de locomoção mais utilizados nas comunidades, encontramos em algumas situações o uso de bicicleta como o mais difundido, em outras, a caminhada, os cavalos e, em outras ainda, o uso da moto.

⁵ O conceito de rede social aqui transcende ao de contatos sociais, considerando aquelas interações que tendem a garantir a sobrevivência e desenvolvimento de um grupo, *“tanto no plano das necessidades físicas, quanto nos níveis do equilíbrio emocional e da transcendência espiritual”* (FISCHER et al., 2006, p.67). Nestas interações, existe uma tendência para que os componentes adotem uma forma de pensar e agir compartilhada.

Estes mesmos veículos usados, principalmente, para o trabalho ou outros deslocamentos, às vezes, são utilizados, também, como atividades de lazer. Entre jovens e crianças das comunidades, a diversidade de formas de brincar e jogar, construir o brinquedo e se divertir era facilmente notado, como atividades que representam, reconstroem e ressignificam a vida social.

Penso que estas e outras tantas práticas corporais, constituídas em diferentes espaços, são caracterizadas por manifestações que expressam os valores e significados emergentes de um dado contexto cultural, político e econômico. E que os costumes e as maneiras de organização da vida em sociedade influenciam e são influenciadas por estas práticas. O conjunto destas manifestações, geradoras de uma linguagem concreta e ao mesmo tempo simbólica, construídas ao longo da formação de cada grupo humano é considerado neste estudo como uma “cultura corporal”.

Portanto, para melhor entender a relação destes grupos de jovens rurais com as escolas na zona urbana era preciso que eu mergulhasse no espaço escolar que freqüentavam, conhecendo assim o cotidiano de que faziam parte, e os modos como eles se colocavam neste espaço.

Porém, em função da necessidade de mudar de cidade no primeiro ano do mestrado, a realização da pesquisa com o grupo de jovens com quem eu trabalhava ficou inviabilizada. No entanto, as questões permaneciam latentes e não era possível abandoná-las.

Ao compartilhar destas indagações com uma professora de uma escola municipal na zona urbana do município de Betim, fui surpreendida com a informação de que a escola onde atuava recebia todos os anos alunos de 5ª série⁶ vindos de uma escola na zona rural do município, que oferecia formação até a 4ª série apenas. Também fui surpreendida pela forma como falou desta escola pública, enfatizando a proposta político-pedagógica que primava pela inclusão, gestão democrática e pela diversidade cultural, citando, por exemplo, que a escola já tinha promovido um Seminário Internacional Étnico-Racial, iniciativa pouco comum em se tratando de escolas de Educação Básica.

⁶ Utilizo o termo 5ª série para me referir a uma turma de primeiro ano do 3º Ciclo de Formação Humana, conforme define as Políticas Educacionais do município de Betim. No entanto, professores, alunos, e direção se referem à turma como 5ª série, demonstrando que apesar das Políticas Públicas conferirem outra proposta para a educação em Betim a força histórica da escola seriada faz com que esta seja ainda uma referência.

A partir de então, procurei conhecer a Escola Municipal Capela Nova⁷, que após um processo de intenso diálogo e negociação com sua direção, constituiu-se como *lócus* desta pesquisa. Com a autorização da escola e melhor conhecimento de sua estrutura organizativa, defini o objetivo deste trabalho: compreender os significados atribuídos pelos pré-adolescentes⁸, oriundos da escola na zona rural, aos seus processos de *passagens* vivenciados em uma escola na zona urbana. *Passagem* esta que envolvia muito mais que a entrada em outra escola; era um tempo de transição, de saída da infância para a adolescência. Sabia então, que tratava de tempos múltiplos, intensos e conflituosos em que sujeitos imersos em suas culturas, buscavam sua constituição identitária em interação com seus pares.

Porém, é preciso dizer que, antes de formular os objetivos deste trabalho, foi quase natural ter em mente construir um objeto de pesquisa que tivesse relação com a área de Educação Física, vinculando minha formação acadêmica à pesquisa. A questão das manifestações das práticas corporais nas aulas de Educação Física por parte de pré-adolescentes rurais era e continua sendo pouco tematizada em investigações, configurando uma lacuna a ser preenchida. No entanto, com auxílio do coordenador pedagógico⁹ da Escola Capela Nova, que me apresentou a organização da escola e contribuiu com a formulação do objeto desta pesquisa, percebi que o tempo da aula de Educação Física definido no currículo não era suficiente para revelar as atribuições conferidas pelos alunos aos seus processos de *passagem*, pois além destas ocorrerem apenas uma vez por semana, em um único horário, os alunos transitavam por toda a escola e tinham oportunidade de manifestar corporalmente em outros diversos tempos e espaços, nem todos circunscritos à formalização escolar. As aulas de Artes, as brincadeiras no recreio, os momentos de atividades coletivas, o dia-a-dia na sala de aula, as atividades fora da sala, se constituem em espaços diversos ocupados de maneiras diferentes, em que o comportamento corporal vai se expressando mais livremente.

⁷ Nome fictício conferido à escola em que foi realizada a pesquisa. No capítulo 4, explico sobre a escolha deste nome.

⁸ Esclareço que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei 8069/1990, é considerada criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela que situa entre doze e dezoito anos de idade. Seguindo esta definição do ECA, o grupo escolhido está também numa fase de *passagem* da infância para adolescência, e portanto, foi considerado nesta pesquisa como pré-adolescente.

⁹ Pedagogo e pesquisador (em fase de conclusão de seu doutorado no momento da pesquisa), este coordenador pedagógico contribuiu com a construção de meu objeto de estudo, apontando caminhos e leituras importantes, além de desvelar aspectos da cultura escolar instituídos na Escola Capela Nova.

Portanto, como objetivos específicos, procurei:

- 1) Identificar, descrever e interpretar a *passagem* da escola na zona rural para a escola na zona urbana, na perspectiva desses pré-adolescentes;
- 2) Identificar, descrever e interpretar os estados corporais destes alunos que se apresentavam como mecanismos rituais para se inserirem no tempo/espço escolar;
- 3) Identificar se (e como) esses pré-adolescentes constituem redes sociais no novo espaço escolar.

1.2 O grupo de sujeitos da pesquisa

Decidi que o grupo de sujeitos da pesquisa seriam meninos e meninas que tinham transitado naquele ano (2008) da escola na zona rural para escola na zona urbana, passando da 4ª para a 5ª série. Ou seja, momento em que se vive a *passagem* como mecanismo ritual que marca deslocamentos na vida social. Deslocamentos no tempo/espço da escolarização concomitantes ao deslocamento da infância para a adolescência.

Assim, defini inicialmente que iria acompanhar uma das turmas da 5ª série que tinha a presença de 16 pré-adolescentes residentes em duas comunidades rurais e que haviam estudado juntos na escola na zona rural. Esta turma é denominada aqui como “Turma Ventania”. A escolha deste nome é justificada pelas características da turma que apresento no Capítulo 4.

Ao realizar uma primeira imersão no espaço da Turma Ventania, tendo como suporte metodológico a observação participante, descobri que 05 alunos que sempre residiram na zona urbana da cidade também tinham estudado na mesma escola rural que os outros 16 alunos residentes na zona rural. Portanto, estes alunos também tinham vivenciado a *passagem*¹⁰, e então resolvi que também fariam parte do grupo de sujeitos da pesquisa.

¹⁰ Ao longo do texto me refiro à *passagem* da escola na zona rural para a escola na zona urbana apenas como *passagem*, a fim de evitar muitas repetições de palavras.

A partir desta constatação, procurei compreender melhor a relação entre o rural e o urbano que permeava o universo daquele grupo de alunos, pois era estranho o fato de alunos que residiam na zona urbana, próximos a escolas de seus bairros, terem estudado nas primeiras séries do Ensino Fundamental numa escola rural distante de suas casas.

Isto posto, o problema da pesquisa configurou-se como se deu o processo de inserção de um grupo de pré-adolescentes provenientes de uma escola na zona rural em escolas na zona urbana.

Entre os 21 pré-adolescentes que realizaram esta *passagem*, 16 estudaram juntos por mais de três anos na escola da zona rural¹¹ (11 residentes na zona rural e 05 residentes na zona urbana). Foi constituído um grupo com os quais realizei entrevistas e acompanhei mais de perto em diversos espaços e tempos da escola. Deste grupo, 8 alunos (6 meninas e 2 meninos) retornaram com a autorização de seus pais para participação na pesquisa. Assim, foi constituído este grupo que denominei de “Equipe de Vôo”. Posteriormente, mais uma menina se integrou ao grupo, pois era líder de turma e uma referência para a Turma Ventania. Ela residia há um ano na mesma comunidade rural e passou por um período curto de menos de 5 meses, na escola rural. A Equipe de Vôo ficou constituída, então, por 9 estudantes, conforme apresenta o Gráfico 1. Os outros alunos que residiam na zona rural foram apenas observados nas interações com a Equipe de Vôo na sala de aula e em outros espaços da escola.

¹¹ Nas comunidades rurais em que residem os pré-adolescentes desta pesquisa, existem duas escolas que possuem a mesma direção, sendo que uma tem turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental e a outra, turmas do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, de onde partem para o estudo na escola da zona urbana.

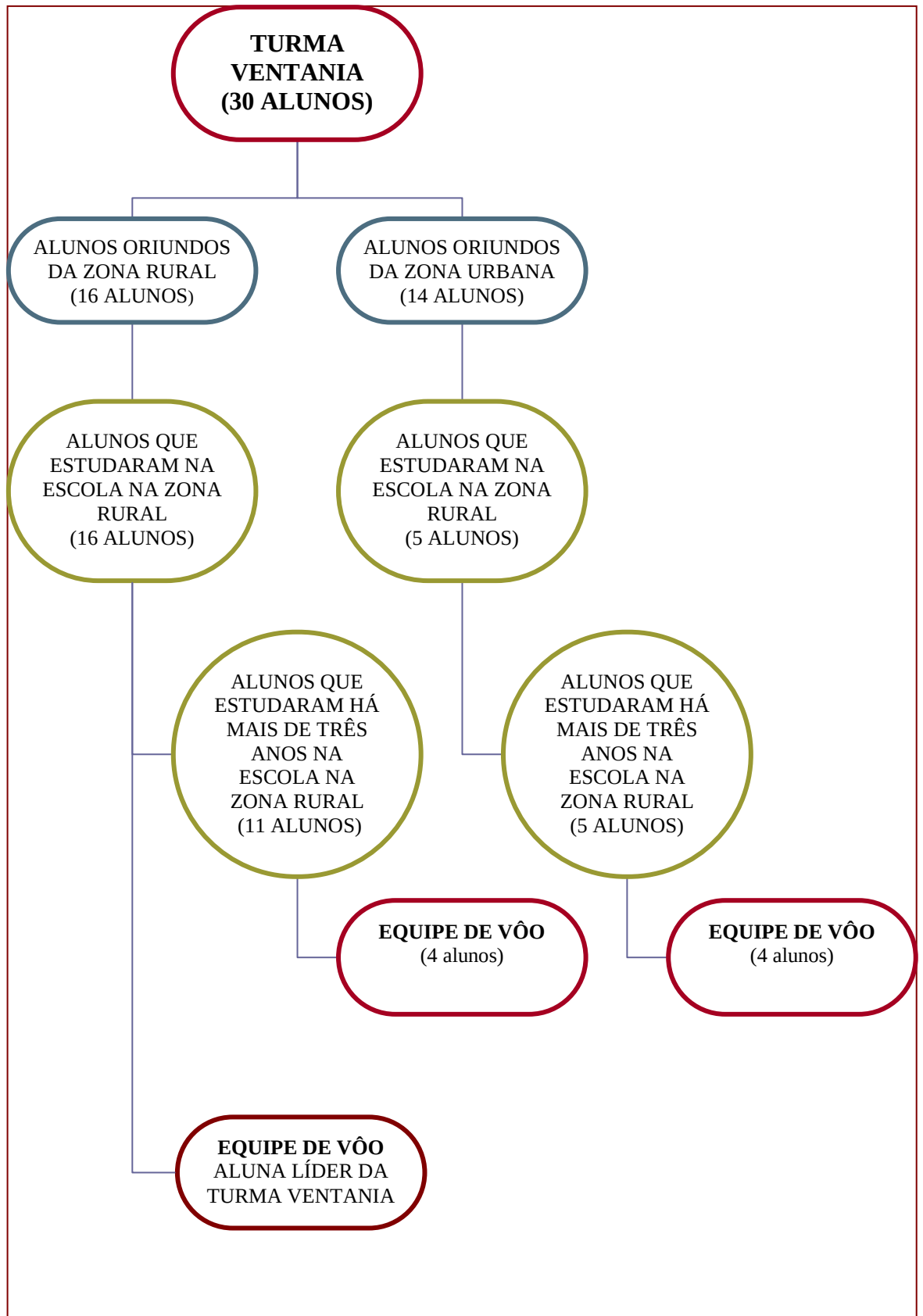


Gráfico 1: Turma Ventania e Equipe de Vôo
Fonte: Dados da pesquisa

Com o objeto de estudo delineado, o *locus* e o grupo de sujeitos definidos, a opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, utilizando o Estudo de Caso como procedimento de investigação. De acordo com Minayo (1994), a análise qualitativa é a opção metodológica que viabiliza um discurso:

com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p.21)

1.3 A sistematização do texto

No intuito de facilitar para o leitor o acompanhamento do desenrolar desta pesquisa e as necessárias articulações feitas entre as reflexões teóricas e as observações no campo, apresento o formato final do texto desta dissertação.

No Capítulo 2 discuto sobre como o conceito e a relação entre o rural e urbano buscando compreender a realidade encontrada na Turma Ventania, em que alunos residentes na zona rural e alunos residentes na zona urbana transitavam entre estes dois espaços. As discussões sobre o que aproxima e o que distancia o meio rural do urbano e como são percebidos esses espaços pelos pré-adolescentes, revelam que a noção de um continuum rural/urbano é mais adequada para pensar aquela realidade.

No Capítulo 3 discuto sobre os ritos de passagem no universo escolar e suas manifestações, à medida que os corpos dos alunos se posicionam das mais diversas formas nos espaços e tempos escolares. Os estudos antropológicos sobre os rituais de passagem contribuíram para melhor compreender as significações atribuídas pelos sujeitos da pesquisa aos processos de transição em que se inseriram. Mary Douglas¹², citada por Martine Segalen (2002), dizia que:

¹² Mary Douglas é uma antropóloga inglesa que inspirou os estudos de Martine Segalen. Acreditava na impossibilidade de supressão de ações rituais nas sociedades complexas, pois entendia o homem como essencialmente um “animal ritual”, e que, portanto, o rito existirá enquanto for conferido sentido ao que permeia a vida do homem.

Não existe amizade sem ritos de amizade. Os ritos sociais criam uma realidade que, sem eles, nada seria. Pode-se dizer sem exagero que o rito é mais importante para a sociedade do que as palavras para o pensamento. Pois sempre se pode saber alguma coisa e só depois encontrar as palavras para expressar aquilo que sabe. Mas não existem relações sociais sem atos simbólicos. (p.29)

No Capítulo 4 descrevo o passo a passo da pesquisa de campo e analiso os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa aos seus processos de *passagem* para a escola na zona urbana e para a vida adolescente.

No Capítulo 5 concluo este estudo sintetizando as informações e análises, além de sugerir a continuidade da pesquisa com novas preocupações e indagações.

2. A DINÂMICA RELAÇÃO ENTRE O RURAL E O URBANO – SITUANDO O “LÓCUS” DA PESQUISA

Quando você chegar na porta da sala já vai saber quem são os meninos das comunidades.
(fala da professora Sílvia da Escola Capela Nova)

A fala acima se refere aos alunos de 5ª série da Turma Ventania, residentes em duas comunidades rurais próximas no município de Betim - MG. Para melhor entender a realidade vivida por esses pré-adolescentes e, conseqüentemente, entender a fala da professora que os vê em suas diferenças como algo naturalmente dado, conheci o município de Betim e a área rural onde se inseriam suas comunidades.

De acordo com o censo do IBGE, 2004, o município de Betim, localizado a 30km da capital mineira, possui população estimada em 376.318 habitantes, sendo que 2,7% desta população encontra-se em área rural. Como um dos maiores pólos de concentração industrial do Estado de MG, Betim apresenta “intensa pressão sobre os recursos naturais decorrentes da expansão urbana e industrial” (EMATER, 2006, p.34).

O município de Betim é caracteristicamente uma zona industrial que integra a região metropolitana de Belo Horizonte. De acordo com o Plano Diretor do Município (2007) ficou estabelecido que Zona Rural compreende: “zona correspondente às áreas destinadas às atividades agrosilvopastoris, onde não é permitido o parcelamento do solo para fins urbanos (p.7)”. Sendo que, este documento também define para a região onde residem alunos sujeitos desta pesquisa, a criação de uma Área de Preservação Ambiental – APA, evitando a ocupação irregular ao longo da via de acesso ao centro da cidade.

A fim de conhecer a região habitada pelos alunos, realizei algumas visitas ao local, e verifiquei que boa parte da área natural está preservada, topos de morros encobertos por mata, córregos, lagoas e corredeiras fazem parte da paisagem. São

poucas as áreas de criação extensiva de gado, destacando na paisagem as áreas de mata e as rochas, com pouca área de pastos.

A observação, feita epígrafe, que introduz esse capítulo fez parte de uma conversa informal com a professora Silvia, da Escola Capela Nova situada no Bairro Taquaril em Betim. Ela buscava me auxiliar com informações preliminares sobre os sujeitos desta pesquisa, anterior ao meu contato com eles. Imbuída de meu espírito de pesquisadora, fui ao primeiro encontro dos alunos, que se deu no espaço em que observei suas interações, a sala de aula. A partir das informações que tive, e imaginando este espaço, pensei encontrar alunos que participavam timidamente das aulas, apresentavam extrema dificuldade de aprendizagem e ainda sofriam discriminação por serem de origem rural. E não posso negar que a observação da professora ecoava em meu pensar.

A sala de aula em que foi realizada a pesquisa possuía 30 alunos, sendo 16 moradores na zona rural e 14 na zona urbana; todo o primeiro grupo era residente de duas comunidades rurais vizinhas. Ao estabelecer o primeiro contato com esses estudantes, a identificação esperada, rápida e óbvia daqueles pertencentes à zona rural não ocorreu, não conseguia perceber quem eram os alunos a serem abordados para participação na pesquisa. Isto só foi possível ao perguntar em sala de aula quem residia naquelas comunidades rurais.

Vários estudantes, entre meninos e meninas ergueram as mãos, enquanto um grito sarcástico de um outro aluno, que provavelmente residia em área urbana, ecoou: *“Eu é que não moro naquela favela!”*

Ninguém deu importância àquele grito, e continuamos a nos apresentar.

Após duas semanas de observação dos sujeitos da pesquisa em sala de aula, consegui aproximação suficiente que favoreceu estar ao lado deles em espaços fora da sala de aula. Outros alunos, que não eram residentes das comunidades, e, portanto, não eram sujeitos de pesquisa, também se aproximavam com curiosidade e muitos perguntavam sobre o meu trabalho, em especial queriam saber o que eu escrevia no meu caderno de campo.

Com essas aproximações descobri que, entre os 14 alunos e alunas que residiam na zona urbana, 05 tinham estudado nas mesmas escolas da zona rural que os alunos que residiam naquele local. Aquela turma de quinta-série quase toda tinha estudado junto nas escolas da zona rural, somando ao todo 21 alunos.

Esses dados iniciais revelam que, no cenário em que a pesquisa aconteceu, a relação entre o urbano e o rural é de uma proximidade tal que permite o trânsito de pessoas de uma localidade para outra, sendo necessário estranhar a “obviedade” instalada socialmente de que o urbano era o modelo a ser seguido. Além disso, a denominação por um colega da turma, de forma maldosa, da comunidade rural como “favela”, espaço típico do perímetro urbano, também não foi contestada por ninguém. A dica da professora Sílvia revelou pouco conhecimento sobre a origem e a relação de seus alunos, sendo superior a esse conhecimento o julgamento do que é ruralidade.

A complexidade do universo social e histórico não é o único motivo responsável por nosso embaraço. A compreensão da mestiçagem choca-se com hábitos intelectual que levam a preferir os conjuntos monolíticos aos espaços intermediários.... Os enfoques dualistas e maniqueístas seduzem pela simplicidade e, quando se revestem da retórica da alteridade, confortam as consciências e satisfazem nossa sede de pureza, inocência e arcaísmo. (GRUZINSKI, 2006, pág. 48)

Além disso, estes dados apresentaram-se como desafio para a pesquisa que buscou compreender a relação campo-cidade e o conceito de comunidade a partir dos discursos dos sujeitos de pesquisa e seus professores e familiares.

O fato é que, o mundo rural foi percebido por muito tempo, pelo olhar da sociedade urbana como um mundo que não acompanhava o progresso; como local de uma cultura que preserva valores e age de maneira tradicional e antiquada. Pesquisadores como STROPASOLAS (2006), na busca de entender a ruralidade como construção social, expressa que a dicotomia campo/cidade é uma forma reducionista de perceber o mundo rural, pois nega o caráter heterogêneo das comunidades rurais e a inserção ativa dos trabalhadores rurais na sociedade brasileira.

Veiga (2004), em seus estudos, identificou duas tendências para definir o espaço rural na contemporaneidade. Segundo esse autor, uma das tendências, lançada em 1970 por Henri Lefebvre, era o entendimento de que, no mundo moderno, haveria uma completa urbanização, de tal forma que não restasse uma cultura rural, ou seja, o rural seria extinto. Outra tendência, discutida por Bernard Kayser a partir de 1972, aponta um renascimento do rural, como se o rural existente tivesse sido extinto e renascesse outro, com novo formato. Para Kayser,

O repovoamento, os modos de vida, a recomposição da sociedade em vilarejo (*villageoise*), as atividades não-agrícolas, as políticas de ordenamento, a políticas de desenvolvimento local, e as práticas culturais estariam mostrando que a dimensão demográfica seria apenas um indicador do que já estava ocorrendo nos países desenvolvidos: um renascimento rural. (VEIGA, 2004, p.53)

Em contraponto a estas duas tendências, os estudos de Veiga (2004) apontaram para a possibilidade de um outro entendimento, que ele denominou de “caminho do meio”; e explica da seguinte forma: “*o mais completo triunfo da urbanidade engendra a valorização de uma ruralidade que não está renascendo, e sim nascendo*”. (p. 58)

Para este autor, é nova a aproximação do urbano com o rural, configurada num interesse do urbano pelo rural, com suas paisagens e natureza, pela sensação de liberdade que proporciona, conforme afirma:

O que é novo nessa ruralidade pouco tem a ver com o passado, pois nunca houve sociedades tão opulentas como as de hoje tanto estão valorizando sua relação com a natureza. (VEIGA, 2004, p.64)

Veiga destaca a declaração de Cork (1996)¹³, em que o consenso básico sobre ruralidade avançada diz, entre vários outros pontos, que:

Como os cidadãos europeus e norte-americanos dão cada vez mais importância à qualidade de vida em geral, e em particular a questões relativas à saúde, segurança, ao desenvolvimento pessoal e lazer, as regiões rurais ocuparão posições privilegiadas para satisfazer tais interesses, oferecendo amplas possibilidades de um autêntico desenvolvimento, moderno e de qualidade (VEIGA, 2004, pág. 59)

O prenúncio de uma mudança no espaço rural, não é somente um prenúncio de uma mudança paisagística. Como explica Milton Santos, o espaço não se reduz à paisagem¹⁴, são coisas diferentes, “*o espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente*” (SANTOS, 1996, pág.73).

