

JOSÉ LUIZ GERMANO MARTINS

**RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS COM BAIXO
RENDIMENTO ESCOLAR E SEUS PARES: UM
ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
DISTINTAS**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

PUC – SÃO PAULO
2012

JOSÉ LUIZ GERMANO MARTINS

**RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS COM BAIXO
RENDIMENTO ESCOLAR E SEUS PARES: UM
ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
DISTINTAS**

**Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
para a obtenção do título de DOUTOR em Educação:
História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof.
Dr. José Geraldo Silveira Bueno**

PUC – SÃO PAULO
2012

COMISSÃO JULGADORA:

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Leonardo e a Prof. Rose Carreira, pelo apoio na produção gráfica e revisão deste trabalho, à Edna e Maria do Carmo, amigas e diretoras das escolas pesquisadas, onde fui tratado com carinho e respeito, à Sandra, minha amiga em tempo integral, para as horas boas e ruins, ao Luis Chambal, pela amizade e preocupação constante, à Betinha, secretária do Programa, uma amiga muito querida e uma profissional impecável, à CNPQ pela bolsa concedida, ao Prof. Dr. Carlos Giovinazzo Jr., pelas sugestões quando do exame de qualificação e ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno pela paciência, dedicação e o carinho em me ajudar a trilhar mais esta etapa de minha vida.

Dedico este trabalho a todos aqueles que se interessam pelas relações sociais que se estabelecem entre os alunos na escola e aos alunos com baixo rendimento escolar aqui estudados, pela vontade que têm em permanecer na escola e aprender.

RESUMO

Entendendo o espaço escolar como sendo múltiplo e heterogêneo e que as relações entre alunos não se constituem somente com base nos critérios pedagógicos de rendimento e comportamento, o presente trabalho investiga as relações sociais estabelecidas entre alunos do ensino fundamental, com foco naqueles que são designados pela escola como os que apresentam baixo rendimento escolar, em duas escolas públicas de redes diferentes. São averiguados que critérios e que aspectos são privilegiados por esses alunos para o estabelecimento dessas relações sociais, nos diferentes espaços e em distintas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, procurando investigar a relação entre baixo rendimento escolar de alunos do ensino fundamental e as interações sociais estabelecidas entre eles e os demais alunos da escola. Para tanto, foram selecionadas duas classes da 2ª série do ensino fundamental de duas escolas públicas distintas. A escolha dessas escolas se deu por tratar-se de escolas públicas, bem organizadas, com uma boa situação de observação, localizadas num bairro de classe média/alta. Além disso, poderiam ser encontradas influências diversas nos processos de exclusão escolar, uma vez que as redes públicas são diferentes. Mediante essa necessidade, foram escolhidas salas da 2ª série do ensino fundamental, pois se presume que esses alunos já possuam uma trajetória escolar que permite verificar se alguns desses alunos já têm algum tipo de “marca negativa” sedimentada, que os inclua no rol dos alunos com baixo rendimento escolar. Como procedimentos de coleta de dados foi inicialmente utilizado o teste sociométrico que serviu para a análise das relações sociais entre todos os alunos da classe (índices de rejeição e de aceitação), por meio de três indicadores: agrupamentos de estudo, de lazer e de amizade, assim como para a definição dos alunos que foram objeto de observação, realizada no decorrer de um ano letivo, nos diferentes espaços sociais da escola (sala de aula, entrada, recreio, saída, atividades livres, etc.), com a criação de cenas comparativas de situações de interação. Para entender as marcas que tais alunos possam adquirir, o referencial de Goffman é fundamental, para a compreensão de como as marcas sociais interferem nas relações desenvolvidas. Da mesma forma que Dubet propicia estudar a escola na perspectiva de espaço social multifacetado e desinstitucionalizado, em que os alunos são obrigados, em cada experiência social vivida, a incorporar aquilo que este autor denomina como lógicas da ação: “a integração, a estratégia e a subjetivação”. Finalmente, é utilizado o conceito de configuração de Elias, por se tratar de uma rede de interdependências que liga os homens, formando um nexo, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Cada um desses autores possibilita, com sua teoria, a análise do coletado nas pesquisas de campo, por meio dos instrumentos de pesquisa já citados e suas representações, tanto nos diferentes tipos de sociogramas elaborados, como nas observações nos espaços escolares. Foram encontrados resultados que apontam para o fato de que os critérios das atividades realizadas são mais importantes que a marca que o aluno carrega, uma vez que, variando com os locais estudados e as estratégias pessoais de cada aluno, os resultados de maior ou menor aceitação ou rejeição, também se modificam.

Palavras-chave: alunos com baixo rendimento escolar – interação social entre alunos – configurações sociais.

ABSTRACT

Understanding the school space as multiple, heterogeneous, and that relationships between students are not only based on educational's criteria of educational performance and behavior, this study investigated the social relations among elementary students focusing on those that designated by the school as those with poor academic performance in public schools in two different networks, considering that different processes could occur school exclusion given the different forms of organization that these systems could provide. To this end, we selected two classes of second grade of elementary education at two different public schools in which the selection occurred because it is public schools, well organized, with a good position for observation, located in a neighborhood with good human development index. The choice of second grade students of elementary school was due these students already have a school career with "negative mark" root, but had not established as definitive yet. As procedures for data collection was initially used sociometric testing and observations. The first served for the analysis of social relations among all students in the class (rejection rates and acceptance), using three indicators: groups of study, leisure and friendship that made it possible to place students in the social context of school. The test also served to define the students who were the object of observation, made during a school year, in different social spaces on school (classroom, lobby, recreational, outgoing, free activities, etc), creating comparative scenes situations of interaction. The theoretical references were used; Goffman for understanding how the marks interfere with social relationships developed; Dubet, especially with regard to the "strategic logic" to analyze the various initiatives of the students in order to locate themselves at school; Elijah whose concept of configuration possible to analyze the different groups formed in various social situations. The main findings can be summarized as follows: a negative mark of poor academic performance is not as essential in all activities among the students, while a student looking to use different strategies to cope with his colleagues, the other is isolated almost of all activities, which seems to show that their difficulties in social relationships with classmates are much more complex problems than the low income, social class settings, including low-income students, change significantly according to the activities involved. In this sense, one can conclude that the influence of low-income school in the relations between students plays a secondary role, except those specifically as academic. The results were pointing to the fact that the criteria of the activities are more important than the brand that carries the student, since, varying with the study sites and personal strategies for each student, the results of more or less accepted or rejection, also change.

Keywords: students with poor academic performance - social interaction between students - social settings.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	010
CAPÍTULO 1 A ESCOLA E AS RELAÇÕES SOCIAIS DESENVOLVIDAS ENTRE OS ALUNOS	021
1.1 Os alunos dentro dos estudos sobre a escola	021
1.2 A avaliação na escola: um sistema de classificação	028
1.3 O fracasso escolar: a exclusão dentro da escola	033
CAPÍTULO 2 ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA	039
2.1 A formação de configurações nas relações sociais na escola	039
2.2 A relação entre pares e as marcas sociais	044
2.3 A escola como espaço social e a experiência dos alunos: lógicas de ação	047
2.4. As relações sociais entre as crianças na escola	050
CAPÍTULO 3 MÉTODO	062
3.1 A delimitação do campo empírico.....	063
3.1.1 A escola estadual.....	062
3.1.2 A escola municipal.....	063
3.2 A definição dos sujeitos da pesquisa.....	065
3.2.1 O aluno “J” – escola estadual.....	066
3.2.2 O aluno “D” – escola municipal.....	067
3.3 Procedimentos de coleta de dados.....	068
3.3.1 A utilização do sociograma.....	068
3.3.1.1 As perguntas	071
3.3.1.2 Material	072
3.3.1.3 Registro de dados	074
3.2 A observação	075
CAPÍTULO 4 AS INTERAÇÕES SOCIAIS.....	083
4.1 Apresentação dos resultados referentes às relações afetivas.....	087

4.1.1 Sociogramas de órbitas.....	087
4.1.1.1 Preferências	087
4.1.1.2 Rejeições	091
4.1.2 Sociogramas de primeiras escolhas.....	094
4.1.2.1 Preferências	094
4.1.2.2 Rejeições.....	097
4.1.3 Observações	100
4.2 Apresentação dos resultados referentes às relações de brincadeiras.....	103
4.2.1 Sociogramas de órbitas.....	103
4.2.1.1 Preferências	103
4.2.1.2 Rejeições	107
4.2.2 Sociogramas de primeiras escolhas.....	110
4.2.2.1 Preferências	110
4.2.2.2 Rejeições.....	114
4.2.3 Observações	117
4.3 Apresentação dos resultados referentes às relações de estudos.....	120
4.3.1 Sociogramas de órbitas.....	120
4.3.1.1 Preferências	120
4.3.1.2 Rejeições	123
4.3.2 Sociogramas de primeiras escolhas.....	126
4.3.2.1 Preferências	126
4.3.2.2 Rejeições.....	129
4.3.3 Observações	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXO A – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DA ESCOLA ESTADUAL	147
ANEXO B – MATRIZ SOCIOMÉTICA DA ESCOLA MUNICIPAL	149
ANEXO C – EXEMPLO DE TABELAS DE PRIMEIRAS ESCOLHAS – PREFERÊNCIAS E REJEIÇÕES NAS ESCOLAS ESTADUAL E MUNICIPAL UTILIZADAS PARA A CONSTRUÇÃO DOS SOCIOGRAMAS (TOTAL DE 12 TABELAS).....	151
ANEXO D – TABELAS DE ESCOLHAS TOTAIS – ESCOLAS ESTADUAL E MUNICIPAL	154

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar as interações sociais entre alunos já se encontrava presente quando do desenvolvimento do trabalho de mestrado concluído em 2007, na PUC-SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, quando investiguei as relações entre pares, com a formação de grupamentos afetivos, intelectuais e recreativos entre alunos com deficiência mental, incluídos em escolas regulares e seus colegas de classe. Esse trabalho foi de fundamental importância para o direcionamento da presente pesquisa, pelo interesse que as relações estabelecidas entre os alunos despertaram e da necessidade de seu aprofundamento.

Ainda com referência à pesquisa já realizada, percebeu-se na época que os alunos têm sido uma das fontes mais utilizadas para o estudo da escola, tal como indicam Marin, Bueno e Sampaio (2005), que realizaram balanço tendencial das dissertações e teses no período de 1981 a 1998, que tiveram como foco central a escola básica brasileira e verificaram que 24,3% de toda produção tinham os alunos como campo temático:

Embora com número sugestivo de pesquisas, o campo temático “alunos”, dentro das produções que procuram investigar a escola básica brasileira contemporânea, foi o de terceira menor incidência, o que revela que os professores e os saberes se constituíram em entradas privilegiadas pelos pesquisadores (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005, p. 183).

Quando um desses autores restringiu seu trabalho ao campo temático “alunos” (BUENO, 2004), pode verificar que, das 3.498 produções que se voltaram sobre a escola, apenas 453 delas tiveram como único foco os estudantes. Dentro desse campo temático denominado de “alunos”, verificou-se que apenas 7,7% dos trabalhos tinham como interesse a socialização do espaço escolar.

Nos estudos com mais de um campo temático, destaca-se a discrepância entre a produção geral, com priorização da relação alunos-saberes, e os da educação especial, dada a maior incidência sobre a escola e os professores e um número menor de estudos que contemplassem a relação alunos-saberes (BUENO, 2004, p.2977).

Conclui-se, que além de serem poucos os estudos sobre o campo temático “alunos”, há pouca incidência de pesquisas que procuram investigar a escola como espaço de interação social dos alunos.

Com relação aos trabalhos que têm como objeto as interações sociais na escola, citamos a pesquisa de Shimizu e Cordeiro (2004) que trata das injustiças que ocorrem dentro da escola, durante as interações ali estabelecidas, utilizando-se da noção de justiça de Piaget e a evolução dos conceitos que acompanham o desenvolvimento cognitivo e as maneiras pelas quais se estabelecem as interações entre as crianças e entre elas e os adultos, com o intuito de investigar como se desenvolvem formas superiores de justiça retributiva e a formação da justiça distributiva.

Os resultados da investigação realizada mostram que os alunos estudados notam a existência de injustiças freqüentes na escola; que os tipos de injustiça variam de acordo com a idade e que, no ensino médio, os alunos da escola pública relatam mais casos de injustiça que na escola particular estudada.

Aqui cabe verificar quais são as tensões que são e podem ser estabelecidas na relação eu/outro, como estuda Braga (2004), afirmando que embora exista tensão nessa relação, quando a analisamos nos termos do desenvolvimento da pessoa, muitos autores pressupõem a existência de processos interativos como uma compreensão partilhada entre eu e outro.

Pelo exposto acima, percebe-se que as interações que os alunos estabelecem, não podem ser tranqüilas, homogêneas e vividas de forma simples, sendo ainda mais complexo quando se encontram envolvidas na relação entre pessoas que têm uma marca significativa.

As interações sociais são também estudadas por Souza (2004), com ênfase nas relações professor-aluno, que as caracterizou em dois grupos distintos, as que favorecem a construção e/ou manutenção de valores positivos (morais e não morais) e as que não favorecem a construção e/ou manutenção de suas contrapartidas.

Organiza as interações do primeiro grupo em cinco categorias:

Interações que se pautam pelo acolhimento e cuidado com o outro; interações que têm em sua base a crença a priori na capacidade do outro; interações em que se investe no que o outro tem de melhor; interações que consideram os valores do outro como ponto de partida para a negociação de significados e sentidos; e interações que têm em sua base a direção, a organização e a clareza nos encaminhamentos (SOUZA, 2004, p.13).

Quanto às interações da segunda ordem (não favoráveis), cita aquelas que garantem o espaço para a expressão de ideias e pensamentos; compartilhar perspectivas referenciais comuns; promover o confronto de diversos pontos de vista; investir na criação do diálogo; e enfrentar os conflitos.

Todas as interações citadas têm como ponto comum o investimento no diálogo, na palavra do outro e o significado que se atribui à expressão dessa subjetividade. As interações não favoráveis produzem nos sujeitos sentimentos indesejáveis como desprezo, humilhação, incompetência, fracasso, levando essas pessoas a se sentirem inferiores, vendo-se negativamente. Esses sentimentos foram encontrados pelas autoras recorrentemente, levando a crer que a escola favorece a criação desses valores negativos dentro dos processos de interação, uma vez que são apropriados frequentemente pelas pessoas em relação. Esse fato torna-se mais importante já que decorre da dinâmica da escola em valorizar mais o “parecer” do que o “ser”.

Já o trabalho de Junqueira (2008) está voltado às interações e as violências que ocorrem dentro da escola. Observa que a ordem social e as prerrogativas normativas são constantemente negociadas. Para a autora:

[...] essas negociações se encontram relacionadas às perspectivas diferenciadas, peculiares aos grupos e às situações sociais. A forma como os autores significam o seu mundo ao redor dá origem a sistemas classificatórios que lhes permitem apreender os indivíduos, espaços, objetos. A maneira pela qual professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários dividem e classificam os estudantes estão relacionados a categorias que se opõe, como “bons” e “maus”, por exemplo. Os “piores” alunos costumam ser definidos como “problemáticos”, “indisciplinados” e “rebeldes” (JUNQUEIRA, 2008, p. 173, grifos da autora).

Ao investigar os diversos momentos e locais de interação na escola, verifica que os agrupamentos pesquisados elegeram espaços diferenciados para desenvolvimento das interações, com o pátio escolar sendo eleito pelos alunos de todos os turnos pesquisados, como o local mais importante da instituição. Baseando-se nas contribuições de Goffman, a autora considera que o pátio aparece como uma região de “bastidor” legitimada pela maioria dos alunos, ao passo que as salas de aula foram definidas como “regiões de fachada”.

A autora deixa claro em sua pesquisa que a escola é marcada pelo processo de classificação e divisão de pessoas e grupos e que as definições que são criadas na escola tendem a influenciar comportamentos e identidades pessoais e grupais. Desta forma, alunos, professores, corpo técnico e funcionários classificam, dividem e denominam os outros e a si mesmos como forma de distinção e confirmação de suas identidades.

Ainda tratando de interações sociais na escola, Barbosa (2007) realizou estudo a respeito da sociabilidade de alunos jovens em uma escola pública, que se prendeu ao cotidiano da sala de aula e às possíveis formações de turmas por afinidade, buscando

compreender os significados que os jovens atribuem à sociabilidade e a seus possíveis impactos no seu processo de formação humana.

A autora classifica os agrupamentos em três categorias:

- a) “comportamento aluno” - no qual os membros do grupo internalizam o papel de aluno instituído e esperado pela escola;
- b) “comportamento jovem do aluno” no qual as condutas dos estudantes se alternam entre a postura de aluno e a de jovem na instituição; e
- c) “comportamento jovem” no qual os alunos apresentam maior dificuldade de internalizar posturas ligadas à instituição escolar. O autor salienta tais classificações, no intuito de demonstrar, ao contrário do senso comum, que há uma complexidade de relações e significados existentes em uma sala de aula.

Esses três sentidos proporcionam e reforçam as diferentes posturas das turmas com respeito à afinidade, apontando para a construção de determinadas estratégias de sobrevivência no interior da escola:

Tais estratégias estão diretamente ligadas a essas relações que os membros das turmas estabelecem com a escola. Utilizando as regras e agindo sobre elas, todos os grupos de comportamento aluno, jovem aluno e jovem, constroem estratégias específicas (BARBOSA, 2007, p. 152).

Por seu lado, a dissertação de Villas (2009) trata das formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico, cujo objetivo foi o de identificar e compreender as formas de sociabilidade desenvolvidas por jovens de um colégio de ensino médio e técnico. Neste trabalho, pode-se observar que a dupla forma de recrutamento do alunado (uma por mérito, por aprovação em concurso público, e outra por admissão automática) gerava uma composição heterogênea do corpo discente (em termos sociais e de proficiência), afetando os modos de interação e sociabilidade no interior da instituição. A autora com base na observação direta e nos grupos de discussão definiu os sujeitos e os traços identificatórios da composição dos grupos de afinidade, bem como daqueles denominados de “sem grupo”.

A análise dos grupos de afinidade revelou que o pertencimento a determinados grupos de afinidade deveu-se à “[...] combinação de fatores presentes na trajetória dos sujeitos [que criou] essa predisposição estruturadora, refletida na posição ocupada pelos alunos na escola, quiçá no mundo” (VILLAS, 2009, p. XX). Dentre os fatores, detectou-se que a dupla forma de ingresso, produziu status diferentes, sendo o mais elevado o referente aos aprovados por

concurso, já que teriam maior competência cognitiva do que seus pares que ingressam automaticamente.

A autora conclui que essa forma dupla de ingresso contribuiu para a criação de estereótipos associados a esse público. Tais preconceitos interferiram de modo considerável, na composição dos grupos de afinidades que, no geral, são compostos de forma homogênea, ressaltando-se que um dos traços que os identifica é exatamente o compartilhamento do estigma da admissão automática e o conseqüente sentimento de inferioridade intelectual, contraposto à supervalorização do aluno admitido por concurso.

Outros estudos, entre eles o de Junqueira (2008) já citado acima, procuraram investigar a constituição de marcas sociais negativas no espaço escolar.

Paim (2003) pesquisou, em sua tese de doutorado, as novas faces da desigualdade no cotidiano escolar. A autora verificou em seu estudo que os docentes da escola pesquisada, tendo como base o baixo rendimento escolar apresentado por alguns alunos, utilizavam atributos desvalorizantes que remetiam a marcas individuais e comportamentais. De sorte que os alunos que obtinham conceitos negativos eram sempre tomados como portadores de características também negativas, ligadas a qualificativos como indisciplinado, desobediente, desmotivado, apático, baixa auto-estima, faltoso, etc. Esses atributos eram usados como justificadores do conceito atribuído ao aluno e mais que do que isto, comprobatórios de sua negatividade.

Chamou a atenção da autora que no espaço institucional, raramente são emitidas referências à condição social dos alunos, diferentemente do que a autora encontrou ao analisar as entrevistas com os professores. Visto que, no âmbito dos discursos proferidos nos Conselhos, os alunos não são pobres ou não-pobres, mas sim simplesmente indivíduos que carregam características determinadas. Já nas entrevistas com os docentes, a questão da pobreza emerge como principal elemento explicativo das performances negativas dos alunos e “[...] mais que isto, como elemento articulador de dificuldades correlatas – como a não-participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem, o absenteísmo e a indisciplinada” (PAIM, 2003, p. 313).

Em todas as entrevistas realizadas pela autora, os alunos mais pobres foram identificados pelos professores com carências culturais e de formação comportamental, o que justificaria que fossem mais indisciplinados e com um ritmo de aprendizado mais lento.

Destarte, na escola objeto de pesquisa da autora, verificou-se que se “[...] reproduz cotidianamente uma forma muito específica de caracterização dos alunos marcados pela pobreza, como meio para justificar o mau rendimento escolar dos alunos [...]”. Tais fatos são

indicativos daquilo que Bourdieu e Saint-Martin (1998), citados pela autora, consideram como fundamentais para que possamos compreender essa configuração, que é chamada de “juízo professoral”, já que os julgamentos encontrados na escola pesquisada, se articulam em torno da pobreza ou não-pobreza dos alunos.

Explicando que em sua pesquisa fica claro que os julgamentos que se apóiam de início no *hexis* corporal dos alunos remetem a um julgamento da posição social do aluno que acaba por influenciar na avaliação do mérito individual. Isso ocorre porque “[...] no âmbito de uma sociedade altamente hierarquizada, a posição do indivíduo no espaço social revela sua maior ou menor valorização na maioria dos campos por onde circula, inclusive na escola” (PAIM, 2003, p. 318).

Com relação às marcas negativas que são atribuídas aos indivíduos dentro da escola, o trabalho de Nascimento (2009) estudou as interações no cotidiano escolar e o estigma dentro da inclusão escolar, sob a perspectiva de Goffman, que chama a atenção para o fato de que, para a sociedade, o estigmatizado é membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas que também é até certo ponto “diferente” e seria absurdo negar essa diferença. Dessa forma, é a sociedade que atribui essa característica de ser ou não diferente, independentemente da vontade das pessoas.

Junqueira (2008), além dos estudos a respeito das interações sociais entre os alunos, ainda se preocupa com os processos de estigmatização e rotulação na escola. Seja na caracterização do aluno “problema”, nas proposições acerca das origens e causas do comportamento “indisciplinado”, “[...] ou nas elaborações a respeito dos alunos com maior possibilidade de desenvolver um comportamento delinqüente, o estigma funciona sempre como uma prisão, tanto para quem rotula quanto para quem é estigmatizado”. Assim, a autora constata que a interiorização do estigma faz parte da constituição da identidade, num verdadeiro jogo de hora esconde, hora rotula. Quando estudantes e turmas fogem dos modelos predeterminados de aprendizagem, comportamento, conduta e/ou desenvolvimento, eles são comumente rotulados por ‘problemas’. São essas definições que acabam por orientar atitudes que tendem a disseminar a discriminação e o preconceito (JUNQUEIRA, 2008, p. 173-174).

A respeito das relações sociais desenvolvidas na escola, Fernandes (2006) preocupa-se com a utilização dos espaços escolares e o comportamento dos alunos no recreio. Sua pesquisa desenvolve-se em uma escola de educação infantil e afirma que o processo de interação entre as crianças assume características diferenciadas da sala de aula, podendo os alunos entrar em contato com outros colegas (da mesma idade e gênero, ou não), para juntos desenvolverem suas brincadeiras.

Nesse sentido a autora sugere que a escola deveria organizar um pátio que favorecesse a socialização de forma saudável, promovendo a diversidade, ou seja, organizando espaços que possuíssem áreas com equipamentos múltiplos, áreas livres para que os usuários pudessem utilizar seus próprios brinquedos, locais de encontros para jogos, leitura ou conversas e espaços esportivos, deixando clara a importância dos espaços físicos da escola como meio de desenvolvimento das relações sociais.

A revisão bibliográfica abrangeu os principais assuntos aqui abordados, mostrando o pequeno número de pesquisas relacionadas às interações entre alunos, a importância da realização desses estudos pelos seus achados e ainda mais, sustentando o problema de pesquisa que orienta o trabalho aqui desenvolvido.

Na medida em que os estudos atuais mostram que as relações sociais na escola são dinâmicas e complexas, que as marcas negativas parecem exercer influência marcante em todas as espécies de relações sociais na escola, que o baixo rendimento escolar é marca negativa que tende a influenciar as relações sociais em todos os ambientes escolares, esta pesquisa averiguou que critérios e que aspectos são privilegiados por esses alunos para o estabelecimento dessas relações sociais, nos diferentes espaços e em distintas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, procurando responder a uma questão central:

O baixo rendimento escolar de alunos do ensino fundamental influencia as relações sociais estabelecidas com os demais alunos da escola?

Dessa questão central decorrem três perguntas:

- Com que colegas e em que espaços escolares alunos com baixo rendimento escolar desenvolvem atividades de estudo?
- Com que colegas e em que espaços escolares alunos com baixo rendimento escolar desenvolvem atividades de relações de amizade?
- Com que colegas e em que espaços escolares alunos com baixo rendimento escolar desenvolvem atividades de lazer?

Dessa perspectiva, centrada no aluno, considerando-se que diferentes escolas devem propiciar oportunidades distintas para o estabelecimento de relações sociais entre seus alunos, esta pesquisa foi realizada em duas escolas, uma delas da rede pública estadual de São Paulo,

e outra, da rede municipal de São Paulo. A escolha dessas escolas se deu por tratar-se de escolas públicas, bem organizadas, com uma boa situação de observação, localizadas num bairro de classe média/alta, como pode ser verificado na caracterização das escolas no Capítulo 3. Nota-se então, que o que as diferencia é sua clientela, uma vez que na escola estadual encontramos a maioria de alunos que moram no bairro, com boas condições socioeconômicas e com pais com formação escolar de nível médio e superior. Já na escola municipal a maioria dos alunos é oriunda de bairros da periferia, se utilizam de transporte gratuito para chegar à escola e os pais têm, em sua maioria, apenas o Ensino Fundamental. Em ambos os casos, tais informações foram obtidas das diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas.

O objetivo deste trabalho é analisar as relações sociais construídas no espaço escolar, envolvendo alunos com baixo rendimento escolar, em situações sociais distintas como atividades de estudo, de lazer e de amizade.

A hipótese da investigação é de que o estabelecimento de relações sociais entre alunos com baixo rendimento escolar e seus pares se define, em primeira instância, mais por critérios intrínsecos às atividades realizadas do que por uma pretensa desvalorização genérica desses alunos, por parte de seus colegas, professores e demais sujeitos da escola.

E mais ainda, é possível estabelecer diferentes hipóteses para distintos espaços escolares e situações de interação social:

- nos espaços e situações de estudos esses alunos são marginalizados por seus colegas;
- nos espaços e situações de lazer (esportes, jogos de salão, etc.) o que define a preferência/rejeição são as habilidades específicas dos participantes e;
- nos espaços e momentos (entrada dos alunos, recreio, saída, horários livres) e situações em que se estabelecem relações de amizade (conversas, namoricos, etc.), os critérios se referem à características pessoais dos participantes.

Diante do exposto, reconhecendo as limitações de estudo de pequenas unidades sociais, pode-se fazê-lo com mais minúcias e desta forma “[...] construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala” (ELIAS, 2000, p. 20).

Ainda utilizando Elias (2004) como base, parte-se do princípio de que não se pode pensar na adaptação a um meio social como sendo “imutável, estável, equilibrada, íntegra e

coesa”, perspectiva esta deslocada das realidades das sociedades do século XX, que se caracterizam pelas rápidas mudanças e por sua instabilidade.

Sem dúvida, é isso exatamente que o presente trabalho pretende, ao estudar as relações que se estabelecem em duas escolas diferentes, escolhendo uma sala de aula em cada uma delas, e dentro delas, analisando as relações que se estabelecem entre seus alunos nesse pequeno espaço social. Assim, partir de dados referentes a pequenas unidades sociais procurar contribuir para o entendimento das relações que se estabelecem em unidades sociais maiores, que conforme afirma Elias (2004), mesmo que revistas se comparadas com figurações de maior escolar, podem constituir ponto de partida para tanto.

O trabalho é composto por quatro capítulos, dos quais se fará um breve resumo a seguir:

O CAPÍTULO 1 – A ESCOLA E AS RELAÇÕES SOCIAIS DESENVOLVIDAS ENTRE OS ALUNOS aborda inicialmente a pouca incidência de trabalhos a respeito de interações sociais entre os alunos e sobre a socialização da criança e ainda de como a escola é um sistema social fechado e diferenciado dos demais por suas características próprias. A seguir são ressaltados os processos de avaliação na escola e seu caráter classificatório que acaba por organizar a prática avaliativa do professor, baseada não somente em procedimentos de seleção, mas também em propriedades individuais esperadas dos alunos, que devem reproduzi-las sob pena de exclusão. O final do capítulo trata do fracasso escolar e a exclusão que ocorre dentro da escola, deixando claro inicialmente que o fracasso por si só não se constitui em objeto de pesquisa, uma vez que o que se pode avaliar são suas expressões e ainda que o processo de ensino e aprendizagem em uma escola envolve uma vasta gama de variáveis.

O CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA contém em suas três primeiras subseções o referencial teórico do trabalho e na última as contribuições dos estudos de outros autores a respeito do assunto. Dessa forma inicia-se com o conceito de Configuração de Elias (1990, 2005 e 2006), uma vez que dentro da escola, as interações sociais surgem de formas diferentes em espaços sociais diferentes. Assim podemos dizer que, dependendo do espaço social onde se encontrem os alunos, existe uma grande possibilidade de que as formas que as interações sociais se estabelecem também variem e assim, assumam características diversas.

Ainda no mesmo Capítulo é tratado o conceito de Lógicas de Ação de Dubet (s.d.p.), que discute sobre a permanência da escola como uma instituição social estruturada por um princípio de coerência interna, considerando que ela funciona hoje em dia muito mais como

espaço social multifacetado em que cada experiência social implica a articulação de três lógicas da ação: “a integração, a estratégia e a subjetivação”.

O próximo referencial está embasado no conceito de Estigma de Goffman (1988), já que os alunos com baixo rendimento escolar acabam adquirindo, em seu percurso escolar, determinadas marcas na escola provenientes de suas dificuldades de aprendizagem e de escolarização, pois a partir de certo tempo de tentativas sem sucesso, seus professores acabam associando esses alunos aos problemas que apresentam, uma vez que esses alunos carregam essa conotação negativa ligada às situações de aprendizagem acadêmica. Ao final do Capítulo 2 são utilizados os estudos de outros autores que tratam das interações sociais entre alunos que ocorrem dentro da escola.

O CAPÍTULO 3 – MÉTODO trata dos instrumentos de pesquisa que são utilizados no presente trabalho, ou seja, o teste sociométrico e a observação. O teste sociométrico foi escolhido por possuir grande capacidade para ressaltar os espaços múltiplos do processo social de forma mais viva e espontânea e ainda para resgatar a utilização desse método tão importante no estudo das relações sociais e mais, especificamente, no ambiente educacional, já que essa área de atuação não vem aplicando a sociometria já há algum tempo. A observação foi utilizada para verificar como se estabelecem as relações desenvolvidas dentro da escola, bem como para levantar quais as iniciativas da escola no que se refere ao controle dessas relações, às sanções sobre aquelas consideradas inadequadas e emulação em relação àquelas valorizadas. Nesse Capítulo ainda são apresentadas as caracterizações das escolas visitadas e dos alunos pesquisados.

Finalmente, o CAPÍTULO 4 – AS INTERAÇÕES SOCIAIS, apresenta os resultados obtidos pela aplicação do teste sociométrico e nas observações. Inicialmente os testes sociométricos serão analisados de acordo com o conceito de configuração de Elias (1990, 1994, 2000, 2005 e 2006), verificando nos sociogramas de primeiras escolhas em preferências, como estas se formam nos diversos espaços sociais da escola e, por fim, como se estabelecem as relações entre os alunos, tendo como foco os alunos com baixo rendimento escolar, trazendo à tona as situações de aceitação e rejeição que ocorrem no meio escolar. Já a análise dos sociogramas de primeiras escolhas referentes às rejeições serão feitas de acordo com o conceito de estigma de Goffman (1978), demonstrando como as marcas que os alunos com baixo rendimento trazem, influenciam nas relações que estabelecem nos diversos momentos de interação na escola. Já as observações serão analisadas de acordo com as lógicas de ação de Dubet (1994), que são apropriadas pelos sujeitos em diferentes situações. Para

isso, serão utilizadas as lógicas de integração, de estratégia e de subjetivação para analisar os diversos momentos de interação na escola e como os alunos agem em cada um deles.

CAPITULO 1

A ESCOLA E AS RELAÇÕES SOCIAIS DESENVOLVIDAS ENTRE OS ALUNOS

O presente capítulo visa inicialmente demonstrar a baixa incidência de estudos sobre as relações sociais entre os alunos, uma vez que existe uma importância tradicional voltada às relações entre alunos e professores. Busca-se ainda chamar a atenção para a necessidade cada vez maior em se ouvir e estudar as crianças e os jovens e de forma reflexa, seus comportamentos e de como se relacionam dentro da escola. Essa perspectiva liga-se diretamente a estudos realizados focando a escola como um espaço de interação social, com características múltiplas e heterogêneas, apesar de possuírem características que lhes são comuns, demonstrando que, apesar das semelhanças, seus atores desenvolvem estratégias que são próprias a cada espaço escolar.

1.1 Os alunos dentro dos estudos sobre a escola

A pouca incidência de trabalhos relativos às interações sociais entre alunos parece refletir uma perspectiva que vem da própria organização escolar em que os agrupamentos de alunos parecem ter pouca relevância para o trabalho educativo, tal como afirma Wallon (1975, p. 215 e 216):

E mesmo a própria escola acreditou que o seu papel era o de dissociar os indivíduos entre si, de só tomar em consideração cada aluno em particular e de fazer com que na aula só existissem relações entre professor e cada aluno. A escola considerou várias vezes como um logro a cooperação que se podia estabelecer entre os alunos. Sei muito bem que nos últimos anos houve tentativas para reabilitar o trabalho de equipa, o trabalho em que as crianças são convidadas a colaborar, a trabalhar colectivamente. [...] Mas o trabalho em equipa, que pode apresentar grandes vantagens para desenvolver simultaneamente o espírito de iniciativa e o espírito de cooperação, ainda não é suficiente.

Fau (1952) também se refere à pouca importância atribuída pelos estudiosos às relações entre alunos na escola, quando afirma que somente a partir de 1939 os grupos de crianças e adolescentes começaram a merecer estudo mais sistemático, quando Slavson

passou a estudar esse tema. Nessa época Slavson já reclamava da falta de pesquisas nessa área, chegando a dizer que “[...] a dinâmica do grupo é uma das páginas em branco nos nossos conhecimentos psicológicos” (FAU, 1952, p. 13). Para ele, isto ocorria, porque a sociologia, até então, não havia descoberto o pequeno grupo, voltando-se ao estudo dos grandes grupos da sociedade, descuidando do valor desses pequenos grupos e das possibilidades do aproveitamento de seu estudo. Para este autor, somente após os artigos de Slavson e os estudos de Moreno e Gurvitch é que se passou a dar maior ênfase a esse assunto, pois foi com os estudos realizados pelo Centro de Pesquisa de Dinâmica de Grupo, no Instituto Tecnológico de Massachussets, e pelo Instituto Tavistock de Relações Humanas, na Inglaterra, que nasceu não somente a nova orientação a respeito do trabalho com os grupos, como sua precisa conceituação.

Vemos que desde aquela época já se demonstrava a falta de interesse por esse assunto e apesar de todos os avanços nessa área das relações sociais, ainda pode ser considerado muito precário, e sua produção acadêmica e pesquisas ficam muito aquém daquelas realizadas com outros focos direcionados à escola.

Ainda nessa direção, autores mais recentes, como Coll&Colomina (1995), explicam que existe uma importância tradicional atribuída às relações entre alunos e professores, contrastando fortemente com as relações travadas entre os alunos, durante o desempenho de suas atividades escolares e de como essas relações repercutem sobre os resultados dos objetivos educativos. Essas relações eram vistas como fatos indesejáveis com prováveis influências negativas, havendo, inclusive, recomendações para serem limitadas ou até eliminadas. Talvez essa visão tenha sido a grande causadora da falta de interesse dos pesquisadores a respeito desse tema, fomentando um grande número de estudos a respeito da relação professor/aluno, já que as influências das relações aluno/aluno seriam menos importantes. Por outro lado, havia a valorização das interações professor/aluno, uma vez que o professor é o agente educativo principal, encontrando-se em suas mãos a responsabilidade de transmissão do conhecimento elaborado para seus alunos, destinatários da ação transmissora.

Demartini (2002) também reitera a importância cada vez maior que há hoje em dia em ouvir as crianças e os jovens. Preocupa-se com o possível fato de os educadores e os cientistas sociais não estarem conseguindo entender como vem ocorrendo o agravamento dos problemas que as crianças e os jovens têm sofrido e do aumento da violência que vêm sofrendo. Para tal, aponta para a necessidade de conhecê-los melhor como grupos sociais distintos, com sua própria cultura e vivência e de escutá-los mais também. A importância do estudo desses

grupos sociais se prende ao fato de que a construção da identidade sempre se faz dentro do grupo e em relação ao outro. A construção da identidade da criança não se faz no ar, de forma abstrata, mas sim em relação ao outro com quem a criança convive. Mostra ainda a importância de verificar quais as marcas de cada criança, as marcas de sua infância e quais foram seus processos de socialização. Finalmente, chama a atenção para o fato de a sociologia ter poucos estudos nesse sentido, apesar da relevância e profundidade dos casos que foram estudados.

Quinteiro (2002), ao se referir à infância e à educação no Brasil, explica que pouco se conhece das culturas infantis, pois pouco se pergunta às crianças e quando isso ocorre, são simples falas soltas, sem serem interpretadas de forma mais aprofundada pelos pesquisadores. Essa falta de conhecimento deixa sempre dúvidas sobre o que se conhece de fato da cultura infantil, o que essas crianças aprendem o que sentem e o que pensam. Para a autora, ainda que haja essa falta da produção do conhecimento sobre a infância e a educação, os pesquisadores vêm se esforçando nas últimas décadas, para criar outro olhar sobre a infância.

Ainda no que se refere à socialização da criança, a autora salienta que a sociologia da infância, nos estudos ingleses e franceses, vai se fixar e surgir opondo-se ao fato de considerar a infância como um simples objeto passivo, de uma socialização que é determinada pelas instituições. E continua:

A criança passa a ser compreendida como um ator social, renovando deste modo o interesse pelos processos de socialização. Entre os sociólogos da infância, a redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construtivistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a considerar a criança como autor (QUINTEIRO, 2002, p. 24).

Quinteiro (2002, p. 37), em sua pesquisa, observa as crianças, alunas do Ensino Fundamental marcadas pelo que ela diz ser a “pedagogia da repetência”. Explica que esta cultura enfraquece a relação entre a criança e a escola, ou seja, segrega a criança e tira dela a oportunidade de criar seu próprio universo, desrespeitando a complexidade que essa construção exige. Assim, a instituição escolar rouba da criança a possibilidade de viver sua infância, mais ainda, coloca-a a margem do processo de escolarização, levando-a a engrossar o contingente da exclusão social. Dessa forma, para que seja conhecida a condição da infância e da criança na escola é necessário também verificar quais são as representações sociais, quais os elementos que compõem a cultura escolar, qual é a cultura da escola, como

se dá essa cultura da repetência e principalmente quais são as culturas infantis que se formam nas escolas.

Ainda com referência ao fato da escassez de estudos da área da educação que estejam relacionados às crianças, Gobbi (2002), afirma que há pouca bibliografia específica nesse assunto nas áreas de história e ciências sociais, existindo assim grande dificuldade em encontrar estudos acadêmicos que contemplem as crianças pequenas e bem pequenas. Para a autora, essa ausência dos pequenos e das pequenas nas pesquisas sobre a escola, acaba sendo naturalizada, na medida em que passam a ser objeto de interesse de pesquisa quando entram definitivamente no mundo dos alfabetizados.

Os estudos desenvolvidos por Cerisara (2004), na área da educação infantil, inauguram um novo tratamento dado às crianças, na medida em que, a partir de então começam a se constituir como foco central das pesquisas realizadas e não mais como subordinadas aos adultos.

Esta autora ressalta que a criação de uma pedagogia da educação infantil, que tenha como foco as crianças, como sujeitos com seus direitos individuais e não mais apenas como os alunos têm contribuído para as pesquisas dessas interações, desafiando os pesquisadores para conhecer a criança para além dos modelos historicamente construídos pela psicologia, propondo um diálogo com os demais campos do conhecimento, como por exemplo: a sociologia, a antropologia e a história. Com essa perspectiva deve-se então tomar a criança a partir dela própria, algo que se tornou não apenas um objeto de interesse, mas também importante e necessário.

Embora estes autores tenham razão no que se refere à incidência de estudos sobre a relação entre alunos, não se pode esquecer que, ainda na década de 30, Waller (1996)¹ se referia à necessidade de investigação dessa relação no estudo da escola, como se verifica pelo abaixo transcrito:

Como um organismo social a escola mostra uma interdependência orgânica de suas partes; não é possível afetar uma parte dela sem afetar o conjunto. Como um organismo social, a escola exhibe uma diferenciação de partes e uma especialização de função. O organismo como uma totalidade é nutrido pela comunidade (WALLER, 1996, p. 7).

Waller (1996) ainda conceitua a escola como um sistema fechado de interação social, já que se diferencia do seu meio social, pois é um local onde os professores e os alunos se encontram com o intuito de dar e de receber instrução.

¹ Embora a edição citada seja de 1996, a publicação original desta obra foi em 1932.

O autor ensina que, para analisar a escola, é necessário apreender sua realidade total, alheando-a de um caráter simplista de estabelecimento de ensino, enquadrado em legislação pública, passando a vê-la como um organismo vivo, em movimento, com características tão próprias que tornam cada uma delas única. Esse conhecimento só pode ser adquirido mediante uma análise sociológica, como um grupo social, já que sua existência encontra-se na dependência de atividades combinadas de seus membros.

Quanto à questão das semelhanças e diferenças das escolas, há a necessidade de uma complementação dessa idéia, utilizando-se novamente o apreendido em Waller (1996). Esse autor estabelece que existem características comuns às escolas, que propiciam sua colocação à parte e para serem estudadas como unidades sociais, sendo que uma delas é o “[...] modo característico de interação social da escola, e influenciada por numerosos processos de interação menores” (WALLER, 1996, p.8).

Procuramos então alargar o mero estudo do desenvolvimento da sociabilidade, dando atenção também às especificidades escolares na socialização dos alunos estudados, preferencialmente as interações ocorridas e os tipos de agrupamentos por eles desenvolvidos, seleção de líderes, mecanismos de exclusão etc., nos referindo, então, a aquilo que Waller (1996) chama de “ordem política da escola”.

Parsons (1959) ao se referir ao estudo da instituição escolar, ressaltava a importância da formação dos grupos de pares. Segundo o autor, uma das principais características desses grupos é a da independência das crianças do controle dos adultos:

O grupo de pares pode ser de imediato considerado como um campo no qual se exerce a independência em face do controle dos adultos; não é, portanto, surpreendente que ele seja às vezes o lugar privilegiado de manifestações não somente de sua independência, mas também de sua reprovação em face dos adultos; [...]. Mas uma outra de suas funções, muito importante, é a de ser para a criança uma fonte de aprovação e de reconhecimento não adulto. Eles (a aprovação e o reconhecimento) estão fundados em vários critérios ‘técnicos’ e ‘morais’ tão difusos quanto aqueles que intervêm na escola. De um lado, o grupo de pares é o lugar onde alguém é bem sucedido ou onde alguém desenvolve certas formas de ‘proezas’... De outro lado, isso dá a ocasião de se fazer aceitar pelos pares que o invejam e de ser reconhecido como ‘pertencente’ ao grupo (PARSONS, 1959, p. 298, aspas do autor).

Outra característica é a flexibilidade de fronteiras, pois algumas crianças são admitidas neste grupo, enquanto outras saem. Com relação às crianças por ele investigadas (iniciantes na escola), outra característica apontada é a segregação que o grupo de pares utiliza em função do sexo, com o reforço das próprias crianças e mais ainda dos adultos.

No que se refere às especificidades das instituições escolares, Znaniecki (1979, p. 104) se refere ao seu caráter de “grupos institucionalizados”, uma vez que são fruto da cooperação de seus próprios membros, mas cujas funções coletivas são parcialmente institucionalizadas por outros grupos sociais:

Toda escola consiste num grupo social, com uma composição definida, e uma organização e uma estrutura, ainda que rudimentares. Sua existência depende, antes de mais nada e essencialmente, das atividades associadas de seus membros – professores e alunos.[...] Apesar de tudo, uma escola, enquanto grupo social, conserva um certo grau de autonomia interna, uma ordem específica própria, semelhante a de muitas outras escolas, mas diferentes das de grupos de uma outra categoria, pois o papel dos professores e o dos alunos diferem essencialmente do papel dos membros e qualquer outro grupo (ZNANIECKI, 1979, p. 105 e 106).

No Brasil, Cândido (1979)² indicava na mesma direção, já que nossas escolas são instituídas, ou seja, elas são regidas por normas estabelecidas pelo Poder Público. Assim, a escola acaba por ser considerada apenas por aquilo que lhe foi delegado pelo Legislador, sendo vista do ponto de vista administrativo. O autor, entretanto, deixa claro que, mesmo possuindo essa característica de instituição, ela possui uma conformação interna que diferencia uma escola da outra, diferença esta mantida por valores e normas que individualizam cada uma delas, como podemos verificar abaixo:

Mas se é um grupo estável, com localização, população, sistema de normas e finalidade, deve forçosamente apresentar uma diferenciação interna, apresentando segmentos dispostos de modo definido. Mais ainda: a sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas, mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos (CÂNDIDO, 1996, p.109).