Não há uma ordem de importância na configuração do espaço, ou seja, a paisagem e a vida nela existente se entrelaçam, como diz o educador popular Tião Rocha,

¹³ Esta declaração é fruto das discussões realizadas na conferência “A Europa Rural – Perspectivas de Futuro, realizada em novembro de 1996. (Veiga, 2004)

¹⁴ Por paisagem entende-se que se trata do “conjunto de objetos que nosso corpo alcança e identifica....é o nosso horizonte, estejamos onde estivermos” (Santos, 1996, p.73)

O clima e a altitude, a floresta e o mar, o rio e o cerrado, a seca e a poluição, o trânsito engarrafado e o fim de tarde na praia, são como molduras que incluem e influenciam as relações humanas em ritmo, intensidade e formas comportamentais. Considerar o meio ambiente como um indicador social, significa compreendê-lo além de sua face meramente física e natural, mas como um elemento substantivo na constituição das relações e processos humanos que serão pano de fundo sobre o qual se construirá o desenho cultural de uma comunidade. (ROCHA, 1996, pág.8)

Stropasolas (2006) esclarece que as novas configurações do espaço rural são frutos de mudanças sociais, permeadas por diferentes tipos de trabalho (mesmo no âmbito da agricultura familiar), de novo posicionamento da mulher e do jovem¹⁵ em seu contexto, de ampliação do acesso aos bens de consumo produzidos pela cultura de massa, e pela aproximação do homem urbano (em especial da classe média) ao campo, seja em busca de novas formas de lazer ou por novas formas de viver.

Esta mudança espacial por aproximação do homem urbano ao meio rural se dá também através da modificação do espaço urbano em busca daquilo que somente é propiciado no meio rural (ex.: valorização de áreas verdes, propagação da agricultura urbana, representação de manifestações culturais típicas do meio rural). (STROPASOLAS, 2006)

Ao considerar o espaço como a somatória da paisagem mais os modos de interações entre os homens e entre estes e a natureza, entendo esse processo como uma dinâmica cultural, que no caso da relação entre o urbano e rural, é promotora da “hibridação cultural”, conforme denominou Nestor Canclini. Os espaços geográficos e sociais já não são naturalizados quanto aos seus usos e maneiras de interagir neles ou com eles. Este autor se refere a dois processos que indicam tensões entre desterritorializar e reterritorializar que podem ser considerados neste estudo:

A perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas reelocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. (CANCLINI, 2003, pág. 309)

Em Betim, os espaços rurais em que residiam os alunos da Turma Ventania e em que se localizava a escola de onde vinham, se configuram, principalmente, em chacreamentos, tendo como uma das principais atividades de trabalho em seu meio, a função de caseiro, configurando novas relações de trabalho rural de chácaras

¹⁵ Para o autor, mulheres e jovens compõem no meio rural o grupo dos “esquecidos” pelo meio do caminho. Em sua pesquisa discute a inclusão social destes grupos.

residenciais, utilizadas na maioria das vezes como casas de campo (visitadas pelos proprietários especialmente nos finais de semana), ou com permanência diária de seus proprietários.

Esse novo rural faz com que:

Os espaços rurais perderiam sua função básica produtiva para se tornarem um espaço de consumo, incorporando funções de residência e de lazer, indo desde as diversas formas de turismo rural até a ocupação do campo por meio de residências permanentes e secundárias (STROPASOLAS, 2006, p.65)

A maioria dos pré-adolescentes sujeitos desta pesquisa são filhos de pais caseiros das chácaras existentes em suas comunidades ou vaqueiros e treinadores de cavalos de algumas poucas propriedades maiores, como alguns haras situados no local. As mães se declaram “do lar”, mas também prestam serviços aos donos das propriedades onde moram organizando a casa das chácaras ou haras para recepção destes nos finais de semana. Em relação à escolaridade dos pais destes alunos, apenas um chegou à 6ª série, sendo que os outros estudaram em sua maioria, até a 4ª série. De forma geral, estas famílias possuem contato com meios de comunicação de massa, principalmente, televisão e rádio, além de poderem usufruir dos espaços de lazer das chácaras e conviverem nos finais de semana com grupos urbanos que visitam o local.

Outro fator que assume importância nesse contexto por ser recorrente é o fato de parte das famílias migrarem entre comunidades e cidades, ora vivendo no meio rural e ora no meio urbano. É o que mostra o Gráfico 2 (página 29), resultado da aplicação de um questionário aos alunos e alunas moradores das comunidades rurais.

GRÁFICO 2
Histórico do tempo de residência dos alunos da zona rural em suas comunidades e/ou
residência em outras localidades

Alunos/as	Idades	TEMPO DE RESIDENCIA (ANOS) NAS COMUNIDADES RURAIS EM QUE RESIDEM ATUALMENTE						OUTROS LOCAIS EM QUE JÁ RESIDIU	Área de residência
		>1	1	1 A 3	3 A 5	<5	SEMPRE		
1	13	X	0	0	0	0	0	Vassouras/RJ	Zona urbana
2	11	0	0	0	0	X	0	Águas Formosas/MG, Pará de Minas/MG	Zona rural
3	14	X	0	0	0	0	0	Romero Gil / Betim	Zona urbana
4	11	0	0	0	0	X	0	Fazenda do Estado / Betim	Zona rural
5	13	0	0	X	0	0	0	Romero Gil / Betim	Zona urbana
6	12	0	0	0	X	0	0	Rio de Janeiro/RJ, Rondônia (não lembra o nome da cidade), Buriti/MG	Zona rural e zona urbana
7	13	0	0	0	0	X	0	Águas Formosas/MG, Pará de Minas/MG	Zona rural
8	12	0	0	0	0	X	0	Jampruca/MG	Zona rural
9	11	X	0	0	0	0	0	Sabarará/MG	Zona urbana
10	11	0	0	0	0	0	X	Nenhum	
11	12	0	0	0	0	X	0	Duque de Caxias/RJ	Zona urbana
12	11	0	0	X	0	0	0	Rubim/MG	Zona urbana
13	12	0	0	0	0	0	X	Nenhum	Nenhum
14	11	0	0	0	X	0	0	Morro Redondo / Novo Retiro / MG	Zona urbana
15	11	0	0	0	0	0	X	Nenhum	
16	12	0	0	0	0	0	X	Nenhum	
TOTAL		3	0	2	2	5	4		

Fonte: Dados obtidos a partir de questionário aplicado pela autora desta pesquisa aos alunos residentes na zona rural, em setembro de 2008.

Considerando os dados do Gráfico 2 e a faixa etária dos sujeitos da pesquisa podemos inferir que, do grupo total de residentes nas comunidades, apenas 12,5% sempre residiram em suas comunidades, e que 87,5% passaram a residir após o seis anos de idade, e que entre esses alunos 67% já residiram na zona urbana de Betim, ou de outras cidades e Estados. Isto implica numa rotatividade de crianças nas escolas destas comunidades, o que foi confirmado a partir de minhas conversas com professoras e a diretora das escolas locais. Sistematizando melhor estes dados, temos que: 31,25% dos pré-adolescentes residem há menos de 3 anos em suas comunidades; 12,5% residem entre 3 e 5 anos; 56,25% residem há mais de 5 anos, e, entre estes, 44,4% sempre residiram na comunidade, os outros residiram também em outras localidades.

Características dos alunos matriculados na Escola Capela Nova foram encontradas num documento elaborado pela escola, a “Sondagem Sócio-Afetiva 2008 – 3º e 4º ciclos de Formação Humana”. Este documento revela, entre outros dados, que: os alunos residentes na zona rural e matriculados na escola, não chegam a 20%, e que apenas 31,2% dos alunos matriculados nestes ciclos de Formação nasceram no município de Betim.

A construção e/ou reafirmação da identidade local e do sentido de comunidade se configuram ou reconfiguram em meio a esse contexto. Não somente o trânsito entre o rural e o urbano, mas entre pessoas vindas de diversos locais (urbanos e rurais), compõem o espaço rural em questão.

No entanto, como diz Carneiro (1998),

A heterogeneidade social, ainda que produza uma situação de tensão, não provoca obrigatoriamente a descaracterização da cultura local. Quando aceita pela comunidade, a diversidade assegura a identidade do grupo que experimenta uma consciência de si na relação de alteridade com os “de fora”. (p.56)

A característica fundamental de uma comunidade é o sentimento de pertença, a consciência de coletividade presente entre seus integrantes. É neste contexto que se firmam as formas de se relacionar com o ambiente, os sistemas de decisão, as instituições de referência social (como escola e igreja), os grupos de interesse, as relações de produção, a relação com a memória coletiva e as perspectivas de futuro. Portanto, a dinâmica cultural influenciada pela presença da heterogeneidade pode alterar cada um desses aspectos, remodelando o desenho cultural da comunidade e seu quadro de valores.

Nas comunidades rurais onde residem os sujeitos da pesquisa, existem duas escolas, sendo uma destinada ao atendimento da 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental e a outra destinada a 3ª e 4ª série. Ambas escolas são administradas por uma mesma diretora e possuem, juntas, aproximadamente 73 alunos, segundo informações recebidas pela diretora. É no contexto plural e dinâmico relatado que estas escolas se inserem.

Pela ausência de escolas de ensino fundamental completo no meio rural em Betim, alunos que passam para a 5ª série necessariamente são aglutinados em escolas no meio urbano que oferecem esse nível de ensino. No caso dos sujeitos desta pesquisa, aqueles que permanecem residindo nas comunidades rurais

passaram a estudar na Escola Municipal Capela Nova, no Bairro Taquaril, mais próximo de suas casas.

Todos os alunos residentes nas comunidades rurais tinham acesso ao transporte escolar, que os buscavam e levavam em suas casas, sendo que em alguns casos o transporte chega à porta de suas casas e em outros em locais bem próximos, a poucos metros das residências. Foi apontado pelos alunos e professores nesta pesquisa um problema com o transporte que diz respeito à falta de flexibilidade do horário que transita com os alunos, se tornando um entrave para a escola na realização de atividades que necessitam de tempo maior que o tempo escolar rotineiro, como no caso das excursões que às vezes duram o dia inteiro. Nestes casos, os alunos não têm como retornar às suas casas após a atividade, sendo que, para não ficarem excluídos, demanda apoio financeiro para viabilizar um transporte, muitas vezes patrocinado pelos próprios professores da escola.

A forma organizacional dada pela política educacional municipal coloca no centro da questão a democratização das séries finais de ensino fundamental, e a viabilização financeira e logística para que isso ocorra. Essa política é destinada a alunos e alunas de origem rural, e são as escolas de origem e de destino que devem assumir a responsabilidade sobre essa transição e esse novo cotidiano dos educandos.

Portanto, nessa pesquisa, o tempo e a vivência da transição de espaço escolar foi o momento pelo qual eu mais me interessei, pois este é o tempo destinado à adaptação, no qual a pessoa deve construir mecanismos para se integrar às novas relações sociais, às regras e rituais deste novo espaço/tempo escolar.

3. RITOS DE PASSAGEM, CORPO E UNIVERSO ESCOLAR¹⁶

No último dia de aula a gente faz tipo uma festa, tipo de formatura para os meninos da 4ª série, entrega os diplominhas com uma mensagem bem bonita, entrega foto de lembrança você e a professora, eu até chorei de saudade. Porque estudar cinco anos numa escola pequena na zona rural para vir para a cidade grande estudar, você sente muita diferença. (Fala da aluna Gabriela)

A aluna Gabriela me relatou com ar de saudade sobre o último ritual vivenciado na escola situada na zona rural, que encerrava sua etapa de vida naquela instituição. Neste ritual concretizava-se o início do período de transição que os sujeitos desta pesquisa começariam a vivenciar, a *passagem* para uma escola na zona urbana.

Esta *passagem*, em meio à sociedade contemporânea, poderia ser entendida por aqueles que pensam dicotomicamente sobre o rural e o urbano, e que crêem na supressão dos rituais nas sociedades complexas, como algo necessário por se tratar de uma escola rural, e, portanto, de uma comunidade rural. No entanto, conforme discutido no capítulo anterior, a realidade apresentada por esta pesquisa rompe com a idéia de um rural tradicional/atrasado e um urbano moderno/avançado. Apresentei a lógica de um continuum rural/urbano que revela a presença de elementos culturais que transitam nestes espaços. Ou seja, os rituais não são privilégios de comunidades simples ou tradicionais, nossas sociedades contemporâneas permanecem capazes de ações e pensamentos simbólicos. Como diz Martine Segalen¹⁷ (2002), “...preferimos pensar que os símbolos existem, mesmo não sendo partilhados por toda uma coletividade nem estando mais vestidos apenas com roupagens religiosas”. (p. 47)

¹⁶ A linha de pesquisa “Educação, Cotidiano e Diferença Cultural” do Programa de Mestrado em Educação da PUC Minas, já produziu outras pesquisas que envolvem os estudos sobre o corpo e suas formas de ritualização no espaço escolar, sendo este trabalho uma continuidade temática e teórica destes estudos. Cito por exemplo, o estudo de Weslei Lopes da Silva (2006), sobre a constituição identitária de professores-homens do Ensino Fundamental; o estudo de Vanessa Guilherme Souza (2006) sobre a participação de meninas em aulas de Educação Física.

¹⁷ Martine Segalen é etnóloga e autora do livro “Ritos e Rituais Contemporâneos”(2002). Nesta obra discute os estudos sobre ritos de passagem desenvolvidos por Arnold Van Gennep (citado por ela como um “grande folclorista”) e descreve e analisa situações em que os rituais se fazem presentes no mundo contemporâneo, como nas atividades esportivas e no casamento.

Segalen (2002) situa a *passagem* como momento crítico, em que revela uma ruptura, descontinuidade social, ultrapassagem de um limiar. Esta autora cita Mary Douglas quando esclarece como Arnold Van Gennep¹⁸ entendia os estados de transição:

...nos estados de transição que mora o perigo, pela simples razão de que qualquer transição entre um estado e outro é indefinível. Todo indivíduo que passa de um estado para outro está em perigo, e o perigo emana de sua pessoa. O rito exorciza o perigo, na medida em que separa o indivíduo de seu antigo estatuto durante algum tempo para em seguida fazê-lo entrar publicamente no quadro de sua nova condição. (p.48)

No caso desta pesquisa, é o caráter simbólico da *passagem* que me interessa. Portanto, os estudos de Van Gennep, DaMatta¹⁹ e Martine Segalen foram de muita importância à medida que metodologicamente não se limitam à utilidade dos rituais, isolando-os de seu contexto mais amplo, pois passam a entender então que,

O rito é caracterizado por uma configuração espaço-temporal específica, pelo recurso a uma série de objetos, por sistemas de linguagens e comportamentos específicos e por signos emblemáticos cujo sentido codificado constitui um dos bens comuns de um grupo. (SEGALEN, 2002, p.31)

Uma observação importante feita por DaMatta (1997) para análise dos ritos, ressalta que

...cada geração produz sua própria história, vale dizer, cada geração retira do manancial que constitui a história de sua sociedade um conjunto limitado de fatos para servir como os pontos básicos de sua perspectiva diante das coisas. (p.29)

A cultura como algo inerentemente dinâmico, sendo própria em cada tempo e espaço social, é capaz de manter o rito um elemento vivo mesmo nas sociedades complexas. Desta forma,

¹⁸ Arnold Van Gennep reconhecido por Segalen (2002) como fundador da moderna etnologia francesa, sistematizou as etapas dos rituais de passagem (separação, margem, agregação). Para DaMatta, no texto de apresentação ao livro “Os Ritos de Passagem” (Van Gennep, 1977) “a grande descoberta de Van Gennep é que os ritos, como o teatro, têm fases invariantes, que mudam de acordo com o tipo de transição que o grupo pretende realizar”. (p.18)

¹⁹ A partir dos estudos sobre rituais, Roberto DaMatta imprimiu seu olhar sobre o povo brasileiro e sua relação por exemplo, com o Carnaval e personalidades retratadas como heróis e malandros.

...os rituais servem, sobretudo na sociedade complexa, para promover a identidade social e construir seu caráter. É como se o domínio do ritual fosse uma região privilegiada para se penetrar no coração cultural de uma sociedade, na sua ideologia dominante e no seu sistema de valores. (DaMatta, 1997, p.29)

Ainda sobre a importância do rito, DaMatta (1997) explicita que

É por meio do rito que se podem atualizar estruturas de autoridade, permitindo situar, dramaticamente e lado a lado, quem sabe e quem não sabe, quem tem e quem não tem, quem está em contato com os poderes do alto e quem se situa longe deles. (p.31)

Cazeneuve (s/d) diferencia rituais de costumes, principalmente pela questão da utilidade do rito. O autor entende que no rito não há uma “utilidade positiva observável e que se cumpre por hábito, para se obedecer a uma tradição”. Para ele, “...o rito é um acto cuja eficácia (real ou pretendida) não se esgota na ligação empírica das causas e dos efeitos. Se ele é útil, não é pelas vias puramente naturais e é por aí que ele se diferencia da prática”.(p. 13)

Todos os autores concordam que o rito não surge naturalmente, ele reforça uma ordem social e corresponde a um sistema social. O rito revela significados e existe enquanto tem sentido para as pessoas que o realizam e o preservam.

O rito, como condição necessária do social, permite que os homens se reúnam, que comemorem seus mais significativos momentos, que os elos sejam mantidos, ligando o indivíduo à sociedade, recriando a própria sociedade, dizendo, escondendo, provocando, dando coerência, reforçando, diferenciando, transformando, regenerando, regulando, reativando algo próprio da estrutura social. (THOMAZ, 2001, p. 39)

As Fotos 1 e 2 (p.35), 3 e 4 (p.36), revelam as paisagens que foram, no caso da escola na zona rural, e que estão, no caso da escola na zona urbana, sendo consolidadas como espaços sociais a partir dos rituais e das interações institucionalizadas ou espontâneas, com a participação ativa dos sujeitos desta pesquisa. Por exemplo, foi interessante perceber como que, na percepção dos alunos, algumas árvores das escolas demarcam espaços especiais para eles: a escola onde estudaram no 1º Ciclo do Ensino Fundamental é lembrada pelas árvores frutíferas, onde podiam subir no pé, colher a fruta e brincar à vontade.



Figura 1: Fachada da Escola do 1º Ciclo do Ensino Fundamental situada na zona rural de Betim, onde estudaram os sujeitos desta pesquisa.

Fonte: Autora – novembro 2008



Figura 2: Córrego na frente da Escola da Figura 1, com vegetação bastante preservada.

Foto: Autora – novembro 2008



Figura 3: Fachada da Escola Capela Nova – para onde transitaram os sujeitos da pesquisa
Foto: Autora – novembro 2008



Figura 4: Pátio da Escola Capela Nova – para onde transitaram os sujeitos da pesquisa
Foto: Autora – novembro 2008

Na Escola Capela Nova, a área onde existem os pés de limão é um local pouco visitado pelos adultos (professores e funcionários) e, portanto, onde os alunos têm privacidade e se sentem corporalmente livres para brincadeiras que não fariam

próximo aos adultos, como a brincadeira do “Cai no Poço”, descrita no próximo capítulo como ritual de iniciação à vida adolescente.

A relação entre professores e alunos também se diferencia de uma escola para outra, e manifesta que esta relação não é apenas interpessoal, mas uma interação social, que demarca espaços de diálogo definindo o lugar da autoridade docente e do aluno. Na zona rural, até a 4ª série tinham poucos professores e poucos colegas, e na 5ª série este número se amplia de tal forma, que exige novas maneiras de se relacionar. Segundo a professora Mirian (Escola Capela Nova), madrinha²⁰ da Turma Ventania, “o aluno chega na 5ª série e estranha que tem muitos professores, aquela relação paternalista que existia entre a professora da 4ª série e os alunos é rompida na 5ª série”. Para essa professora, na relação entre professor e aluno na 5ª série, existe um distanciamento necessário para que os alunos assumam responsabilidade com os estudos e saibam argumentar suas reivindicações, como uma preparação para transitarem da infância para a adolescência. Portanto, as relações passam a ser mais formais, mas ressalta que isso não significa que os alunos estejam sem assistência e atenção necessária para se sentirem acolhidos no ambiente escolar.

A configuração da escola como espaço social pelos sujeitos desta pesquisa somente pôde ser entendida e analisada penetrando na vida escolar, em seu cotidiano²¹. Diferentemente das sociedades mais simples, em que os espaços e tempos dos ritos são interligados, em sociedades complexas como a nossa, os rituais ocorrem em espaços e tempos distintos e não necessariamente se vinculam com outros ritos, são disjuntos. Ou seja, os rituais nos campos escolar, profissional, esportivo, cívico, assumem certa independência, justificando o mergulho no cotidiano da escola (SEGALEN, 2002) e se tornam alvo de estudos de casos e de etnografias, uma forma de se aproximar da escola para conhecer seu currículo oculto, seus conflitos e tensões, suas relações de poder, entre outros aspectos.

Por ter adotado o conhecimento ritual como referencial teórico que norteou esta pesquisa, explico que entendo o espaço escolar como processo histórico-cultural. Mesmo que as configurações expressas numa educação escolar que tende

²⁰ Cada turma da Escola Capela Nova tem um professor ou professora de referência, conhecidos como padrinho ou madrinha. A Turma Ventania escolheu a professora Mirian para ser a madrinha.

²¹ Cotidiano aqui é entendido não só na sua dimensão de vivências do dia-a-dia, mas também na sua dimensão histórica, ou seja, o cotidiano está impregnado de conteúdo histórico e político, repleto de possibilidades e limites, definidos para cada sujeito, sendo único para cada um. (EZPELETA & ROCKWELL, 1989)

à homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem e desconsidera as diferenças sociais e a diversidade cultural, cada escola produz uma expressividade local/própria, construída a partir de uma rede de relações sociais ali estabelecidas e seu corpo de valores.

Essa expressividade particular de cada escola configura sua forma de ser, revelada de forma subjetiva numa história não documentada, não captada e nem explicada pelas grandes teorias da Sociologia. (EZPELETA & ROCKWELL, 1989)

Na escola os rituais se apresentam como práticas educativas (simbólicas) que são permeadas por códigos e sistemas de ação. Para melhor explicar isto, THOMAZ (2001) recorre a Bernstein²² que sistematizou estas questões. É interessante retomar esta discussão pois, McLaren (1991) apresenta outra discussão construída mais recentemente (década de 90), que, de algum modo, completa a de Bernstein.

Thomaz (2001) explica que Bernstein observou dois tipos de cultura transmitidas na escola, a cultura instrumental e uma cultura de expressão.

A primeira consiste em adquirir competências potencialmente divisíveis do ponto de vista social, por meio de atividades, julgamentos e segundo métodos mais ou menos didáticos; a segunda, com objetivo consensual, reúne alunos e pessoal docente em uma mesma comunidade moral que fornece à escola sua continuidade no tempo e espaço, cria identidade de grupo, transmite-se sobretudo, por ritualização, através dos hábitos escolares quase cotidianos ou das cerimônias marcantes. (p.40)

Estes grupos de cultura se articulam a ritos consensuais e diferenciadores. Os ritos consensuais buscam sintonizar as pessoas formando na escola uma comunidade moral e distinta. Os diferenciadores procuram delimitar grupos no interior da escola.

Tais ritos diferenciadores são facilmente observáveis. Os grupos podem se diferenciar pela idade, estabelecendo rituais de passagem que atribuem “status” àqueles que atingem determinadas idades. Também os ritos de sexo diferenciam grupos por destacar noções de virilidade.

Thomaz (2001) diz que, segundo Bernstein, os tipos de rito existentes definirão com toda sua carga simbólica, a identidade de uma escola.

²² Basil Bernstein (1924-2000), cientista social, preocupou-se em entender a relação Escola e Sociedade. Para isto dialogou com pensadores funcionalistas, estruturalistas, com o campo da sociolinguística e da antropologia. É autor do livro “A estruturação do discurso pedagógico – classes, códigos e controle”, publicado no Brasil pela Editora Vozes, em 1996.

Já Peter McLaren²³ (1991) também sistematiza em sua análise os ritos na escola, detendo-se mais especificamente nas instruções em sala de aula. Ele destaca a revelação destes rituais através da manifestação da postura corporal.

3.1 Uma tipologia para os estudos de rituais

De acordo com McLaren (1991, p.126 -128), os rituais podem ser definidos como Rituais de Instrução e se apresentam da seguinte forma:

1) o micro-ritual: consiste de lições isoladas que ocorrem no dia-a-dia, na sala de aula;

2) o macro-ritual: consiste do agregado de lições de sala de aula, observadas ao longo de um único dia escolar (incluindo os períodos entre as lições e imediatamente antes e depois das lições).

3) Rituais de Revitalização: evento processual que funciona para injetar uma renovação de compromisso para com as motivações e valores dos participantes no ritual. Por exemplo, na escola pesquisada por McLaren as missas para toda a escola tinham este objetivo, associando formalmente os valores da escola e da igreja. Reuniões de equipe, conversa de professores com alunos sobre a importância dos estudos também têm esta função;

4) Rituais de Intensificação: servem principalmente para fortalecer alunos e professores emocionalmente.

5) Rituais de Resistência: são rituais de conflito. Consistem em tentativas de “purificar” o mundo contaminado e fragmentado da estrutura social institucionalizada.

A partir da análise dessas formas rituais, McLaren critica os modos como os rituais instrucionais constituem a cultura escolar. Em geral,

²³ Peter McLaren, uma referência do pensamento estruturalista, realizou estudos numa escola católica e numa escola situada na periferia de Toronto - Canadá. Por compreender os processos educativos como práticas socialmente comprometidas, este autor buscou desenvolver uma teoria crítica e emancipatória da educação. Seus estudos vieram constituir parte das Teorias da Reprodução Cultural e dos Conflitos Culturais.

têm fornecido pouco espaço para uma crítica da ideologia, no nível do senso comum, ou para alguma forma de diálogo contra-hegemônico ou libertário. Da mesma forma eles são criticados se não permitem que os alunos afirmem suas identidades de classe/cultura, que reconheçam suas próprias experiências, e as avaliem numa escala de mérito que tenha emergido dialeticamente a partir de uma reflexão coletiva e um diálogo construtivo. (MCLAREN, 1991, p.131)

Na escola analisada por McLaren, estes ritos de instrução eram compostos de quatro estados interativos que se encontravam mutuamente emaranhados no sistema ritual dominante. Estes estados manifestam a corporeidade dos sujeitos, como definido por Merleau Ponty²⁴, em diversos momentos da vida escolar.

São estes estados:

a) estado de “esquina de rua”: ocorre quando os alunos são donos de seu próprio tempo, e comportam-se, mesmo no interior da escola, como se estivessem na rua, no tempo e espaço de espontaneidade. O movimento corporal é mais uma vez destacado como dado de identificação das manifestações ritualísticas na escola: “Os corpos podem ser vistos frequentemente em contorções, revirando-se em um oásis livre de abandono, como se trancados em algum primórdio experiencial ou estado primário de não diferenciação. Há muito contacto físico.” (p.133)

b) O estado de estudante: ocorre após a passagem de estado de esquina para estado de estudante, o realinhamento corporal é observado, numa tentativa de se adequar ao momento em que a rigidez do estudo impõe coercitivamente outro tipo de conduta.

O estado de estudante se refere a uma adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalhos esperados do “ser estudante”. Demonstrações emocionais por parte dos alunos são vistas pelos professores como “anti-sociais”. O principal tema do estado de estudante é “trabalhar duro”! (MCLAREN, 1991, p. 127)

c) O estado de santidade: é configurado por momentos de orações e concentração religiosa. Segundo McLaren (1991) este estado é típico de escolas confessionais. Porém, mesmo nas escolas ditas laicas, é comum que o estado de santidade seja estabelecido em determinados momentos. Trago aqui minhas experiências como docente em escolas públicas. Em algumas destas, antes do início das aulas, a direção da escola reunia todos os alunos para a “oração do dia”.

²⁴ No livro “Fenomenologia da Percepção”, Merleau Ponty definiu a corporeidade como estado em que o corpo integra suas dimensões mentais e físicas ao espaço social em que se insere, definindo a maneira de sua presença frente ao mundo. Este autor contribuiu para uma compreensão filosófica do corpo, como uma totalidade, de maneira decisiva, indivisível.

d) O estado de casa²⁵: Refere-se a tipos de interação entre estudantes e membros da família, sendo que os pais compartilham papéis de autoridade semelhantes aos dos professores.

Como disse Thomaz (2001), o rito apresenta uma forte carga simbólica numa encenação que envolve os gestos, a fala, a postura, articulando, enquanto produtor da cultura, representações, palavras e ações.

Souza (2001) reforça esta idéia, enfatizando que a necessidade de estabelecer ritmos coletivos e movimentos e gestos repetitivos para fins do controle social na escola, anula o ritmo próprio de cada educando, que permite a manifestação do próprio corpo resistindo ou obedecendo a atitudes autoritárias.

McLaren analisou o tempo em que os alunos ficam em cada estado de interação, e constatou que ao “estado de esquina” é permitido tempo extremamente limitado. Isto significa que a manifestação espontânea e autêntica de cada educando é cerceada por um tempo excessivamente superior ao tempo em que a opressão e dominação são impostas aos seus corpos.

Na pesquisa realizada por Vanessa Guilherme Souza (2006), em que discutiu o corpo adolescente feminino nas aulas de Educação Física, esta autora constata a afirmação de McLaren sobre a relação entre o uso do tempo escolar e a questão corporal dos alunos. Ao medir o tempo destinado a cada momento da rotina escolar e, portanto, dos estados interativos das alunas que constituíram o grupo de sujeitos de que pesquisa, Souza (2006) revela que:

Se totalizarmos os tempos, posso dizer que, na rotina de um dia de quarta-feira, os estudantes passam por aproximadamente 47 minutos de cada dia escolar no estado de esquina, 250 minutos no estado de estudante e 100 minutos no *estado de quadra*²⁶....Nesse sentido, torna-se importante considerar, também, a questão corporal, pois os corpos dos estudantes são forçados a ficar quietos e imóveis, apenas *in-corporando* instruções que tentam conduzi-los a uma aceitação simbólica da rigidez desse estado. A partir dessa situação, surgem, também, os rituais de resistência ou de conflito, que se apresentam, muitas vezes, na forma de um balançar na carteira, ficar deitado, ficar virado de costas para o professor, ou também, incorporando símbolos – o aluno rebelde ou o aluno “palhaço” – como forma de sabotar o controle exercido pela escola. (p. 79)

²⁵ Estado Casa: este foi o único estado que não houve observação direta de McLaren, já que seu estudo ficou restrito à escola, não envolvendo observação direta de outros espaços onde os alunos interagem.

²⁶ O Estado de Quadra é desvelado por Souza (2006) que o explica da seguinte forma: “estado apresentado nos espaços utilizados pelo professor de Educação Física, em que se misturam o estado de rua e estado de estudante, ou seja, um estado intermediário do ser fisicamente livre e não ser”.(p.72)

O conhecimento ritual se apresenta como um caminho para aproximação do pesquisador a pistas e indícios reais que possibilitam a interpretação do jogo simbólico construído na cultura escolar. A articulação entre rito, poder e educação alimenta a dimensão corpórea do ser humano, sendo tão indissociável quanto corpo e mente.

Aproximando os estudos dos rituais do objeto deste estudo, me remeto novamente a Van Gennep (1978) ao sistematizar os ritos de passagem que envolvem a inserção de indivíduos estrangeiros em algumas comunidades. Os sujeitos desta pesquisa passaram por etapas semelhantes às descritas por Van Gennep, pois, ao ingressar em outro espaço escolar se consideraram como estrangeiros. Ainda desconhecedores dos códigos²⁷ necessários para se estabelecer no novo espaço, o desafio era entender aquela nova cultura escolar e se colocar frente a ela, adaptando, transformando ou ressignificando-a através de suas vivências. Os relatos dos alunos sobre o primeiro dia na nova escola, demonstram a insegurança em colocar os pés num local que ainda não era reconhecido como seu, mas que tinham muitos “donos”. Não sabiam como encontrariam sua sala de aula, como seria sua rotina escolar, não conheciam os professores e não sabiam quem seriam seus colegas de sala/turma.

As etapas definidas por Van Gennep consistem em “*ritos preliminares* os ritos de separação do mundo anterior, *ritos liminares* os ritos executados durante o estágio de margem e *ritos pós-liminares* os ritos de agregação ao novo mundo” (p.37)

A apropriação de um novo contexto, vivido nestas etapas descritas, depende da disponibilidade do indivíduo para compreender as regras, os tabus e as formas de se relacionar naquele meio. É imprevisível como esta apropriação ocorrerá, quanto tempo durará e o que pode gerar em termos de comportamento em cada indivíduo. Como já disse, a *passagem* é indeterminada. No campo de pesquisa, percebi a diversidade cultural e identitária existente no grupo de sujeitos deste estudo, que diferenciava a maneira de se posicionar e viver cada momento/etapa. No entanto, como descreverei a partir do próximo capítulo, o sentimento de pertencimento ao espaço da escola na zona urbana culminou no fator conclusivo,

²⁷ Refiro-me a códigos como linguagem (corporal) produzida na interação social dos indivíduos, neste caso no ambiente escolar, constituindo valores, identidades, diferenças e regras.

observado nos ritos de agregação, do cumprimento da *passagem*, mesmo que às vezes a saudade da condição anterior estivesse presente.

3.2 Comunicar, trocar, perceber, afirmar - o corpo em meio aos rituais escolares

Na medida em que o corpo está emblematizado, existe ritual.
(SEGALEN, 2002, p.82)

Estudos sobre as interações sociais ocorridas dentro da escola e entre esta e a sociedade levaram alguns pensadores a refletirem sobre o educando e o educador como sujeitos sociais. Uma ruptura teórica da concepção de corpo e do entendimento do lugar do corpo no espaço escolar contribuiu para pensar os sujeitos da escola como atores e autores de sua própria história.

A concepção de um corpo dicotômico, separado da mente e do espírito, gerou práticas pedagógicas que negavam o sujeito/educando como um corpo integrado. O espaço escolar tende a uma negação do corpo que se revela tanto na estrutura arquitetônica da escola, como em alguns de seus rituais. Sobre isso Michel Foucault (2004) chegou a comparar a escola a um presídio, pois ambas as instituições tendem a controlar e adestrar, por meio do disciplinamento a capacidade expressiva gestual do seres humanos, objetivando uma educação escolar que produza corpos dóceis ou corpos objetos, com baixa capacidade criativa e reflexiva, mas prontos para se posicionarem no mundo de maneira acríticos.

Este ponto de vista foucaultiano é explicado por Gilmar Rocha (2008), ao indicar que “...a escola pode ser vista como uma espécie de “instituição total disciplinar”, cuja função básica é a de produzir um novo homem, um indivíduo dócil, controlado e livre, porém, não necessariamente crítico”(p.206). Para este autor, Foucault percebeu a ordem como “fonte de poder e, como tal, representa uma forma de controle e tentativa de dominação de uma determinada situação social”. (p.215)

Dayrell (1999), ao discutir a arquitetura escolar e a ocupação do espaço físico na escola, revela como as intencionalidades educativas e, conseqüentemente, o controle dos corpos dos usuários da escola são expressas nestes aspectos. “Nesse

sentido, a arquitetura escolar interfere na forma de circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida “a priori””. (p.13)

No entanto, Dayrell (1999) também indica a possibilidade dos usuários da escola ressignificarem seu espaço, reforçando a idéia de uma ocupação dinâmica, em que sujeitos deixam as marcas de seus corpos de formas variadas. No caso da Equipe de Vôo, o grupo de sujeitos desta pesquisa, isto fica evidenciado. Um fato que acompanhei durante a observação foi a ocupação de um corredor (Figura 5) de ventilação entre o estacionamento da escola e janelas de sala de aula, aparentemente um “espaço morto”; até que, Paola, Clara e Ana, no momento do recreio fazem deste lugar o seu canto preferido, e recebem, às vezes a visita de outras colegas. Um espaço de onde as meninas pré-adolescentes admiram sem restrições, longe do controle adulto, os meninos da 8ª série, que costumam circular por entre as áreas da quadra e o pátio e despertam nestas meninas o desejo de alcançar a adolescência²⁸.



Figura 5: Corredor ocupado por Ana, Paola e Clara no horário do recreio.
Fonte: Autora – outubro 2008

²⁸ Aqui me remeto ao aspecto da sexualidade percebida entre os adolescentes e que distingue a criança da mulher; desafio para as pré-adolescentes que começam a falar da possibilidade de namorar, mas ainda não sabem de fato como isto pode ou deve acontecer.

Merleau Ponty (194) explicou o “*estado de corporeidade*” como um estado corporal em que corpo e mente estão integrados, respondendo juntos a todos os estímulos do dia-a-dia, preenchendo espaço ao comunicar-se com ele.

Heller (2000), através do conceito de “homogeneização”, também contribui para o entendimento deste estado corporal, ao se referir à possibilidade de elevação do sujeito da vida cotidiana ao humano-genérico. A saída da cotidianidade, em seu aspecto puramente automático (comportamentos repetitivos, pragmáticos, espontâneos), exige do sujeito uma concentração que o leva ao estado de corporeidade/homogeneização, onde vive inteiramente a integração de seu corpo com um tempo e espaço definidos, ou seja, onde é empregada “nossa inteira individualidade humana”.

Carteiras extremamente desconfortáveis que não favorecem a uma expressividade do ato de estudar, por exemplo, a supervalorização de atividades mentais em detrimento de atividades físicas revelam situações presentes na vida escolar que nem sempre vão ao encontro da formação de um sujeito integral.

É nesse sentido que, Souza (2006) afirma que:

Compreender o corpo como uma construção cultural, dotado de uma dimensão simbólica (contribuição que teve origem na antropologia interpretativa de Clifford Geertz), favorece a compreensão do porquê da existência de diferentes concepções e padrões corporais. (SOUZA, 2006, p.32)

Considerar o corpo como constituição cultural direciona nossas reflexões sobre o espaço da escola. De acordo com Dandurand e Ollivier (1991), a relação escola e sociedade é compreendida por olhares diferentes, aquele que zela pelo caráter utilitário da educação quando analisados sob a ótica do Economicismo, ou aquele que zela pelo caráter formativo da educação quando analisados sob a ótica do Culturalismo. O olhar economicista simplifica o processo de formação educacional, caracterizando-se por tecnicista. O olhar culturalista, pode gerar um sistema educacional com tendências mais flexíveis que visa à redução da exclusão social e pretende atender mais aos interesses das crianças do que do sistema social.

Este último olhar rompe com a tendência da escola de homogeneizar seus processos de ensino-aprendizagem e as interações promovidas em seu interior, valorizando as diferenças manifestadas nos múltiplos corpos que se encontram naquele ambiente. Desta forma, a escola se torna local propício à manifestação de heterogeneidades e a integração do sujeito com a escola pode revelar não somente uma reprodução do sistema social, mas apontar possibilidades diferentes e de formas diferentes de apropriação pelos sujeitos, inclusive possibilidades de ressignificar e resistir a uma história social. Para Tosta (1998),

Deve-se pensar a escola como espaço de sociabilidade e de convivência entre diferentes que não pode ser redutível a um igual: como espaço que serve de *mediação*, de socialização e de muitos modos de participação na sociedade. (p.18)

Aqui, uma indagação se torna um desafio para os educadores: como tratar pedagogicamente as diferenças? Conforme explicita Tosta (1998),

...o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, tendo o respeito à diferença como exigência da igualdade, não podem ser reduzidos a momentos episódicos ou de grupos na escola. Tal proposição tem de ser disseminada por toda a instituição e assumida por todos os atores nela envolvidos. Pois o desafio é exatamente encontrar os modos de sair do discurso sobre a diferença e incorporar a dimensão da alteridade, desde a formação do professor até as práticas que marcam o cotidiano na escola. (p.19)

Ou seja, para a autora, são poucas as possibilidades de concretizar em práticas sociais e escolares, a “bandeira” da diferença e de sua valorização, se não houver um movimento institucional e global que assume esta “bandeira”.

Remeto-me novamente aos estudos de Merleau-Ponty e Marcel Mauss²⁹ em busca de compreender a relação do corpo e das práticas corporais constituídos por processos culturais. Estudos sobre as concepções filosóficas do corpo apontam Merleau-Ponty como o autor de maior referência do século passado. Sobre o assunto, na área de Educação Física, os estudos deste filósofo subsidiaram amplos debates acadêmicos sobre as práticas corporais e sua relação com a cultura e com métodos de ensino de Educação Física na escola.

²⁹ Marcel Mauss estudou a origem das técnicas corporais, contribuindo para uma perspectiva antropológica na compreensão da prática corporal, como prática social.

Ao considerar o corpo, para além de sua dimensão biológica, como um corpo vivido, real e total, para repensar as teorias pedagógicas na área de Educação Física, inspiradas nessas contribuições da filosofia e da antropologia, teóricos desta área consideram aquelas teorias que têm as manifestações da cultura corporal como objeto de ensino como legitimadoras da disciplina “Educação Física” na escola.

Para compreender o corpo como forma de linguagem, Merleau-Ponty recorreu às abordagens explicativas sobre o corpo, através da Fisiologia Mecanicista, da Psicologia Clássica, e da Gestalt (Escola Alemã de Psicologia). Ele adotou para análise e construção de sua concepção filosófica de corpo uma estratégia interessante de observar corpos que apresentavam algum tipo de deficiência. O estudo com amputados, por exemplo, ilustra, a partir da ausência de um membro ou a presença de um membro fantasma, a relação corpo-espaco e linguagem.

O corpo objeto, aquele que serve ao espírito/alma, que é reconhecido pela Fisiologia Mecanicista pela soma de suas partes, passa a ser compreendido pela Fenomenologia como mais do que esta soma, como um corpo vivido. Conforme Merleau-Ponty (1994), “a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes, o comportamento extravasa seu setor central”. (p.114)

Quando pressiono minhas mãos uma contra a outra, não se trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas de uma organização ambígua em que duas mãos podem alternar-se na função de “tocante” e de “tocada”. (p.137)

A compreensão do ser no mundo situa o corpo em sua relação com o espaço. Ou seja, a postura corporal deixa de ser observada em seu contorno, suas angulações, ou a posição de cada membro e órgão. É a situação em que se insere o corpo que demanda uma postura/atitude frente ao espaço/mundo. Por exemplo, uma pessoa, ao sentar numa escrivaninha para estudar, não se coloca numa determinada postura em função de suas angulações físicas, mas em função do ato de estudar, da situação/contexto em que se encontra naquele momento.

É neste sentido que a corporeidade se configura como um “estado” corporal, um estar integrado, superando a dicotomia corpo versus mente, tão presente na visão cartesiana. As dimensões mentais, biológicas e sociais interagem entre si constituindo a totalidade do ser.

A fusão entre a alma e o corpo no ato, a sublimação da existência biológica em existência pessoal, do mundo natural em mundo cultural, é tornada ao mesmo tempo possível e precária pela estrutura temporal de nossa experiência. (MERLEAU-PONTY, 1994, p.125)

Ao superar a visão de corpo como objeto do mundo, referido na Psicologia Clássica, Merleau-Ponty se refere a este:

...como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante. (p.136)

Reforçando a totalidade do corpo, Merleau-Ponty fala sobre a constituição de um esquema corporal:

....meu corpo inteiro não é para mim uma reunião de órgãos justapostos no espaço. Eu o tenho em uma posse indivisa e sei a posição de cada um de meus membros por um esquema corporal em que eles todos estão envolvidos. (p.143)

A definição de esquema corporal foi fundamentada na *Gestaltpsychologie*, e se refere a uma tomada de consciência global de uma postura no mundo intersensorial. A teoria de “figura e fundo” ou “ponto e horizonte” auxiliaram na compreensão do espaço corporal:

O espaço corporal pode distinguir-se do espaço exterior e envolver suas partes em lugar de desdobrá-las, porque ele é a obscuridade da sala necessária a clareza do espetáculo, o fundo de sono ou a reserva de potência vaga sobre os quais se destacam o gesto e sua meta, a zona de não-ser diante da qual podem aparecer seres precisos, figuras e pontos. (MERLEAU-PONTY, 1994, p.146)

Assim, entendo que, para ser corpo é preciso estar integrado com um certo mundo, e o corpo não está no espaço, ele é no espaço. Compreendendo esta inteireza da experiência corporal não podemos pensar no homem fora de sua relação com o mundo, portanto a escola deve entender que seus atores sociais estão vinculados à sociedade, sendo impossível separar Educação e Sociedade.

Inspirada por estas discussões e buscando compreendê-las à vista de práticas concretas na escola, é que, no caso dos sujeitos deste estudo reafirmo que não podemos vê-los desconectados de toda a complexidade em que vivem, e cada um deles atribui significados e concretiza sua postura frente ao mundo de forma

diferente. Assim, a Turma Ventania foi analisada em sua particularidade enquanto grupo/turma e a Equipe de Vôo em sua pluralidade enquanto indivíduos que constituem esse grupo e possuem formas diversificadas de participar dos rituais vivenciados no interior da escola. Por exemplo, em relação aos rituais de *passagem* que são neste estudo analisados como iniciação à adolescência, a Equipe de Vôo se dividiu em duas formas rituais e a vivência de cada aluno/a foi diferente e única, evidências que são explicitadas no próximo capítulo.

3.3 Marcel Mauss e as Técnicas Corporais – Perspectiva antropológica do corpo

Marcel Mauss, ao buscar definir o que são técnicas corporais e como são constituídas, também partiu do ponto de vista do homem total, ou seja, não optou por uma abordagem fisiológica ou psicológica ou, ainda, sociológica, pois acreditava que o homem é mais do que algumas destas formas de vê-lo.

Técnicas corporais são, segundo Mauss, maneiras adquiridas de usar ou cuidar do corpo, seja para as danças, para os jogos, os esportes, as ginásticas, o repouso, para o consumo (comer, beber) ou para a reprodução. Não se tratam de manifestações naturais, mas culturalmente construídas, e, portanto, diferenciadas entre etnias e grupos humanos. São atos tradicionais e eficazes. Para este autor, “não há técnica e tampouco transmissão se não há tradição. É nisso que o homem se distingue, sobretudo, dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral”. (MAUSS, 1974, p. 217)

Mauss (1974) considerou relevante destacar como princípios de classificação das técnicas corporais a divisão entre os sexos, a variação com a idade, a classificação em relação ao rendimento, a forma de transmissão. Todo espaço social, e, portanto a escola, se estabelece como local de transmissão, ampliação e valorização das experiências corporais.

Considerando que cada aluno carrega consigo uma bagagem de práticas corporais, a escola é espaço plural, que possibilita a cada corpo revelar, reproduzir, transformar ou ressignificar sua cultura.

Daolio (2002), ao refletir sobre a teoria das “técnicas corporais”, afirma que:

Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representam valores e princípios culturais. Consequentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a educação física faz parte delas -, sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas neste contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social. (p. 69)

Neste sentido, Gonçalves (1994) afirma que:

Uma indicação importante para reflexão do professor de Educação Física seria a de que é importante que o aluno forme seus próprios significados de movimento, por meio de experiências em que possa vivenciar diretamente o sentido de uma determinada ação motora (p.40)

A Educação Física, como espaço formal da transmissão das manifestações corporais, entendida como lugar da aprendizagem social, é um universo promotor do encontro de uma diversidade de comportamentos corporais, que envolve todas as pessoas participantes da disciplina (professores e alunos). No entanto, o comportamento corporal, em qualquer momento e espaço escolar, assume características que expressam/simbolizam comunhão e respeito às regras e aos valores nela penetrados e por ela disseminados ou transformados.

Deste modo é que podem entender que os ritos são marcados pela vivência da corporeidade, observada no envolvimento expressivo de cada sujeito que os compõem, pela linguagem expressa (aquilo que é intangível) conferida ao gesto mecânico (tangível)³⁰. (Laban, 1999)

... os ritos devem ser considerados sempre como um conjunto de condutas individuais ou coletivas relativamente codificadas, com suporte corporal (verbal, gestual e de postura), caráter repetitivo e forte carga simbólica para atores e testemunhas. (SEGALEN, 2002, p. 32)

³⁰ Rudolf Laban, estudioso do movimento humano que influenciou no século XX os dançarinos modernos, ressaltou a importância de compreender o movimento cotidiano enquanto movimento expressivo. Laban dizia que todo movimento requer esforço e que todo esforço é composto por fatores como espaço, tempo, fluência e peso, que combinados constituem ações básicas expressivas percebidas em qualquer movimento humano. Esta linguagem das ações básicas é o que compreende como intangível, o conteúdo simbólico do gesto técnico e mecânico (tangível).