Cândido (1979) assevera ser necessário estudar o desenvolvimento da sociabilidade dentro da escola, desde a formação no sentido real, até como os alunos vão adquirir hábitos e comportamentos que são exigidos pela sociedade. Deve ser dada atenção às especificidades nas relações que se estabelecem entre a criança e o adolescente em face ao adulto, como se desenvolvem os grupos dentro da escola, como são escolhidos os líderes e os conflitos com os padrões sociais que surgem pela imposição da escola. Segundo o autor, devemos inclusive levar em consideração os grupos de idade, pois segundo Cândido (1979):

² Embora a obra citada seja de 1979, ela é oriundo de texto publicado inicialmente em 1953, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

[...] as associações de educandos dependem em boa parte da idade. Assim é que as etapas iniciais da idade escolar se caracterizam por acentuada instabilidade social – os agrupamentos esboçando-se e desfazendo-se ao sabor das circunstâncias, sem envolver as mais das vezes adesão profunda de seus membros. A partir de certo momento, todavia, o imaturo tende a se associar, encontrando no grupo um ponto de referência para a sua atividade.

O autor explica que na escola existe uma divisão imediata, entre o grupo adulto - formado por professores, administradores e auxiliares de administração - e o grupo dos educandos. Além dessa distinção, entre adultos e crianças/jovens, os alunos formam um conjunto que se opõe aos adultos pelas formas diferentes de sociabilidade, que se distribuem desde comportamentos pré-sociais na Educação Infantil, até a criação de verdadeiras organizações de alunos mais velhos nos níveis superiores de ensino.

Com relação às distinções de sexo, considera que o período escolar coincide com as mudanças biológicas que transformam o corpo, o espírito e a sociabilidade do indivíduo: conforme a faixa etária aumenta, a relação entre os dois sexos varia de importância como definidor das diferentes posições sociais, ou seja, da indiferença nos primeiros anos de escolarização até a forte ambivalência que ocorre mais tarde.

Os grupos associativos, mais que os outros, são fruto das características próprias da vida escolar e permite ver com facilidade o mecanismo das formas infantis e juvenis de sociabilidade. Nos primeiros anos na escola existe uma maior dificuldade de adesão da criança em grupos, mudando tal perfil com o passar do tempo, quando o aluno tende a se associar, encontrando um ponto de referência para a sua atividade:

Estas considerações contribuem para esclarecer a divisão que se deve estabelecer entre associações infantis e juvenis de caráter mais ou menos vago, e as que se organizam realmente com uma estrutura definida. Na vida escolar encontramos uma gama extensa de ambas, desde os agrupamentos fluidos de brinquedo até as sociedades secretas e os grêmios literários, dotados de hierarquia, finalidade durável, divisão de funções (CÂNDIDO, 1979, p. 115).

O autor estabelece a existência de três tipos de associações escolares, a saber:

a) recreativas: referem-se aos grupos de brinquedos, reuniões de amigos, que são mais difusos, mas também àqueles mais organizados, como os times esportivos, os grupos de jogos.

b) intelectuais: são aqueles grupos que se formam com vistas ao aprendizado. Os grupos mais difusos são aqueles que ocorrem na reunião de colegas para discutir e esclarecer uma matéria, os grupos mais organizados se referem aos grêmios e academias.

c) cooperativos: esses grupos ocorrem pela associação espontânea, visando uma finalidade comum, que embora traga benefício pessoal é definida pelo interesse do grupo. Esse interesse pode se referir a prestígio, prazer etc., mas encontra-se subordinado a princípios definidos pelo grupo.

Cândido (1979), também ratifica que as sanções que ocorrem dentro dos grupos de alunos que funcionam como expressão da vida grupal e, quando exercidas sobre os educadores, funcionam como resistência à rigidez da ordenação imposta pelo adulto:

Tanto umas quanto outras podem ir da vigilância à eliminação, passando pela restrição, o ridículo, o boicote, a exclusão. Veja-se o caso do menino de fala, maneiras, roupas excêntricas, chacoteado até ajustar-se aos padrões correntes ou marginalizar-se de todo. O menino diferente dos outros, pela religião, a língua, a classe, ou a sensibilidade, sofre com frequência a ação destas pressões estabilizadoras do grupo, que rege contra o que ameaça a sua integridade (CÂNDIDO, 1979, p. 126).

As questões das sanções que podem ir da simples vigilância até a exclusão do membro do grupo, de acordo com as características do indivíduo que lhe são peculiares, pode sofrer pressões do grupo para que se enquadre nos padrões esperados ou então que procure outro grupo que o aceite. Pode-se então afirmar que, se por um lado, a preocupação com o aluno como objeto de estudo não é nova, pois esses autores nos mostram que muito se havia escrito sobre a necessidade de se investigar o aluno como membro da comunidade escolar.

Por outro lado, não se pode negar que, pelos levantamentos aqui apresentados, que esta preocupação não se disseminou pela pesquisa educacional até muito pouco tempo atrás,.

1.2 A avaliação na escola: um sistema de classificação

Por todo o exposto no item anterior, percebemos que as crianças com baixo rendimento escolar procuram criar estratégias de aceitação por seus pares, tentando fugir de suas marcas criadas no processo de individualização escolar e da própria avaliação prévia feita pela escola, baseada nessas marcas que as acompanham. Nesse sentido, podemos pensar que há, assim, um caráter classificatório na educação, como explica Bourdieu (1998, p. 187), ao dizer que esse sistema tem características de uma taxionomia escolar que “[...] organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática”. No sentido estritamente ligado à apreciação que professores fazem de seus alunos, ele alerta para um caráter classificatório que produzem

em seu dia-a-dia, julgando alunos e colegas de trabalho, bem como as produções que ambos possuem e suas práticas. E salienta que:

É na verdade mais difícil nesse caso colocar entre parênteses as funções sociais do sistema de classificação que é profundamente dissimulado e que está no princípio de todas essas classificações escolares e das classificações sociais que determinam ou legitimam as primeiras (BOURDIEU, 1998, p. 188).

O autor explica que as operações de classificação processadas são lugares privilegiados e reveladores dos princípios que organizam o sistema escolar em seu conjunto, não sendo tão somente os procedimentos de seleção, dos quais os professores também são produto, mas também uma verdadeira hierarquia das propriedades esperadas desses alunos que devem ser reproduzidas, esperando que esses alunos façam suas escolhas em conformidade com o sistema reproduzido. E continua:

Serão analisadas assim as formas escolares de classificação que, como as “formas primitivas de classificação” das quais falavam Durkheim e Mauss, são transmitidas, em essência, na e pela prática, fora de toda intenção propriamente pedagógica (BOURDIEU, 1998, p. 188, aspas do autor).

Bourdieu (1998) deixa claro que as classificações feitas pelos professores obedecem a determinadas regras classificatórias que servem a outras finalidades que não propriamente às pedagógicas. E segue afirmando que:

O julgamento professoral apóia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor. A escrita às vezes explicitamente mencionada, quando chama a atenção pela sua “feição” ou “puerilidade”, é percebida por referência a uma taxonomia prática das escritas que está longe de ser neutra socialmente e que se organiza em torno de oposições tais como “distinta” e “intelectual” ou “pueril” e “vulgar” (BOURDIEU, 1998, p. 192, aspas do autor).

Os professores acabam julgando a pessoa como um todo, levando em conta não somente sua aparência física, que sempre é marcada por padrões socialmente estabelecidos (cor, forma do rosto, corpulência), mas ainda pelo corpo socialmente tratado (roupas, maneiras, conduta), que são percebidos pelas taxionomias socialmente construídas, demarcando como sinais da qualidade e do valor da pessoa.

O autor ainda afirma que é por meio desse sistema de classificação que o sistema escolar estabelece “[...] as correspondências entre as propriedades sociais dos agentes e das

posições escolares, elas próprias hierarquizadas segundo a ordem de ensino [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 196).

Em face de todo o exposto e que os alunos em sua totalidade são objeto de julgamentos e classificações que são ditadas socialmente e aceitas como sendo regras absolutas, tanto no que diz respeito aos padrões físicos, quando às suas roupas e maneiras e ainda de acordo com sua adequação aos padrões pedagógicos estabelecidos. Corroborando nesse aspecto da discussão, podemos citar Machado (1997), que explica que quando pensamos nas queixas que são feitas com relação à dificuldade de aprender de algumas crianças, e na avaliação que é feita em cima dessa dificuldade, fica clara a expectativa por parte do professor com relação aos alunos, da existência de um tipo ideal, um padrão, um dever ser, que são criados sempre de acordo com uma ordem social. Assim, padrões como “certo” e “errado”, permeiam aquilo que a escola produz como sendo o “esperado”.

A impressão que fica é que sempre existe alguma coisa que é anterior e interior no sujeito, separado daquilo que acontece, que poderia explicar o significado das coisas, como por exemplo: “[...] a agressão da criança poderia significar sua capacidade de elaborar frustrações, a falta de atendimento psicoterápico poderia significar dificuldade em entrar em contato com conteúdos conflituosos, a recusa da criança em aprender poderia significar o medo de crescer” (MACHADO, 1997, p.85). Dessa forma, parece que os acontecimentos não produzem realidades, mas tão somente representam algo que é individual e interior a ser expressado. Ou como diz Foucault (1987, p. 22, *apud* MACHADO, 1997, p. 85), “[...] não há nada absolutamente primário a interpretar, porque no fundo já tudo é interpretação.” Fica claro assim, que a interpretação será sempre a interpretação de alguém e seu princípio é sempre o intérprete.

Finalmente, para a autora, é preciso pensar com as professoras as suas versões a respeito do fracasso escolar e mudar preconceitos e práticas, “descolando” do corpo das crianças os atributos, que no decorrer de sua vida escolar acabam sendo incorporados a ela, e que, quando são cristalizados, tornam essas crianças prisioneiras de sua própria condição, como por exemplo, “o louco”, “a criança deficiente”, “a criança dispersa”.

Ainda com relação à avaliação e já pensando em sua conexão com o fracasso escolar, nos valem dos estudos de Sousa (1997) ao explicar que a avaliação escolar tem se confundido com procedimentos de medida, de verificação do rendimento escolar, em que se atribui um conceito ao aluno, utilizado como referência para decidir se ele será ou não promovido para a série subsequente. Os resultados obtidos não servem como base para possíveis mudanças nas propostas de trabalho delineadas no início da série, visando criar

decisões e práticas que viabilizem o aprimoramento do trabalho escolar. Assim, a aprovação ou reprovação ganha centralidade nas relações que se estabelecem entre professores, alunos e pais, mostrando que as preocupações que existem estão mais voltadas às notas obtidas e não à aprendizagem esperada.

Sousa (1997) observa que a avaliação tem sido usada, na maioria das vezes, como instrumento de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais do aluno. Com a intenção da obtenção de um clima mais favorável para a aprendizagem, molda-se o aluno na direção de uma submissão e adequação a padrões e normas de comportamento, punindo aqueles que não as obedecem, atribuindo baixos conceitos, que podem levá-los à reprovação, ou até mesmo convencendo-os de que são incapazes de adaptar-se à escola, de que não tem condições para estudar.

A seleção técnica é utilizada como simples aparência, dissimulando uma seleção social, com conseqüências na auto-imagem e auto-estima dos alunos. Sousa (1997, p. 130), em texto que caracteriza as tendências das práticas avaliativas, registra “[...] evidências do poder do julgamento docente sobre o desempenho dos alunos, tanto no sentido de condicioná-lo de acordo com sua expectativa, positiva ou negativa, quanto de levar o aluno a incorporar o estigma de que é capaz ou incapaz”.

As punições e as premiações servem para criar nas pessoas o consenso a respeito das diferenças individuais e assim, sobre os privilégios. Se as pessoas são diferentes, agem e vivem de forma diversa, uns conseguindo mais que os outros, ficam justificadas as discriminações. A premiação causa um efeito sobre os premiados, que se julgam “justificados”, da mesma forma que aqueles que não são premiados acabam se conformando e aceitando o lugar que lhes é conferido. Assim, a avaliação como instrumento utilizado para criar a discriminação, torna-se “improdutiva pedagogicamente e injusta socialmente” (SOUSA, 1997, p. 130).

De acordo com a autora, as manifestações que foram utilizadas acima, têm como objetivo demonstrar que não é possível discutirmos, em abstrato, finalidades e procedimentos da avaliação escolar. Existem significados de avaliação, diferentes entre si, que são expressões de concepções de educação, escola, conhecimento, processo de ensino e trabalho. Não é possível, então, delimitar abstratamente um significado, uma função, uma forma, ou o melhor caminho para vivenciar a avaliação, já que as práticas avaliativas são uma das formas de concretização de um dado projeto educacional e social. A avaliação deve ser analisada, tal como vem sendo tendencialmente compreendida e vivenciada na escola, como um instrumento de legitimação do fracasso escolar. “Utilizada como meio de controle das

condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social” (SOUSA, 1997, p. 126).

Ainda nesse sentido, Luckesi (2009) explica que o que há na escola na realidade é um processo de exclusão que advém da prática avaliativa e que isso vem ocorrendo ao longo do tempo e permanece até hoje. Isso ocorre, pois o exercício da avaliação escolar não está sendo realizado gratuitamente. Ele está a serviço de uma pedagogia que “nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade” (LUCKESI, 2009, p. 28). O que pode estar ocorrendo é que a prática da avaliação escolar pode estar sendo exercida, de forma ingênua, como se não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se fosse uma atividade neutra. A prática escolar que hoje predomina, realiza-se dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e de reprodução da sociedade.

Sob outra perspectiva, Delamont (1987, p. 76-77) indica que o fato dos professores discutirem entre si os problemas que têm com seus alunos, pode consolidar as interpretações individuais em reputações que se propagam por toda a escola, ou seja, o perigo de ganhar má reputação está sempre muito presente no espaço escolar:

Os dados disponíveis sobre a maneira como os professores formam as suas apreciações sugerem que as suas caracterizações do ambiente doméstico de um aluno tendem mais a basear-se na frente pessoal por ele exibida que em qualquer evidência sistemática ou postulado teórico

A autora continua explicando que o professor observa constantemente seus alunos, suas reações, e que seus atos, no geral, dependem daquilo que ele vê, ou ainda, da maneira como ele entende o que vê, mas também atua de acordo com a perspectiva de sua profissão: “Se achar que uma criança não está preparada para ler, não se disporá a gastar tempo tentando fazê-la ler.” (DELAMONT, 1994, p. 78).

Como pôde ser visto, são feitas várias considerações a respeito da avaliação e de como as questões abordadas se conectam quando se fala em fracasso escolar, que será o objeto do próximo item. Percebe-se assim que a avaliação que é feita pelos professores leva em conta a pessoa como um todo, ou seja, seu rendimento escolar, sua aparência física e ainda os cuidados do aluno com seu corpo. Esse julgamento é feito a partir do momento que o professor tem uma expectativa com relação a seus alunos, criando um “tipo ideal” que deve (ou pelo menos deveria) se encaixar na ordem social estabelecida. Dessa forma, estar certo ou errado está diretamente relacionado ao que a escola espera do aluno. Não se pode esquecer ainda que os professores discutem entre si os problemas que ocorrem com seus alunos. Esse

fato está ligado à criação de uma má reputação que alguns alunos têm na escola, já que as considerações feitas pelos professores com seus colegas acabam por se propagar pelo ambiente escolar.

Ligando o assunto “avaliação” com o “fracasso escolar” a seguir, vimos que essas considerações e julgamentos feitos aos alunos podem, no decorrer da vida, ser incorporados a ela e que, se cristalizados, prendem a criança a essa condição, sendo conhecida e denominada pelos seus atributos particulares, como por exemplo, “crianças que não aprendem”. É possível então analisar a avaliação como sendo um instrumento contributivo ao fracasso escolar, já que se utilizada como meio de controle das condutas escolares e sociais dos alunos, cria uma prática discriminatória que dá ênfase ao processo de seleção social.

1.3 O fracasso escolar: a exclusão dentro da escola

A ideia de um aluno com baixo rendimento escolar nos remete imediatamente ao pensamento de como esse mau aproveitamento influencia e contribui para o seu fracasso escolar, da mesma maneira que a avaliação, quando realizada de forma inadequada, pode ser mais um elemento para se chegar a esse desfecho. Assim, fazendo uma conexão do presente item com o anterior, que abordou a avaliação do professor e da escola e como esta influencia na vida escolar, o que possibilita desfechos como o fracasso e a conseqüente exclusão, iniciamos discutindo a respeito da noção de fracasso escolar, para saber exatamente do que estamos falando e de como lidar com esse conceito no presente trabalho. Para tal, utiliza-se inicialmente dos ensinamentos de Charlot (2008), que ensina que a noção de fracasso escolar é utilizada como meio para explicar tanto a situação de reprovação do aluno quanto a sua não-aquisição dos conhecimentos ou competências que eram esperados, e mais, engloba tanto os alunos das séries iniciais que não aprendem a ler, como aqueles que fracassam na faculdade, criando uma idéia muito extensa, permitindo que seja associada e creditada a ela situações de desemprego, violência e condições sociais e econômicas.

É nesse sentido que o autor afirma que o fracasso escolar, estritamente falando, simplesmente não existe, pois o conceito envolve situações muito distintas entre si designadas por fracasso escolar.

Seguindo esse raciocínio, o autor explica que é claro que existem alunos que não conseguem acompanhar os ensinamentos que lhe são dispensados e têm dificuldade em apreender os saberes que supostamente deveriam adquirir, não constroem determinadas competências, “[...] naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o

conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de ‘fracasso escolar’ “ (CHARLOT, 2008, p. 16, aspas do autor).

Como se trata de um conceito abrangente e polissêmico, ele tem sido tratado, muitas vezes como

[...] um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados. E não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. Essa análise, porém, se defronta com uma dificuldade particular: a noção de fracasso escolar remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras... O fracasso escolar é “não ter”, “não ser” (CHARLOT, 2008, p. 16, 17, aspas do autor).

Mas de acordo com o que se encontra transcrito acima como podemos pensar em algo que “não é”? Não há possibilidade de fazê-lo diretamente, pois não se pode pensar o não-ser, mas pode ser feito indiretamente e podemos fazer de duas formas diferentes. A primeira é ver o fracasso escolar como um desvio, como uma indiferença, ou seja, pensar o não-ser em referência ao que ele não é. O fracasso escolar é uma diferença, seja entre alunos, currículos ou escolas. Essa análise foca ainda mais diretamente a diferença de posições entre os alunos, ou seja, o aluno que se encontra em situação de fracasso escolar ocupa um espaço na escola que é diferente daqueles que se encontram em situação de êxito, sendo essas posições determinadas por notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar na hierarquia escolar, entre outros. De sorte que o fracasso escolar é entendido não apenas como diferença de posições, mas ainda, essas posições só fazem sentido quando vistas umas em relação às outras. O autor continua:

Com efeito, as posições respectivas, e não essas posições em si, é que permitem falar de fracasso escolar: que um jovem esteja no terceiro ano colegial (aproximadamente 8ª série do ensino fundamental brasileiro) aos 17 anos só tem um sentido quando se sabe que a maioria dos alunos entram no terceiro ano aos 14 ou 15 anos; que uma criança tire um dois de um total de 20 atribuído a um exercício significa, é verdade, que ela não entendeu o exercício; mas não se falará em fracasso escolar se os outros alunos também tiverem uma nota muito baixa. Esse tipo de sociologia não trata, na verdade, senão de diferenças e recorre essencialmente à ferramenta que permite apreender e processar diferenças: a estatística (CHARLOT, 2008, p. 17).

Os resultados obtidos são muito utilizados para explicar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos que se encontram nessa situação possuem deficiências socioculturais, afirmando assim que a posição relaciona-se à origem e que a diferença deve ser tratada como falta. Mas Charlot (2008) explica que o fracasso escolar não se refere apenas a uma diferença, mas é ainda uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode ser analisada. São situações que os alunos estão vivendo num momento específico de sua vida escolar e também são atividades, condutas e discursos desses alunos. O que não se pode esquecer é de conectar essa definição com a primeira já estudada acima, ou seja, a experiência que esse aluno em situação de fracasso vive, traz a marca da diferença e da falta, causando dificuldades nas situações de convívio escolar ou em cumprir as orientações que são impostas. Isso causa a esse aluno a formação de uma auto- imagem desvalorizada.

Quando pensamos na posição de Charlot (2008), ao explicar que existem diferenças e que estas não se restringem somente às posições que os alunos assumem na escola, mas também com as relações que são criadas entre o saber e a escola, notamos a importância que assume na criação do fracasso escolar, uma série de fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e seus elementos básicos, como a escola, o aluno, o professor e aquilo que se ensina.

Cabe ainda citar Lahire (1997), que vai ressaltar a importância do julgamento feito pelos professores com relação a determinados alunos, demonstrando a importância da classificação que vem imbricada com esse julgamento e da relação entre sucesso/fracasso e disciplina/indisciplina. Inicialmente, deve-se levar em conta que os julgamentos que são feitos referem-se de fato a comportamentos reais que os alunos desenvolvem e não são simples produtos de sua imaginação profissional.

O que se encontram são julgamentos que “[...] falam de comportamentos reais a partir de categorias utilizadas no curso primário” (LAHIRE, 1997, p. 54). Esses julgamentos reforçam uma seleção de fatos e modos de agir que os alunos devem ter para que se encaixem naquilo que a escola espera deles. Dessa forma, se constroem perfis que “acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e qualidades intelectuais, por outro”, permitindo a existência daquilo que é considerado o óbvio nessas circunstâncias, a saber, alunos indisciplinados, com desempenhos escolares ruins e alunos disciplinados e atentos e com bom desempenho escolar (LAHIRE, 1997, p. 54-55).

Mas também ocorrem, de forma não constante, a existência de alunos razoavelmente indisciplinados e com bons desempenhos escolares e alunos que apesar da disciplina, não se

saem tão bem quanto o esperado. O autor explica ainda, com base nos estudos que desenvolveu, que a situação de alunos disciplinados em situação de fracasso escolar é bem mais frequente que o inverso, ou seja, alunos indisciplinados que vão bem na escola.

O autor ainda continua:

Os professores evocam tanto – senão mais – o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais. Um princípio de explicação pode vir do fato que, ao contrário dos alunos oriundos das classes médias e superiores, nem todas as crianças interiorizaram as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar. Essas normas, que são naturais, e que são ainda mais naturais quando aplicadas a públicos infantis socialmente preparados para recebê-las, são questionadas por crianças de classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e portanto heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares (LAHIRE, 1997, p. 55).

Pelo acima exposto, o que se depreende é que determinadas crianças são classificadas como não estando em conformidade com o esperado pela escola, principalmente no que se refere ao plano comportamental, mas também no cognitivo. Parece que as mensagens escolares não conseguem chegar até elas, por uma dificuldade que elas possuem de entendê-las. Isso faz com que esses alunos sejam chamados à atenção constantemente, seja porque não ouvem, não se concentram, brincam o tempo todo, são lentos e outros comportamentos que não se encaixam com o esperado na escola.

Para Lahire (1997), além da importância dessas qualidades sociais do público, tem que ser levado em consideração o fato de que, no curso primário, como um primeiro andar de um edifício escolar, deve ser privilegiado o fato de serem ensinadas regras explícitas e implícitas referentes à vida em comum, como agir com os adultos, como se comportar, já que a escola é um lugar onde são inculcadas novas estruturas mentais, novos saberes e novas relações com o saber. A escola mesmo diferencia esses dois aspectos (comportamento e resultado escolares), apesar de ambos serem indissociáveis, não podendo transformá-los em simples categorias de alunos, baseados em classificações feitas pelos professores. A escola maternal é uma prova disso, pois quanto menor o grau de escolarização, mais se privilegia os aspectos comportamentais envolvidos.

Lahire (1997) explica que os professores privilegiam o comportamento como um todo, como um *ethos* que se pode detectar por meio do conjunto de seus comportamentos na escola, relacionados com o domínio de suas qualidades intelectuais, e continua:

Aquilo que podemos classificar como “resultados escolares” e as “qualidades intelectuais” fica quase sempre no limite da disposição moral de conjunto: ter uma escrita “legível” significa também “aplicar-se”; não precisar o tempo todo de explicação significa também “saber se virar sozinho”; ser “autônomo”, “independente”, “curioso”, é ser “aberto”; saber “adaptar-se” aos exercícios escolares menos orientados é ter “espírito de adaptação” a problemas sempre novos... Inversamente, inúmeras qualidades “morais” ou “comportamentais” têm implicações intelectuais quando se referem a trabalhos escolares. Ser “ordenado”, “organizado”, é também ser “racional”, “ter idéias ordenadas”; ser “cuidadoso” ou “bem-cuidado”, em geral, quer dizer “cuidar de sua expressão”, “cuidar de sua apresentação” e mostrar um “espírito de clareza” em certos casos (LAHIRE, 1997, p. 57, aspas do autor).

Há uma distinção sistemática entre os julgamentos sobre os desempenhos e qualidades intelectuais de um lado, e de outro, a respeito dos julgamentos e das qualidades morais. Os resultados escolares são julgados ou de forma muito global, com conceitos como: “muito bom, ruim, dotado, etc.” ou simplesmente por perceber problemas ou facilidade numa certa disciplina. O autor ao estudar também os alunos da 2ª série, afirma que os professores percebem e julgam seus alunos por sua boa ou má adaptação ao espaço social da escola, assim, verificam se estes estão em conformidade com a ordem escolar (formação familiar em relação à socialização na escola). Finalmente, o que o autor conclui das entrevistas que faz no desenvolvimento de sua pesquisa, é que para os professores não basta o aluno ser apenas inteligente, mas ele deve saber usar dessa inteligência no momento certo e acima de tudo, na forma em que a escola considera como correta.

Neste primeiro capítulo procuramos desenvolver argumentação que contextualizasse o tema desta pesquisa, partindo da discussão do aluno como objeto de estudo, até o fracasso escolar, passando pelas questões da avaliação escolar e seu reflexo sobre o alunado.

Para tal, fez-se uma breve retrospectiva histórica com a contribuição de Fau (1952) e de como até hoje os estudos a respeito das relações entre alunos e de uma cultural infantil e jovem na escola ainda são pouco freqüentes, como se depreende pela leitura de autores mais atuais como Coll e Colomina (1995), Demartini (2002), Quinteiro (2002), Gobbi (2002) e Cerisara (2004).

Tais perspectivas vão ao encontro das questões das relações sociais escolares, e mais, procuram chamar a atenção de como as crianças e os jovens devem ser vistos não apenas como alunos, mas também como sujeitos com seus direitos individuais, que têm uma vida fora da escola, influenciando as interações que desenvolverão. Esse olhar ilumina o caminho dos estudos que aqui são desenvolvidos, já que reforça a necessidade de pesquisar como as condições socioeconômicas dos alunos podem influenciar a forma como agem entre si e de

como a escola lida com essas diferenças, ainda mais quando possuem uma organização muito semelhante.

Percebeu-se assim que apesar dos estudos não serem em grande número, desde a década de 30, pesquisadores como Waller (1996) têm enfatizado a necessidade de estudar a escola, que mesmo possuindo características comuns a todas elas, não podem ser consideradas como idênticas, já que em seu interior são desenvolvidas relações entre os sujeitos que as compõem (ZNANIECK, 1979). Essas relações, quando olhadas na direção dos alunos, possibilitam o entendimento de como se formam os grupos de pares (PARSONS, 1959) e de como as relações entre eles se estabelecem, denotando a relevância do estudo do que acontece no interior desses grupos. Por fim, com relação aos estudos sobre a escola, foram utilizados os ensinamentos de Cândido (1979), que reitera suas características comuns, lembrando, porém, que cada uma delas tem uma conformação específica, mantida por normas e valores internos e que são ditados por seus membros.

A seguir, sempre lembrando que o professor é elemento fundamental nas relações escolares, agindo de forma ativa inclusive na manutenção de determinadas marcas dos alunos, foi se buscar um conceito de avaliação mais amplo, preocupado com o que o professor e a escola esperam de seus alunos e de que maneira o professor acaba por vê-los, independentemente de seu desempenho escolar. Tal abordagem foi feita pelo referencial de Bourdieu (1998), Sousa (1997) e Luckesi (2009), como já apresentado.

Finalizando o capítulo, e após terem sido discutidos conceitos fundamentais, e ligando-se diretamente com as questões da avaliação, discutiu-se o conceito de fracasso escolar sob a óptica de Charlot (2008) e Lahire (1997), deixando claro que o fracasso de que o presente trabalho trata é aquele que é marcado por uma diferença ou uma falta, dificultando o convívio escolar, formando no aluno uma auto-imagem de que não aprende e assim não possui nenhum valor. Essa experiência vivida pelo aluno em situação de fracasso será analisada nos capítulos posteriores.

CAPITULO 2

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

O presente capítulo tem por objetivo trazer as principais contribuições de autores como Elias, Goffman e Dubet, que formam o referencial teórico da pesquisa, na medida em que parte-se do princípio de que devem ser levadas em consideração as configurações que se formam dentro da escola entre os alunos, de que forma estas configurações propiciam a aceitação ou rejeição de alunos e assim o aparecimento de estigmas associados a eles e que estratégias esses alunos estigmatizados utilizam para se adaptar às exigências da escola e assim serem aceitos por seus colegas e professores.

2.1 A formação de configurações nas relações sociais na escola

Toda a argumentação feita anteriormente teve por objetivo, de um lado, mostrar que, embora seja discurso corrente que o aluno é um agente que não pode ser desconsiderado no processo educativo, não são muito numerosas as investigações que tenham como foco as relações entre alunos. De outro, reconhecendo que o baixo rendimento escolar gera marcas negativas nos alunos, em suas relações, nem sempre essas marcas são as que predominam.

Dentro da escola, as interações sociais surgem de formas diferentes em espaços sociais diferentes. Assim podemos dizer que, dependendo do espaço social onde se encontrem os alunos, existe uma grande possibilidade de que as formas que as interações sociais se estabelecem também variem e assim, assumam características diversas. Visando explicar como essas modificações ocorrem, como se estabelecem e quais seus motivos, nos valeremos do conceito de configuração de Elias (1990, 1994, 2000, 2005 e 2006).

O autor inicialmente explica que há uma tendência das pessoas sentirem que se encontram isoladas, que não participam das coisas externas e que esse isolamento é que as identifica como sendo pessoas diferentes das demais com as quais convivem. Têm assim uma dificuldade em perceber que existe uma interdependência entre os indivíduos desde o início de sua vida. Têm problemas ainda em conceber a existência de uma autonomia relativa e que durante a vida formam configurações mutáveis entre si:

Uma vez que a primeira percepção de si mesmo parece auto-evidente para aqueles que a aceitam, eles não podem facilmente levar em conta fatos que demonstram que esse tipo de percepção está por definição limitado a sociedades particulares, que surge em conjunto com certos tipos de interdependência, de laços sociais entre pessoas – em suma, que é uma peculiaridade estrutural de um estágio específico do desenvolvimento da civilização, correspondendo a um estágio específico de diferenciação e individualização de grupos humanos. Se crescemos em um desses grupos, não podemos facilmente imaginar que possa haver pessoas que não se vivenciam dessa maneira, como indivíduos inteiramente auto-suficientes, isolados de todos os demais seres e coisas (ELIAS, 1990, p. 238).

Essa autopercepção do homem parece ser normal e comum, um sintoma do estado humano eterno, da maneira que todos os seres humanos se sentem. A concepção desse indivíduo como *homo clausus*, como um ser que porta um pequeno mundo particular dentro dele mesmo, como um ser existente de forma independente do mundo externo, determina a imagem do homem em geral. O homem se vendo dessa forma, vê a todo outro ser humano como um outro *homo clausus*. Sente como se seu núcleo, seu verdadeiro eu, estivesse separado de tudo que lhe é externo por uma longa parede invisível, incluindo nessa exterioridade todos os demais seres humanos:

A natureza dessa parede em si, porém, quase nunca é examinada e nunca é devidamente explicada. Será o corpo o vaso que contém fechado em si o ser verdadeiro? Será a pele a fronteira entre o “interno” e o “externo”? O que, no homem, é a cápsula e o que é o conteúdo? A experiência do “interno” e do “externo” parecem tão auto-evidentes que essas questões raramente são colocadas; aparentemente não requerem exame ulterior. O indivíduo se satisfaz com a metáfora espacial de “interno” e “externo”, mas não faz nenhuma tentativa séria de localizar o “interior” no espaço. Embora essa omissão em investigar cada uma de suas próprias pressuposições dificilmente seja apropriada ao procedimento científico, tal imagem preconcebida do *homo clausus* domina o palco não só na sociedade em geral, mas também nas ciências humanas (ELIAS, 1990, p. 238, grifos do autor).

O autor explica ainda que enquanto o conceito de indivíduo estiver ligado a uma autopercepção do *ego* como se estivesse fechado dentro de uma gaiola, não é possível a concepção de uma ideia de sociedade que não fosse um conjunto de substâncias sem parte, que se agregadas a outras substâncias podem constituir algo real. A ideia de um conjunto de pessoas agindo de forma totalmente independente é um produto artificial do homem, relativo a um momento do desenvolvimento de sua autopercepção, “[...] dependendo parcialmente de uma confusão de ideias e fatos e, até certo ponto, da materialização de mecanismos de autocontrole individuais – da separação dos impulsos emocionais individuais frente ao

aparelho motor, do controle direto sobre os movimentos corporais e as ações” (ELIAS, 1990, p. 248).

Essa interdependência entre as pessoas, apesar de bem menos atraente, tem vencido na era moderna, a ideia da existência de um *homo clausus*, apesar de não conseguir apagar por completo a experiência centrada no ego, de uma parede invisível, separando o mundo interior de cada de um mundo exterior. O autor substitui então a idéia do homem como sendo uma personalidade fechada, por uma personalidade aberta, que possui um maior ou menor grau de autonomia em relação a outras pessoas, mas que durante toda sua vida é necessariamente orientada por outras pessoas. A rede dessa interdependência é exatamente o que os liga e formam um nexo que o autor chama de “configuração”, ou seja, “uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (ELIAS, 1990, p. 249).

O autor explica que o conceito de figuração e configuração não pode ser pensado sem incluir de forma expressa os seres humanos em sua formação, já que somente os seres humanos conseguem formar figurações uns com os outros, sendo que:

[...] o modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p. 25).

Elias (2006) deixa claro que sem a apropriação dos símbolos como uma língua especificamente social, não poderiam os seres humanos se orientar em seu mundo e nem conseguiriam se comunicar entre si. A criação de um indivíduo jovem dentro do sistema de figurações humanas, experienciando esse aprendizado e suas auto-regulações é condição indispensável rumo à humanidade. Assim, cada ser humano se assemelha aos outros e é ao mesmo tempo diferente dos demais.

A dependência existe como configurações, inicialmente de forma biológica e posteriormente, por meio da aprendizagem social, da educação, da socialização e necessidades que vão sendo criadas durante o convívio social (ELIAS, 1990). Biologicamente falando, Elias (2006) explica que o ser humano não tem outra substância a não ser um ser humano gerado por mães e pais e isso faria da sociedade um simples aglomerado dessas pessoas. Com o aprendizado social, promove uma interdependência fundamental uns dos outros, formando grupos com figurações específicas. Esta é a razão pela qual não se pode conceber o homem à imagem de um homem individual, sendo muito mais apropriado imaginar essa imagem como de numerosas pessoas que dependem umas das outras, formando grupos ou sociedades diferentes entre si e continua:

O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de “sociedade” que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, sem um “sistema” ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas na rede de interdependências por eles formada. Certamente é possível falar de um sistema social formado de indivíduos. Mas as conotações associadas ao conceito de sistema social na sociologia moderna fazem com que pareça forçada essa expressão. Além do mais, o conceito do sistema é prejudicado pela idéia correlata de imutabilidade (ELIAS, 1990, p. 249, grifos do autor).

Elias (1990) dá como exemplo de configuração as danças de salão. A imagem que se forma é de pessoas interdependentes na pista de dança e podemos ainda imaginar Estados, cidades, famílias e demais sistemas sociais como configurações. As mesmas configurações podem ser “dançadas” por pessoas diversas, mas sem que haja uma pluralidade de indivíduos que estejam agindo de forma interdependente, não haverá “dança”. Essas configurações não são estáticas, elas mudam todo momento, tanto em pequenas configurações, como o exemplo da dança, “[...] professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário [...]” (ELIAS, 2005, p. 143), como nas maiores, chamadas de sociedades. Mostra que os grupos menores e mais simples constituem configurações relativamente compreensíveis. Já configurações maiores não podem ser percebidas de forma fácil e direta pelos membros de uma cidade ou nação, por exemplo, pois as cadeias de interdependência que os ligam são maiores e mais diferenciadas. Essas configurações mais complexas devem ser abordadas indiretamente e ser compreendidas analisando-se os elos de sua interdependência

O autor ainda dá como exemplo quatro pessoas sentadas ao redor da mesa para jogar cartas, formando assim uma configuração. Suas ações se tornam interdependentes e possuem certa autonomia, já que o jogo pode ser mais lento ou mais rápido, por exemplo. Esse padrão mutável criado pelo conjunto desses jogadores é uma configuração. Nesse exemplo podemos perceber que esta configuração forma um entrelaçamento flexível das tensões e a interdependência prévia dos jogadores, que é necessária para que se dê a configuração e pode ser formada por aliados ou adversários (ELIAS, 2005).

Quanto à relação de poder que está implícita dentro das configurações, o autor explica que “há um equilíbrio flutuante elástico e um equilíbrio de poder, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para o outro. Este tipo de

equilíbrio flutuante é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração” (ELIAS, 2005, p.143).

Percebe-se que nas formações sociais, existem grupos de pessoas que se acham mais poderosas e melhores que os outros e que se utilizam de meios para impor a crença de sua superioridade humana com relação aos demais. Nos meios sociais, as pessoas tentam se diferenciar entre si, por outros meios que não somente pela nacionalidade, ascendência étnica, cor, raça, tipo de educação, nível educacional, ou seja, por sua classe social.

A coesão dos membros de um grupo, embasada em características que atribuem a si próprios, acaba por excluir os demais membros que não preenchem suas expectativas e os estigmatizam, usando esses meios como armas poderosas para que o grupo preserve sua identidade e afirme sua superioridade, colocando os demais firmemente em seu lugar. Atribuem assim, aos demais, características ruins e mantém, para si, uma auto-imagem exemplar, como se fossem os melhores membros do grupo. Tal assertiva pode ser verificada pela leitura da citação abaixo:

Atualmente há uma tendência de se discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito. Entretanto, isso equivale a discernir apenas no plano individual algo que não pode ser entendido sem que se o perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo. Na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-los entre si. [...] Portanto, perde-se a chave do problema que costuma ser discutido em categorias como a de “preconceito social” quando ela é exclusivamente buscada na estrutura de personalidade dos indivíduos. (ELIAS, 2000, p. 23, aspas do autor).

O autor explica ainda que um grupo só pode estigmatizar outro de maneira eficiente se este se encontrar instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. A permanência de posição privilegiada desse grupo permite a permanência do estigma de desonra imputado aos demais membros do grupo. Nessa situação, o estigma social que é imposto costuma penetrar na auto-imagem dos estigmatizados, enfraquecendo-os e desarmando-os, surtindo um efeito paralisante nos grupos de menor poder. A auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão atrelados ao que os demais membros do grupo pensam dele. Esse mecanismo de estigmatização só pode ser entendido por meio de um exame rigoroso do papel desempenhado pela imagem que cada pessoa faz da posição de seu grupo entre outros, e de seu próprio *status* como membro desse grupo. Dessa forma, os grupos de

maior poder ligam sua superioridade a um sinal de valor humano mais elevado, fazendo com que os demais grupos acabem se submetendo, vivenciando sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana.

Por vezes esse estigma é tão grande, que os membros do grupo podem evitar qualquer contato social mais estreito, por medo de serem associados aos demais não aceitos, como se fossem poluir sua imagem, correndo o risco de ter seu status rebaixado dentro do grupo e perder a consideração dos demais membros, pois talvez não pareça mais compartilhar do valor humano superior que os distingue dos demais. O poder de ferir depende da consciência que tenham o usuário e o destinatário de que a humilhação empregada tem a permissão de um grupo poderoso, em relação a um destinatário de um grupo de menor poder. É necessário complementar tal pensamento com o fato de que em qualquer esfera da vida humana, alguns indivíduos possuem um poder maior que os outros, encontrando-se então habilitados para impor condições do que considera ideal aos demais.

Finalmente, o autor afirma que as configurações “[...] limitam o âmbito das decisões do indivíduo e, sob muitos aspectos, têm uma força coercitiva, ainda que esse poder não resida fora dos indivíduos, como muitas vezes se leva a crer, mas resulte meramente da interdependência entre eles” (ELIAS, 1994, p. 185).

Como dito pelo autor acima, as configurações e seus aspectos coercitivos, por vezes acabam criando situações de estigmatização de grupos ou pessoas, pelo fato de não se adaptarem a determinados padrões esperados.

2.2 A relação entre pares e as marcas sociais

A existência de marcas assume importância expressiva na relação professor-aluno, estendê-la mecanicamente no que diz respeito às relações entre alunos pode ser uma armadilha, na medida em que, em diferentes situações de convívio, elas podem não só ser pouco significativas, como, dependendo da situação, tornam-se uma característica positiva (de resistência ao poder instituído).

Apesar disto, não se pode negar que ela carrega, especialmente nas situações de aprendizagem acadêmica, uma conotação negativa que é definida por Goffman (1988) como estigma. Ele se refere ao surgimento do termo na Grécia, quando servia para caracterizar sinais corporais que marcavam o sujeito como sendo possuidor de algo “extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFMANN, 1988, p. 11). Na atualidade,

o termo é mais utilizado para evidenciar a própria desgraça de seu possuidor do que com referência ao seu corpo.

Goffman (1988) deixa claro o quanto o estigma do indivíduo age como uma marca negativa, influenciando em suas interações sociais:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1988, p. 15).

Essa marca faz com que o indivíduo sinta que os outros não o aceitam e que não estão dispostos em tratá-lo como igual. A mesma sociedade faz com que o sujeito incorpore padrões que o levam, por inúmeras vezes, a admitir sua inferioridade em relação aos demais. Tal percepção lhe causa vergonha, já que seus atributos característicos são impuros, pois poderia viver sem eles. Nesse mesmo sentido, Goffman (1988) reitera que o indivíduo ao se sentir envergonhado, mesmo por estar inserido em contexto que não deu causa, levando-o a se envergonhar, faz manobras defensivas que se utilizaria se fosse realmente culpado, despertando nele um sentimento de ser a pior pessoa que ele possa imaginar e que os outros sejam capazes de imaginar também.

O estigma que o indivíduo possui está diretamente relacionado à aceitação do grupo no qual está inserido, já que aqueles

[...] que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber; ele faz eco a essa negativa descobrindo que alguns de seus atributos a garantem (GOFFMAN, 1988, p. 18).

Refere-se ainda o autor a três tipos diferentes de estigmas. Os primeiros são aqueles relativos às deformações físicas. A seguir temos aqueles inerentes ao caráter individual (distúrbios mentais, prisão, vícios, alcoolismo, homossexualismo, etc.). E por último existem os estigmas tribais de raça, nação e religião, que como podem ter caráter hereditário, acabam marcando por vezes, todos os membros de uma família e suas gerações.

Não se pode esquecer que, no presente estudo, tratamos tratando de relações entre alunos com foco naqueles que têm baixo rendimento escolar. O que nos interessa, então são aqueles contatos chamados de mistos pelo autor, ou seja, quando os estigmatizados e os não

estigmatizado se encontram numa mesma relação social, compartilhando o mesmo espaço, um na presença do outro, em relação de interação que, tal como Goffman (2004, p. 23) aponta,

Pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros. O termo ‘encontro’ também seria apropriado.

Esses contatos, ao serem previstos pelas duas partes, podem fazer aparecer um mecanismo para evitar que ele ocorra, sendo mais comum esse procedimento aos estigmatizados que tentam não expor suas marcas e dessa forma evitar sua visibilidade. O auto-isolamento do indivíduo vai predispô-lo a se tornar uma pessoa desconfiada, depressiva, ansiosa e com outros problemas afins.

Entretanto existem situações que esses contatos são necessários, criando um momento muito importante sociologicamente, já que ambos os lados terão que lidar com a presença do estigma e suas causas e efeitos. O indivíduo estigmatizado poderá se sentir inseguro quanto à forma de recepção e por não saber em que categorias ele será inserido, e mesmo que esta inserção seja favorável, corre o risco de ser definido em termos de seu estigma, de se transformar na sua própria marca. Dessa maneira, o estigmatizado não consegue identificar o que as pessoas estão pensando dele, levando-o inclusive a uma sensação de estar sendo exibido e “leve sua autoconsciência e controle sobre a impressão que está causando a extremos e áreas de conduta que os demais não alcançam” (GOFFMAN, 1988, p.24). Pode sentir ainda que os esquemas que criou para encarar o mundo em seu dia-a-dia encontram-se enfraquecidos, levando à sensação de que qualquer ato seu pode ser considerado como uma capacidade extraordinária dentro da circunstância na qual se encontra. No mesmo sentido, qualquer erro que cometa pode criar a sensação de que os demais interpretam tal engano como “uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado” (GOFFMAN, 1988, p. 24).