Peter McLaren (1991), através de seus estudos, referidos neste texto, expõe sua análise sobre o encontro do conhecimento corporal com o conhecimento de natureza simbólica que ocorre na sala de aula, apontando para a complexidade da diferença entre ambos. Sua pesquisa revelou muitas vezes que:

Nas ruas, os estudantes faziam uso de mais engajamento corporal e símbolos orgânicos. Na sala de aula, o conhecimento era mais simbolicamente sofisticado, mas como tal conhecimento era desencarnado e não um engajamento vivido, permanecia distante, isolado, abstrato. Os estudantes escolhiam não investir afetivamente neste tipo de conhecimento. (p.350)

Para McLaren (1991), as formas rituais ocorridas no interior das escolas são fontes reveladoras de como o comportamento corporal expressa as intencionalidades dos sujeitos frente à cultura escolar. Ou seja, os rituais se configuram em meios de reafirmação dos grupos sociais na escola.

4. O ESTUDO DE CASO – NA ESCOLA COM OS ALUNOS

A Escola Municipal Capela Nova (Betim-MG) foi a instituição na qual desenvolvi os trabalhos de campo. A escolha por esta escola se deu pelo fato de receber há mais de 10 anos, na 5ª série (3º Ciclo do Ensino Fundamental) alunos vindos de uma escola municipal rural, que atende principalmente a duas comunidades rurais de Betim.

Conheci a Escola e um pouco de sua história através de uma professora, que destacava em nossas conversas, o comprometimento da escola com uma educação democrática e com a diversidade cultural existente naquela instituição. Portanto, entendi que seria um “*lócus*” de pesquisa interessante, um local que estabelece ações reflexivas se ocupando em tratar pedagogicamente as diversidades.

Ao estabelecer o primeiro contato com a coordenação pedagógica da escola, em setembro de 2007, me senti confortável para o desenvolvimento da pesquisa, não somente pelo acolhimento e interesse apresentado pela temática, mas principalmente pela possibilidade de estar em contato com profissionais qualificados e que demonstravam acúmulo de discussões, reflexões e propostas com objetivo de construir uma escola democrática.

Minha intenção em aprofundar nos processos de passagem de alunos da escola na zona rural para a escola na zona urbana, inicialmente, se confundia com a crença de que somente residentes em áreas rurais estudavam na escola rural. A transição para a escola da cidade ocorria após as séries iniciais do Ensino Fundamental, na quinta-série, ou conforme o currículo municipal de Betim, no 1º ano do 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

Em 2008, após qualificação do projeto de pesquisa, retomei o contato com a escola para iniciar o trabalho de campo. Tentei iniciar a pesquisa de campo em abril, mas a escola aderiu a uma paralisação municipal, e por questões pessoais somente em agosto retornei ao campo. O primeiro passo foi identificar, a partir das fichas de cada aluno, quais eram residentes nas comunidades rurais e que vinham da escola de suas comunidades. Na secretaria da escola fui esclarecida de que estes alunos tinham sido enturmados numa mesma sala de quinta-série (3º Ciclo de Formação do

Ensino Fundamental), o que facilitou as seguintes fases da pesquisa, observação participante e entrevistas.

Através das informações sobre residência e escola de origem, identifiquei um grupo de 16 alunos, sendo 9 meninas e 7 meninos, que vinham juntos da mesma escola na zona rural. A princípio pensei em trabalhar com todo esse grupo, e parti para o contato direto com os alunos, a fim de conhecê-los e convidá-los para a pesquisa, que teve seu início em agosto e término em dezembro de 2008.

A pesquisa de campo foi iniciada com a minha participação em um evento na escola de origem dos sujeitos da pesquisa, em agosto de 2008, quando se comemorava o “Dia da Família”. Nesta ocasião, ainda não tinha definido o grupo de sujeitos de pesquisa, mas já tinha definido pesquisar sobre os processos de passagem dos alunos que freqüentaram em 2007 aquela escola na zona rural e que em 2008 passaram a frequentar a 5ª série na Escola Capela Nova.

Depois visitei a comunidade observando e registrando através de fotografias a paisagem local. Fui à Prefeitura e busquei mapas que mostravam a localização das escolas que foram o *lôcus* da pesquisa, e documentos que me apresentassem as características da zona rural e urbana do município, bem como sua história.

O contato com os alunos se deu inicialmente na sala de aula, conforme relatei anteriormente. Expliquei aos alunos sobre a pesquisa e fiz o convite para participação com encaminhamento aos pais do Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Todos se dispuseram a participar, mas nem todos retornaram com o TLCE, alegando principalmente terem se esquecido do papel. Isto reduziu o grupo participante, constituído por 7 meninas e 2 meninos, com idades variando de 11 a 14 anos. No entanto, pela dinâmica interacional estabelecida entre os colegas da mesma turma, foi impossível restringir meu olhar apenas para este grupo de 9 alunos, Equipe de Vôo, pois eles interagem o tempo todo com os outros colegas da turma, tanto dentro da sala de aula como nos outros espaços da escola, como pátio, biblioteca, quadra, cantina, portão de entrada, entre outros.

No caso deste estudo, a coleta e análise de dados foram permeadas por minhas subjetividades, aliadas ao conhecimento teórico. Isto possibilitou a construção de um olhar sobre o grupo e suas relações sociais, em espaço e tempo definidos. Assim, este estudo se refere a uma análise em profundidade de um grupo social que se constitui como tal por ter em comum a escola de origem (zona rural), e por juntos compartilhar um novo espaço escolar ao mesmo tempo na área urbana.

Trivinos (1995), Becker (1997) e outros autores caracterizam este tipo de pesquisa como Estudo de Caso. Este modo de fazer pesquisa pode ser entendido como “categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente” (p.133). Nesta pesquisa focalizei dimensões muito específicas de uma realidade maior, ou seja, a inserção de pré-adolescentes vindos de uma escola municipal na zona rural numa escola municipal situada na zona urbana da mesma cidade. Portanto, não será desconsiderado todo o contexto que envolve a transição de espaço escolar no momento da pré-adolescência, mas direcionei meu olhar para um dos aspectos desse contexto, a *passagem* da escola na zona rural para a escola na zona urbana, na perspectiva desses pré-adolescentes.

As ciências sociais se inspiraram em estudos de casos realizados em pesquisas médicas e psicológicas, onde um caso individual era analisado com profundidade. Porém, nas ciências sociais estes estudos tomam como referencial empírico uma comunidade ou entidade/organização, e se interessa por dimensões qualitativas, sociais e culturais do fenômeno pesquisado.

Como nos ensina Becker, um dos propósitos do Estudo de Caso é a:

compreensão abrangente do grupo em estudo: quem são seus membros? Quais são suas modalidades de atividade e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam umas com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo? (BECKER, 1997, p.118)

Assim é importante ressaltar que, no estudo de caso, o olhar do pesquisador sobre o fenômeno é definidor e conclusivo com relação à pesquisa. Becker completa esta afirmativa dizendo que “é utópico supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de *tudo*.”(p.119) Com isso ele quer dizer que a conclusão da pesquisa significa, na verdade, um olhar teórico sobre parte de uma realidade social delimitada pelo pesquisador.

O uso da observação participante foi fundamental para este estudo de caso, pois permitiu um aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas. Este procedimento metodológico foi adotado anteriormente ao contato com os alunos, em participação de evento de integração família-escola, na escola de origem do grupo pesquisado. Neste dia pude, juntamente com diretora e professoras desta escola, fazer o trajeto em kombi escolar da prefeitura da cidade para a escola na zona rural. Participei da organização da festa até o seu termino, e pude conhecer

melhor a realidade da escola e da comunidade em conversa com as professoras, crianças e mães.

É necessário compreender os aspectos positivos e os riscos de uma investigação desse tipo. Assim como BOGDAN & BIKLEN (1994), penso que ao observar um grupo com o propósito de compreender sua interação em determinado espaço social, neste caso numa escola pública situada no perímetro urbano, a investigação recorreu às questões contextuais que permeiam a constituição da identidade dos sujeitos. Ou seja, delimitar o objeto de estudo não significa fragmentá-lo ou considerá-lo isolado no mundo. Ao contrário, é ter a certeza de que qualquer fenômeno, por menor que seja, é resultado de uma construção histórica e deve ser contextualizado para que possa ser compreendido.

Após a visita à escola na zona rural, a observação participante foi utilizada em sala de aula, com participação em doze aulas de disciplinas diferentes, durante 4 semanas. Sentei em carteira na sala, misturada aos alunos, e variei de lugar a cada 5 aulas. Neste mesmo período, em setembro de 2008, iniciei a observação do movimento dos alunos durante o recreio no pátio da escola, nas saídas da escola ao término da aula e espera do transporte escolar público, e em momentos de chegada à escola. Além de ter observado momentos promovidos pela escola que alteravam a rotina diária da instituição, como os Jogos Escolares, excursões, Feira de Cultura aberta à comunidade externa à escola, e festa de confraternização no encerramento do ano. Concluí este trabalho em dezembro de 2008.

Sobre o cotidiano da escola que foi o *locus* da investigação, me remeto às preocupações de Betty Oliveira (1996), ao afirmar que, limitar o cotidiano àquilo que é observado na vivência de um grupo humano significa naturalizar a cultura, desconsiderá-la como processo histórico e ignorar sua capacidade dinâmica de transformação. Foi preciso identificar no cotidiano o que nele estava instituído.

O envolvimento com o grupo de alunos trouxe a descoberta, na segunda semana de observação, de que alunos residentes na zona urbana também tinham estudado na escola rural, e vinha passando pelo mesmo processo de *passagem* de uma escola para outra.

BECKER (1997) nos alerta para o risco do “problema de *bias*” que o investigador pode correr em campo, podendo comprometer o rigor do seu trabalho. Quer dizer que o pesquisador “tem o problema de tentar evitar ver apenas as coisas que estão de acordo com suas hipóteses implícitas ou explícitas” (p. 121). É preciso

estar aberto para aprender a lidar com descobertas inesperadas e que podem reorientar o estudo, inclusive seus objetivos e referenciais teóricos.

Portanto, a descoberta destes alunos que residiam muito próximo (no mesmo bairro ou em bairro vizinho) à atual escola terem optado por frequentar as séries iniciais do Ensino Fundamental na escola rural, mais distante de suas casas, me fez repensar o objeto de pesquisa, pois explicitava uma relação entre o rural e o urbano até então não imaginada, merecia melhor investigação. Neste caso, outros sujeitos da pesquisa surgiram, sendo duas alunas e dois alunos residentes da zona urbana que estudaram por 4 anos na escola na zona rural.

A inserção de mais estes alunos no grupo de sujeitos da pesquisa possibilitou melhor compreensão sobre a dinâmica cultural em que vivem e o espaço escolar, aprofundamentos de extrema importância para que a pesquisa estabelecesse referenciais teóricos capazes de gerar suporte para análise dos dados coletados em campo. Também foi de grande importância a visita que fiz à casa de algumas famílias dos sujeitos da pesquisa.

Estive atenta para que o contato com o grupo pesquisado fosse pautado no princípio da antropologia de estranhar aquilo que é familiar e tornar familiar aquilo que é estranho. (DAMATTA, 1981). Ou seja, todas as observações passaram a ser pauta de análise e, para tal, foi imprescindível um referencial teórico e metodológico consistente e adequado tendo em vista a superação de análises superficiais.

Além da observação, a prática da entrevista se fez necessária, como procedimento que possibilitou análises mais profundas das percepções dos próprios membros do grupo, das situações em que vivem, já que nesta pesquisa foi privilegiado o que pensam esses pré-adolescentes. As entrevistas com esses sujeitos foram realizadas em grupo e individualmente. Algumas entrevistas também foram realizadas com professores.

O referencial teórico adotado, os rituais de *passagem*, fundamentado nos estudos já referenciados nesta dissertação, de Van Gennep, Martine Segalen, Vitor Turner, DaMatta, Peter McLaren, me alerta para certos cuidados metodológicos, como evitar dois obstáculos que rondam as análises de rituais contemporâneos: “seja a idéia de uma certa diminuição dos rituais em nossas sociedades, na escala de geração; seja vê-los por toda a parte” (SEGALIN, 2002, p.34). Além disto, a análise de um rito de forma isolada pode se desdobrar em equívocos e julgamentos, sendo necessário, portanto, compreender o rito dentro do contexto em que surge.

Assim, a opção pelo estudo de caso se justifica pela possibilidade de se obter uma informação profunda, captada no tempo e no espaço de interesse da pesquisa, pela flexibilidade de se adequar às situações imprevisíveis do campo, permitindo, se necessário, (re) direcionamento de ações mais adequadas ao objeto em questão.

4.1 A Escola Municipal “Capela Nova” de Betim - MG

Situada no município de Betim–MG e fundada no ano de 1995, esta escola onde foi desenvolvida a pesquisa tem como marco em sua história ter originado de uma conquista da comunidade através do Orçamento Participativo - OP promovido pela Prefeitura Municipal.

O Bairro Taquaril, onde se localiza a Escola Capela Nova, se caracteriza por ter

Os moradores, na sua maioria oriunda das classes trabalhadores, são funcionários das indústrias, funcionários públicos, construção civil, empregadas domésticas, trabalhadores autônomos, trabalhadores do comércio e outros existentes nas redondezas. O bairro possui boa infra-estrutura, grande parte das ruas é asfaltada, possui energia elétrica, água e esgoto, e várias linhas de ônibus que levam ao centro de Betim e à estação de metrô, no Eldorado, em Contagem. (CASAGRANDE, 2008, p.52)

A data de fundação da escola coincide com uma época em que o Governo Municipal de Betim desenvolvia debates sobre a educação no município com o propósito da implantação de um sistema pedagógico que assegurasse a formação humana e cidadã, com qualidade de ensino e garantia de acesso a todos. Esse movimento, que contou com a participação de personalidades na área educacional, como Paulo Freire, Miguel Arroyo, entre outros, resultou na aprovação da Resolução SEED n.1/1998, que converteu o sistema de ensino seriado em ciclos de ensino/aprendizagem em regime de progressão continuada, com implantação gradativa. O atual coordenador pedagógico da escola e alguns professores estiveram diretamente envolvidos nestas discussões ocorridas no município.

A Escola Capela Nova funciona nos três turnos, com turmas dos nove anos do Ensino Fundamental e com Educação de Jovens e Adultos à noite. Nos finais de

semana se torna “Escola Aberta”³¹, onde a comunidade local desenvolve oficinas de artes e ofícios. Em 2008, esta escola contava com 484 alunos (3º e 4º Ciclos) matriculados no turno matutino e com 393 alunos (1º e 2º Ciclos) matriculados no turno vespertino. Sendo que, somente os alunos de 3º Ciclo (ou 5ª série), eram divididos em 5 salas com uma média de 30 alunos em cada uma delas.

O Ensino Fundamental em Betim é organizado em 4 Ciclos de Formação Humana. Sendo o 1º ciclo: 6,7,8 anos; o 2ºciclo: 9 e 10 anos; 3º ciclo:11 e 12 anos; 4º ciclo:13 e 14 anos. Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do primeiro ano do 3º ciclo. As turmas dos 3º e 4º Ciclos estudavam no turno matutino, das 7 horas às 11 horas e 20 minutos.

Apesar do sistema de ciclos está implantado há 10 anos, esta turma com que realizei a pesquisa é referida como 5ª série pelos professores, alunos e direção da escola, o que motivou a remeter da mesma forma a esta turma. No entanto, causou-me estranheza o fato da escola seriada ser ainda uma referência tão presente na Escola Capela Nova, visto o tempo de implantação do sistema de Ciclos no município, o engajamento político da maior parte dos professores com quem tive contato, e seus discursos em prol da Escola de Ciclos.

Jeovani Casagrande (2008)³², em sua pesquisa na Escola Capela Nova, revela que “nossos professores encontram dificuldades para concretizarem a passagem da seriação para o ciclo. Em vários momentos, misturam os dois modelos educacionais” (p.141). Também pude notar que isso ocorria entre os professores que participaram desta pesquisa, e que esse assunto era marcado por uma angústia, conseqüente da falta de clareza da proposta municipal e dos limites referentes à organização da escola. Percebi que não era somente uma referência de denominação da turma, mas que tinha também implicações na prática pedagógica dos professores.

³¹ Escola Aberta é um projeto em que a escola nos finais de semana se abre para a comunidade em geral com oficinas de esportes, artes e vivências diversas.

³² Recentemente (2008) foi defendida e aprovada no Programa de Educação da PUC Minas, a dissertação com o título “As relações de poder entre professor/aluno na “Escola Democrática” da Rede Municipal de Betim - MG” de autoria de Jeovani Casagrande, e que teve como lócus de pesquisa a mesma escola deste estudo. Em seu trabalho, o autor intitulou a escola de “Capela Nova”, em homenagem à história da cidade de Betim, que possuía este nome antes de se tornar município. Portanto, para que a escola seja resguardada, mas que ao mesmo tempo possa permitir uma análise de contexto mais ampla, em que se somam duas pesquisas que optaram pelo estudo de caso, mantenho o nome da escola como intitulado pelo autor. Casagrande pesquisou a relação entre professores e alunos do último ano do Ensino Fundamental.

A professora Sílvia expõe seu ponto de vista sobre o que ocorre com a implantação da proposta municipal:

Eu cheguei aqui em Betim em 2000 e a gente estava no final do mandato do Jésus³³, que ainda era uma proposta diferenciada do que nós temos hoje, porque a gente avalia que hoje a gente não tenha uma proposta clara, definida. A Secretaria, infelizmente não segue uma proposta clara para a gente, ela fica pincelando algumas coisas que são da LDB, de leis nacionais, pegam um projeto ou outro, mas não tem uma coisa clara. Então a gente faz, tenta seguir meio o que nos é colocado e dentro da medida do possível, a gente discute o que é possível dentro do espaço da escola melhorar. A gente espera, eu particularmente espero, que essa nova gestão³⁴ tenha realmente uma proposta clara para a educação em Betim, porque a gente não sente aquela objetividade, aquele norte, e isso é muito ruim porque o trabalho do dia a dia acaba que ele é interferido porque você não tem um objetivo claro, você não tem. Chega no final do ano quando você está para fechar as atividades, chega um documento da Secretaria falando que você pode reprovar uma porcentagem de alunos e a gente acredita que não é assim, não é discutindo porcentagem ou não de alunos que podem ser reprovados, tem que ter um projeto claro e que esse aluno saiba exatamente no momento em que ele chega na escola, que ele saiba, que ele conheça todas regras, inclusive as de aprovação ou não.

O desencontro entre o que é estabelecido formalmente pela política municipal e as reais necessidades, condições e desejos dos professores, também é explicitado na fala da professora Diva:

O sistema nos dá um roteiro para você trabalhar o currículo por competências, mas não te dá condições de sala de aula para poder desenvolver esse currículo. Você vai trabalhar as competências, mas como é que você vai ao final das contas, avaliar essa competência? Como é que você vai desenvolver se o ambiente é um ambiente fechado, delimitado, horário delimitado? Você não pode extrapolar aquilo ali para você desenvolver o que é proposto na Escola de Ciclos ou Escola Democrática... A gente, apesar da idéia da Escola Democrática, a gente está sempre voltando à tradicional, àquela educação antiga mesmo, porque o sistema podá muita coisa... Acaba sendo seriado mesmo. Há alguma diferença que os professores trocam mais informações que na seriação, a gente busca com o colega alternativas para aquele aluno que não está dando conta. Na seriação é cada um por si.

Todas as 5 professoras entrevistadas concordam que a proposta de Ciclos é mais interessante que o sistema seriado. De acordo com a professora Mirian,

³³ A professora se refere ao ex-prefeito do município de Betim Jésus Lima, filiado ao Partido dos Trabalhadores - PT. Durante seu mandato que a Escola de Ciclos foi implementada.

³⁴ A professora se refere à Gestão de 2009, em que se iniciou o mandato da prefeita eleita Maria do Carmo Lara, filiada ao Partido dos Trabalhadores - PT.

A intenção é trabalhar com o Ciclo, a maior parte do professorado comunga com os princípios do Ciclo. Inclusive já tivemos projetos ótimos aqui. Trabalhar a sensibilidade dos alunos e as dificuldades de forma diferenciada, a inclusão. Mas a prefeitura corta o tempo dos professores e limita muito o trabalho. Já tivemos aqui um número de professor por sala que dava pra reunir e produzir, hoje não tem mais.

A necessidade de tempo para o trabalho coletivo dos professores, como forma de garantir a implantação do sistema de Ciclo na escola, foi um fator que as professoras destacaram em suas falas. Na entrevista com a professora Neide ela destaca este fator além de outros:

Eu não consigo definir a escola, eu acho que ora é Ciclo, ora é seriado, ora é conteudista, ora é por projeto. Eu acho que a variedade de profissionais e a necessidade dos alunos, além da falta de tempo na organização da escola pra gente trabalhar mais coletivamente, leva a essa situação.

Intitulada como Escola Democrática, a Escola Capela Nova também ressalta em seu Projeto Político Pedagógico o trabalho coletivo como importante ferramenta da escola. Sendo que o planejamento das atividades de maneira cooperativa, a troca de idéias entre professores, a existência de grupos de estudo e trabalhos interdisciplinares, são destacados neste documento.

Caldeira (2001), ao se remeter às reformas educacionais que se opõem ao ideário neoliberal, destaca que,

As reformas atuais tendem a estimular a autonomia das escolas mediante construção coletiva do projeto educativo. Nesse sentido, a introdução do trabalho coletivo é uma condição necessária para a concretização desse projeto pois, articulando os diversos segmentos da comunidade escolar, sustenta a ação da escola em torno dessa construção. O projeto, é o caminho que, traçado coletivamente, dá direção ao trabalho de todos os professores no espaço escolar. Ao mesmo tempo, ele é construído a partir das contribuições de cada um dos participantes, integradas pela reflexão conjunta. (p.93)

Desta forma, em meio a esta indefinição, a escola e seus atores, com o que lhes resta de autonomia frente às políticas públicas, constroem à sua maneira o seu fazer pedagógico, ocupando seus espaços e tempos de forma particular. A professora Silvia explica melhor isto quando fala da atuação do grupo de professores da escola:

Eu avalio que a maioria dos professores tem prazer no que faz e isso é outro fator que contribui muito, tanto é que a gente por todas as dificuldades que a gente tem a gente ainda consegue se sair bem em alguns indicadores. Eu acho que isso é fundamental, quer, faz, propõe, o ano inteiro tem projetos acontecendo, projetos que tem demanda de sair com alunos para fora, que tem demanda de quebrar essa coisa do dia a dia, da rotina da aula, e eles acontecem muitas vezes porque realmente o professor quer. Porque se a gente fosse avaliar as condições que a gente tem, acho que a gente não faria, mas como as pessoas querem fazer e acreditam naquilo elas fazem. Fazem fora do horário de trabalho, e a direção em certa medida dá espaço para isso, pode não apoiar diretamente, mas dá aquele espaço que a gente precisa.

O documento de apresentação da Escola Capela Nova, seu Projeto Político Pedagógico - PPP fica disponível para consulta na Biblioteca de acesso aos professores, funcionários e alunos. Para que eu tivesse acesso ao mesmo, fui orientada pela coordenação pedagógica da escola para que o solicitasse à bibliotecária. Nesta fase, ainda no início da pesquisa, impressionei-me com a boa receptividade da bibliotecária, que demonstrou zelo por seu local de trabalho e sentimento de pertencimento. Ela se dirigiu a mim segurando com as duas mãos o PPP encadernado, e antes de me entregar disse: “Sabemos que ainda não é o melhor, temos muita coisa pra atualizar, mas foi feito com muita participação das pessoas da escola”. Numa reunião de professores ela participou ativamente, acompanhando a elaboração e desenvolvimento de projetos, se colocando à disposição para contribuir.