Os momentos em que estes sujeitos se encontram, provavelmente, ocasionarão um contato de ambos com as causas e os efeitos do estigma. Nesse sentido esclarece o autor que

Durante os contatos mistos, é provável que o indivíduo estigmatizado sinta que está ‘em exibição’, e eleve sua autoconsciência e controle sobre a impressão que está causando a extremos e áreas de conduta que supõe que os demais não alcançam. Ele também pode sentir que o esquema usual que utilizava para a interpretação de acontecimentos diários está enfraquecido. Seus menores atos, ele sente, podem ser avaliados como sinais de capacidades notáveis e extraordinárias nessas circunstâncias (GOFFMAN, 1988, p. 23 e 24, aspas do autor).

O que se pode depreender da citação acima é que para o autor os momentos chamados de “contatos mistos” são os mais difíceis para o estigmatizado, pois são nessas ocasiões que a consciência das diferenças ficam mais aparente, chamando a atenção sobre si e sobre todos os seus comportamentos, que serão, invariavelmente, atribuídos à sua marca.

Ainda e retornando ao conceito de configuração formulado por Elias (1990, 1994, 2000, 2005 e 2006), podemos verificar sua grande contribuição para a análise das relações constituídas por alunos no espaço escolar. Assim, avançando nas discussões feitas por este autor, nos valeremos também das lógicas de ação de Dubet (1994), ao verificar a existência de formações sociais que se dão em momentos diferentes nos processos de socialização dentro da escola.

2.3 A escola como espaço social e a experiência dos alunos: lógicas de ação

No presente tópico, nos valeremos das contribuições de Dubet (1994), que servirão de base teórica para esta investigação na medida em que esse autor coloca em cheque a permanência da escola como uma instituição social estruturada por um princípio de coerência interna, considerando que funciona hoje em dia muito mais como espaço social multifacetado e que cada experiência social implica na articulação de três lógicas da ação: “a integração, a estratégia e a subjetivação”.³

Para o autor, ao contrário do passado, em que o aluno simplesmente deveria se adaptar aos princípios relativamente estáveis que regiam a instituição escolar, nos dias de hoje, ele tem que se apropriar dessas três lógicas de ação que orientam sua ação individual e de como ele estabelece as relações que mantém com os demais. Percebe-se que para Dubet (1994), a escola atual perdeu essa estabilidade institucional e que aos alunos resta procurar se apropriar dessas lógicas de ação para percorrer um percurso rentável dentro dela, uma vez que não mais apresenta a estabilidade institucional do passado.

³ Dubet (1994) considera que a escola republicana francesa constituiu-se como um conjunto social formado pela justaposição de três grandes tipos de sistema: “O primeiro é um sistema de integração, aquilo a que durante muito tempo se chamou uma ‘comunidade’. O segundo é um sistema de competição, um mercado ou vários mercados – a noção de mercado extravasa, neste caso, para lá do mero domínio econômico. O último destes elementos é um sistema cultural, a definição de uma criatividade humana não totalmente redutível à tradição e à utilidade. Para falar em termos mais concretos e necessariamente grosseiros, poder-se-ia dizer que uma formação social é composta de uma ‘comunidade’, de uma economia e de uma cultura” (DUBET, 1994., p. 112-113).

Para o autor, essas lógicas são expressas por ações aleatórias, não necessárias, construindo dessa forma, configurações diversas e não estáveis, de acordo como se apresentam para cada indivíduo que deve, por meio da experiência, delas se apropriar.

O primeiro aspecto ressaltado por Dubet (1994) em relação à lógica da integração é o pertencimento do sujeito aos mais diversos agrupamentos construídos no espaço escolar, isto é, o aluno será influenciado por suas pertencas, mantendo-as ou fortalecendo-as constituindo um sistema de integração, tendo como base o “valor” que atribui a esse pertencimento⁴. Esses valores garantem aos indivíduos ao mesmo tempo a ordem e sua identidade. Na medida em que as situações de interação entre os alunos não mais respondem a padrões pré-fixados, a relação “eles/nós” depende de cada nova situação de interação e do valor a ela atribuído.

Ainda segundo Dubet (1994), não há *Ego* sem *Nós*, já que os diversos grupos constroem ritos que ligam o *Ego* aos demais indivíduos, ou seja, ao *Nós* que o estrutura. Desse modo, as relações formadas entre *Eles* e *Nós*, não precisam, necessariamente, ser hostis para se inscreverem numa lógica integradora, pois basta que funcionem no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece essa identidade de integração.

Muitas vezes o próprio conflito reforça o sentimento de pertencimento de um indivíduo e dessa forma, sua integração e sua identidade. Os modos de vida necessitam, para sua manutenção, que sejam construídas diferenças e hierarquias que possibilitam a ligação desses indivíduos, pois:

Não é indispensável que cada grupo possua adversários reais para estar em condições de os “inventar”. Está aí toda a função do bode expiatório e, de modo mais lato, do castigo. Como nota Durkheim, o castigo do culpado, ao criar uma diferença radical, provoca um reforço da consciência colectiva ferida pelo crime. É, portanto, menos o próprio delito que explica o castigo que a necessidade de garantir a integração do grupo e, por reflexo, a identidade de cada um (DUBET, 1994, p. 117-118).

A lógica da estratégia envolve os interesses e objetivos dos alunos, também em distintas atividades e espaços onde se dão as relações sociais, relações essas definidas em termos de concorrência, de rivalidade nos interesses que são individuais e coletivos. Os indivíduos se valem de estratégias, nas diversas áreas de interação, encarando o espaço escolar como um “sistema de trocas concorrenciais na competição” (DUBET, 1994, p. 125), para obtenção de prestígio e reconhecimento e consequente ampliação de sua influência.

⁴ A cultura, para Dubet, aparece com fator preponderante nas relações, pois, para ele, a cultura (...), “não é somente o conjunto dos valores e das normas que cimentam uma sociedade, ela é tão-pouco apenas uma reserva de meios simbólicos de acção; ela é também uma definição do sujeito que permite a crítica social” (DUBET, 1994, p. 134).

Mais precisamente no que tange à escola ele explica:

Em muitas situações, os indivíduos vêm-se confrontados com duas maneiras de definir as suas relações com os outros. Tomemos o caso de uma turma infantil. Por um lado, os alunos descrevem uma comunidade que associa a sua identidade, um Nós oposto a outras turmas e aos adultos. Esta lógica da integração constrói representações e práticas; bodes expiatórios, pressões sobre os “traidores” que “colaboram” com os professores, favores recíprocos, rivalidade integradora das raparigas e dos rapazes, algazarras unanimistas, cadeias de dádivas e das dívidas... Por outro lado, as mesmas crianças descrevem facilmente a turma como um grupo em competição permanente, um grupo dividido pelas hierarquias e qualificações e em que cada um persegue interesses “egoístas”. A competição, na maior parte das vezes surda, dá origem a muitíssimas estratégias nas quais os outros são vistos como rivais ou como meios: há que se colocar perto dos melhores alunos, obter poder de copiar, tornar-se notado pelo professor sem trair a solidariedade do grupo... A turma não é uma comunidade, ela é um universo de alianças e conflitos (DUBET, 1994, p. 125, aspas do autor).

Ainda dentro da lógica da estratégia, Dubet (1994) se refere aos objetivos que os indivíduos buscam alcançar, obtendo, pela concorrência, aqueles bens que tinham em vista. Esses bens, dentro do grupo, são aqueles que lhes interessam, que possuem utilidade e varia de acordo com o campo que está sendo estudado. Assim, os conflitos que ocorrem numa relação de concorrência dentro de um grupo estão diretamente ligados ao fato da obtenção de bens ou vantagens que possuam um valor efetivo dentro daquele grupo e naquela situação específica.

Quanto à lógica da subjetivação, Dubet (1994) corrobora que é o empenhamento que define a identidade do sujeito, pois, ao se empenhar para se inserir em modelos culturais, vai construindo sua própria representação. Não importa se esse sujeito seja um mito ou uma ilusão, o que ele precisa é ser socialmente eficaz, introduzindo uma distância entre si e a sociedade, pois a sua identidade é formada pela tensão com o mundo, ou seja, entre a ação integradora e a estratégia.

É com base nessas contribuições de Dubet (1994), de apropriação pelos sujeitos, por meio da experiência, dessas lógicas de ação, que fundamentaremos nossa investigação sobre as relações sociais construídas por alunos com baixo rendimento escolar, nas mais diversas situações vividas no ambiente escolar.

Entende-se pelos ensinamentos de Dubet (1994) que a escola de hoje não é mesma de antes, em que talvez estar matriculado e freqüentar as aulas faria com que um indivíduo fosse aceito por seus colegas e se sentisse pertencendo ao espaço escolar. Hoje tudo é bem mais complexo do que isto. Os alunos se vêm obrigados a lançar mão de estratégias, lógicas de

ação, para tentar ser aceito pelo grupo, ainda mais quando se encontra ligado a um estigma que o faz ser rejeitado. Os alunos devem então tentar manter ou fortalecer seu pertencimento ao grupo, dando a ele uma identidade. Devem ainda compreender quais são os interesses do grupo e concorrer com os demais para obter determinados bens, que dentro daquele grupo têm um valor efetivo e dão “status” a aqueles que os possuem. Finalmente, os alunos devem se empenhar para se inserir em modelos culturais do grupo e dessa forma construir sua própria representação, criando uma identidade, formada entre seu pertencimento ao grupo e as estratégias para obtenção de um lugar privilegiado.

O que Dubet (1994) pretende mostrar é que a escola atual é organizada como um conjunto de negociações constantes, que resultam em comportamentos que são reafirmados, alterados ou tolerados. As escolas, no geral têm uma organização formal e linhas de comportamento que lhe são próprias e abrangem os mais diversos assuntos, como a admissão do aluno, avaliação, agrupamentos que se formam, suas roupas etc. Entretanto, essas regras que podem ser chamadas formais não dão conta de explicar todas as ocorrências diárias, pois o tempo todo existem coisas que devem ser negociadas nas relações que se estabelecem.

A seguir, serão apresentadas as pesquisas de outros autores, que de forma complementar, avançam nos conceitos até aqui apresentados.

2.4 As relações sociais entre as crianças na escola

Nos itens anteriores encontra-se o referencial teórico que orienta o presente trabalho. Dessa forma foi apresentado o conceito de “configuração” apresentado por Elias (1990, 1994, 2000, 2005 e 2006) que contribui para a análise das relações constituídas por alunos no espaço escolar e ainda, os estudos de Dubet (1994) nos possibilitam perceber as “lógicas de ação” e estratégias desenvolvidas pelos alunos em sua socialização na escola. Goffman (1988), por sua vez, mostra como as relações sociais sofrem interferências por características individuais dos membros do grupo e de como estas podem influenciar, ocasionando situações de aceitação ou rejeição.

São utilizados também os estudos de outros autores que tratam das interações sociais entre alunos que ocorrem dentro da escola.

Para Sarmiento (2004), o que ocorre na escola, na realidade, é uma configuração do ofício de ser criança, e que estas configurações são intimamente ligadas à atividade escolar, ressaltadas por seus traços comportamentais, diretamente ligados ao desempenho ativo de

papéis sociais que lhe são imputados. Existe um esforço normalizador e homogeneizador, que acaba por criar uma infância global, mas que não anula as desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário que cada criança pertence. Existem várias infâncias dentro de cada infância, cada uma delas com suas configurações que lhes são próprias.

Seguindo na direção de mostrar a importância das atividades escolares nas formas de socialização e na formação do “ser criança”, ao falarmos em relações sociais entre as crianças, devemos pensar que essa socialização se desenvolve desde o nascimento do indivíduo, pois este se constitui como um ator social sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo. Os sujeitos são influenciados de maneiras diferentes, pois apesar de suas conquistas serem permanentes, são desiguais em relação às diferentes dimensões do indivíduo, como por exemplo: a política, a pessoal, a de trabalho, etc. A identidade do sujeito é multifacetária e incoerente, podendo dizer que são heterogêneos entre si, mesmo pertencendo ao mesmo grupo social e considerando que se encontram determinados pelas mesmas estruturas (EDWARDS, 1997).

A autora, ao se referir especificamente aos alunos, mostra que:

Desenvolvem a partir de si mesmos um modo de se relacionar, estabelecem uma ordem de relações que frequentemente é vista de fora como desordem, ruído ou caos na sala de aula. Esta é formada por meios de comunicação violentos que aparecem como legítimos e necessários, como uma forma possível que assume a expressão de sentimentos e emoções, e também pelas formas de comunicação lúdicas que as crianças chamam de relax. Por meio desse tipo de comunicação verbal e não-verbal, emotiva e racional, que ocorre de modo espontâneo entre os colegas, elas vão construindo conhecimentos e gerando visões de mundo compartilhadas. Vão se constituindo como sujeitos inventando, assumindo, desarmando as normas do sendo comum local. Essa interação espontânea mostra também como o processo de conhecer das crianças se dá imbricado no emocional e no afetivo (EDWARDS, 1997, p. 17).

Explica que essas relações sociais que se desenvolvem no meio escolar estão diretamente relacionadas com diferentes momentos dos alunos, envolvendo sentimentos, emoções, ou seja, sua afetividade e ainda as comunicações lúdicas que ocorrem nos espaços para as brincadeiras.

Para Edwards (1997), a atividade, a autonomia, o envolvimento no processo de autoconstrução e apropriação de conhecimentos, a incoerência que se expressa nessas práticas, são dimensões constitutivas deste sujeito educativo denominado aluno. Nesse patamar se torna efetiva a construção de conhecimentos que as crianças realizam entre elas nas interações informais, aparecendo a complexidade dos conhecimentos que elas constroem,

a maneira como explicam o mundo, de como expressam a apropriação de conhecimentos locais e genéricos e que expressam ainda pontos de vista opostos à cultura dominante.

Como visto, a constituição do sujeito social depende de sua interação com o mundo e a escola é de vital importância para esse desenvolvimento. Dentro da sala de aula ocorre uma série de relações e são utilizadas muitas estratégias pelos alunos com o objetivo de obterem uma posição dentro do grupo social que visam ingressar. Os sujeitos desenvolvem ações e expressões que são usadas para “jogar” com seus pares, na tentativa de ingresso no grupo, visando uma ascensão em sua posição social junto a seus colegas e a manutenção do ganho alcançado.

Sarmento (2004) explica que o mundo da criança é muito heterogêneo, na medida em que ela entra em contato com várias realidades diferentes, das quais aprende seus valores, adquire novas estratégias que contribuirão para a formação de sua identidade pessoal. Para tal, é influenciada pela família, pelas relações que estabelece na escola e com seus pares, e ainda outras atividades sociais que venha a desempenhar. A aprendizagem é baseada na interatividade, ou seja, ela se efetiva, antes de mais nada, pelo convívio com as demais crianças naqueles espaços em que mantém contato. É dessa forma que se criam as culturas de pares, ou seja, um conjunto de atividades e rotinas, materiais e valores que as crianças produzem e partilham entre si:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seu pares através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhe exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p.24-25).

O autor enfatiza a importância da relação entre pares para a criança, pois somente com essa convivência ela poderá apreender e reproduzir o meio social que se encontra inserida e ainda é essencial para entender melhor o mundo e para seu desenvolvimento como sujeito que integra um sistema social.

O autor ressalta que é dentro dessa cultura de pares que as crianças realizam todo um conjunto de ações, sempre associando a palavra “amigo” com os companheiros com quem realizam suas atividades mais constantes e ainda defendem esse espaço de outras crianças que se encontram do lado de fora de seu grupo de amigos.

Com relação à formação de uma cultura infantil e a organização de grupo de pares, Ferreira (2004) avança ainda mais nessa perspectiva, ao realizar seus estudos das relações

sociais desenvolvidas no Jardim da Infância. Ela verificou que, para se tornar um ator social regular dentro das rotinas que se estabelecem em uma cultura de pares, a criança demanda de conhecimento físico e determinadas competências sociais, mas antes, necessita de outras crianças que estejam dispostas a partilhar de uma ação em comum. Apesar dessa ideia parecer muito simples, percebe-se que há uma complexidade intrínseca que ocorre dentro dos espaços-tempos na área estudada, já que as pessoas que partilham esse mesmo espaço podem abandonar ações que são comuns e nas quais estavam envolvidas, sem nenhum aviso prévio ou possibilidade de negociação. Esse abandono remete a criança à busca de novos parceiros para tentar desenvolver outra atividade em curso, podendo até mesmo acabar ficando sozinha, mostrando que uma experiência interativa nem sempre é fácil para a criança. Essa dificuldade pode ainda ser aumentada quando se leva em conta as heterogeneidades e desigualdades biosociais, fazendo com que os atores tenham que jogar estrategicamente como modo de serem aceitas ou para ultrapassar a rejeição. Entretanto, esses jogos de probabilidades podem não ser suficientes para esse processo de negociação, já que devem necessariamente pactuar com outras qualidades centrais, como a reciprocidade positiva e a cooperação.

Não basta que os adultos designem ou classifiquem o indivíduo como criança para que possa desenvolver ações comuns com outras crianças e seja por elas reconhecido. Isto se dá, pois, quando nos referimos às culturas de pares das crianças, o que se associa imediatamente a essa categoria social – crianças – é o fato de que se trata de uma realidade humana, inicialmente determinada por atributos biopsicológicos, que conjugados com uma faixa etária, vêm a possibilidade de anexação com outras idades parecidas, formando os grupos etários. São esses grupos etários, reunidos por semelhanças atribuídas, que partilhando do mesmo meio social e institucional que são chamados de grupos de pares:

O poder de tais definições, ao singularizarem e homogeneizarem numa identidade categorial as heterogeneidades de caráter estrutural corporizadas individualmente em cada uma das crianças – idade, gênero e posição social – tende assim a neutralizar e a simetrizar as desiguais relações sociais de poderes, saberes e afectos que lhe coexistem, bem como as ações estratégicas mobilizadas pelos actores. Nesta medida, as discrepâncias reais ou aparentes, exibidas individualmente pelas crianças na transitividade entre idade vs. tamanho e compleição física e/ou idade vs. experiência e competência social previamente adquiridas e/ou idade vs. experiência e competência institucional manifestas, tendem a ser ignoradas porque baralham e ofuscam a lógica progressiva que as torna correlatas (FERREIRA, 2004, p. 69).

Ferreira (2004) considera ainda que a ação coletiva entre os pares – supondo que todas as crianças têm o direito de participar na definição e das regras do jogo – tende a ocultar a

racionalidade e as estratégias desses atores e as formas de controle e poder que se desenrolam entre esses associados-rivais. São exatamente estes atributos individuais e as estratégias aplicadas é que vão concorrer para a aquisição ou reconhecimento de uma determinada posição que ele ocupa no grupo. A autora ressalta que é necessária a análise e compreensão do modo como nesse processo de formação de comunidades, se controlam e vigiam os comportamentos que são percebidos por seus membros, como ainda as normas sociais de cada grupo, já que é dentro dele que:

[...] os jogadores jogam e trocam estrategicamente recursos múltiplos, operam a delegação do controlo e a negociação de valores precários. Isto significa que tão importantes como os espaços de cooperação são os espaços de conflito e disputas que, sendo-lhe indissociáveis, são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença, i.e., da sua própria organização como grupo social hierarquizado e do(s) lugar(es) que cada criança nele ocupa. Trata-se afinal, de retornar os processos de socialização que ocorrem entre crianças para compreender os modos como elas procedem a categorização que instauram novas desigualdades: i) enquanto comunidade cultural onde mutuamente se identificam como crianças, se pensam a si e aos outros e subscrevem acções e valores tornados património colectivo; e ii) enquanto grupo social diferenciando-se em tipos mais particularistas, elas próprias entre si (FERREIRA, 2004, p. 70-71).

A autora constata também em seu estudo do Jardim da Infância que, para as crianças que começam suas relações sociais na escola, são as diversidades do conjunto, determinadas pela idade e gênero dos indivíduos, que vão constituir os traços relevantes de reconhecimento das similaridades e diferenças percebidas ou que lhes são atribuídas. São essas características que lhes permitem a identificação como grupo e ao mesmo tempo de se sentirem como membros dele. São essas semelhanças e diferenças – compleição física, aparência e gênero – que serão as referências endógenas e mais horizontais, que passam a particularizar cada criança e que se tornam aspectos altamente relevantes por elas no estabelecimento de limites e fronteiras internas, que pré-qualificando, as hierarquizam e restauram diferenças e desigualdades entre si.

Salienta ainda que o corpo tem uma importância muito grande para a definição dos padrões aceitos pelo grupo, reproduzindo os princípios que norteiam a classificação do mundo adulto, tomando-os como bitolas e elaborando legendas dicotômicas, do tipo: pequeno/grande, velho/novo, alto/baixo, bonito/feio, criando esses estereótipos (negativos) e tipos ideais (positivos), premiando ainda os diferentes saberes com desiguais poderes. São estas mesmas qualificações e categorizações do corpo, bem como os usos sociais que as crianças fazem deles, que são os parâmetros de proximidade quando escolhem com quem se

identificam ou não, para o desenvolvimento de ações comuns. Essas características corporais podem ser um primeiro facilitador no processo de aceitação e pertença a um grupo, ou ainda um impedimento de acesso na cultura e no grupo de pares. Logo, esse autoconhecimento do corpo pode ser uma estratégia a ser capitalizada para um uso futuro caso venha a ser necessário para o estabelecimento das relações, ou ainda para adquirir uma posição ou mantê-la no grupo.

Ferreira (2004), quando se refere a uma cultura da infância, deixa claro que esta cultura é também um espaço conceptual da infância, não formado somente pelo modo como as crianças percebem suas similitudes e/ou diferenças, mas, sobretudo pelos desempenhos que demonstram nas práticas sociais em que se envolvem diariamente. É nesse ponto que aparecem essas diferenças individuais, comparando-as com os outros e fazendo uma avaliação recíproca. É aí também que os fatores econômicos e culturais ganham outra visibilidade, pela exibição qualitativa e quantitativa dos artefatos criados para as crianças, como brinquedos, roupas etc.:

Acima de tudo, é aí que se destacam pelos seus dividendos sócio-cognitivos expressos em competências sociais e comunicativas, em particular a competência para ler e interpretar as interações sociais e a linguagem, aqui entendida *não apenas como um domínio da gramática, mas também como um conjunto de estratégias discursivas que os atores sociais usam para estruturar a ação social e para controlar o efeito da comunicação* (Cook-Gumperz & Corsaro, 1986:2). É aí, portanto, ao nível da acção social e na consistência entre aquilo que se mostra e o que se é capaz de fazer, entre aquilo que se vê e o que se vê fazer, que são accionados processos de aceitação, negociação, transformação ou repúdio de estereótipos culturais e sociais particulares (FERREIRA, 2004, p.72, grifo do autor).

O contexto institucional que permite que ocorram as interações entre os pares e a formação de uma cultura da infância, permite que a competitividade entre as crianças com poderes desiguais também ocorra, atentando-se para as múltiplas atividades desenvolvidas pelos atores sociais. É notadamente quando as crianças se encontram que se pode observar a importância da variabilidade e das desigualdades nos processos interativos – participação, cooperação e reciprocidade – bem como a relevância que assumem “[...] a propriedade, as alianças, os estatutos e o poder, as normas sociais, a afirmação de acordos e a sua quebra, a discussão, os conflitos, as disputas e a acção estratégica”. As relações sócio-afetivas desempenham papel significativo no seio do grupo, por darem significados e ordenarem um mundo que inicialmente não tem muito sentido para as crianças, mas que são a base da negociação, tanto da gestão, quanto das (des)confianças, que criam os consensos sociais e as solidariedades interpessoais (FERREIRA, 2004, p. 76).

Concordando com Sarmiento (2004) que explica que as crianças associam a palavra “amigo” com os companheiros com quem realizam suas atividades mais constantes e ainda defendem esse espaço de outras crianças que se encontram do lado de fora de seu grupo de amigos, a autora denomina essas interações como “relações de amizade entre pares”. Essas crianças-amigos são parceiros privilegiados nas interações e trocas de recursos múltiplos que asseguram relações que se caracterizam pelo equilíbrio de obrigações, delegando a cada uma das partes, direitos e deveres. A cooperação, respeito mútuo e a aceitação não só permitem a estabilidade e a homogenia das ações comuns, como dão suporte afetivo, ambos necessários à manutenção das rotinas das culturas de pares e das regras sociais que organizam os grupos. Encontrar ou fazer amigos pode ser percebido como uma forma de estar com alguém, de criar proximidades afetivas e sociais, permitindo aos membros do grupo partilhar de um sistema de significados e entendimentos próprios e comuns, ao ponto de tornar o mundo institucional da escola em algo predizível e transformável. Assim, ter um amigo com quem se desenvolve atividades comuns, pode ser compreendido como ter acesso à cultura de pares, mantendo, prolongando, estabilizando ou complexificando as rotinas de ação do grupo. É uma forma ainda de se ter apoio e reconhecimento social para enfrentar e resolver problemas que possam aparecer. Na cultura infantil, a amizade pode ser vista como “[...] uma propriedade socioafectiva emergente da participação activa das crianças em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo” (FERREIRA, 2004, p. 77).

A autora ainda afirma que é em torno dessas relações de amizade formadas por díades ou tríades, desses núcleos sociais que se pautam por vínculos de dependência mútua é que podemos perceber os trabalhos de equipe, que permitem a formulação de acordos tácitos que garantam o desempenho eficaz de seus participantes, bem como a construção de um estatuto social, posicionando as crianças no grupo. Esses núcleos sociais dão um sentido às identidades de seus membros e os estimulam a reiterar as ações comuns pela projeção de interesses futuros e maiores facilidades de acesso a recursos. As redes de amizade podem assim contribuir para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, já que é com outras crianças que a criança brinca, conversa, constrói e expande a sua cultura. Embora essas relações de amizade sejam uma necessidade básica dos seres humanos, não podemos considerar neutra a cultura do grupo de pares, por ter sido produzida por crianças, como se fosse isenta de interesses e poderes. Ao contrário, pois essa cultura é marcada pela conformidade e a individualidade, pela competição e pela igualdade, não devendo esquecer

que os significados atribuídos pelas crianças à amizade e aos seus usos sociais, podem ser bem diversos daqueles que os adultos lhe atribuem.

No que tange às relações de amizade, Ferreira (2004) afirma que ser amigo não é somente uma aprendizagem de processos sociais pelos quais a amizade é trabalhada pelos pares envolvidos, mas também em seu exercício contínuo com afirmações, reafirmações e confirmações por meio de ações sociais. Pode-se desse modo dizer que pertencer à cultura das crianças é ainda uma maneira pela qual elas aprendem, não aprendem ou aprendem com dificuldade a interagir e a se relacionar com seus pares, fazendo amigos. Eis aí o medo de ficar sozinho, ficar fora mesmo estando dentro do grupo e a importância da popularidade e das estratégias empreendidas para fazer amigos, uma vez que a amizade é uma relação social estratégica capaz de assegurar reciprocidades que permitem aos seus membros cooperar entre concorrentes potenciais, obtendo o máximo de gratificação pessoal com um mínimo de prejuízo social:

A ênfase nas interações de pares como uma prática social que se constrói num espaço, no decurso do tempo e de múltiplas negociações com os outros – partilhas, conflitos, discussões, argumentações e justificações, resistências, alianças – visam assim desocultar a sua complexidade, bem como o caráter social da diferenciação que lhe está na origem – origem social, gênero, idade, estatuto – e compreender a emergência de subgrupos de pares e suas hierarquias de estatuto. Importará, então, considerar as configurações que se apresentam na estruturação do grupo de pares: i) as qualidades segmentarias que a atravessam, organizadas geralmente em díades ou tríades, podendo estas e outros grupos coalescer em grupos maiores em algumas situações; ii) as qualidades estruturais de classes sociais, gênero e idades; iii) as qualidades estatutárias e de autoridade legitimadas com base na confirmação da posição social dos actores e/ou do reconhecimento consensual das provas dadas de competência social (FERREIRA, 2004, p. 79-80).

Por todo o exposto, pode-se perceber que a cultura deve ser entendida como uma associação de saberes, fazeres e de sentimentos que são ou podem ser transformados em meios de interação social de pares em um determinado local. Esses meios possibilitam inicialmente a definição do que é interior ou exterior ao grupo, com a identificação de papéis, hierarquias internas, estatutos e agentes externos. Permitem ainda dar segurança, proteger o grupo de fatores externos e ajustar um sentido de pertencimento dos membros, pela reprodução de rotinas e regras de ação específicas. Em terceiro lugar socializar os mais novos no que a hierarquia do grupo entende como legítimo, ainda em saber posicionar-se e criar um sentido sobre os agentes externos ao grupo, chamados de “outros”. Ainda é meio de atualização da tradição de saberes e fazeres, tornando-a relevante na orientação dos membros

do grupo nas ações de acordo com novas necessidades sociais ou institucionais. Denota-se que a construção de uma situação social bem sucedida resultará na negociação de uma hierarquia de autoridade, na avaliação e fiscalização do comportamento dos outros, o reconhecimento das intenções dos outros e a atuação em termos de padrões flexíveis, agindo com a finalidade de proteção do território do grupo e na negociação de sentidos que lhe sejam comuns.

Ao pesquisarmos várias áreas das interações sociais que se estabelecem na escola entre os alunos, temos ainda outro momento de socialização que merece grande atenção: o brincar, ou ainda, quando as crianças se encontram em seu momento de lazer com seus colegas. Ferreira (2004) concebe o brincar com um contexto de socialização, como já dito e que possui grande significado para os pares envolvidos, criando situações inovadoras, mas também mantendo as rotinas de papéis dos indivíduos. O brincar envolve uma dupla socialização, pois as crianças adquirem conhecimento a respeito do futuro, brincando com situações da vida adulta e ainda, exercitam as relações de poder e hierarquia que existem entre elas:

Brincar torna-se, deste modo, um analisador privilegiado das interações que permite acompanhar a par e passo a construção social das suas realidades de crianças em acção, naquilo que lhes possibilita, ao alicerçar rotinas do brincar, desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo, instituindo a sua ordem social. Como tal, torna-se um modo de relevar como a participação das crianças nas “brincadeiras” é em si mesma um sinal de sua implicação nos jogos mais complexos da identidade social que são revelados através de performance: os jogos do estatuto social, do gênero e das idades. O mesmo é dizer que, à semelhança de qualquer outra relação social, brincar é uma forma de comunicação cultural em que as crianças são capazes de criar um entendimento mútuo acerca da natureza, dos objectos, dos espaços, pessoas em presença e actividades, mesmo que em afirmações paradoxais os transformem pela mera verbalização, criando um contexto de negociação e acção que é, precisamente, o brincar ao faz-de-conta (FERREIRA, 2004, p. 87).

Explica que quando as crianças brincam, criam um texto ao contarem suas histórias. Assim, ficar atento em “quem faz o que”, ou seja, quais papéis são desempenhados nas brincadeiras, pode revelar as complexas relações sociais que hierarquizam e delimitam os grupos. No brincar ainda, as crianças se expressam a respeito de suas relações sociais, refletem de como desempenham seus papéis, de quais são os papéis dos parceiros e de como esses se relacionam. Depreende-se então, que quando brincam, as crianças têm o comportamento desenvolvido influenciado pelo contexto, na estrutura de autoridade e nas relações, afirmando que o brincar é em si mesmo, um contexto. “Em suma, brincar é tanto um texto-drama, como um contexto-negociação” (FERREIRA, 204, p. 87-88).

Outro autor que estuda essas relações que se formam dentro da escola é Machado (1997), ao verificar como os sujeitos (professores e alunos) participam da constituição escolar. Ambos não possuem papéis constituídos rigidamente quando se encontram e interagem na escola, mas sim tais papéis se constituem na relação que estabelecem. Como já foi dito, o autor se preocupa com ambos os sujeitos em seu estudo, entretanto, focaremos mais suas pesquisas com relação aos alunos. O autor se vale da observação dos alunos, como instrumento de pesquisa, para recolher os dados necessários aos seus achados que utilizamos a seguir. Ensina que os alunos desenvolvem atividades em sala de aula que por vezes são bem evidentes, mas por outras são mais sutis. Tais atividades são expressas em sentimentos, perguntas, risadas, ironias, olhares ou silêncios. Entretanto, todas essas são expressões de atividades que esses sujeitos vão constituindo uma situação escolar.

Duas formas de interações entre os alunos são as estudadas pelo autor e são chamadas de violência ou desordem. Inicialmente explica que a violência é

[...] uma das formas através das quais os alunos se relacionam. As agressões entre eles não é excepcional, faz parte da vida cotidiana na sala de aula. Trabalho escolar e violência marcam o ritmo da aula e aparecem como equivalentes nesta situação. [...] A violência que se expressa na sala faz parte de um modo de ser, é uma forma de comunicação entre os alunos. E estes chegam mesmo a defender essa forma de relação diante da professora (MACHADO, 1997, p.43-44).

Analisando uma situação concreta ocorrida em sala de aula percebe que os alunos implicados na briga são aqueles que insistem em querer discutir quais foram os motivos e quais as consequências que essa briga ocasionou. Eles querem falar sobre o que aconteceu, mesmo a professora tentando esquecer a situação, procurando encontrar uma solução e dessa forma dar uma lição para evitar acontecimentos parecidos no futuro. As crianças envolvidas não parecem estar incomodadas por terem sido surpreendidas fazendo algo de errado, algo que deva ser escondido, mas ao contrário, insistem em discutir o assunto, em torná-lo público, falar no problema. Nota-se que para elas é uma forma de expressão que responde a uma necessidade vital, na qual se reconhecem e a defendem mesmo contra a autoridade que a professora representa em classe.

O autor continua mostrando que as crianças vivem essa agressão como forma de interagir e mais, a reivindicam como tal. Por meio dela também são estruturadas as relações na classe, e faz parte de um movimento constante que ocorre na sala de aula. Como atividade,

alterna-se com as tarefas feitas em sala e também com outros momentos que o autor denomina de “relax”.

Já a desordem é um momento lúdico e que combina a “brincadeira com a seriedade, a agressividade com a doçura [...]. São momentos nos quais as crianças conversam, fazem piadas e riem sobre os conteúdos de suas vidas (dentro ou fora da sala de aula). Nessas conversas expressam seus interesses e preocupações”. (MACHADO, 1997, p. 47). Tanto que os alunos estão sempre interagindo, mesmo quando fazem suas tarefas escolares. Quando assim procedem, realizam uma socialização secundária. Dividem opiniões e conhecimentos sobre seu meio, criando um senso comum. Ao se encontrarem numa situação comum se valem de uma linguagem particular cheia de subentendidos e de evocação de situações.

O autor, por meio dos registros das observações que realizou, percebeu que os interesses que as crianças manifestam em suas conversas estão relacionadas com o que fazem fora da escola, com o futebol, o dinheiro, os problemas em estudar e ainda ter que trabalhar, em busca de respostas no motivo de ter que estudar, os problemas que muitas enfrentam nos lugares onde moram, nas relações entre os garotos e as garotas, problemas da idade e as agressões à professora. Formam assim, “[...] um tecido complexo de interesses e preocupações que sua própria existência lhes propicia” (MACHADO, 1997, p. 48). Logo, essas discussões que ocorrem nas escolas a respeito desses variados assuntos, não tem relação direta com os conteúdos escolares. A socialização ocorrida entre eles constitui um espaço importante do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola, mostrando como o processo de apropriação de conhecimentos dos alunos é social e constante.

Olhando de fora, a aparência é de um caos completo, entretanto, as relações estabelecidas entre os alunos são pautadas por condições específicas de relacionamento. Nessas interações que vão surgindo na sala de aula, se estrutura um modo de relação que supõe um “controle de relações” que elas mesmas criam, fora do controle disciplinar da professora. Em mais umas das observações que o autor transcreve em seu texto, percebe que o controle das relações entre as crianças nem sempre ocorre pela intervenção da professora sobre elas, mas também é desenvolvido por elas mesmas, exercendo um controle entre si. É constante na sala de aula, um mecanismo de acusação mútua entre os alunos para a professora. Para o autor, isso mais parece um pedido que fazem à professora, para que intervenha mais em suas relações. Mas, analisando mais algumas ações em sala, comprova que esse acusar é mais um recurso formal, já que elas solucionam muitos dos conflitos existentes entre si, antes de se acusarem para a professora. Elas desenvolvem suas regras para acertar suas relações, desse modo, esse “acusar” não lhes causa nenhum temor, já que sabem

que o conflito já foi resolvido. Pedir ajuda à professora vira então um recurso apenas formal, por isso mesmo, depois delas se acusarem acabam rindo ou se permitem fazer brincadeiras ao fazer a acusação.

Outra forma de interação observada e que ocorre recorrentemente em sala de aula é a relação de ajuda. As crianças não fazem apenas piadas, riem, conversam sobre interesses pessoais, mas também se ajudam no trabalho escolar. Trata-se uma ajuda gratuita, sem prescrição, exigência, prêmio ou castigo. Pode-se dizer que existe entre eles uma prática de envolver-se na tarefa do outro e de ensinar-se mutuamente. Vários comportamentos observados e transcritos no texto do autor comprovam essa afirmação. Os alunos costumam ajudar-se entre si, transferindo por vezes ao colega o papel do professor. Entretanto, esse jogo tem suas próprias regras, já que para que se realize é necessário que aquele que recebe por designação o papel de professor não abuse de sua posição dando mostras de poder ou autoritarismo de qualquer espécie. Caso isso ocorra, o aluno, no geral, ao receber a ajuda, suspende a conversa, deixando o “professor” sem aluno e falando sozinho.

Para que as crianças aceitem a ajuda de seu colega é preciso que isso se dê dentro de uma relação de igualdade, ou ainda, o fato de que nesse momento fique definido, pela situação, que um dos dois sabe mais não deve estar acompanhado “[...] por signos, mesmo que sejam sutis, de autoridade. A percepção dos sinais de autoridade é bastante fina e imediata e a resposta é drástica” (MACHADO, 1997, p. 53).

Percebe-se assim, que tanto nas relações de violência, como na ajuda, no relax ou na acusação, podemos perceber comportamentos autônomos dos alunos, na direção de que ocorre com relativa independência das normas escolares representadas pela professora e/ou demais funcionários da escola. E ainda:

Essas atividades indicam uma relação direta (não imediata) entre os sujeitos alunos e o conteúdo da atividade na qual estão debruçados. Vemos então que, além do mais, as *regras do jogo* que regem tais atividades foram geradas no interior das relações entre eles, não provindo de uma autoridade externa (MACHADO, 1997, p. 53, grifo do autor).

Podemos concluir que as regras gerais que regem as interações entre os alunos não provêm de determinações externas ao grupo, mas sim são produzidas por seus membros, criando uma autorregulação que é entendida, percebida e obedecida em seu interior, criando hierarquias, controles e punições que são próprias do espaço social onde se desenvolvem e dizem respeito especificamente ao grupo que as elabora.

CAPITULO 3

MÉTODO

Neste capítulo, encontram-se os procedimentos utilizados nesta investigação, a saber, a delimitação do campo empírico, os procedimentos de coleta de dados e a caracterização dos sujeitos investigados.

3.1 A delimitação do campo empírico

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas pertencentes a redes de ensino diferentes, sendo uma delas de rede municipal e outra da rede estadual, na medida em que se partiu da hipótese de que a circunscrição a diferentes sistemas de ensino poderia exercer alguma influência na organização da escola, mas sem que essas diferenças fossem objeto de cotejamento.

3.1.1. A escola estadual

Trata-se de uma escola estadual, em um bairro residencial e oferece os níveis de Ensino Fundamental I e II.

Durante a leitura do Projeto Político-Pedagógico, foi encontrado um anexo onde há uma caracterização da escola e que serviu de base para as informações que são apresentadas. Além disso, existem informações que foram checadas durante as visitas à escola e complementadas por meio desta observação. De acordo com essas anotações a estrutura física da escola é composta por 33 salas de aula, com uma população total de cerca de 1.500 alunos, possuindo cada sala uma lotação média de 36 alunos, chegando algumas a 40 alunos, no máximo.

Possui duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta e outra não, em excelente estado de conservação, o que proporciona aos alunos condições de desenvolvimento de atividades físicas e esportivas. Possui um teatro onde são encenadas peças pelos alunos, sempre sob a coordenação de seus professores. A escola possui uma separação entre os alunos do Fundamental I e II, não permitindo assim que estes alunos se misturem, opção feita pela direção da escola, sob a justificativa de evitar conflitos entre faixas etárias distintas.

De acordo com a caracterização existente no projeto pedagógico e com visita “in loco” observou-se que nesta escola encontramos ainda uma biblioteca com espaço para leitura, guarnecido de tapete e almofadas no chão. Há também laboratório de informática com monitores, laboratório de ciências, sala de vídeo e áudio, refeitório, cantina, copiadora, banheiros e bebedouros que estão localizados próximos às salas de aula e no pátio. Na escola as salas são salas-ambiente e os alunos são monitorados por um circuito interno de câmera e, no ambiente externo, são assistidos por um grupo de inspetoras que se utilizam de *walk-talk* para uma melhor comunicação e observação dos alunos.

A escola estadual funciona no período da manhã e da tarde, sendo que no período matutino as aulas se iniciam às 7:00h e se encerram às 12:20h e, no período da tarde as aulas se estendem das 13:00h às 18:20h, de acordo com o estabelecido nas normas do Projeto Político-Pedagógico.

A direção da escola afirma que há nesta escola vários alunos com baixo rendimento escolar, apresentando os mais diversos tipos de problemas, incluindo os casos de “inclusão”, matriculados nas diversas séries, recebendo atenção, além da diretoria, dos professores e funcionários, de um grupo de voluntárias, formado por uma psicóloga e duas pedagogas que procuram auxiliar nos casos em que sua ajuda se faz necessária, sendo importante ressaltar que em uma dessas visitas se abriu a oportunidade de uma conversa direta com a psicóloga voluntária, que cuida de várias crianças, podendo entrar em contato com os problemas e os avanços que cada uma delas vem apresentando.

Segundo informação recebida na escola, as condições socioeconômicas da comunidade escolar que se beneficia da escola pode ser classificada como de classe média. A região oferece boas condições de saneamento básico, atendimento médico e transporte coletivo. Os pais dos alunos possuem boa formação escolar, sendo que alguns possuem curso superior (graduação e pós-graduação). Além disso, a maioria das famílias desses alunos possui um ou dois automóveis e residem em casa própria.

De acordo com o explicado pela coordenadora pedagógica, no que se refere ao planejamento escolar, são realizadas reuniões semanais em que os professores junto, com o coordenador, elaboram a planificação das atividades da semana e de projetos para aplicação em sala de aula

3.1.2. A escola municipal

A escola municipal oferece também os níveis de Ensino Fundamental I e II e, ainda, Ensino para Jovens e Adultos.

A caracterização da escola foi feita em visitas ao local e por meio de entrevista com a vice-diretora da escola que complementou as informações que apenas pela observação não foram possíveis de se obter. A instituição é composta por 29 salas de aula e atende a uma população de aproximadamente 900 alunos, com uma média de 35 alunos por sala de aula.

A unidade escolar possui duas quadras poliesportivas, uma coberta e uma descoberta, ambas em bom estado de conservação, permitindo que os alunos as usem durante os intervalos e nas aulas de educação física de forma adequada. Encontramos ainda na escola uma biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática com computadores, que apesar de não serem novos dão condições de uso aos alunos. Existem ainda sala de áudio e vídeo, refeitório, cantina, banheiros e bebedouros, com localização próxima às salas de aula para facilitar seu uso.

Os inspetores estão sempre pelo corredor da escola e prontos para ajudar, principalmente na hora da entrada, quando organizam as filas e cuidam das crianças que brincam antes do horário das aulas, e durante as aulas, quando vêm pegar os pequenos para levar ao banheiro.

A escola municipal funciona pela manhã, no horário das 07:00 as 12:00 h, atendendo ao fundamental II e das 13:30 as 18:30 h, atendendo ao fundamental I. À noite, no horário das 19:00 as 23:00 h, atende aos alunos do EJA. Percebe-se que a escola se utiliza dos horários diferentes para separar as turmas.

Pelas conversas com a direção foi possível depreender que existem vários alunos com baixo rendimento escolar, apresentando diversos tipos de problema, inclusive vários casos de “inclusão”. A diretora afirma que a escola faz todo o possível para recuperar essas crianças e colocá-las nas mesmas condições de aprendizagem que seus colegas de classe.

As condições socioeconômicas do bairro são muito boas, com infraestrutura de ótima qualidade. Entretanto, 90 % (noventa por cento) dos alunos que freqüentam a escola são oriundos de bairros e comunidades habitadas por pessoas de precárias condições sócio-econômicas. Esses alunos vão à escola em Transporte Escolar Gratuito (TEG), fornecido pela Prefeitura, já que esses bairros não são tão próximos e assim evitam o gasto da passagem de ônibus para os pais levarem os alunos. Após os doze anos as crianças perdem o direito ao TEG e começam a utilizar o transporte coletivo usando passes escolares. Pela pesquisa junto à

direção, foram obtidos dados a respeito da formação escolar dos pais, que em sua maioria possuem ensino fundamental.

As reuniões pedagógicas são semanais, servindo para realização de planejamento escolar geral inclusive para desenvolvimento de projetos a serem aplicados na escola e discussões pedagógicas.

Apresentada a caracterização das escolas, pode-se perceber que ambas atendem ao ensino fundamental. Tal escolha também não foi aleatória, pois a intenção inicial já era de trabalhar com crianças do Ensino Fundamental I.

3.2 Definição dos sujeitos da pesquisa

Iniciou-se então a procura por crianças que apresentassem baixo rendimento escolar e que, se possível, já tivessem sido inclusive reprovadas na série anterior. Mediante essa necessidade, foram escolhidas salas da 2ª série do ensino fundamental, pois se presume que esses alunos já possuam uma trajetória escolar que permite verificar se alguns desses alunos já têm algum tipo de “marca negativa” sedimentada, que os inclua no rol dos alunos com baixo rendimento escolar.