No Projeto Pedagógico consta mesmo que “a maioria dos profissionais participaram na elaboração da proposta da escola e assumem essa proposta”.(p.13) Também consta que é adotado o Sistema de Ciclos, e que, portanto, os critérios de enturmação dos alunos são definidos a partir do progresso dos mesmos quanto ao aprendizado dos conteúdos. Para isto, há acompanhamento individual do aluno quando necessário. O documento ainda ressalta: a importância de um trabalho educativo para limpeza do ambiente escolar e com relação a hábitos alimentares; a importância da parceria com a Secretaria Municipal de Saúde para o trabalho de saúde oral preventiva; a utilização adequada da biblioteca, videoteca e auditório; as feiras, exposições e excursões como atividades que fazem parte da cultura da escola, bem como a Feira da Cultura (evento que ocorre no mês de outubro).

Sobre a rotina de trabalho na escola, o PPP diz que “o ritual administrativo da escola, o horário das atividades, é respeitado por todos como condição de trabalho. As normas de funcionamento são coerentes e funcionam” (p.14)

E sobre a relação com a comunidade externa o PPP diz que “os valores, costumes, hábitos da comunidade são conhecidos e a escola os incorpora à sua proposta pedagógica através de atividades-eventos adequados” (p.17)

Em entrevista com a professora Diva, esta expressa sua opinião sobre este envolvimento da escola com a comunidade:

Eu acho que aqui tem uma característica diferente de todas as outras escolas em que trabalhei. Nós temos aqui uma autonomia, é como se a escola fosse um centro de referência tanto para os meninos que vem da zona rural, quanto do próprio bairro, aqui é uma região específica, diferente das outras, a escola é referência para a comunidade, para a família e para os alunos. Isso dá uma autonomia maior para a escola, acaba que a escola só, é um ambiente de aprendizagem não só na sala de aula, mas em todos os seus espaços. Isso acaba tornando a escola mais democrática do que a maioria, porque ela é vista como um centro para todo o bairro, para toda a comunidade.

A mesma professora também destaca a proposta da Escola Aberta como mecanismo de inclusão e relação com a comunidade externa:

Eu acho que a Escola Aberta é uma estratégia clara de inclusão...Isso não está claramente no Projeto [se refere ao PPP], explícito em algum lugar, está implícito, o que torna acho mais importante o trabalho da escola, porque já faz parte da idéia, da filosofia da escola.



Figura 6: Dia de “Escola Aberta” na Escola Capela Nova
Foto: Autora – outubro 2008

Ao fazer a leitura do PPP, fui mergulhando no universo que se apresentava numa linguagem simples, e que se confirmava à medida que eu me inseria no cotidiano da escola e me relacionava com professores, funcionários e alunos. A fala da bibliotecária, as pautas de reunião pedagógica, as relações entre professores e entre estes e os alunos, foram evidenciando a valorização do trabalho coletivo, e, de uma forma geral, o compromisso com a aprendizagem do aluno e a ampliação de suas vivências culturais.

Nas conversas informais com os professores e através da participação em reuniões pedagógicas, foram evidenciando também tensões na relação da escola com a Regional Pedagógica³⁵ a que se vincula, com o aumento da violência e do consumo de drogas no bairro, com a inserção de aparelhos eletrônicos levados pelos alunos para a escola, com a falta de apoio familiar aos alunos, com a indisciplina e o desrespeito, com a condução da participação dos alunos em tomadas de decisão e definição de regras de convivência escolar.

Estas tensões, por mais que tenham aspectos particulares da realidade da escola, perpassam o universo de qualquer ambiente escolar. Por exemplo, a tensão sobre a violência e indisciplina assusta e desestabiliza o espaço escolar, por se oporem aos padrões de disciplina determinados por cada escola.

A idéia de disciplina é, pois, indissociável da idéia de regras e de obediência. Todavia, esse conjunto de regras e a forma de obediência que elas reclamam estão diretamente associadas a uma determinada formação social. Poderíamos dizer, portanto, que há uma disciplina religiosa, familiar, sindical, militar, escolar, etc. Cada uma dessas formas de disciplina possui características próprias e encontra suas bases de sustentação nos valores pertencentes àquele grupo, no tipo de relação de poder ali existente e nas características da atividade que o funda e que são sempre historicamente determinadas. A indisciplina tende, portanto, a ser definida como negação dessas regras estabelecidas, muitas vezes denotando a própria perturbação ou desordem causadas pelo não-cumprimento delas. (SILVA & NOGUEIRA, 2008, p.20)

Conceitualmente a indisciplina pode ser pensada de forma diferente da violência. Os autores Silva e Nogueira (2008) alertam para o fato do termo “indisciplina” incorporar todo tipo de conduta indesejada dos alunos cometida na escola. Eles distinguem indisciplina de violência considerando a natureza da regra

³⁵ A rede municipal de Betim “é dividida em três Regionais Pedagógicas, que, dentre outras coisas, promovem encontros entre diretores, pedagogas, professores para aprofundar a reflexão sobre o currículo, a avaliação, evasão, reprovação, formação continuada, etc.” (CASAGRANDE, 2008, p. 120)

violada. Sendo assim, para disciplina conferem a violação às “regras especificamente escolares: aquelas que visam mais imediatamente a garantia das condições de trabalho na aula. Inclusive aquelas que se ligam à figura de autoridade do professor” (p.42). À violência, é conferida a violação às “regras sociais mais amplas. Na maioria das vezes, os comportamentos podem ser enquadrados como atos infracionais.” (p.42) Assim, a atitude violenta se liga à preservação do patrimônio escolar e da integridade física, psicológica, material ou moral dos sujeitos.

Dados sobre as características dos alunos revelados pela “Sondagem Sócio-Afetiva 2008 – 3º e 4º ciclos de Formação Humana” (pesquisa diagnóstica elaborada pela escola) revelam que 100% dos alunos declaram que a escola é importante em suas vidas, e que a maior frustração com a escola se refere a agressões, brigas e conversas em sala de aula.

Durante esta pesquisa, não presenciei nenhum tipo de ato de violência entre os alunos da Turma Ventania. Era comum atitude de indisciplina e estas incomodavam alunos e professores.

A Escola apresenta estrutura física moderna, com área de pátio contendo: árvores, jardins, bastante espaço para brincadeiras de corrida, área de lanches, cantina para atendimento à merenda coletiva, e um trailer onde é comercializado outros tipos de lanches. As salas de aula possuem mobílias conservadas e tamanhos adequados às turmas. Biblioteca bastante organizada e com presença permanente de funcionárias para atendimento. Secretaria, sala de direção, sala de professores, laboratório, estacionamento, 2 quadras poliesportivas (1 coberta e 1 ao ar livre), e demais dependências. Em seu interior, a escola é colorida por pinturas em várias paredes e um mosaico, como mostram as Figura 7, 8 e 9.



Figura 7: pintura numa parede da entrada da escola
Foto: Autora – outubro 2008



Figura 8: pintura na coluna central do prédio da escola
Foto: Autora – outubro 2008



Figura 9: mosaico em homenagem aos 10 anos da Escola
Foto: Autora – outubro 2008

O fato de ter experiência em escolas públicas contribuiu para que eu fizesse o necessário “estranhamento” da escola na qual me inseri para realizar esta pesquisa.

O impacto inicial ocorreu a partir da primeira visita à escola, em que o jardim estava sendo cuidado, a sala de professores no horário de intervalo contava com um clima descontraído, a conversa com o coordenador pedagógico me impressionou por sua formação acadêmica e política, a receptividade da escola totalmente aberta ao desenvolvimento da pesquisa, a organização e a limpeza do espaço físico, a curiosidade dos professores sobre minha temática de pesquisa e disponibilidade em auxiliar, o atendimento das secretárias que também se colocaram prontas a colaborar.

Ao participar de uma reunião pedagógica, ocorrida num sábado pela manhã³⁶, a coordenação pedagógica concedeu espaço para que eu pudesse me apresentar ao grupo de professores do 3º e 4º ciclo e apresentar meu projeto de pesquisa. Esta reunião também me foi estranha, pelo nível de envolvimento dos participantes, e capacidade de aprofundamento em cada pauta discutida. Esses estranhamentos ocasionaram uma ruptura com a idéia que trazia até aquele instante sobre a escola pública que eu conhecia e projetava para a realidade do Brasil. Pude perceber que, assim como escolas particulares, não existe uma única realidade de escola pública,

³⁶ Reunião Pedagógica realizada no dia 06 de setembro de 2008.

portanto seu universo não pode ser generalizado. Ao mesmo tempo, foi necessário o cuidado para que conseguisse visualizar sem romantismo a cultura daquela escola.

Para ilustrar algumas preocupações que permeavam o grupo de professores e a direção, descrevo sucintamente a reunião pedagógica referida. As discussões com participação dos professores, diretor da escola e coordenador pedagógico, foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro com todos os 15 professores presentes em que foi apresentado o Projeto Didático “Eleições Municipais de Betim/2008: cidadania e representação política”. Este projeto foi elaborado por um grupo de professores que apresentou sua concepção, elaborou material didático contendo textos de pesquisa, sugestão de atividades em aula, roteiro de teatro sobre o tema. O projeto teria sua aplicação em 3 ou 4 semanas, de acordo com o seu desenvolvimento. Foi entregue para cada professor uma apostila contendo o material didático elaborado. Os professores definiram como se organizariam para executar o projeto e os procedimentos de avaliação do mesmo. Também se mobilizaram para organizar uma apresentação de teatro onde eles seriam os atores.

Depois foi apresentado e discutido um “Plano de Intervenção Pedagógica” com objetivo de

Desenvolver ações didático-pedagógicas articuladas junto aos alunos das turmas de 12 e 14 anos, durante o 2º semestre/2008, destinadas a (re)construção das habilidades cognitivas com indicativo de menor desempenho na “Avaliação de grau de Certificado de conhecimento”³⁷ (Plano de Intervenção Pedagógica, 2008, p.4)

A Escola Municipal Capela Nova não atingiu nesta Avaliação o desempenho esperado, apesar de ter se destacado no município. Ao discutir esse assunto, fica explicitada a tensão vivida pela escola em sua relação com a Regional Pedagógica, que, segundo relato de professores, tem atuado de forma intervencionista, deixando de cumprir sua real função e tentando impor determinadas formas de trabalho. A coordenação pedagógica defende que a escola deve ter autonomia na construção de suas metodologias didático-pedagógicas, e professores revelam suas impressões em relação à Regional, que segundo eles, se incomoda pelo desenvolvimento na escola de atividades fora do padrão, e que ainda assim apresentam resultados na

³⁷ Avaliação elaborada e aplicada pela Secretaria Municipal de Educação de Betim (SEMED) aos alunos de 12 e 14 anos (3º e 4º ciclos, respectivamente) das escolas públicas municipais de Betim.

Avaliação de Grau de Certificado de Conhecimento acima da média da rede municipal. Esses relatos geram a reflexão sobre a importância do fortalecimento do trabalho desenvolvido pela escola para o enfrentamento destas questões.

Em entrevista com a professora Silvia, ela explicita ainda mais essa tensão apontando suas angústias sobre esse abismo existente na relação da Escola com a Secretaria Municipal de Educação e a Regional Pedagógica:

...eu acho que em certa medida a gente confronta com a Secretaria no seguinte sentido, que ela não tem uma política clara e a gente tem um projeto claro e também que as pessoas [a professora está se referindo às técnicas da Regional Pedagógica] vem aqui dentro não para compartilhar conosco o que nós estamos pensando, o que a gente está fazendo. Vem aqui exatamente para falar assim, olha, está ruim, vocês não fizeram isso, não fizeram aquilo. Talvez a nossa relação não seja tão boa em função disso, que não são pessoas que vem aqui para pegar nossa experiência para contribuir, é simplesmente para cobrar. E para nós uma Regional Pedagógica é para estabelecer uma parceria com a escola e não para ficar cobrando. Não que não possa cobrar alguns aspectos, mas que venha construir junto com a gente uma proposta, e daí sim, cobrar que ela seja implementada, cobrar resultado dos alunos, mas fazer parte dessa proposta. É totalmente fora, vem para falar assim, vocês deviam ter feito isso, deviam ter feito aquilo. Não, olha aqui, nós estamos com alunos na 8ª série que não sabem ler e escrever, o que a escola fez? Mas não vem em nenhum momento, falar assim, nós temos alunos com esse perfil o que nós vamos fazer para melhorar a situação deles? Eu acho que o grande desafio hoje é ter uma proposta clara para a educação em Betim, eu sinto isso, os professores demandam isso.

As preocupações desta professora se referem não somente a uma questão de relação entre instituições, escola e Regional Pedagógica, mas principalmente sobre as consequências que marcam o processo educativo escolar.

O professor hoje não tem autonomia para um monte de coisas, o fato dele não ter essa autonomia emperra o seu trabalho na sala de aula, e ele se sente muito limitado. Eu estou trabalhando numa turma que não vai ter reprovação. Então o fato de não ter reprovação não é o problema em si, mas como eu vou trabalhar isso com o meu aluno? Como que no dia a dia eu vou construir isso com ele, que sabe desde o início que ele não vai ser reprovado, que ele vai automaticamente para a série seguinte, então eu penso o seguinte: como que esse menino que é uma criança ainda, porque ele está passando de uma fase de 10, de 11 anos, está no início de uma pré-adolescência, que está construindo valores, está construindo seu caráter, como ele vai construir também a noção de responsabilidade a noção de que ele tem direitos mas ele tem deveres? E que os deveres são freqüentar, não só freqüentar a escola, porque não adianta o menino vir aqui todos os dias, mas que ele tem que produzir, produzir cultura, produzir conhecimento, mesmo que seja mínimo.

De acordo com Casagrande (2008),

É bem verdade que as condições da educação em Betim se são boas, isso se deve também à organização da categoria através do sindicato que os representa (Sind-Ute), também é verdade que todas essas condições podem melhorar, principalmente no tocante à autonomia pedagógica e administrativa das escolas uma vez que me parecem muito centralizadas, pois o regimento é único em toda a rede e os destinos da educação são centralizados na SEMED, não havendo uma constante participação dos agentes envolvidos no processo, profissionais da educação, pais e alunos. (p.158)

Nesta reunião pedagógica do dia 06 de setembro de 2008, houve um momento em que os professores foram divididos por cada etapa do ciclo. Particpei junto aos professores da 5ª série. Estavam presentes apenas 3 professoras das 9 docentes deste grupo e o diretor da escola. As professoras me explicaram que outras colegas têm dificuldades em participar porque também trabalham em outras escolas e aquele dia era letivo em toda a Rede Municipal. Neste grupo menor, a reunião seguiu num formato de conselho de classe, em que as professoras socializam entre si e com o diretor suas impressões sobre as cinco turmas de 5ª série e descrevem o comportamento de alguns alunos que se destacam pela indisciplina, falta de concentração, dificuldade de aprendizagem ou pelo desenvolvimento esperado ao longo do ano. Para alguns casos citados, a decisão foi comunicar a situação do aluno para a família. O tempo de reunião se encerra e não foi definida uma estratégia para solução de situações consideradas graves pelas professoras, na maioria das vezes configurada por atitudes de indisciplina e desrespeito dos alunos.

No entanto, as professoras avaliam que a reunião foi produtiva, pois muitos assuntos importantes foram discutidos, tais como, avaliação do processo de aprendizagem e nível de socialização dos alunos, organização para efetivação do Projeto Didático “Eleições Municipais de Betim/2008”, relação entre escola e Regional Pedagógica, socialização do Plano de Intervenção Pedagógica com objetivo de aprimorar o desempenho cognitivo dos alunos.

Tive muitas outras oportunidades de presenciar o esforço coletivo das professoras em situações que descrevo neste texto. Segundo Caldeira (2001):

Sendo o ser humano um ser essencialmente social, sua identidade pessoal e profissional se constrói na interação com o outro. A complexidade do trabalho educativo exige a participação de vários profissionais para enfrentar os diferentes aspectos do trabalho institucional. (p.93)

Sobre os profissionais da escola, a professora Silvia apresenta o grupo de professores da seguinte forma:

É bom por vários motivos, eu avalio, porque tem uma formação boa, nós temos hoje aqui professores que passaram por universidades públicas, que passaram por concursos, que saíram bem classificados, que tem toda uma história de participação que a gente avalia que é importante também, em partidos, participação política militante dentro da Secretaria, que já foram de dentro da Secretaria e hoje estão fora. Tem professor com mestrado, tem professor fazendo mestrado. A gente avalia que tudo isso contribui. A formação tem o seu peso, ela não é determinante, mas a formação ajuda muito.

Após a participação nesta reunião, passei a frequentar aulas juntos com os alunos e defini os sujeitos participantes da pesquisa.

4.2 A Turma Ventania e a Equipe de Vão

Minha sala é hiper-bagunceira, mas é muito legal! (fala da aluna Ana)

Passar pela primeira vez a soleira da porta da sala de aula da Turma Ventania não foi uma tarefa fácil para mim. Sabia que, como previsto por Van Genneep (1978), algumas etapas desta passagem deveriam ser vivenciadas, como “parada, espera, passagem, entrada, agregação”. As etapas de parada e espera consistiram em todo o processo que realizei antes de me adentrar na sala, como buscar informações sobre a turma com os professores, conhecer as fichas de cada um, entender a organização da escola e sua proposta educativa, observação dos alunos no corredor antes de me adentrar em sala.

Aproximei da porta da sala após o recreio, quando iniciaria mais um horário de aula. Do corredor já ouvia uma gritaria que vinha daquela sala, e pude ver o rosto de alguns alunos quando passavam da sala para o corredor correndo, saltando, colegas simulando lutas corporais e por vezes chutando e socando pra valer, além de falarem em tom alto e agressivo! A definição da aluna Ana sobre sua sala, como hiper-bagunceira coincide exatamente com a imagem que naquele momento fazia

da sala. Indisciplinados! Era assim que, a partir da minha noção de disciplina na escola, acreditei que era essa turma.

Por saber que aquela sala era a dos alunos das comunidades rurais, que tinham sido descritos anteriormente para mim por algumas professoras como alunos diferentes dos demais, fiquei com expectativa grande em saber se eles eram aqueles que chutavam, gritavam e se contorciam ou se eram outros, com outro comportamento.

A professora Delma me fez companhia neste primeiro dia, garantindo que indiretamente, através de uma pessoa já conhecida da turma, eu fosse me inserindo no espaço.

Ao adentrarmos no espaço da sala de aula me posicionei com ela frente à turma, e com muita dificuldade a professora me apresentou aos alunos, que demoraram bastante a dar atenção ao que dizia. Não acreditei que os alunos fossem parar em algum momento, e comecei a me apresentar quando ainda havia muita movimentação na sala. Eles continuaram se movimentando, porém com menos intensidade, e se envolveram com curiosidade com minha fala.

Após minha apresentação, sentei-me ao lado de duas alunas da sala para iniciar minhas observações sobre as interações ocorridas naquele espaço, especialmente quando envolviam os alunos vindos da zona rural.

Acompanhando a movimentação dos corpos, as carteiras estavam dispostas de maneira desorganizada, não era comum que as carteiras ficassem enfileiradas como em uma sala de aula típica das escolas tradicionais. Ao longo da aula, as carteiras eram mudadas de lugar pelos alunos, que costumavam ora unir as carteiras com de outros colegas, ora separá-las, afastarem das filas, colocá-las em diagonais. Era comum também passar por cima da carteira para traçar alguma trajetória no espaço da sala, rejeitando o objeto como uma barreira em seu deslocamento.

A conversa entre colegas, brincadeiras de lutas, palavrões e zoações, mexer nos objetos dos colegas, eram constantes. Ao mesmo tempo, percebi que eram extremamente curiosos, e a maioria participava, em meio à agitação da sala, das discussões propostas pela professora e realizavam as atividades da aula.

Nesta pesquisa, para me referir à turma desta sala de aula, a denominei de Turma Ventania, pois as formas como os alunos interagiam em sala e posicionavam seus objetos e carteiras, causava impressão de um lugar desordenado por uma forte

ventania. A intensa movimentação me fez lembrar da imagem do “Menino Maluquinho”, que tinha vento nos pés, personagem do cartunista Ziraldo.



Figura 10: O Menino que tinha vento nos pés
Fonte: Ziraldo – O Menino Maluquinho

Em entrevistas realizadas com 5 professoras entre as 9 que lecionavam na 5ª série, eles definem a Turma Ventania da seguinte forma:

É uma turma muito agitada, uma turma difícil de trabalhar, mas não é uma turma que não produz, é uma turma que produz conhecimento. Então é um dilema que a gente vive: ao mesmo tempo em que você tem dificuldade de trabalhar, os meninos te dão respostas. Conversam, fazem bagunça, mas na hora do vamos ver, de participar principalmente nas atividades fora da sala de aula, eles participam bem. Participaram bem do projeto, tudo que foi atividade prática do projeto eles fizeram, eles construíram o globo rapidamente, de forma fácil, tranquila, montaram o esqueleto, com a professora de História, vieram para baixo e construíram, produziram cerâmica, construíram o rosto da Luzia, tudo assim, participaram ativamente. Agora quando a gente precisa de maior concentração, de leitura, de produção de conhecimentos no sentido de produzir textos, aí a gente tem mais dificuldade, realmente a gente tem bastante dificuldade. E é uma turma que se encaixa bem dentro do ciclo, eu acho, por quê? Porque tem coisas, o tempo para eles é outro, a noção de tempo. São meninos que precisam realmente sair do espaço da sala, sair do espaço da escola, vivenciar outras coisas para voltar e valorizar a parte escrita, a leitura, a produzir textos, a produzir conhecimentos em cima daquilo que eles identificaram que eles visualizaram, por quê? Quando você sai com eles e eu pude sentir isso, eles demonstram interesse. Eles observam, eles perguntam, eles partem do conhecimento que eles têm para mostrar para quem está apresentando que eles já têm esse conhecimento. E isso é muito gratificante. Mas se nós compararmos, por exemplo, com outras turmas, nós temos outras turmas que eu não consigo produzir nada em termos de conhecimento, que são totalmente apáticos, que não estão sintonizados em momento algum com o que eu estou falando, eles estão em outro mundo, e eu volto para mim e falo, o que é melhor? É melhor uma

turma igual a [Turma Ventania] que eu saio de lá exausta, cansada, porque eles conversam muito, são muito agitados, mas que produzem? Ainda é melhor! Vou dar prova agora novamente, eu tenho certeza que eles vão se sair bem, por quê? Por isso que eu te falei são agitados, mas produzem, levantam a mão, falam o que pensam, contribuem naquela escala de raciocínio que você está com alguma informação, e eu pego aquela informação e tento conectar com o que estou falando. (professora Silvia)

Esta fala demonstra a lógica que vincula disciplina corporal à aprendizagem cognitiva, sob o ponto de vista que para aprender é preciso controlar o movimento do corpo deixando-o praticamente quieto, parado. Sobre isso, Arroyo (2004) indica como parte do ofício do professor “educar os alunos como seres corpóreos” (p.124). Este autor revela que hoje em dia refletir sobre o comportamento corporal dos alunos tem sido uma necessidade constante entre docentes, diferentemente do que ocorria há algumas décadas atrás, quando os corpos pareciam ser mais disciplinados.

O que há de diferente é que fica cada dia mais difícil silenciar, controlar ou ignorar seus corpos. Torna-se urgente escutar suas falas, venham em forma de indisciplinas, de desatenção, ou de condutas desviantes, ou venham em forma de corpos atentos e disciplinados. Com essas falas corpóreas estão obrigando-os a mirá-los com novos olhares e a ter outras posturas perante seus quietos ou irrequietos corpos infantis e até seus explosivos corpos adolescentes e juvenis. (ARROYO, 2004,p123)

Neste primeiro dia de contato com os alunos, quando sentei na carteira ao lado de alguns deles, a aluna Gabriela, ao meu lado, mostrou-se hospitaleira, se aproximando, se apresentando, mostrando seu caderno e a atividade que acabara de realizar. Naquele momento, como disse Van Gennep (1978), eu me configurava como uma estrangeira, e achei que a aluna Gabriela, pela forma espontânea e disponível com que se apresentou, pudesse me auxiliar bastante para que eu reconhecesse os alunos que vinham da zona rural.