Em seguida objetivou-se a escolha desses alunos. Para tal a ajuda da direção das duas escolas foi fundamental. Em ambos os casos procedeu-se na mesma forma. Inicialmente foi perguntado se nas 2as séries havia alunos com problemas de rendimento e que pudessem ter sido reprovados no ano anterior. Em ambas foram encontrados alunos com essas características. Foi perguntado ainda, se havia mais de uma sala da 2ª série e ambas possuíam três salas de aula. A seguir foi pedido à direção que indicasse uma sala de aula para que se desenvolvesse a pesquisa, tendo em vista a aceitação das professoras e as características dos alunos. Em ambas as escolas houve a indicação de uma sala e a seguir houve o contato com a professora e com os alunos, mas nos dois casos, a conversa com a professora ocorreu fora da sala de aula, durante o intervalo.

Quando do contato com as professoras, reiterou-se a pergunta se haviam alunos repetentes na sala e que tivessem baixo rendimento. Ambas disseram que havia vários alunos com baixo rendimento escolar, mas com poucos repetentes e que na sala, de forma bem sutil, esses alunos seriam apresentados. Voltando à sala houve a apresentação formal, com a explicação que haveria uma pessoa diferente em sala e que observaria o que ocorre no dia a dia. As duas professoras me mostraram quem eram os alunos e nesse primeiro dia foi

realizada uma observação preliminar para a identificação desses sujeitos como possíveis objetos de pesquisa.

O passo seguinte foi, num próximo encontro, aplicar o teste sociométrico para ser utilizado como base de escolha desses alunos. Assim, em cada uma dessas escolas, foi aplicado o teste, procurando levantar como se estabelecem as relações entre os pares de alunos, utilizando os resultados para sua escolha final. Foram então escolhidos os alunos que eram mais interessantes para a pesquisa, inicialmente pelo fato de possuírem baixo rendimento escolar e também, após a análise do teste sociométrico, pelos resultados expressivos encontrados, principalmente no que se refere às rejeições. Assim, finalizando, para que um aluno fosse escolhido como o foco central em cada sala de aula, ele deveria ter baixo rendimento escolar e ainda apresentar características distintivas de seus colegas, quanto à sua aceitação quando se refere à afetividade, estudos e brincadeiras.

3.2.1. O aluno “J” - escola estadual

O aluno “J” encontra-se matriculado na escola estadual e cursou no ano de 2009 a segunda série do ensino fundamental. A escolha desse aluno como foco da pesquisa originou-se de uma conversa com a professora da segunda série, no sentido de orientar quais dos alunos tinham baixo rendimento escolar. Havia três alunos com problemas mais sérios, mas “J” é o único repetente e assim, um aluno que foi inserido no grupo posteriormente e que, segundo a professora, já vinha com “fama” de aluno que não aprende.

“J” tem nove anos, ou seja, um ano a mais que seus colegas de sala, que na média têm oito anos. Os demais alunos já estudaram juntos no ano anterior e com a mesma professora, que seguiu com eles para a segunda série. Assim, “J” acabou inserido num grupo que não conhecia e com faixa etária menor que a dele.

“J” é negro, magro e apesar de mais velho que seus colegas tem a mesma altura que a maioria deles, não dando sinais dessa diferença de idade.

Quanto às questões familiares “J” mora com seus avós, próximo à escola, e é seu avô que o leva e vai buscar todos os dias na escola e pelo relato da professora, é um aluno que dificilmente falta às aulas. Pelas conversas do aluno com a professora foi possível detectar que ele tem uma irmã que é modelo e mora fora do Brasil e que na época das observações estava no Brasil por alguns dias, o que causou muita alegria à “J”, ainda mais que ela lhe trouxe vários presentes e prometeu que o levaria com ela em breve para conhecer os Estados

Unidos. Não foi possível saber à época o motivo de “J” morar com seus avós e não com seus pais.

Com relação à higiene do aluno observou-se que é um aluno muito limpo, usando, como todos seus colegas, o uniforme da escola, uma calça de moletom azul escuro e uma camiseta branca com o brasão e o nome da escola. Possui uma mochila de boa qualidade e o material completo para participar das aulas, cadernos, livros, lápis, caneta, cola e tudo o mais, sendo que tais miudezas ele guarda em um estojo dentro de sua mochila.

Quanto ao comportamento geral “J” sempre é muito educado com todos na escola, principalmente com os funcionários e sua professora, que obedece imediatamente e pela qual demonstra muito carinho, pela maneira que fala com ela e pelas abordagens contínuas em sala de aula. Fala muito, se mexe muito o tempo todo, tendo dificuldade de ficar quieto sentado ou se concentrar numa atividade. Em sala, levanta a toda hora, se vira para todos os lados e faz muitas atividades ao mesmo tempo. Na entrada e no intervalo sempre está falando com seus colegas, mostrando figurinhas, arrumando um jeito de jogar bola, não ficando sozinho e parado.

3.2.2. O aluno “D” - escola municipal

O aluno “D”, com nove anos encontra-se matriculado na escola municipal e cursava no ano de 2009, quando foi realizada a coleta de dados, a segunda série do ensino fundamental. A escolha desse aluno ocorreu por meio de conversas com a diretora e a vice-diretora da escola, que indicaram o aluno como tendo problemas para aprender e dessa forma demonstrando um baixo rendimento escolar, o que fez com que fosse reprovado no ano anterior. A professora que recebeu o aluno em sua sala foi notificada dos problemas do aluno e, dessa forma, o aluno já chega marcado pela reprovação.

Ao ser reprovado “D”, foi inserido numa sala com alunos com um ano a menos que ele, ou seja, oito anos, que é a idade média para os alunos da segunda série. O aluno “D” então foi colocado em uma sala de aula que já vinha formada do ano anterior, inclusive com a manutenção da mesma professora, que preferiu ficar com a mesma sala, conforme comentário em uma conversa informal.

“D” é negro, está acima do peso e apesar de ser mais velho apenas um ano que seus colegas é bem maior, dando a impressão que tem mais que nove anos. Chega mesmo a ser

maior que a professora, que por várias vezes o chama para apagar a lousa nos locais mais altos, já que ela não alcança.

Quanto às questões familiares, “D” mora com seus pais em um bairro próximo à escola e vem todos os dias com o transporte escolar que é fornecido pela prefeitura. A professora declarou que “D” tem problemas em casa, pois a mãe e o pai têm problemas de relacionamento, o que tem afetado muito o garoto. A professora ainda atribui os problemas que “D” apresenta ao fato de sua mãe ter tomado remédios para aborto, mas pela pesquisa junto à coordenadora pedagógica não há comprovação médica para essa afirmação.

Com relação à higiene do aluno observou-se que é um aluno muito limpo, usando, como todos seus colegas, o uniforme da escola, uma calça de moletom azul claro e uma camiseta branca com o brasão e o nome da escola. O aluno traz seu material em uma mochila que parece nova, e tem todo o material necessário, inclusive um estojo onde guarda seus lápis, canetas, cola, tesoura etc. Num dos dias da observação “D” mostrou um tênis novo que ganhou de sua mãe.

“D” é um aluno muito quieto e comportado, não fala nunca na sala de aula, sendo muito raros os momentos em que se comunica com seus colegas. Nos espaços escolares fora da sala de aula no geral está sozinho, dificilmente conversa com alguém, se mantendo isolado num canto, ou se estiver no refeitório, fica sentado sozinho na mesa enquanto come. Obedece sempre às ordens de sua professora, mas somente responde se ela falar com ele, sendo que por vezes evita até responder. Nunca fala com ela por sua iniciativa e não vai à sua mesa para fazer perguntas. Dificilmente sorri, mantendo-se sempre à margem do grupo. Na aula, no geral, fica quieto e em silêncio e não faz as atividades, ficando absorto em seus pensamentos e concentrado em seu material escolar ou brinquedos.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

3.3.1. A utilização do sociograma

Para obter uma visão mais abrangente das relações entre os alunos e respostas aos questionamentos que movem o estudo a ser realizado, o procedimento inicial de coleta de dados foi o teste sociométrico, cujo instrumento utilizado foi o sociograma.

A escolha deveu-se inicialmente ao fato de sua grande capacidade para ressaltar os espaços múltiplos do processo social de forma mais viva e espontânea. Em segundo lugar,

pretendemos resgatar a utilização desse método tão importante no estudo das relações sociais e mais, especificamente, no ambiente educacional, já que essa área de atuação não vem aplicando a sociometria já há algum tempo, mesmo que as outras ciências, entre elas a psicologia, continuem se valendo desse método para suas pesquisas.

Moreno (1954) define o teste sociométrico como “[...] um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações e repulsas manifestadas no seio do grupo”(apud ALVES, 1974, p. 14).

O mesmo autor salienta que quando utilizado nas relações interpessoais os termos a serem usados devem ser *escolha* e *rejeição*, por se adequarem melhor por seu caráter mais rigoroso em relação aos grupos humanos.

Outro fator que leva à preferência pela utilização do teste sociométrico é o seu caráter de “versatilidade e universalidade”(ALVES, 1974, p. 15). O teste pode ser aplicado a qualquer grupo social e fornecer informações importantes sobre sua estrutura psicossocial.

Segundo Bastin (1966) este teste fornece:

Em primeiro lugar, a posição social de cada elemento do grupo. As preferências emitidas repartem-se muito desigualmente entre todos: a maior parte recebe algumas, dois ou três privilegiados monopolizam o restante, outros ficam isolados, sem preferências. Acontece o mesmo com os rejeitados. Na maioria dos casos, uma grande porcentagem de rejeições concentra-se sobre alguns indivíduos, a restante reparte-se sobre um número maior de indivíduos e os outros membros, mais ou menos numerosos conforme o grupo, nada recebem. (BASTIN, 1966, p. 18)

E continua:

O teste sociométrico, não é somente um instrumento de diagnóstico individual; o estudo das relações interpessoais pode ser igualmente frutuoso. Quando o critério das preferências e rejeições tem uma característica mais ou menos afectiva, não é difícil determinar as preferências recíprocas (relações de afinidade: simpatia, amizade) as rejeições recíprocas (relações conflituais: rivalidade, ódio...) e as “relações de indiferença”, se nos é permitida a expressão. (BASTIN, 1966, p. 19, grifos do autor).

Entre os vários dados que o teste pode fornecer, vamos buscar para aplicação concreta na presente pesquisa, a obtenção das seguintes informações:

1. A dinâmica dos grupos, sendo que nesse caso procuraremos verificar as inter-relações também dentro dos subgrupos que se formam na sala de aula.
2. Como se estabelece a estrutura sociométrica do grupo, por meio das escolhas e rejeições do grupo.

3. A posição que o aluno estudado ocupa dentro de seu grupo de pares (popular, isolado, excluído, não-excluído).

4. A posição ocupada pelos demais componentes do grupo (se são populares, isolados, excluídos ou não-excluídos), para verificar se há alunos com um grau maior de popularidade ou exclusão maior que o aluno estudado.

Como nos ensina Alves (1974), os testes sociométricos podem visar dois tipos gerais de dados, sendo que para a presente pesquisa somente nos interessam os “dados relativos à ‘projeção’ de cada componente do grupo (preferências e rejeições que dirige aos diversos componentes do grupo)” (ALVES, 1974, p.16).

A limitação do espaço da sala de aula para a realização das perguntas ocorre, como ensina Alves (1974), em função dos objetivos da testagem e do tipo do grupo que desejamos formar e dos meios que se encontram disponíveis. O mesmo autor afirma que:

Certos critérios já trazem consigo um limite esboçado. Por exemplo, o critério: ‘proximidade em sala de aula’, implica necessariamente na limitação dos alunos de uma mesma série... Já se, ao invés do crédito anterior, for aplicado um critério ‘de jogo’, de ‘coabitação’, ‘de trabalho’, etc, o limite da área de escolhas terá que ser precisamente estabelecido (ALVES, 1974, p.31, aspas do autor).

A formulação das perguntas seguiu a orientação de Alves (1974), evitando sempre o uso do termo *rejeitar*, substituindo-o por: *menos gostaria, não gostaria, preferiria menos*, mesmo que isto implique numa linguagem menos elegante. Nas perguntas feitas aos alunos adotamos o termo *menos gostaria* quando nos referíamos às rejeições, adotando assim um dos procedimentos do autor.

Quanto à limitação do número de escolhas feitas por cada aluno, a orientação inicial foi a de que fossem feitas pelo menos três escolhas. Quando da aplicação do teste não houve a orientação para que esse número fosse impositivo, sempre deixando claro que o número sugerido era de pelo menos três escolhas (ou mais de acordo com orientação). Segundo Bastin (1966, p. 33):

Nos primeiros estudos sociométricos, os autores geralmente impõem a designação dum número limitado de preferências: 2, 3, 5. E, sobretudo por duas razões: uma maior facilidade na discriminação das respostas e uma possibilidade maior de interpretar facilmente os resultados pelo método estatístico.

No teste aplicado, a opção foi de três escolhas, uma vez que as salas de aula foram de 2ª série do Ensino Fundamental, com alunos com faixa etária mínima de oito anos. Isso foi

feito para que houvesse menor dificuldade do entendimento do teste, em sua aplicação e nas anotações que os alunos farão após cada pergunta. Deve-se ainda atentar ao fato de maior agilidade na aplicação, não tornando o teste cansativo aos alunos. Finalmente não se pode desprezar o fato de haver um grande número de indivíduos em cada sala de aula, dificultando bastante a elaboração da matriz sociométrica, por seu tamanho e complexidade e ainda mais, na realização de gráficos e na interpretação desses meios.

Foi solicitado aos alunos, que houvesse uma ordem de intensidade nas indicações, pois segundo Bastin (1966, p. 36):

Numa outra variante do teste sociométrico, pode-se acrescentar: ‘Coloquem-nos por ordem de preferência, começando por aquele com quem gostavam mais de se encontrar...’ O mesmo para as rejeições: ‘Coloquem-nos por ordem, começando por aquele com quem gostavam menos de se encontrar’. Quando não se dá esta instrução, é-se obrigado evidentemente a por todas as preferências em pé de igualdade. Compreende-se facilmente que este processo despreza um elemento importante das relações interpessoais, isto é, o seu diferente grau de intensidade e a possibilidade de as hierarquizar.

A aplicação do teste foi efetuada de forma coletiva, com auxílio da professora da classe, envolvendo todas as duas turmas (uma de cada escola), de acordo com a escolha prévia das escolas e respectivas salas de aula.

3.3.1.1. As perguntas

As perguntas que foram escolhidas para serem feitas aos alunos são todas relativas aos dados de projeção dos alunos, ou seja, as preferências e rejeições que cada um dirige aos diversos componentes do grupo. Este fato deveu-se à necessidade de obtermos respostas que demonstrassem qual a posição que cada aluno possui dentro da sala de aula, enfatizando os alunos com baixo rendimento escolar, mas sempre levando em conta a importância de todos os membros do grupo. Pôde-se, assim, também visualizar a existência de subgrupos e quais os indivíduos que os compõem. Dessa forma, as perguntas foram feitas com o intuito de obtermos quais as preferências e rejeições individuais em cada um dos setores considerados aqui como importantes dentro da teia de relações que se estabelecem na sala de aula, ou seja, a afetividade, a recreação e os estudos.

As perguntas feitas aos alunos foram as seguintes:

1) Quais entre seus colegas de classe você preferiria que sentasse junto a você na sala de aula?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você mais gostaria que sentasse junto a você. A indicação inicial é de escolher três colegas.

2) Quais entre seus colegas de classe você menos gostaria que sentasse perto de você na sala de aula?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você menos gostaria que sentasse junto a você. A indicação inicial é de três colegas.

3) Quais entre seus colegas de classe você preferiria para brincar?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você mais gostaria de brincar. A indicação inicial é de três colegas.

4) Quais entre seus colegas de classe você menos gostaria de brincar?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você menos gostaria de brincar. A indicação inicial é de três colegas..

5) Quais entre seus colegas de classe você preferiria para estudar em dupla?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você mais gostaria que estudasse com você. A indicação inicial é de três colegas.

6) Quais entre seus colegas de classe você menos gostaria de estudar em dupla?

Indique três colegas em ordem de preferência, iniciando por aquele que você menos gostaria que estudasse com você. A indicação inicial é de três colegas.

As perguntas elaboradas visam atingir os seguintes objetivos:

a) Perguntas 1 e 2: como se tratam de perguntas relacionadas à preferência ou rejeição individual devem indicar quais os níveis de afinidade pessoal entre os alunos, principalmente verificando como se enquadram os alunos nas preferências pessoais, estabelecendo os grupamentos afetivos.

b) Perguntas 3 e 4: visam verificar o quanto esse baixo rendimento influencia suas relações sociais, inclusive extra-classe com seus colegas, quando a atividade envolvida não é intelectual, estabelecendo os grupamentos de jogos.

c) Perguntas 5 e 6: têm como objetivo levantar dados para identificar o quanto o baixo rendimento e suas marcas afeta as relações com seus colegas, quando se envolve numa atividade intelectual, estabelecendo os grupamentos de trabalho.

3.3.1.2. Material

O material utilizado foi o lápis e um bloco de sete pequenas folhas de papel, grampeadas, onde os alunos responderam às questões propostas.

Na primeira folha o aluno escreveu seu nome completo, idade e a data. A seguir foi solicitado que o aluno dobrasse esta folha para trás das demais. O aplicador tinha em mãos material idêntico para mostrar o procedimento aos alunos. Antes das perguntas serem feitas, foi explicado à sala que ninguém mais leria as respostas a não ser o próprio aplicador do teste, ou seja, nem a professora e nem os colegas seriam informados a respeito de suas escolhas e que assim poderiam ficar bem à vontade para responderem como quisessem. Foi explicado também que, se possível, as escolhas deveriam se limitar a 3, mas que de acordo com a vontade de cada um, poderiam ser mais ou menos que isso. A seguir foram feitas as perguntas e pedido aos alunos que escrevessem a resposta embaixo do número 1. Quando a pergunta número 1 foi respondida foi solicitado aos alunos que dobrassem esta folha por baixo das demais como com a primeira folha. E assim foi feito sucessivamente até que todas as perguntas foram respondidas.

Ao final do teste o aplicador passou por todas as mesas para recolher o material.

3.3.1.3. Registro de dados

Os resultados obtidos nos testes sociométricos possibilitaram a confecção de uma matriz sociométrica (anexos A e B), que segundo Alves (1974, p. 50) “é um quadro de dupla entrada que serve para a sistematização dos dados colhidos com teste”. O mesmo autor recomenda que sejam usados letras, números ou símbolos para designar os sujeitos. No estudo em questão usamos números, por serem de mais fácil visualização e comparação entre os sociogramas que serão feitos a partir da matriz. Esses números foram distribuídos na sociomatriz na mesma ordem, ou seja, na primeira coluna, de cima para baixo e na linha superior, da esquerda para a direita.⁵

A sociomatriz possibilitou a elaboração primeiramente dos sociogramas de órbitas, realizados como se segue:

- 1) Traçam-se tantas circunferências quantas forem necessárias da dispersão das notas dos componentes do grupo
- 2) Numera-se em ordem crescente, de fora pra dentro, as diversas circunferências.
- 3) Lança-se nas diversas órbitas os componentes do grupo em função das notas que obtiveram no teste, em relação ao índice em questão (ALVES, 1974, p.111).

⁵Com relação à confecção da matriz sociométrica, recomendo a leitura de minha dissertação de mestrado que explica detalhadamente sua realização (MARTINS, 2007), baseada nos ensinamentos de Alves (1974) e Bastin (1966).

Assim, situamos cada aluno e a posição que ocupa, de acordo com o número total de preferências ou rejeições que recebeu. Exemplificando, um aluno que recebeu sete indicações, ocupou a sétima coluna num determinado sociograma de órbitas. No caso das preferências, quanto mais o aluno se encontrar perto do centro, mais aceito pelo grupo, no caso das rejeições, quanto mais no centro, mais rejeitado.

Para Alves (1974) este tipo de sociograma possui a vantagem de permitir o lançamento de vários dados, fornecendo uma visão da evolução dos indivíduos, assim como as transformações estruturais do grupo. Isto ficou claro ao realizarmos um sociograma de órbitas para cada pergunta, permitindo assim que possamos verificar a evolução do indivíduo em cada item analisado. Este sociograma possibilita ainda a verificação do aparecimento de um líder, ou os casos onde talvez haja séria problemática psicossocial (rejeitados e ignorados).

A matriz sociométrica também possibilitou a elaboração das tabelas de primeiras escolhas e as tabelas de preferências e rejeições totais que se encontram no Anexo, que têm como objetivo demonstrar quais aos alunos, em ordem decrescente, receberam mais escolhas, quantas foram as primeiras escolhas e a pontuação total recebida. Dessa forma, as respostas originaram uma tabela para cada pergunta, estando divididas entre preferências e rejeições, para os itens afetividade, brincadeiras e estudos, tanto para a Escola Estadual, quanto para a Escola Municipal.

Tanto a sociomatriz, como os sociogramas de órbitas e as tabelas de primeiras escolhas e totais foram usados como base para a elaboração dos sociogramas de primeiras escolhas, sendo realizado um para cada pergunta feita. De acordo com Bastin (1966), neste tipo de sociograma poderemos verificar que:

Em primeiro lugar, são as polarizações que saltam aos olhos: entre os populares aparecem núcleos de atração... que formam as articulações dos subgrupos... As situações dos isolados diferenciam-se; orientam-se também para os pólos de atração e seus satélites (BASTIN, 1966, p. 81).

Dessa forma, temos então 12 sociogramas de primeiras escolhas, formados de três círculos concêntricos, ficando no interior do círculo mais interno, os alunos com número de escolhas gerais com limites significativos maiores, ou seja, com grande número de escolhas, no círculo central, os alunos que receberam número de escolhas na quantidade esperada para o grupo e no círculo mais externo aqueles alunos que receberam quantidade de escolhas consideradas como dentro dos limites significativos menores, ou seja, poucas escolhas.

Cada pequeno círculo ou quadrado lançado nos círculos maiores concêntricos se encontra devidamente numerado, representando um dado aluno, sendo traçadas setas, na

direção do colega escolhido. Neste sociograma adotamos a diferenciação de gêneros, uma vez que nas faixas etárias envolvidas na pesquisa, essa variável não pode ser menosprezada, ainda mais quando falamos da formação de subgrupos. Para Bastin (1966), a interpretação dos resultados segundo a formação de subgrupos tem a vantagem de

[...] por em evidência certos fenômenos grupais, tais como a segregação racial ou étnica, clivagens segundo as idades, ou, antes, segundo o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, importância de origem geográfica dos membros sobre o seu agrupamento, primeiras cristalizações dos subgrupos segundo os agrupamentos anteriores, etc. (BASTIN, 1966, p. 114).