Victor Turner (1974), ao descrever os passos de sua pesquisa com o povo ndembo, na África Central, destacou como um passo importante para que o pesquisador se agregue ao grupo pesquisa, conseguir um informante, pessoa bem esclarecida e com disponibilidade para auxiliar.

Gabriela também tinha estudado na escola rural, durante todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, e residia no bairro da Escola Capela Nova. Foi uma importante informante e parceira durante toda a pesquisa. Ela me indicava quem era quem, contava histórias da antiga escola, dava dicas sobre as afinidades e

distanciamentos entre os colegas, falava de si mesma como se refletisse sobre sua pré-adolescência. Além disto, foi através dela que cheguei a cada aluno que residia zona rural e comecei a aplicar o questionário que identificava o tempo de residência em suas comunidades. Nesta etapa, identifiquei os alunos da zona urbana que tinham estudado na escola rural, e fui definindo os sujeitos da pesquisa.

Conferi ao grupo de alunos que compuseram o grupo de sujeitos da pesquisa o nome de “Equipe de Vôo”³⁸. A escolha deste nome se justifica por ser este o grupo que me possibilitou uma *passagem* em “vôo”, o mais rápido possível, para o universo de suas interações na escola. Considero desta forma pelo fato de rapidamente revelarem diversos aspectos de suas vidas na escola, formando um conjunto denso de dados que me exigia rapidez necessária para compreendê-los. Esta equipe não poupou novidades a cada dia que estava com eles, foi difícil me firmar numa posição de pesquisadora quando me considerava uma pessoa que podiam contar histórias e solicitar favores que não podiam ser revelados.

Por exemplo, a aluna Paola, que se dizia apaixonada por um aluno da 8ª série, me solicitou como presente tirar uma foto escondida deste aluno. Neste momento, tive que explicar que isso não seria ético, que não poderia prestar esse favor. Ela ficou chateada com minha reação, mas no dia seguinte não falou sobre isso e me tratou da mesma forma como antes deste fato.

Passei então a entrevistar este grupo, cada aluno e aluna individualmente, e a primeira questão que conversamos foi sobre a infância e a adolescência.

Após as observações em sala de aula, busquei, através de entrevistas individuais com cada membro da Equipe de Vôo, compreender o que eles pensam sobre sua turma.

Minha sala é de bagunça. É uma sala boa, porém desajeitada. Nós, os alunos que estão na sala, a gente fica lá fazendo brincadeiras, gracinhas, aí desarruma a sala, dá um mau, tipo uma má fama para a sala. Por esse lado é ruim, e por outro lado dá para a gente ficar brincando. (aluno Marcos)

Vale ressaltar que o aluno Marcos é um dos que mais participa e gera a bagunça em sala de aula, reconhecido pelos professores como indisciplinado. Ele fala de sua dificuldade com a questão da disciplina, como algo que tem que superar.

³⁸ Todos os nomes dos alunos integrantes da Equipe de Vôo e citados foram alterados, bem como de todas as professoras, garantindo assim, o sigilo sobre estes participantes da pesquisa.

Eu gosto de estar na sala de aula, pra aprender bons modos. Acho ruim as gracinhas de mau gosto. Eu sou um dos bagunceiros. Por isso que não estou satisfeito. É difícil mudar. Não sei, desde a semana que eu entrei aqui, eu mudei, eu nunca respondi, não, respondi uma vez que eu lembro na 4ª série, respondi a professora, mas foi a única também. Respondi a professora e respondi também umas três vezes as professoras aqui, também nunca mais. Eu tenho um monte de advertências lá na diretoria, do começo do ano. No começo do ano eu tive algumas advertências lá, mas a toa agora ainda bem que eu não tenho mais, mas cada dia era uma advertência, mas apagaram lá e agora estou só com uma advertência, eu acho. (Marcos)

Paola é uma aluna que se apresenta comprometida com os estudos, e delega aos meninos a bagunça na sala, que é entendida como uma dificuldade no aprendizado.

Minha turma é meio cansativa, mas adoro! Porque na verdade são os homens que fazem bagunça, fica difícil prestar atenção na aula. (Paola)

Já a aluna Gabriela, pontua a bagunça, mas não vê isso como um problema.

Eu estudo com esses meninos há muito tempo, a maioria desde o pré. A minha turma, como você já sabe, tem uns que são bagunceiros, tem uns que conversam muito, igual a mim (risos), tem uns mais quietinhos outros mais bagunceiros, aparecidos, cada um tem seu jeito de ser lá na sala. Ah, é muito bom estudar lá! A gente estando juntos ali, mesmo conversando, brincando, é bom! (Gabriela)

Há um consenso entre alunos e professores sobre o perfil de uma turma agitada e bagunceira, mas há uma satisfação que não é revelada somente através destas falas, mas principalmente nas interações entre alunos e entre eles e as professoras. O abraço entre os colegas, meninos com meninos, meninas com meninas e meninas e meninos, era tão constante quanto às brincadeiras provocativas, as zoações³⁹ e as atitudes agressivas como puxões de cabelo, tapa nas costas, chute por detrás. Corpos em movimento sem cessar, freneticamente se tocando com intensidade de quem deseja explorar ao máximo do tempo e espaço compartilhado.

³⁹ No texto “Zoação e processos de escolarização juvenil”(2008), de autoria de Paulo Henrique Nogueira e Luiz Alberto Gonçalves, os autores tratam da zoação como um instrumento de socialização do grupo, confundido por quem está fora do contexto dos alunos, às vezes, como ato de violência.

Assim é que, minhas anotações na sala de aula não se restringiram à observação da Equipe de Vôo, mas de toda a Turma Ventania; ou seja, os tipos de interações entre alunos, entre estes e as professoras, o intervalo entre uma aula e outra, a organização em sala de aula, a postura da líder de turma⁴⁰, o envolvimento dos alunos com os conteúdos propostos pelas professoras e o compromisso com as atividades de aula.

Após a observação de 12 aulas de diversas disciplinas, como Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Artes, iniciei a observação do grupo em outros espaços e tempos escolares, como no recreio, entrada na escola. Também os acompanhei por 15 dias nos horários de recreio, em dois dias de Jogos Escolares⁴¹ e em duas excursões.

Também visitei com a aluna Gabriela e seu irmão, algumas casas das famílias dos alunos que residiam nas comunidades rurais. Pude conversar com três mães, conhecer irmãos, alguns locais que os alunos costumavam comentar quando se remetiam às comunidades, como lagoas, cachoeira e haras, e possibilitar à aluna que foi comigo, “matar a saudade” das escolas das comunidades. Ela não tinha retornado às comunidades desde que tinha ido estudar na Escola Capela Nova

⁴⁰ Na Escola Capela Nova cada turma de alunos possui um líder de turma. No período de observação da turma, identifiquei que a líder da sala era responsável por mediar relações entre alunos e professoras e entre alunos e direção, por cuidar da sala de aula mantendo a mesma trancada quando é hora do recreio e abrindo depois para os alunos evitando que algum objeto suma. Nesta turma a líder era uma menina de 14 anos, apresentava uma postura mais adolescente que o restante dos colegas, se relacionando com eles em poucos momentos fora da sala de aula, quando interagiu com alunos de sua idade ou mais velhos, em sua maneira mais sensual de vestir, e com assuntos que geralmente estavam relacionados a namoro e paquera.

⁴¹ Por iniciativa da professora de Educação Física, mensalmente a escola destinava um dia para os Jogos Escolares. Esses Jogos duraram o ano inteiro, e consistia em um momento de integração dos alunos da Escola, através da disputa de partidas de Futsal e Queimada (jogo popular muito praticado nas ruas das cidades do interior de Minas Gerais e também em aulas de Educação Física) com participação de meninos e meninas. Cada turma tinha como referência um professor ou professora que se responsabilizava pelas equipes, conhecidos como padrinho ou madrinha de turma.

4.3 Saindo do Campo

Já em dezembro de 2008, participei de uma reunião de organização das turmas de 6ª série para o próximo ano (2009), quando foi planejada a enturmação de todos os alunos que passariam da 5ª para a 6ª. Foi um momento bastante proveitoso, em que as professoras da 5ª coletivamente, expuseram suas impressões sobre cada aluno e aluna e buscavam enturmá-los de forma diferenciada do ano de 2008. As justificativas iam para além do desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas eram considerados também os aspectos de socialização e comportamentais. Assim, ao meu ver, os alunos ficaram bem distribuídos de forma que não privilegiasse ou prejudicasse a ninguém inserindo em turmas melhores ou piores, houve uma tentativa de equiparar as turmas.

Segundo Dayrell (1999), os critérios de enturmação consistem num dos fatores que interfere nos agrupamentos e interações dos alunos, pois,

A tendência é separar as turmas anualmente, desfazendo as “panelinhas”, separando os “bagunceiros”, numa lógica que privilegia o bom comportamento em detrimento da possibilidade de um aprofundamento dos contatos. Se, em cada ano, as turmas são misturadas, há um reiniciar constante das relações, dificultando o seu desenvolvimento.

No caso da enturmação para 2009 da Turma Ventania, os alunos foram redistribuídos em outras salas, mas considerou-se os laços mais fortes entre os alunos que se constituíam em pequenos grupos, sendo que o deslocamento para outras turmas era feito na maioria das vezes sem separar os alunos dos grupinhos ou do seu (sua) melhor amigo(a).

Para encerrar o trabalho no campo de pesquisa, participei da confraternização de final de ano da turma, quando aconteceu na sala de aula um amigo-oculto, com sessão de fotos, minha despedida da turma e encerramento do ano letivo.

5. SEPARAÇÃO, MARGEM E AGREGAÇÃO – INDICAÇÕES CORPORAIS DO ESTADOS QUE COMPÕEM OS RITUAIS

5.1 Rituais de Separação ou Pré-liminares

Ou isto ou Aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
Ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro doce,
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
Qual é a melhor: se é isto ou aquilo.

(Cecília Meireles)

Poeticamente Cecília Meireles revela a ambiguidade de um processo de *passagem*, e o conflito por não poder viver tudo ao mesmo tempo. Conforme DaMatta⁴² (1978), “viver socialmente é passar e passar é ritualizar” (p.21).

A transição da escola na zona rural para escola na zona urbana é um momento que mobiliza a energia de professores e direções das escolas, alunos e famílias. Uma transição de espaço social que parece carregar significados e sentimentos confusos pela marca da incerteza, do imprevisível.

⁴² Esta citação se refere ao texto de Apresentação de Roberto Da Matta ao livro “Os Ritos de Passagem” de Arnold Van Gennep (1978).

DaMatta (1997) destaca a importância do ritual por marcar momentos em que buscamos transformar o “regional no nacional (quando festejamos um santo local que, naquele momento, pode representar todo o país); o individual no coletivo (como ocorre numa festa de aniversário, onde a ênfase é colocada nas relações entre gerações) ou, ao inverso, quando diante de um problema universal mostramos como o resolvemos, nos apropriamos dele por um certo ângulo e o marcamos com um determinado estilo.” (p.31)

Os rituais de separação consistem numa primeira fase dos ritos de *passagem*. Para Vitor Turner (1974),

abrange o comportamento simbólico que significa o afastamento do indivíduo ou de um grupo, quer de um ponto fixo anterior na estrutura social, quer de um conjunto de condições culturais (um “estado”), ou ainda de ambos.(p.116)

Ao refletir com os sujeitos desta pesquisa, durante as entrevistas individuais e as conversas informais em grupo, sobre essa fase de transição, as palavras saudades (referência ao estado anterior) foram tão citadas quanto foram expressadas as satisfações por estarem na nova escola (referência ao estado atual).

Para entender essa separação, tive duas preocupações iniciais, que se referem às condições desses sujeitos antes da separação: compreender os motivos que levaram os sujeitos da pesquisa que, mesmo residindo na zona urbana, próximo à escola na zona urbana, foram estudar na zona rural; compreender a relação entre o rural e o urbano que permeava na comunidade onde viviam e como teve ressonância na cidade.

Os alunos da Equipe de Vôo que residem em zona urbana explicam sobre a opção pelo estudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental na zona rural.

Eu fui pra escola [da zona rural] porque na época eu tinha seis anos e minha mãe queria que eu entrasse no pré, mas aqui só tinha primeira série. Então meu tio falou com minha mãe que os meninos da nossa vizinha iam estudar lá. E minha mãe ficou satisfeita porque lá são poucos meninos, não dá muita bagunça e o ensino é bem melhor. Meu irmão está estudando lá agora. (Gabriela)

Gabriela, indica como fator motivador para estudar na escola na zona rural a oportunidade de cursar o pré-primário. Já a aluna Laura, apresenta motivos religiosos:

Porque eu era crente e não podia usar short, e a gente só podia usar short ou então saia short aqui, e lá embaixo [se refere à escola rural] não, aí meu pai e minha mãe ficaram sabendo de lá e quiseram me colocar lá. Minha mãe também achou melhor porque lá não são tantos alunos assim. É bem menos gente, e a aprendizagem é melhor também. Por isso. (Laura)

Marcos destaca a questão do transporte escolar como uma vantagem que não existe na escola da cidade:

A minha mãe colocava lá porque na esquina de casa assim, a kombi me busca lá. E lá era bem melhor, quando operei, quebrei o pé, todas as vezes que eu quebrei, um monte de vezes que quebrei (risos), eles iam lá na porta da minha casa me buscar, era bom demais. (Marcos - irmão do Roberto)

E Roberto, fala com ênfase sobre a tranquilidade do escola na zona rural:

Porque lá é muito quieto, não tem confusão, é mais tranquilo. (Roberto – irmão do Marcos)

A questão do tamanho da escola e número de alunos foi ressaltada por várias vezes pela Equipe de Vão, como um dos fatores que influencia nas boas lembranças da escola rural, como por exemplo, quando falam da relação com as professoras e da tranquilidade na sala de aula; assim como quando falam do que os assombrava em relação ao processo de transição para a Escola Capela Nova.

Ah, saudade eu tenho, por causa que assim, lá embaixo eram poucos alunos, todo mundo se conhecia, não era igual aqui, porque aqui são muitos alunos mesmo e é um pouco difícil para a gente se adaptar. As professoras eram muito legais mesmo, todas eram eu lembro de todas. Desde a do prezinho lá embaixo até a 4ª série. E lá eu gosto assim lá embaixo eles não tem dó, igual tem uma festa assim, eles pegam e fazem bastante coisas com abundância, são divertidas as festas deles, é muito bom mesmo. Gosto muito de lá. (Laura)

Aqui é muito grande, se acontece uma coisa os meninos começam a gritar, como uma briga, lá em [escola na zona rural] não, tem poucos alunos e não tinha tanto movimento. A gente estranha um pouco. (Paola)

Laura também destacou a fatura nas festas e a relação com as professoras, que parecem ter sido mais diretas e próximas em função do tamanho da escola e número de alunos.

Aqui é diferente o tamanho da escola, a relação com as pessoas. (Marcos)

Eu tenho muitas saudades. Ainda mais das minhas colegas, das cantineiras, sempre bem legal. Aqui tem muito mais alunos do que lá. Por um lado é bom e por outro é ruim, mas é bom. O que mais nós brincávamos mesmo era pezão, igual aqui não brinca. Nós brincávamos de queimada toda sexta-feira. (Joana)

A lembrança da escola como espaço lúdico também fica marcada nos discursos dos alunos, que falam das brincadeiras e da paisagem que favorecia a diversão:

Lá tem muitos pés de frutas, uma merenda especial. Aqui na escola também tem, mas eu sinto saudades de lá, das professoras, dos meus coleguinhas. (Clara)

Lá os professores eram legais, era bom porque tinha árvores também. (Ana)

No dia em que fui à comunidade rural com a Gabriela e seu irmão, eles falaram bastante das árvores da escola, de como era divertido pegar a fruta no pé. Também contaram que faziam muitas brincadeiras na árvore, como o pique.

Na Equipe de Vôo o desejo de pertencer ao rural ou ao urbano não se revela de forma conflitante. Os que residiam na zona rural, em sua maioria, já tinham residido na zona urbana, e com tranquilidade ressaltavam aquilo que tinha de bom em um e outro lugar. Os que residiam na zona urbana também não hesitavam em ressaltar a beleza da zona rural e o prazer com a movimentação da cidade.

Os alunos revelaram que durante a 4ª série havia uma constante preocupação da professora de que eles estivessem bem preparados no que diz respeito a aquisição dos conhecimentos necessários para transitarem para a 5ª série.

Olha, para os meninos bagunceiros eles falavam que aqui o ensino era muito difícil, que aqui se não viesse de blusa de uniforme, principalmente quando ia sem blusa de uniforme, que aqui não deixava entrar. Para a gente que era bom, elas falavam: isso mesmo, isso aqui vai te fazer falta quando estiver lá [Escola Capela Nova], estuda! Incentivava a gente a estudar para vir para cá. Prepararam a gente muito bem e como eles sabiam que a gente ia trabalhar sobre o corpo humano aqui na 5ª série, eles deram até uma palestra sobre adolescentes, de meninas grávidas. A gente até fez um parto em uma boneca, lá. (Gabriela)

Neste relato, o “estado de estudante” era colocado pela professora da escola da zona rural como essencial para minimizar as possíveis dificuldades a serem

encontradas na Escola Capela Nova. A aprendizagem cognitiva e o comportamento social dependiam deste estado, conforme situa McLaren (1991).

A condição pré-liminar dos alunos que transitam daquela escola rural onde estudou os alunos da Equipe de Vôo é encerrada num ritual de formatura proposta pela escola ao término da 4ª série, em que se entrega um “diplominha”⁴³, uma forma de estabelecer o final de uma etapa de escolarização. Após este ritual os alunos passam então para a condição de liminaridade.

5.2 Rituais de Margem ou Liminar

Os atributos de liminaridade, ou de *personae* (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determina a localização de estados e posições num espaço cultural. (TURNER, 1974, p.117)

A condição de liminaridade da Equipe de Vôo é adensada por somar vários processos em um único momento de vida, pois estão à margem da adolescência, da 5ª série e da agregação à nova escola. Nesta situação o imaginário em torno de como posicionar-se corporalmente frente a um novo momento de vida é permeado por incertezas e conflitos internos.

Através de entrevistas, conversas e observações dos alunos em aula e de suas brincadeiras afirmo que os sujeitos desta pesquisa estavam em condição liminar. Os atributos ambíguos a que se referem Victor Turner (1974) são expressados simbolicamente pelos seus corpos em suas interações com os colegas, professores e espaço escolar.

Sobre a infância e a adolescência, questionei cada aluno da Equipe de Vôo como ele se via, criança ou adolescente. Dos 9 alunos, 2 se desconhecem em período de liminaridade e se consideram crianças, é o caso de Joana, que está com quase 12 anos e afirma que se sente criança e justifica:

Porque às vezes eu até brinco com meus irmãos, fico a toa de vez em quando, ando por aí à toa. Adolescente, eles não gostam de brincar, mas gostam de vídeo game, sair, ficar um tempo fora.

⁴³ Conforme relatou a aluna Gabriela. Este relato encontra-se na epígrafe que inicia o Capítulo 3.

Para ela, que consideramos aqui pela fase de transição como pré-adolescente, o brincar é definidor da situação em que se encontra o sujeito, criança ou adolescente. Ela também não considera vídeo-game como brinquedo.

Assim como ela, Roberto também se vê ainda criança:

Sou criança porque sou brincalhão. Adolescente tem mais obrigação, mais trabalho. (Roberto – 12 anos)

Gabriela, também com quase 12 anos, reforça a dimensão do brincar como “coisa de criança”, e avança no conceito de adolescente se mostrando na condição de margem:

Mais criança. Mais ou menos, eu gosto de brincar tem hora, tem hora que eu já não gosto. Adolescentes tem que ter muita responsabilidade, muito compromisso, ah, tem que ter muita coisa, tem que ter mentalidade para não fazer coisa errada. Eu ainda gosto de televisão, brinco com minha boneca, brinco de casinha, ajudo a minha mãe.

Paola, 13 anos, também fala sobre o aspecto já mencionado do vínculo da brincadeira com a infância, e amplia a noção de adolescência.

Sou criança, quase chegando à adolescência. Porque tem muitas coisas que eu não sei ainda, tenho muita coisa para aprender ainda, por isso que eu não quero chegar nessa fase ainda não. Ser criança você pode brincar de negócio, brincar de um bocadinho de coisas e a adolescência não, a adolescência já é para pensar em outras coisas, mudar os pensamentos, mudar algumas coisas, muito importante na sua vida, o futuro. Isso.

O pensar no futuro é colocado como um tempo destinado ao adolescente, em contraste com o brincar. Ana, 12 anos, se preocupou em definir como se vê a partir do que faz o adolescente:

Criança. Pelas coisas que eu faço. Correr, brincar. Adolescente quase não conversa, sai muito, vai ao cinema, namora. (Ana – 12 anos)

Laura, 11 anos, destaca a dimensão da liberdade e autonomia dos adolescentes, e se define totalmente num estado liminar, reconhecendo sua condição de mudança em relação a quando se sentia totalmente criança. No

entanto, isto não é sinônimo de um processo doloroso, pelo contrário, se expressa como se estivesse em vantagem, se permitindo estar em duas condições diferentes.

Um pouco de criança e um pouco de adolescente, um pouquinho de tudo. Porque eu pego, saio sozinha, não fico só dentro de casa, saio, vou num lugar, vou a outro, e tenho mais liberdade, e criança por causa que eu brinco, me divirto. Adolescente conversa sobre várias coisas, sobre prova. Antigamente não, a gente conversava, ah, eu ganhei uma boneca, ah, ganhei um vestido novo, nossa, eu vou viajar, uma coisa assim. Hoje em dia a gente ainda conversa alguma coisa assim, só que mais profundo.

A aluna Marcela, 14 anos, líder da Turma Ventania, disse que se sente criança e adolescente. Segundo ela, é criança porque:

gosto de brincar com as pessoas, gosto de ver todos “alegres e sorrindo”. Mas tenho que ser adolescente quando a pessoa me pergunta uma coisa séria, aí eu não falo brincando, com gozação não, falo o que penso, o que acho.

No entanto, Marcela apresenta características que denotam já ter realizado a *passagem*. Ela se diferencia na forma mais ousada de se vestir, com roupas mais decotadas e maquiagem mais evidente. Lembrei-me da primeira reunião pedagógica que participei na escola, em que os professores comentavam sobre a sexualidade avançada de Marcela. Na entrevista com ela, percebi que suas falas mais elaboradas do que a dos outros alunos e alunas, capaz de refletir sobre a escola em suas várias dimensões, como em relação: à atitude dos alunos com a limpeza do pátio e auxílio aos funcionários; à posição do diretor e de sua relação com os alunos; ao uso do celular na escola; à importância da escola em sua vida; os conflitos que vive um líder de turma, entre outras questões.

O aluno Marcos, 13 anos, teve muita dificuldade para dizer o que pensava, ficou um tempo refletindo, como se fosse a primeira vez que tivesse parado para pensar sobre o assunto, e então disse:

Não sei. Eu não me considero criança, mas também não me considero adolescente também não. Um pouco criança porque minhas brincadeiras, não minhas brincadeiras não são de criança, mas o modo como eu me relaciono com meus colegas. A gente conversa muita bobeira. Mas não sei falar direito. (Marcos – 13 anos)

A única aluna que se vê como adolescente, foi a Clara, 12 anos, com a seguinte justificativa:

Acho que sou adolescente. Que criança brinca muito, e eu não brinco. Não brinco mais de boneca.

No entanto, é importante dizer que esta aluna é muito tímida, pouco expressiva, interage apenas com Paola e Ana. Não me convenceu de que ela tem certeza do que é, mas, a meu ver, ela utilizou da imagem do adolescente que não brinca para se definir.

O Gráfico 3 sistematiza as informações sobre a questão da infância e da adolescência, na percepção dos alunos ouvidos na pesquisa.

GRÁFICO 3
COMO A EQUIPE DE VÔO REAGIU À PREGUNTA: VOCÊ SE SENTE CRIANÇA OU ADOLESCENTE?

ALUNOS	IDADE	RESPOSTA	O QUE É SER CRIANÇA	O QUE É SER ADOLESCENTE
JOANA	11	Criança	gostar de brincar	gostar de video-game
ROBERTO	12	criança	gostar de brincar	ter mais obrigação, trabalho
GABRIELA	11	criança e adolescente	gostar de brincar	ter responsabilidade, ter compromisso
PAOLA	13	criança e adolescente	gostar de brincar	pensar no futuro
ANA	12	criança e adolescente	gostar de brincar	ir ao cinema, quase não conversa, sai muito, namora
LAURA	11	criança e adolescente	gostar de brincar	ter liberdade, sair sozinha, conversar sobre prova
MARCOS	13	criança e adolescente	gostar de brincar	não soube falar
MARCELA	14	criança e adolescente	gostar de brincar	falar sério, falar o que pensa
CLARA	12	adolescente	gostar de brincar	não brincar

Fonte: entrevistas realizadas pela autora nos meses de outubro e novembro de 2008

Um momento em que pude observar alguns alunos da Equipe de Vôo brincando sem interferência de um adulto, foi numa excursão realizada pela Escola Capela Nova para o Clube da Fiat em Betim, 06 de novembro de 2008. Nesta ocasião estavam presentes Marcela, Gabriela, Paola, Ana, Clara e Laura. Vários professores também estavam presentes. Praticamente o tempo todo que acompanhei o grupo no clube, as brincadeiras aconteciam na piscina. Experimentaram livremente o espaço da piscina e brincaram de passar por debaixo da perna umas das outras, tendo que mergulhar próximo ao chão da piscina, subir

nas costas umas das outras, quem ficava mais tempo debaixo da água, brincadeiras com bola, pique com olhos vendados, entre outras. Observei que o contato corporal era intenso, se abraçavam, nadavam de mãos dadas, tiravam fotos juntas, se contorciam. Aquele momento reforçou a imagem de criança que fazem de si, e foi a primeira vez que vi a aluna Clara (que se diz adolescente) se envolver corporalmente tão intensamente com as colegas.

Neste espaço fora da escola, mesmo com a presença dos professores, o “estado de esquina de rua” era visto corporalmente tal como Peter McLaren o descreveu.



Figura 11: Meninas da Equipe de Vôlei brincando no Clube da Fiat
Foto: autora – novembro de 2008

Apesar da maioria das respostas do Gráfico 3 terem apontado a brincadeira como “coisa de criança”, percebi que algumas brincadeiras têm se reconfigurado sugerindo a *passagem* para a adolescência, acompanhando esse momento de transição. Isto me remete a uma explicação de Victor Turner (1974), quando diz que “a liminaridade implica que o alto não poderia ser alto sem que o baixo existisse” (p.119) Para atingirem o status de adolescentes (o alto), os alunos usufruem da brincadeira, algo que consideram típico da infância para ressignificarem o momento de suas vidas. É o que acontece com a brincadeira “Cai no Poço”, também

conhecida como “Salada Mista”, que segundo eles relatam, tiveram suas regras modificadas.

Esta brincadeira sempre acontecia num local específico na escola, embaixo do pé de limão. Este local se situa no pátio, porém distante das salas de aula, da cantina e da área administrativa da escola. Pouco freqüentada por funcionários e professores e até mesmo por alunos da escola. Somente alguns poucos grupos têm o espaço como local de encontro durante recreio ou em ocasiões de eventos na escola, como os dias dos Jogos Escolares ou Dia das Brincadeiras. De lá, tem-se a visão de quase todo o pátio, local estratégico para conversas mais reservadas ou para brincadeiras como “Cai no Poço”. Entendi que era um tipo de ritual reservado para aqueles que compartilhavam o mesmo momento de vida e exclusivo para colegas de sala que tinham bastante entrosamento. Duas meninas que fazem parte do grupo de sujeitos desta pesquisa participavam, junto com alguns de seus colegas que estudaram também na escola da zona rural. Configurava-se como um ritual de iniciação, construído pelos próprios iniciantes na vida adolescente.

Não era novidade brincar de “Cai no Poço”, mas novos elementos foram sendo inseridos na brincadeira, que acontecia da seguinte forma:

- 1) O grupo definia as regras iniciais, que basicamente consistiam em combinações referentes a códigos (nomes de frutas) que definiam atitudes, por exemplo: maçã=beijo no rosto, pêra= aperto de mão, uva= abraço, morango= beijo na boca, salada mista= todas as ações anteriores. A novidade da brincadeira consistia na inclusão da fruta morango, pois disseram que, no ano anterior, quando brincavam na 4ª série na escola da zona rural, esta fruta/atitude não existia.
- 2) Depois da combinação, todos participantes ficavam sentados e um deles fica de costas. Uma outra pessoa diz ao colega de costas: Cai no Poço! Quem que tira?
O colega: Meu bem!
Então o primeiro colega começa a colocar a mão na cabeça de cada participante (do sexo feminino quando é um menino que está de

costas e o contrário quando é uma menina), e cada vez que faz isso pergunta: É esse?

E o colega de costas, sem saber quem está sendo selecionado, em algum momento diz: É!

Com a mão na cabeça de um dos participantes, pergunta: O que você quer com ele, pêra, maçã, uva, morango ou salada de frutas?

- 3) Então, ao escolher a fruta ele pode virar para os colegas e saber quem ele escolheu, com quem deve executar aquela ação referente à fruta de sua escolha.

Após a brincadeira, especialmente quando um casal tinha se beijado na boca, o assunto sobre aquele acontecimento circulava entre o grupo por vários dias. Beijar na boca era como um ritual de *passagem* para a adolescência. Inclusive, a líder de turma, Marcela, não participava, mas era a primeira pessoa, a saber, depois da brincadeira o que tinha acontecido. Parece que, ao contar para ela era como ter a oportunidade de compartilhar o mesmo momento de vida, pois parecia que eles já a viam como adolescente. Eles não brincavam disso todos os dias, pois a brincadeira demandava tempo para reunir todo mundo, e o recreio era curto. Geralmente ocorria nos dias dos Jogos Escolares ou de outro evento na escola, em que ficavam com maior tempo livre.

Eu era informada sobre esse acontecimento pelas meninas. Presenciei o grupo se organizando para brincar debaixo do pé de limão, mas não fui convidada. Deixaram claro o que ia acontecer, mas discretamente me excluíram do momento e quando nos reencontrávamos me contavam.

Como disse no Capítulo 3, Paola, Clara e Ana ocupavam no horário de recreio e em dias de maior tempo livre na escola um corredor (Figura 5, pág. 44), um beco também pouquíssimo freqüentado na escola, de onde observavam a movimentação de quem passava do pátio para as quadras e tinham conversas reservadas. Fiquei alguns recreios com as meninas neste local, minha presença era permitida. Os assuntos giravam em torno dos meninos das 7ª e 8ª séries. Quem era bonito, “gostoso”, quem namorava quem. Em uma ocasião, uma aluna pediu minha máquina fotográfica para realizar o “sonho” da vida dela, tirar uma foto escondida de

um aluno da 8ª série e colocar no quarto dela. Expliquei que não podíamos fazer isso, ela ficou chateada comigo naquele dia.

Este grupo se colocava literalmente à margem naquele beco, como se estivessem criando coragem para se inserir no universo adolescente.

Vi que, a liberdade de movimentos existente em cada canto ocupado se unia à sacralidade da *passagem*, e revelava uma tensão necessária para construção de uma nova postura corporal, um novo comportamento, uma nova maneira de viver a inteireza da corporeidade. A superação da tensão era comemorada, como no caso do beijo na boca que era assunto para uns quinze dias, e no momento em que uma menina revelava para seu grupo de amigas que gostava de um menino mais velho.

Sobre essas apropriações de espaços externos à sala de aula, Dayrell (1999) afirma que “fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro” (p.13)

Já Marcela, revelava não estar mais na condição de liminaridade quando o assunto era a ocupação do espaço da escola, o que me parecia reforçar que também já tinha passado para o status de adolescente. Falando de si, ela explica que:

Eu não paro quieta, gosto de ficar andando e conversando com todo mundo. Pra mim não tem “um” lugar, gosto de circular na escola. Mas, a arquibancada da quadra é um bom lugar porque cabe muita gente, é bom conversar lá. Porque a quadra tem muito espaço, cada um faz o que quer. A arquibancada também serve pra conversar com as professoras, igual o dia que teve problema nos Jogos, e a professora de Educação Física juntou todo mundo lá, conversou e resolveu. Cada um pôde falar o que pensava.

Nesta fala, Marcela também diz da importância da construção de um espaço onde cada um tem o direito de se colocar à sua maneira. Ainda aponta para a relação professor e aluno construído no espaço da arquibancada como local de diálogo, do estabelecimento da democracia.

Sobre essa relação com professores, Mirian me relatou uma situação em sala de aula ocorrida em função da organização do amigo-oculto da Turma Ventania, que foi realizado em dezembro de 2008, ao término do ano letivo. Segundo esta professora, também madrinha da turma, foi combinado entre ela e os alunos que ninguém deveria revelar antes da data marcada quem era seu amigo-oculto. No

entanto, os alunos quebraram essa regra, e a professora resolveu então conversar com a turma. Disse para eles que precisavam assumir uma postura mais madura, que eles já iam para a 6ª série, e que os combinados não podiam ser rompidos.

Assim, a professora explicitou aos alunos a condição liminar, ou de margem, em que se encontravam, alertando para a necessidade de se estabelecerem em outra posição. Este fato me remete ao fato anterior ocorrido com os alunos quando estavam na 4ª série da escola na zona rural, em que da mesma forma a professora buscava preparar os alunos para a *passagem*.

Ainda sobre o amigo-oculto, Mirian percebeu que a turma estava arrependida do que fez, e deu uma chance a todos sorteando novamente o amigo-oculto. Depois desta conversa não houve problema com ruptura de combinados, e o amigo-oculto aconteceu com muita alegria. A meu ver, a autoridade docente foi exercida aqui motivada pelo compromisso de formação humana dos alunos, para além do compromisso com conteúdos escolares.

Segundo DaMatta (1997)

... é por meio do rito que se podem atualizar estruturas de autoridade, permitindo situar, dramaticamente e lado a lado, quem sabe e quem não sabe, quem tem e quem não tem, quem está em contato com os poderes do alto e quem se situa longe deles p.31)

Como definido por McLaren (1991), o relato sobre o amigo-oculto mostra esta passagem como um Ritual de Revitalização, renovando o compromisso dos alunos para com as motivações e valores envolvidos no ritual. Além disto, também pode ser considerado um Ritual de Intensificação, pois, a professora, ao se referir à maturidade exigida no processo de *passagem* da infância para a adolescência, apontou um caminho (o não descumprimento de um combinado) como instrumento de fortalecimento emocional dos alunos, que conseguiram superar sua imaturidade com a chance oferecida pela professora. Esta superação pode ser entendida como a elevação de um status, uma condição de pós-liminaridade, fase seguinte à condição de margem.

5.3 Rituais de Agregação ou Pós-liminar

Através das pesquisas desenvolvidas e relatadas por Vitor Turner(1974) e Van Gennep (1978), os rituais de *passagem* se findam na inversão do status dos sujeitos que vivenciaram a transição. Também denominados por ritos de crises da vida, se configuram por ritos de elevação de status.

No caso desta pesquisa, a agregação acontece quando os alunos vindos da escola na zona rural para a Escola Capela Nova, deixam de ser aqueles que “estão chegando na Escola” (os calouros) e passam a ser “aqueles que são da Escola” e que portanto, com esse sentimento de pertença, podem se apropriar ou intervir a cultura daquela escola.

Naquela sala de aula em que estudavam os sujeitos da pesquisa, o “estado” estabelecido durante as aulas, era típico daquela sala. Destoa das classificações de estados rituais encontrados na obra de Peter McLaren. Para esse autor, o “estado de esquina de rua” revela intensa interação/aprendizagem social através da movimentação corporal, e o “estado de estudante” revela intensa aprendizagem cognitiva, marcada por uma postura corporal de menos movimentação e maior concentração mental. Sobre esse estado,

se refere a uma adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalhos esperados do “ser estudante”. Demonstrações emocionais por parte dos alunos são vistas pelos professores como “anti-sociais”. O principal tema do estado de estudante é “trabalhar duro!” (MCLAREN, 1991, p. 127)

Como relatado pelos próprios alunos, pelos professores e a partir de minhas observações, corpos em contorções, extrema movimentação e atenção à aula e execução das atividades ocorriam ao mesmo tempo, configurando um “estado de múltiplas aprendizagens” (sociais e cognitivas), no geral, em corpos dispostos a todas essas vivências. “Estado de esquina de rua” e “estado de estudante” se misturavam, como se não precisassem de tempos e espaços diferentes manifestar.

O descumprimento de uma norma como, por exemplo, a norma que determinava a proibição do uso de celular em sala de aula, encarada com naturalidade e segurança pelos alunos, parecia-me um tipo de ruptura necessária

para demarcarem a Escola e a sala de aula como espaço deles, em que eram capazes inclusive de não se importarem com regras superiores (da direção da escola).

Durante essa vivência na sala de aula vi muita movimentação, os corpos não se silenciavam, as comunicações não paravam em nenhum momento, seja entre alunos/as e professoras ou entre eles/as. Como nos diz Arroyo (2000), *“os corpos dos alunos revelam muito mais do que indisciplinas, revelam os enigmas de suas existências”* (pág.126).

Nestes corpos, as marcas da adolescência e as influências da mídia se revelam nas vestimentas, unhas pintadas, nos acessórios, nos cabelos alisados, nas gírias, nos assuntos, nas músicas que cantam em sala de aula, na identificação com o grupo musical “Rebeldes”⁴⁴.

Mas as particularidades de cada um são preservadas em meio a essa interatividade. Ocorreu um dia que uma aluna me disse que faz aulas de violão e que é cafona para gosto musical, pois não curte a mesma coisa que as colegas da mesma idade, como Rebeldes, Akon⁴⁵, ela gosta de samba, MPB e Roupas Novas. Conta animada que vai se apresentar com o professor de violão. Achei muito interessante que ela consiga se perceber através do que ela não é, e não tem nenhum problema em assumir-se assim, pelo contrário, parece ter orgulho em se sentir diferente da turma.

Enquanto espaço social, a escola deve valorizar a autonomia e os processos de interações sociais dos educandos, seu espaço deve se constituir na experiência da corporeidade, e não mais num espaço apenas da experiência cognitiva.

Em outros termos, para aprender não é necessário domesticar o corpo, sujeitá-lo ao que ele não é, pois, o cognitivo não se opõe ao afetivo. Ao contrário, são dimensões interdependentes de um mesmo sujeito que é corpo.

...inevitável é reconhecer que o mesmo ser humano que pensa, produz cultura, conhecimento, valores e identidades, sempre o fez tendo corpo e por ter corpo. (ARROYO, 2000, pág.31)

⁴⁴ Rebeldes, também conhecido como RBD, é um grupo musical mexicano que surgiu de uma novela, com o mesmo nome do grupo, em que contava uma “história de adolescentes que abrem os olhos para a realidade do mundo em um ambiente elitista [uma escola]....eles vão lutar pelo direito de amar, romper barreiras sociais e pelos ideais nos quais acreditam” (<<http://www.rbdbr.kit.net>)

⁴⁵ Akon é um cantor de músicas estilos black music, dance, hip hop, funk.

De acordo com Merleau Ponty (1994), a compreensão do ser no mundo situa o corpo em sua relação com o espaço. Ou seja, a postura corporal deixa de ser observada em seu contorno, suas angulações, ou a posição de cada membro e órgão. É a situação em que se insere o corpo que demanda uma postura/atitude frente ao espaço/mundo. Portanto, cabe questionar qual(is) postura(s) adotada(s) nas interações sociais em sala de aula são influenciadas pelo uso do celular, por exemplo.

Possibilitar ao corpo a manifestação de sua expressividade espontânea na escola reforça o entendimento de PÉREZ GOMEZ (2000), que explica que a aprendizagem dos educandos não ocorre simplesmente devido à transmissão dos saberes do currículo oficial, mas também é consequência “*das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula*”. (pág.17)

No campo de pesquisa, a complexidade da movimentação e a interação dos alunos/as com uso de celulares em sala de aula, se tornaram um desafio para aproximação da pesquisadora aos sentidos atribuídos a esse aparelho. Portanto, foi necessária a observação na sala de aula durante 10 aulas, em que me sentei em uma carteira junto aos alunos e registrei no diário de campo sua movimentação que incluía o celular. Em meio a essas interações/vivências corporais, é que se encontra o celular como um elemento que parece se corporeificar na sala de aula.

Concordo com PÉREZ GÓMEZ (2000) quando diz que

a vida da aula como a de qualquer outro grupo ou instituição social pode ser descrita como cenário vivo de interações onde se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados. (pág. 19)

Em meio a esse cenário, atua a cultura de uma sociedade contemporânea, caracterizada pela influência dos meios de comunicação e pela necessidade em consumi-los, no sentido do ter, apropriar-se, usar, usufruir, transgredir. A crescente quantidade de informação disponibilizada por esses meios é, na maioria das vezes, apresentada de maneira atrativa às crianças, jovens e adultos. O formato de uma informação fragmentada e superficial, mas em grande quantidade, está arraigada a concepções ideológicas que estimula uma maneira de ser e de agir.

Thompson (1998) explicita o tanto que a mídia está imbricada no cotidiano das sociedades contemporâneas, se configurando não somente como conteúdo, mas como conteúdo que é interpretado e apropriado pelos receptores dos bens e produtos culturais.

Para esse autor, os usos da mídia implicam:

a criação de novas formas de ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com outros e consigo mesmo. (pág.13)

Ou seja, a mídia não só propicia interações como instaura outras formas de interação.

Portanto, a partir dessa análise, o sujeito receptor não se constitui como sujeito passivo alienado, mas como sujeito que experimenta de forma única sua relação com a mídia estabelecendo os próprios modos de interação com as informações e as tecnologias que a propiciam.

Bem, se isso quer dizer que a sala de aula se apresenta como espaço das múltiplas manifestações de interação com a mídia, é inegável que a mídia, geradora de sistemas simbólicos e conteúdos culturais, permeie o cotidiano de alunos/as e professores/as tanto nas vivências escolares como nas não-escolares. A mídia não somente produz e dissemina informações, mas principalmente as constrói e pretende legitimá-las como conhecimento. De maneira similar à escola que reedita os saberes/discursos, a mídia reedita a informação para construir os seus discursos curriculares.

Ao aprofundar os sentidos que os jovens conferem à escola, Silva e Soares (2007) perceberam que existe uma distinção de sentidos conferidos à escola e à sala de aula. Para os estudantes, muitas vezes a escola é entendida como espaço do encontro, e uma das únicas possibilidades de lazer, *“um espaço de expressão da sexualidade juvenil e de exercício de sociabilidade”* (pág. 92). A sala de aula, no entanto, parece ser percebida como um sofrimento.

Os espaços da escola e seus usos, a organização do seu tempo em rituais e rotinas, formam um cotidiano que se conforma numa cultura escolar. Esta envolve seus atores (professores, estudantes e funcionários) num diálogo tenso que explicita relações de poder.

Como diz Freire (1996),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (p.41)

E para essa assunção, é necessário abertura para as múltiplas formas de viver, de agir, de ressignificar a mídia e todos os elementos que compõem o cotidiano dos atores das escolas.

- Uma cena paradigmática: o uso dos celulares na sala de 5ª série: “vamos dividir?”

Alguns estudos, como os de Camila Montovani, Solange Monteiro e Tereza Cristina Teixeira, já discutiam o uso dos celulares em sala de aula, e comentavam sobre a sua disseminação em todas as camadas da população brasileira. Era de se esperar encontrar na sala de aula situações em que o celular seria utilizado pelos alunos e alunas.

Mas antes de entender o uso do celular neste contexto, é necessário ressaltar que os sujeitos desta pesquisa e a sala a que pertenciam é composta de indivíduos que se encontram no início da adolescência, transição entre a infância e a idade adulta. Jorge Lyra, em conjunto com outros autores (2002), afirma que:

No seio da sociedade contemporânea, a adolescência emerge como um período de vida revestido de interesse e passa a ser compreendido como uma época áurea caracterizada pela possibilidade de trânsito maior em relação aos códigos rígidos do moralmente louvável e do moralmente condenável. (pág.10)

Nesta sala observada poucos estudantes têm o celular, mas mesmo em pequena quantidade de aparelhos esse objeto assume uma importância na interação entre os alunos/as. Em nenhum momento da observação o celular funcionou como telefone, o principal recurso utilizado é a câmera fotográfica e o fone para escutar música. Na grande maioria das vezes o celular era utilizado por mais de uma pessoa. Era comum entre uma aula e outra, momento da troca de professoras e disciplinas, poses para fotografias.

Observei dois meninos (alunos) se fotografando. Enquanto um manuseia o celular, o outro ajeita o cabelo, se levanta e sorri, como sinal de que o outro pode “bater” a foto. Depois eles invertem e, o que posou anteriormente, agora se torna fotógrafo.

Tudo é muito rápido, pois a professora vai chegar.

A chegada da professora demandava aos alunos a adoção da postura de “estado de estudante”, no entanto, eles alteravam suas posturas, mas sem perder o “estado de esquina de rua”, novamente sendo observado o “estado das múltiplas aprendizagens”.

Quando a professora entra na sala e os alunos/as começam a se sentar, é mais comum vê-los sentar em dupla, ou grupos maiores no fundo da sala, numa fila lateral de carteiras. Poucas vezes vi algum aluno/a sentado/a sozinho/a. Em duplas ou grupos, alguns alunos dividem o fone do celular e escutam música durante toda a aula.

Nenhuma professora tomou atitude proibitiva, aliás, pareciam nem se dar conta de tal situação, estavam ocupadas em passar os conteúdos e conceitos valorizados na escola democrática.

Era curioso que essa atitude, escutar música, não dava a impressão de rebeldia, nem de distanciamento da aula. Ao mesmo tempo em que escutavam música, participavam da aula, lendo textos, respondendo aos questionamentos da professora, mantendo as conversas paralelas, as saídas e retornos nas carteiras. De maneira alguma o celular aqui pode ser associado à indisciplina, pois não se destacava como algo que atrapalha a aula, mas como algo que faz parte. Os fones são bastante discretos, e em meio a tanta movimentação dos alunos, era evidente que essa movimentação não era em torno do aparelho, mas com o aparelho.

O celular foi o objeto em aula que vi mais ser compartilhado, mais do que canetas, borrachas, lápis, cadernos. Parecia que dividir o objeto era o maior interesse em seu uso, lhe conferia sentido.

Nessa interação mediada pelo celular, meninos e meninas assumem comportamentos semelhantes e também interagem, sem discriminação. Estas interações configuradas em rituais construídos pelos próprios estudantes, se entrelaçam aos rituais da sala de aula estabelecidos pela escola.

Como integrante destes momentos/estados de múltiplas aprendizagens o celular assume a importância de despertar atitudes de compartilhar e sentimentos de pertença àquele grupo/turma. Este sentimento confere um caráter de agregação à nova condição de alunos da Escola Capela Nova.

- Estratégias da Escola Capela Nova para promover a agregação dos alunos

O rompimento com a norma da proibição do uso do celular, foi uma estratégia de agregação dos alunos à escola. No entanto, outras estratégias existiram, inclusive desenvolvidas a partir do engajamento das professoras e da direção em promover essa agregação, como as excursões, os Jogos Escolares, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a existência de pessoas de referência da turma (madrinha e líder de turma), eventos culturais e o Dia da Brincadeira.

Acompanhei os alunos em dois momentos que saíram da Escola Capela Nova em excursões, em que participaram alunos de 5ª e 6ª série. A primeira excursão realizada no dia 05 de novembro de 2008, e a outra no dia 06 de novembro de 2008. A primeira consistiu em visita a museus de Belo Horizonte (Museu de Ciências Naturais – PUC Minas (Figura 13) e Museu dos Ofícios), ao Parque das Mangabeiras e almoço no Restaurante Popular. A segunda no Clube da Fiat, no município de Betim.

Nestes dias, os alunos se revelavam descontraídos e curiosos com cada descoberta, mas não observei nenhuma atitude de indisciplina. Acompanhados por professores, funcionários e monitores do museu, mesmo com a vontade explícita de tocar nas peças expostas, se seguravam e se corrigiam, para que ninguém ousasse romper com a regra do museu que proíbe o toque nas peças. No espaço do Museu de Ciências Naturais, alguns alunos da Equipe de Vôo, ao verem a paisagem montada de um cerrado (Figura 14), logo me chamaram para ver o lobo-guará e as siriemas que, às vezes, aparece na comunidade rural onde vivem. Reconheceram animais, plantas e paisagens, e descobriram muitos outros.



Figura 12: Visita ao Museu de Ciências Naturais/PUC Minas
Foto: Autora – novembro 2008



Figura 13: Paisagem do Cerrado - Museu de Ciências Naturais/PUC Minas
Foto: Autora – novembro 2008

Em entrevista com Ana, Paola e Clara, elas expõem o que acharam desta excursão em Belo Horizonte.

Gostei também, tinha muitos animais legais, tatu gigante, tinha até um dinossauro que a professora falou que era a amiga dela, a [professora Deise]. Ela tem cada coisa legal! (fala da aluna Clara)

Esta fala revela que, o espaço fora da escola, promovido no tempo da escola e por ela, foi propício à aproximação da aluna com a professora.

Ana, entusiasmada com a excursão, faz um pedido e agradecimento à escola:

Hoje é novembro? Em dezembro podia ter de novo, por exemplo, janeiro e fica um mês sem ir, podia ser assim. Que é muito bom, e que podia fazer mais vezes, e cada vez levar cada turma, que aproveita mais. Porque a gente só vai com a 5ª e a 6ª, mas podia ir com a 7ª, com a 8ª. Eu quero agradecer as professoras por terem acompanhado a gente, fazendo a nossa alegria, gostei muito.

Ana, Paola e Clara, formam o grupo que fica no beco vendo os meninos da 8ª série na hora do recreio. Elas manifestam o desejo de outras turmas se inserirem nestes passeios, talvez vêem neste momento a oportunidade de saírem da condição de margem e comporem o universo dos adolescentes. Clara, apontando para Paola, revela:

Ela quer a 8ª por causa do [fala o nome de um garoto], do [fala o nome de outro garoto] que ela gosta (riso), eu não to nem aí se está gravando, você gosta dele sim. Imagina eles com a gente no ônibus, já foi mais a zoação, muita animação.

Vale ressaltar que, em função do transporte escolar que levava os alunos das comunidades rurais da escola para casa não poder prestar o atendimento em outro horário que não fosse aquele estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, os professores e a direção se mobilizaram para pagar um transporte para estes alunos, possibilitando a inclusão dos mesmos nestas atividades, que extrapolava o tempo das aulas do turno matutino.

Outra demonstração de engajamento do corpo docente e da direção da escola a fim de promover a inclusão na escola, era a realização dos Jogos Escolares (Figura 15). Organizado e coordenado pela professora de Educação Física, os Jogos ocorriam durante todo o ano, em um dia de cada mês. Os Jogos foram apontados pela Equipe de Vão como o melhor momento na escola.

Nesta atividade deviam se envolver todos os professores, em especial aqueles padrinhos e madrinhas de turma, que acompanhavam os jogos de sua turma afilhada, orientando, mediando conflitos e incentivando a participação dos

alunos e alunas. A professora de Educação Física se queixou de alguns professores não contribuírem com sua participação, mas, no caso da Turma Ventania, percebi sua madrinha bastante envolvida, assim como relata a professora Sílvia sobre o papel da madrinha (professora de referência da turma).

Nos projetos da escola, como por exemplo os campeonatos⁴⁶. O campeonato realmente é um momento que quebra essa coisa do professor. O Professor enquanto lá, ministrando a aula e os alunos do outro lado, ele quebra isso. Por quê? Porque o professor, ele tem um contato direto com aluno, primeiro, ele foi escolhido, então já tem uma referência, cada sala escolhe um professor referência. Então já parte do pressuposto que aquela sala já tem uma relação com aquele professor, e esse professor vai acompanhar a turma em todos os momentos. Então ela vai acompanhar no sentido de ajudar esses meninos, de ajudar, de organizar as equipes, de intervir em um conflito. Então ele está muito próximo, ele acaba sendo uma referência positiva, depois, qualquer problema que vá existir com essa turma, “Ah fulano, é o professor referência daquela turma, nós temos que conversar com ele”, porque ele que vai mediar, ele que vai tentar resolver, então realmente fica um professor referência, não só para organizar os jogos, porque você está fora do ambiente, mas para quaisquer outros problemas futuros que a turma tenha. O diário é de responsabilidade desse professor, é ele que vai assinar esse diário no final do ano, então assim, é uma construção legal e parte do pressuposto que o aluno, a turma é que vai estar escolhendo o professor, então quer dizer, alguém que ele já se identificou um pouco mais. Então esses espaços, eles não existem na verdade, eles são construídos a partir desses projetos. (fala da professora Sílvia)



Figura 14: Jogos Escolares – organização dos alunos para um jogo
Foto: Autora – novembro 2008

⁴⁶ A professora Sílvia se refere aos Jogos Escolares.

Os alunos revelaram nas entrevistas que no dia de Jogos gostam que os professores estejam com eles. A aluna Marcela disse que no dia em que houve o problema do término do jogo antes da conclusão do tempo destinado à atividade, ela ficou chateada porque não tinha nenhum professor na arquibancada torcendo pela Turma Ventania.

Nos dias de Jogos, os alunos que não iam jogar ficavam livres na escola, circulando na área de pátio e quadras. Num desses dias, quando a Turma Ventania não ia jogar, a professora Mirian aproveitou o tempo para o desenvolvimento de uma das etapas de um projeto interdisciplinar. Ela montou nas mesas de merenda um verdadeiro ateliê de artes, e os alunos podiam se divertir fazendo esculturas de argila. No projeto que estava desenvolvendo falava-se da evolução do ser humano. e o que atraiu mesmo muitos alunos foi a construção de uma imagem de barro da cabeça de Luzia (mulher pré-histórica encontrada na região metropolitana de BH), ali, bem no pátio da escola. A escultura foi modelada no rosto da aluna Gabriela.

Isso demonstra que não somente os alunos e alunas ressignificam os espaços e tempos da escola⁴⁷, os professores também atribuem a eles diferentes apropriações e usos. As estratégias de inclusão de alunos e alunas na escola desenvolvidas pelos professores e direção na Escola Capela Nova, na maioria das vezes, se refere a atividades que dão sentido diversificado aos espaços e tempos escolares.

Marcela relatou uma situação em que o diretor da escola teve uma atitude com ela que revelou preocupação com seu acolhimento, necessário para quem vivia o conflito de ser líder de turma. Ela disse que “não dava certo” com o diretor no início do ano, quando assumiu a liderança da sala. Ela não conseguia falar com ele as coisas que pensava, então foi que,

....aí um dia ele chegou, no recreio, parecia que tava de bem com a vida, me fez um elogio e começou a conversar um monte de coisas. Eu falei sobre mim, como sou. Aí a gente se conheceu melhor, agora ele tem mais calma comigo. Ele é muito bom diretor.

⁴⁷ Sobre a apropriação de espaços/tempos externos à sala de aula, a dissertação de Andréa Pinheiro Tomaz de Carvalho, intitulada “Adolescência(s) – apropriação e usos de espaços/tempos de sala de aula: um estudo de caso em uma escola pública da Rede Municipal de Contagem – MG”, traz importantes contribuições, tendo sido desenvolvido na mesma linha de pesquisa que a dissertação de minha autoria.

O diretor, intencionalmente ou não, utilizou o momento do recreio, o pátio, para resolver um conflito com a aluna que era líder de turma.

Ainda sobre aulas fora da sala de aula, Marcela, em entrevista, falou sobre o que pensa das atividades de Artes na escola, não se referindo somente à aula de Artes, mas principalmente à construção de materiais para os projetos interdisciplinares:

Arte tem que ser aqui fora, porque tem ar fresco. Eu acho assim, que fazer arte é uma coisa que você tem que olhar e achar lindo, aqui a gente vê outras coisas. Na sala de aula é abafado, tudo fechado, olha prum lado parede, quadro, olha pra frente é professor falando. A gente tem que se sentir à vontade pra fazer trabalhos, o nome já fala, ARTE, tem que ser lindo!

As professoras relataram que os alunos se envolveram bastante com os projetos e a professora Deise destacou:

Através dos projetos facilitamos a inclusão dos alunos, intensificamos nossa relação com eles e a relação entre eles.

A professora Silvia comentou que não existe um projeto desenvolvido especificamente para inclusão dos alunos e alunas que vêm da zona rural, pois ela compreende que isso poderia reforçar algum tipo de rótulo ou estereótipo; ela explica que o papel do professor é inserir os alunos no “compasso da escola”, valorizando a bagagem que cada um traz consigo para este espaço.

Sobre a Equipe de Vôo, posso afirmar que essa estratégia atingiu o grupo, construindo momentos de alegria, de conflitos e a busca por suas soluções, de encontros com os professores e colegas, de interações variadas e acolhimento.

6. CONCLUSÕES

A primeira preocupação nesta pesquisa foi conhecer o grupo de sujeitos que a comporia, e, portanto, conhecer suas realidades. Para tanto, foi necessário compreender as relações entre o rural e o urbano já que os alunos e alunas se encontravam transitando nestes dois lugares. Percebi que na realidade há uma confluência que permite a existência de um *continuum* rural/urbano, que ressignifica tanto o espaço rural como o espaço urbano, a partir da aproximação de valores e modos de vida.

No espaço escolar, para compreender o universo das interações da Equipe de Vôo, recorri aos estudos dos rituais, algumas vezes me aproximando e outras me distanciando da tipologia proposta por Peter McLaren (1991).

Assim como McLaren, a partir da compreensão da escola como espaço sócio-cultural, pude constatar a importância da dimensão corpórea nos rituais escolares. É experimentando corporalmente cada espaço e tempo escolar, que novas posturas/attitudes são assumidas ritualisticamente. À sua maneira, cada um vai deixando as marcas de sua presença e marcando o seu corpo por essa interação no universo da escola.

Os estados corporais encontrados no interior da escola não somente compõem os ritos de instrução, como também indicam outros possíveis ritos realizados e nos quais interagem sujeitos da pesquisa. Por exemplo, as meninas que definiram como seu local de encontro um beco, espaço que não era freqüentado por mais ninguém e de onde podiam assistir o movimento dos meninos da 8ª série, acompanhando-os com os olhos, dando risadas, cochichando, apontando preferências, e revelando sua condição de imersão em um estado de *liminaridade*, configurando um rito de *passagem* que dizia da saída da infância para entrada na adolescência.

Nos tempos e espaços em que pude observar na sala de aula, a postura da Turma Ventania revelava que não cabia mais analisá-los naquela situação sob a ótica de “estado de estudante” ou “estado de esquina de rua”, conforme explicitado por McLaren (1991). Naquele lugar um novo estado corporal se estabeleceu, onde a

liberdade de movimentar, usar os recursos do aparelho celular e assistir e participar das aulas ocorriam no mesmo instante. O que me fez definir tal situação como “estado de múltiplas aprendizagens”, sociais e cognitivas.

Sobre este “estado ritual”, o comportamento desta turma colocava à escola o desafio reconhecido pelos professores: como lidar com esse estado corporal? Os questionamentos eram enormes. A sensação de “Ventania” (bagunça, desordem) naquela sala não combinava com antiga imagem construída historicamente e, ao que parece, persistentemente aceita ainda por todos nós, com escolas que definem o tempo e espaço da aprendizagem intelectual e o local da aprendizagem corporal, como aquisições não relacionadas, separadas, tal como o retrato da sala de aula com suas carteiras enfileiradas e sutilmente ou não hierarquizadas.

Constatação como esta, se não é nova para nós docentes, como pesquisadora, me instigou e conduziu às seguintes indagações: atualmente, os cursos de formação docente têm preparado os professores para o encontro e a intervenção numa sala de aula em que se manifestam estados diferentes do “estado de estudante”? Diante deste “estado de múltiplas aprendizagens”, como podemos demarcar e caracterizar como disciplina e indisciplina, interação ou desinteresse fatos que caracterizam este estado? O aprender e o não aprender estão condicionados ao “estado de estudante”?

No caso da Escola Capela Nova, o que a pesquisa me possibilitou concluir é que as professoras e a direção, engajadas em sua função de educar, desenvolveram diversas estratégias para garantir um processo educativo para seus alunos e alunas, que extrapolava a aprendizagem de conteúdos. Preocupando-se também com a formação cultural e social e sua dimensão corpórea, promovendo atividades que não somente permitiam, mas requeriam a expressividade dos alunos.

A importância do trabalho coletivo pode ser constatada nesta pesquisa, numa escola municipal que mobilizava-se com os recursos e autonomia que conseguia, mesmo vivendo uma relação conflituosa com as determinações do poder público, nem sempre coerentes com seu discurso.

Com relação à *passagem* da Equipe de Vão para a nova escola, o reencontro dos colegas da antiga escola facilitou esta travessia com as estratégias (Jogos, excursões, projetos, eleição de líder de turma e madrinha, e outras) construídas pelo coletivo da escola e com a apropriação ressignificada dos espaços escolares por parte de seus alunos e alguns professores.

No curso da 5ª série, em 2008, as redes sociais estabelecidas pelos alunos da Equipe de Vôo foram pouco ampliadas, fortalecendo os laços com os colegas com quem já conviviam na escola da zona rural. Parece que essa foi uma forma necessária que estes pré-adolescentes encontraram para o enfrentamento de suas condições de margem, uma busca para alcançarem a pós-liminaridade, ou seja, de mergulharem em uma nova condição que não dizia respeito apenas à mudança geográfica de escola, mas a tantas outras próprias da ordem bio-física e psicológica, de sua cultura, em termos mais completos.

Sobre a *passagem* para a adolescência, concordo com a professora Neide, que, com suas palavras, disse que a situação de margem continua na 6ª série para a maioria dos alunos e alunas. Creio que na 6ª série se ocuparão praticamente desta *passagem*, pois em relação à escola, todos da Equipe de Vôo revelaram em suas movimentações e interações na sala de aula e fora dela, que sentem pertencentes à Escola Capela Nova.

Mesmo que a Educação Física não tenha sido o foco deste estudo, amplio aqui as possibilidades de refletir sobre essa área de atuação, pois para mim não há como mergulhar no universo escolar sem remeter ao meu campo profissional. Foi um grande aprendizado sair da quadra e conhecer os outros espaços e tempos vivenciados pelos alunos e professores na escola. Como a Educação Física, de certa forma, provoca uma quebra de ritmo no cotidiano escolar dos alunos, na quadra, a Turma Ventania podia receber outro nome, pois não havia sinal de desordem ou bagunça. O brincar ou jogar ocupava inteiramente os alunos participantes, sem tempo para celulares ou andanças aleatórias com o objetivo apenas de zoação, provocação do colega ou conversas que não estavam direcionadas à atividade. Alguns poucos alunos e alunas que não queriam participar das atividades de aula assumiam discretamente “estado de esquina de rua”, sem atrapalhar os colegas participantes, se ocupando exatamente/somente dos celulares e das conversas que não tinham relação com a aula.

Portanto, me parece que, na aula de Educação Física os estados corporais se aproximam mais da proposta de McLaren (1991), do que na sala de aula, onde identifiquei o “estado de múltiplas aprendizagens”. A comparação entre estes espaços de aula (Educação Física e outras em sala de aula) sugere outras indagações, que podem se constituir em futuros problemas de pesquisa: Quais são os significados que os alunos de 5ª série atribuem às aulas de Educação Física?

Porque uma turma, que vivencia um “estado de múltiplas aprendizagens” em sala de aula, se comporta diferentemente nas aulas de Educação Física, fazendo uma opção por participar da aula ou ignorá-la?

Devo dizer ainda que, a pesquisa científica, como instrumento que rompe com o senso comum, prepara e fortalece o pesquisador para suas intervenções profissionais, no mínimo com melhores condições de reflexão sobre a realidade em que se insere. Minimizando assim os esforços puramente ativistas ou puramente teóricos, mas encontrando o caminho em que um processo de reflexão-ação-reflexão norteie qualquer intervenção profissional no mundo humano e da natureza.

Finalmente, reafirmo que realizar esta dissertação e as demais atividades desenvolvidas no curso de mestrado me possibilitou um melhor conhecimento sobre a escola pública, seus desafios e possibilidades de construção de uma prática pedagógica socialmente comprometida. Possibilitou-me compreender melhor as diferentes relações que podem ser estabelecidas entre o rural e o urbano e como a Equipe de Vôo se identifica com ambos os lugares ao mesmo tempo, sem que necessariamente, uma realidade negue a outra. Também destaco a compreensão sobre a importância da (con)vivência na escola, como processo de aprendizagem social e cultural. Passei a valorizar mais os rituais existentes em nossas vidas e reconhecer os rituais em que eu me insiro, me inseri, e os possíveis a vivenciar, como mecanismos fundamentais para a adaptação em novos espaços, novas culturas; para compreender que processos de aprendizagem são múltiplos, ricos e não comportam reducionismos em sua forma e conteúdo.

Ao concluir esta pesquisa, é possível refletir sobre esta *passagem* que ora se deu a passos curtos, como se não conseguisse sair do lugar, ora se deu a passos longos demais, necessitando retornar ao ponto de partida e começar de novo, mas de modo qualitativamente diferente. Foi assim, ao modo de um ritual de *passagem*, experimentando, parando, correndo, respirando, suando, revendo, e enfim, *passando.....*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M.G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. RJ: Vozes, 2ª edição, 2004.

BECKER, H.S. **Métodos de Pesquisa em ciências Sociais**. 3ª edição, SP: Hucitec, 1997.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação humana. In: GOMES, Ana Cláudia; ALMEIDA, Carmen Lúcia (Orgs.). **Estudos temáticos para a formação de educadores**. Betim: Prefeitura de Betim, 2007a.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13-07-1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

CALDEIRA, A.M. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.3, pág. 87 a 103, maio, 2001.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CARNEIRO, M.J. Ruralidade: novas identidades em construção. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, n.11, outubro/1998.

CARVALHO, A. P. **Adolescência(s) – Apropriação e usos de espaços/tempos escolares externos aos espaços/tempos de sala de aula: um estudo de caso em uma escola pública da Rede Municipal de Contagem – MG**. 2008, 210 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte

CASAGRANDE, J. **As relações de poder entre professor/aluno na “escola democrática” na rede municipal de ensino de Betim – MG**. 2008, 233 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CAZENEUVE, J. **Sociologia do Rito**. Porto/Portugal: RÉS-Editora. (s/d)

COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. SP: Cortez, 1992.

CURY, C.R. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

DAMATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6ª Edição. RJ: Rocco, 1997.

DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. Os Paradigmas perdidos: Ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. In: **Teoria & Educação**. V.3, 1991.

DAOLIO, J. **Cultura Educação Física e Futebol**. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. BH: Editora UFMG, 1999, pág. 136-161.

EMATER – MG. **Caracterização de Ecossistemas – Betim**. BH, Janeiro, 2006.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: **Pesquisa Participante**. 2ª edição. SP: Cortez Editora, 1989.

FISCHER, R.M. et al. Redes Sociais – novos arranjos para a sustentabilidade. In: CABRAL, A.; COELHO, L (orgs). **Mundo em Transformação – caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOULCALT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, L.A.; TOSTA, S.P. (orgs.) **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. BH: Autentica Editora, 2008.

GONÇALVES, M. A. **Sentir, Pensar e Agir: Corporeidade e Educação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1994.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço**. Ed.: Companhia das Letras, 2006.

HELLER, Agnes. Estrutura da Vida Cotidiana. In: **O Cotidiano e a História**. 6ª edição. SP: Editora Paz e Terra, 2000.

LABAN, R. **O Domínio do Movimento**. SP: Ícone, 1999.

LYRA, J. et al. "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir o sabor do sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. In: **Caderno Cedes 57 - Educação, adolescências e culturas juvenis: diferentes contextos**. agosto, 2002.

MCLAREN, P. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolo e gesto na educação**. RJ: Editora Vozes, 1991.

MALINOWSKI, B. **Tema, método e objetivo desta pesquisa**. Malinowski. Coleção Os Pensadores. SP: Victor Civita, 1984.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Volume II. São Paulo: EPU, 1974.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. RJ: Editora Nova Fronteira. 6ª ed., 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. SP: Martins Fontes, 1994.

MONTEIRO, S.C.; TEIXEIRA, T.C. Imagens e Prática Pedagógicas no cotidiano das escolas: o celular nas classes de alfabetização. In: **Teias**: RJ, ano 08, nº15-16, jan/dez 2007.

OLIVEIRA, B. Paradigmas e alienação na pesquisa em educação: a problemática da cotidianidade. In: **O Trabalho Educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PAIVA, D. I. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. 2008. 85 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP. Campinas.

PEREZ GOMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G. e PEREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. **LEI Nº 4.574, DE 02 DE OUTUBRO DE 2007 - Dispõe sobre a revisão do Plano Diretor do Município de Betim**.

REIS, D.S. O rural e urbano no Brasil. In: **Anais XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu, 2006.

ROCHA, G. "Complexo de Emílio". Da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo. In: GONÇALVES, L.A.; TOSTA, S. P. (orgs.) **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. BH: Autêntica Editora, Coleção Cultura, Mídia e Escola. p.191-220, 2008.

ROCHA, T. **Folclore: Roteiro de Pesquisa**. BH: Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento. 1996. Disponível em <<http://www.cpcd.org.br>>. Acesso em: 02 dez. 2008.

SANTOS, L. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. In: **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas. N.120, nov. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 28 maio 2009.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. SP: Editora Hucitec, 4ª edição, 1996.

SEGALEN, M. **Ritos e Rituais Contemporâneos**. RJ: Editora FGV, 2002.

SILVA, R.A.; SOARES, R. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, G., FELIPE, J e GOELLNER, S. (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª edição, 2007.

SILVA, L.C.; NOGUEIRA, M.A. Indisciplina ou violência na escola? Uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, L.A.; TOSTA, S. P. (orgs.) **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. BH: Autêntica Editora, Coleção Cultura, Mídia e Escola, p.15-62.

SILVA, V. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. In: **Caderno Cedes**. Campinas: UNICAMP, 2002, p.97-115.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais de sociologia**. RJ: Jorge Zahar Editor, 2006.

SOUZA, V.G. **Entre quadras, bolas e redes: um estudo de caso sobre o inCORPORar de rituais no corpo feminino nas aulas de Educação Física no Ensino Médio em uma escola particular de Belo Horizonte – MG**. 2006. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

STROPASOLAS, V.L. **O Mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

THOMAZ, S. B. Rituais na escola: a busca do significado nas práticas formais e não-formais no cotidiano de uma escola fundamental. In: **Cadernos de Educação**, v.5, n.1, Cuiabá, 2001.

THOMPSON, J. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

TOSTA, S. P. Antropologia e Educação: Tecendo diálogos. In: **Caderno de Educação**. BH: PUC Minas, n.4, p.15-20, dez. 1998.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**. 4ª Ed. SP: Atlas, 1995.

TURNER, V. O **Processo Ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Editora Vozes, Coleção Antropologia, 1974.

VAN GENNEP, A. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis: Editora Vozes, Coleção Antropologia, 1978.

VEIGA, J. E. Nascimento de outra ruralidade. In: **Estudos Avançados**. SP: Editora da Universidade de São Paulo, v.20, n.57, 2006.

VEIGA, J. E. Destinos da ruralidade no processo de globalização. In: **Estudos Avançados**. SP: Editora Universidade de São Paulo, v.18, n.51, 2004.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, n.15, out/2000, p. 87-145.