Para possibilitar a análise das formações de subgrupos e da disposição das rejeições de primeiras escolhas, foi realizado um sociograma para cada pergunta, tanto as de escolhas positivas, quanto as de escolhas negativas. Quando se tratam das preferências, podemos visualizar com clareza a formação de subgrupos dentro de cada quesito estudado. No que se refere às rejeições, os sociogramas foram realizados para ilustrar quais são os alunos mais rejeitados e se possuem um grande número de primeiras escolhas, mas como se tratam de rejeições, não caracterizam a formação de subgrupos, já que estes se formam pelas polarizações positivas e não negativas.

Ao final do método sociométrico, realizou-se um relatório, onde se objetiva uma análise geral dos resultados obtidos nos sociogramas.

Como já foi dito, os estudos foram realizados levando em conta as relações entre os alunos de uma sala de aula. Essa assertiva não permite uma abordagem completa sem que se leve em consideração a escola como um objeto importante de estudo e diretamente imbricado nessas relações entre os pares.

3.3.2. A observação

Após a aplicação do teste sociométrico e a escolha dos alunos que foram objeto do presente estudo, foi realizada a observação como procedimento para verificar como se estabelecem as relações desenvolvidas dentro da escola, bem como levantar quais as iniciativas da escola no que se refere ao controle dessas relações, às sanções sobre aquelas consideradas inadequadas e emulação em relação àquelas valorizadas.

Selltiz, Wrightsman e Cook (1968) explicam que a observação científica é uma busca deliberada, destacando-se das percepções meramente passivas e cotidianas. Para ver e

observar é preciso que o indivíduo use de grande habilidade. Uma das estratégias utilizadas pelos cientistas sociais é a observação sistemática do comportamento natural e explicam:

A expressão “pesquisa naturalística” não descreve uma abordagem única. Mais propriamente, a pesquisa naturalística ou de campo abarca uma variedade de estratégias de pesquisa que compartilham um interesse comum em descrever o comportamento humano que seja representativo daquele que ocorre na vida real. Isto significa estudar o comportamento tal como ele ocorre naturalmente e nas circunstâncias que espontaneamente o geram. O objetivo é, certamente, ser capaz de generalizar resultados para além do contexto imediato de pesquisa (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1968, p. 95, grifos dos autores).

Os autores ainda destacam que, qualquer que seja a ênfase específica, vários benefícios têm sido obtidos pelo interesse ao natural, dentre os quais a descoberta de novos comportamentos antes não percebidos, a descoberta de relações experimentais fundamentais e o incremento de generalizações dos resultados obtidos. O método naturalista deve se contrapor ao experimental, evitando sempre que o pesquisador intervenha no campo de estudo. Deve se pautar em comportamentos que estão ocorrendo naturalmente, em como esses comportamentos se desenvolvem em seu ambiente natural, se é resultado de um evento e qual é este evento, tudo isso ocorrendo às vistas de um observador que não interfere.

Ensinam ainda que a observação sistemática “[...] envolve a seleção, registro e codificação de um conjunto de comportamentos naturais, freqüentemente, mas não necessariamente, em seu ambiente natural, com o propósito de descobrir relações significativas” (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1968, p. 99).

Para os autores deve-se, inicialmente, escolher um comportamento a ser observado e ser referente a uma fonte, que atenda a necessidade do que se quer pesquisar. O observador deve ser criterioso, seletivo e modesto, pois às vezes o que parece um mero comportamento pode se transformar em algo rico e complexo que vale a pena ser estudado. Após isso feito devemos selecionar uma situação de observação adequada, ou seja, devemos buscar em que local o comportamento que estudamos tende a aparecer com freqüência e em seu estado normal. Este local deverá ser também de fácil acesso ao observador e tomando cuidado para a sua presença não ser inoportuna. A seguir deve-se decidir como serão registradas as observações, se serão codificadas ao vivo ou serão gravadas para serem codificadas posteriormente. O passo seguinte é determinar a técnica de amostragem, que se baseia na natureza do dado que pretendemos obter ao final de todas as observações. Questões do tipo sobre quem e quantos devem ser observados e o tempo despendido também estão relacionados à estratégia de amostragem. Não podemos esquecer do treinamento dos observadores, pois as pessoas são diferentes e têm capacidades de observação diferentes

também. Os erros podem ocorrer por omissão ou por inclusão e todos os observadores devem praticar comportamentos iguais, em situações iguais, para atingir um resultado fiel. Por fim vem a análise dos resultados e apresenta duas questões diferentes:

A primeira questão se refere às medidas a serem usadas para expressar os resultados, e a segunda se refere à escolha de um teste estatístico apropriado para a avaliação das hipóteses de pesquisa. [...] Contudo, as questões que dirigiram a coleta de dados e a forma de registro das observações necessariamente determinarão os tipos de informações que serão obtidas. Em outras palavras, antes do início do registro real, é mister lançar olhos sobre o passo final da análise de dados. Tal previsão ajudará a se obter precisamente o tipo de dado que pode ser analisado (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1968, p. 106)

Ainda com relação à observação, Goode e Hatt (1960) salientam que a observação pode assumir várias formas, ou seja, existem muitas técnicas, cada com suas aplicações; e é uma técnica de pesquisa antiga, mas ao mesmo tempo muito moderna. Uma dessas técnicas é a observação não controlada com participação, que ocorre quando o observador pode se disfarçar e ser aceito como um membro do grupo. Isso não o obriga a desenvolver as mesmas atividades do restante do grupo, ou seja, se tornar um membro completo, mas pode encontrar algum papel que seja aceito pelos demais membros, não revelando seus propósitos reais, ou seja, que está observando. Ao agir dessa forma ele não está assumindo a posição de membro completo do grupo, mas sim membro parcial. Vale dizer nesse caso que os membros desconhecem os propósitos do observador, permitindo que seus comportamentos não sejam influenciados pela observação.

Os autores explicam que essa técnica tem desvantagens óbvias que precisam ser esclarecidas antes de ser utilizada na pesquisa de campo. E continuam:

À medida que o investigador se torna um participante real, paradoxalmente, ele restringe a amplitude da experiência. Esse assume uma determinada posição dentro do grupo, com um determinado grupo ou círculo de amigos. [...] Demais, o papel que passa a ocupar pode ser importante, e assim realmente chegar a mudar o comportamento do grupo.

Assim, também, à medida que participa emocionalmente, perde a objetividade que é sua única grande virtude.[...] Conseqüentemente, tende a não perceber estes pormenores. São tão corriqueiros que não merecem atenção.

Finalmente, como é natural, é claro que na observação participante como na não participante o problema do controle da observação não está resolvido. À medida que o investigador se torna participante, suas experiências tendem a ser únicas, próprias e assim, nesse caso, um segundo pesquisador não seria capaz de anotar os mesmos fatos. Existirá, pois, menor padronização dos dados. [...] Em resumo, seu papel de observador num sentido é prejudicado pelo fato de ser um participante. (GOODE; HATT, 1960, p. 159).

Goode e Hatt (1960) mostram que a observação não participante resolve alguns dos problemas que são apresentados acima, no que se refere à observação não controlada com

participação. Pode-se dizer que a observação não participante é, no geral, uma observação quase participante. Isto se dá, pois, o investigador pode desempenhar o papel de membro, mas não de forma completa, participando como observador de algumas atividades e participar efetivamente de algumas outras, evitando assim o erro de uma participação não completa. Torna-se mais fácil desempenhar os dois papéis que tentar mascarar-se por completo. Para esse procedimento ter sucesso é necessário um bom plano para ingressar no grupo. A maioria dos investigadores tem a experiência de que, após um período inicial, quando deve se apresentar e dar várias explicações, os membros do grupo passam a aceitá-lo tranquilamente em seu meio. Se os primeiros contatos ocorrerem de forma satisfatória, todos os demais fluirão mais facilmente também.

Os autores se referem ainda aos meios auxiliares na observação simples. Explicam que como existem relativamente poucos meios de controlar o observador, ao usar esta técnica, ele precisa se conscientizar da necessidade de utilizar-se de vários meios para sistematizar e fazer os registros dos dados que fazem parte da pesquisa. O documento básico será certo tipo de livro, que servirá para registrar as experiências de campo, podendo ter o formato de um diário, onde podem ser registrados diariamente itens específicos, anotados com subtítulos que facilitem os apontamentos. O registro deve ser o mais completo possível, e para que seja mais fiel, há a necessidade de serem tomadas notas durante o dia, para que ao seu final, possa se tentar fazer um diário completo. Os pormenores são muito importantes e devem ser anotados, principalmente nas primeiras fases do trabalho de campo, pois mais tarde muitos deles poderão ser incluídos entre os esperados e os supostos. Mesmo que as notas originais não sejam registradas em subtítulos, deverão mais tarde ser analisadas e categorizadas. O investigador pode julgar proveitoso anotar a observação e sua interpretação, o que no geral não pode ser feito mecanicamente, existindo frequentemente a vontade de anotar somente a interpretação por parecer mais importante. Entretanto, separar as duas é a melhor técnica de pesquisa, se houver limite de tempo, para depois relacioná-las por meio de índices cruzados.

Ainda em relação a esse tipo de observação, para os autores é absolutamente necessário que a análise contínua ou os relatórios sejam feitos durante o trabalho de campo. Se este trabalho é feito por uma equipe, análises periódicas e relatórios serão discutidos e ainda mais, deverão ser criticados por aqueles que não estão no campo. O investigador poderá ainda, quando possível, deixar o campo depois de algum tempo, para repensar os problemas encontrados e os dados coletados, bem como para ter um conhecimento mais amplo da pesquisa. É comum também que neste tipo de pesquisa de campo suplementar a observação não controlada, seja feita por formulários de informação. Tais formulários devem ser criados

antes do começo da pesquisa e reavaliados quando aplicados na prática. No geral, contém dados básicos de organização como idade, sexo, números de sujeitos, religião, padrão familiar, etc. Mesmo sem esses itens serem o núcleo da pesquisa, são importantes para promover qualquer descrição do grupo, comunidade ou organização. A finalidade desses formulários é de registrar somente o que o investigador vê e pode diminuir o meio no qual essas ocorrências foram vistas. Os fatos que ocorrem no desenvolvimento da observação podem parecer tão familiares ao investigador que ele precisa ser alertado para notar essas evidências.

Ainda com relação à observação, nos valemos finalmente dos ensinamentos de Laville e Dionne (1999, p. 176) ao revelarem que este instrumento é um privilegiado modo de contato com o real, uma vez que é pela observação que “[...] nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas.” A observação possui um papel muito importante na ampla variedade de descobertas e de aprendizagens que são feitas pelos homens. É importante no desenvolvimento das crianças e também na construção dos saberes. A observação para ser considerada científica não pode ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado.

A coleta do material deve ser metódica e apesar das dificuldades do pesquisador fazer anotações, isto deve ser realizado, complementando-se com sua memória, que juntos, possibilitam a redação de uma exposição detalhada após a conclusão da observação. Essa disciplina é exigente, mas somente assim é possível evitar esquecimentos e confusão, que poderiam resultar do acúmulo de sessões. E continuam:

As breves indicações registradas ao vivo, aquelas eventualmente acrescentadas com o tempo, e os relatórios mais exaustivos redigidos em seguida constituem as *notas descritivas* do observador: devem ser tanto quanto possível neutros e factuais para melhor corresponder à situação observada. [...]

Constata-se que, se a técnica de observação revela-se menos estruturada, o pesquisador deve se mostrar ainda mais metódico se quer tirar proveito de seu trabalho. Porém os resultados podem revelar-se substanciais. Não impondo limite à investigação nem estrutura de análise definida *a priori*, a observação participante permite “ver longe”. Levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 180-181, grifos do autor).

De acordo com os autores, deve-se ter em mente que a observação constitui um meio fundamental de colher informações. Para que tais informações sejam úteis é necessário que

sua busca seja seriamente orientada por uma preocupação definida de pesquisa e que essa busca tenha uma organização rigorosa. O pesquisador não pode perder de vista nada que se refira à sua hipótese e não deve simplesmente selecionar o que lhe permite confirmá-la.

Os autores concluem explicando que:

As técnicas de observação variam por seu grau de estruturação e pelo grau de proximidade entre o observador e o objeto de sua observação: desde o observador que se mantém completamente afastado, munido de uma grade precisa e detalhada, até aquele que se integra em um grupo e em uma situação para selecionar o máximo de informações, podem-se imaginar tantas modalidades de observação quantas se quiser, sendo que o essencial é, ainda uma vez, escolher uma que convenha ao objeto de pesquisa (LAVIILE; DIONNE, 1999, p. 183).

Como é possível observar pelas técnicas acima descritas, na presente pesquisa optou-se pela observação simples, seguindo um roteiro programado, com relação aos focos de observação e as situações que deveriam ser privilegiadas, entretanto, não esquecendo nunca o contexto em que ocorriam e nem que várias atitudes por vezes consideradas menos interessantes, podem trazer esclarecimentos para determinados comportamentos. O que se buscou foi sempre deixar claro aos alunos que havia uma observação, mas com a finalidade de ver como funcionava uma sala de aula, não esclarecendo de forma direta, quem e o que eram observados. Quanto às professoras, foram explicados os objetivos da pesquisa e reiterado que suas práticas docentes não estavam sendo analisadas, pois o que importava eram as relações entre os alunos.

Inicialmente os alunos olhavam muito para o que o observador fazia, o que anotava e faziam perguntas a respeito do que estava sendo escrito. Obtinham respostas simples e procurava-se sempre terminar o assunto em seguida, evitando maiores contatos. Quanto às professoras, quando ocorriam problemas em sala de aula, muitas vezes se reportavam ao observador e tentavam explicar o que estava acontecendo e as medidas que tomavam, numa tentativa de dar satisfação. Nesse caso, o observador sempre reiterava que a prática não era o foco e dessa forma que ela poderia trabalhar livremente, sem medo de julgamentos, evitando assim mais interferências nos comportamentos. Logicamente que as atitudes e práticas das professoras acabam fazendo parte das observações, pois elas são membros indispensáveis na cultura escolar e influenciam as relações que se estabelecem. Procura-se usar a participação das professoras mais como um elemento dentre outros que influenciam as relações entre os alunos ou seus comportamentos, do que sua prática ou fazer julgamentos sobre seus acertos ou erros.

Tendo em vista as considerações acima e os objetivos da presente investigação, as observações não se restringiram às salas de aula escolhidas, embora este seja um dos espaços a serem investigados, na medida em que as relações que buscamos não se encontram restritas ao mero convívio dentro de cada sala.

A observação se iniciou na entrada da escola, para presenciar como ocorre a entrada dos alunos e como se organizam até chegarem às suas respectivas salas. A partir desse momento foram observadas as relações que se travam dentro da própria sala de aula entre os alunos, tendo por foco sempre os alunos já previamente escolhidos. O intervalo também é de grande valia para observarmos como ocorrem as relações fora da sala de aula, momento em que o rendimento escolar de cada um pode deixar de ser importante e aflorarem outros interesses, que mudem o foco de quais são os alunos mais preferidos ou rejeitados pela turma.

Buscou-se realizar as observações de uma forma programada, com relação aos objetos, situações e locais, com a liberdade de buscar todas aquelas consideradas essenciais para responder ao problema de pesquisa e seus respectivos objetivos, bem como verificar a validade das hipóteses elaboradas inicialmente, sempre com a menor interferência possível no meio observado.

Foram realizadas doze observações em cada escola, divididas da seguinte forma:

- 05 observações em sala de aula, com aproximadamente duas horas cada.
- 03 observações de intervalo, dentro do horário estipulado por cada escola.
- 03 observações de entrada, com quinze minutos cada uma delas, antecedendo a entrada em sala de aula.
- 01 observação na aula de educação física, dentro de seu período normal de duração.

A escolha dos locais se deveu à necessidade de observar os alunos e as interações nos diversos espaços de socialização na escola e das diferenças que existem em cada um deles. Cada espaço propicia um tipo diferente de configuração, que traz consigo prioridades no que se refere à afetividade, atividades intelectuais ou lazer. Os ambientes, por suas características próprias, exigem um comportamento diferente do aluno, criando as condições necessárias para o aparecimento de situações que exijam estratégias diferentes para se adequar naquele momento.

As quantidades foram definidas pela importância do espaço escolar, no que se refere à riqueza das relações, mas também pela realização dos objetivos de cada uma delas, ao sentir que o que havia sido observado já era o bastante para traçar determinados parâmetros de comportamento. A sala de aula, por oferecer um espaço mais limitado, de contato direto entre

alunos e com todas as peculiaridades de relações, incluindo a interferência direta da professora, foi o local com maior número de observações e maior duração de tempo, aproximadamente duas horas cada uma. O intervalo, por suas características de liberdade de ação, inclusive como cita Junqueira (2008), com relação aos conceitos de Goffman, pode ser considerada uma região de fundo, o que dá a esses alunos características comportamentais bem diferentes da sala de aula, que pode ser considerada uma região de fachada. Nesse local foram realizadas três observações com o tempo de duração de cada intervalo e o suficiente para colher os elementos necessários à sua análise.

Procedeu-se ainda a três observações na hora da entrada, que apesar de rápidas, com quinze minutos cada uma, pelo fato dos alunos chegarem quase no horário da entrada, foram muito ricas em detalhes e comportamentos esclarecedores de como os alunos interagem nesse espaço livre, onde podem escolher entre brincar, conversar, comer, ou até mesmo se isolar do resto do grupo, já que está em contato direto com seus colegas, fora da sala de aula e da segurança que a presença da professora propicia.

Finalmente foi realizada uma observação na aula de Educação Física, no tempo total de sua duração, espaço onde os alunos podem mostrar suas preferências nas atividades de lazer. Fica fácil nesse local perceber como os alunos se relacionam, quais são escolhidos para as atividades físicas por seus colegas e como as preferências e rejeições dos demais ambientes escolares se refletem nesse espaço que proporciona relações tão específicas entre os alunos.

CAPÍTULO 4

AS INTERAÇÕES SOCIAIS

Os resultados obtidos pela aplicação do teste sociométrico foram analisados de acordo com o conceito de configuração de Elias (1990, 1994, 2000, 2005 e 2006), verificando como se formam nos diversos espaços sociais da escola e, por fim, em como se estabelecem as relações entre os alunos, tendo como foco os alunos com baixo rendimento escolar, trazendo à tona as situações de aceitação e rejeição que ocorrem no meio escolar. Este conceito possibilita uma análise específica dessas formações, demonstrando quais as relações envolvidas, as posições assumidas pelos atores e inclusive as relações de poder que dela emanam.

Tais configurações podem ser vistas nos sociogramas de primeiras escolhas relativos às preferências, realizados para cada um dos quesitos estudados em ambas as escolas pesquisadas. Notamos nesses sociogramas as formações de agrupamentos de alunos, de acordo com as afinidades nas áreas de afetividade, estudos e brincadeiras.

As análises dos sociogramas de primeiras escolhas referentes às rejeições serão feitas de acordo com o conceito de estigma de Goffman (1978), demonstrando como as marcas que os alunos com baixo rendimento trazem, influenciam nas relações estabelecidas nos diversos momentos de interação na escola.

Finalmente, as observações serão analisadas com base nas lógicas de ação apropriadas pelos sujeitos em diferentes situações. A lógica da integração oferece recursos teóricos para analisar os distintos pertencimentos dos alunos em situações sociais diversas com seus pares, nos mais diferentes espaços e momentos de suas vidas na escola: os ritos que ocorrem nos agrupamentos que participam e as situações de contato entre eles e os demais alunos (DUBET, 1994).

A lógica da estratégia permite a percepção de como eles tentam alcançar seus objetivos, valendo-se de meios que possibilitem, em distintas situações de interação social dentro da escola, a obtenção de prestígio e reconhecimento e ampliação de sua influência. Os interesses que estão em jogo e são disputados, aparecem em forma de concorrência e que redundam em rivalidade. Os bens ou posições em disputa encontram-se diretamente ligados ao valor que possuem para cada grupo estudado, deixando claro, que possíveis conflitos encontrados, estarão relacionados à obtenção dos meios necessários à satisfação dos interesses em jogo.

Por fim, a lógica de subjetivação oferece elementos de análise das formas pelas quais os alunos constroem suas representações individuais, buscando a inserção nos modelos culturais dos quais participa, empenhando-se para conseguir ser eficiente em sua socialização,

fazendo conexões entre as lógicas de integração e de estratégia, pela percepção dos locais a que pertencem e quais os valores e formas que encontram para obter os bens necessários, conseguindo dessa forma se integrar de forma satisfatória a seu meio social.

Não é possível deixar de lado o fato de que as escolhas dos espaços escolares para a pesquisa foram fundamentais para que fossem observadas as configurações formadas, como e quando as marcas desses alunos eram mais evidentes e ainda, quais estratégias eram utilizadas pelos alunos de acordo com os locais onde se encontravam. Cada um dos locais: entrada, sala de aula, intervalo e aula de Educação Física, como é mostrado no decorrer da caracterização do *corpus*, possuem características diferentes, que também exigem comportamentos diferentes dos alunos, fazendo com que tentem se adequar a esses espaços, criando um conhecimento do que pode ou não ser feito, do que é ou não aceito e ainda mais, o que é esperado ou considerado como inadequado pelos professores e demais membros da escola. Essas relações diferentes que vão se estabelecendo imbricadas com esses espaços, ensinam aos alunos como se comportar e se tornar adequados. Isso fica possível de ser entendido por eles, pelas configurações que vão se formando, pelos comportamentos que são aceitos ou rejeitados e que por vezes criam marcas ou então já se encontram relacionados a elas e ainda, de quais estratégias podem lançar mão em cada momento para serem aceitos pelo grupo.

A seguir será apresentada a análise dos resultados obtidos com a aplicação dos testes sociométricos e pela realização das observações. Metodologicamente, estes resultados serão divididos pelas relações estudadas (afetividade, brincadeiras, estudo), levando em conta inicialmente o obtido pelos sociogramas de órbitas, referentes ao aluno “J” e ao aluno “D”. A seguir, serão analisados os sociogramas de primeiras escolhas e por fim as observações, ambos também relativos aos dois alunos.

As observações foram feitas nas duas escolas da rede pública, uma estadual e uma municipal. Procurou-se observar as relações sociais de um modo geral entre os alunos, mas sempre com foco nos alunos com baixo rendimento escolar, denominados aluno “J” e aluno “D”, escolhidos após a aplicação e análise dos resultados do teste sociométrico. Foram observados todos os locais e momentos de socialização desses alunos, desde a sua entrada na escola, permanência em sala de aula e outras atividades, como por exemplo, sala de leitura, aula de Educação Física, intervalo etc. Como já explicado no capítulo anterior, nas observações buscou-se interferir ao mínimo, evitando assim criar situações que não refletiam o cotidiano das turmas, se abstendo inclusive de dar qualquer tipo de opinião pedida pelas professoras, com relação às questões que surgiam na escola. Não se pode esquecer, entretanto,

que sempre há alguma interferência, por menor que seja, pela simples presença de uma pessoa estranha no ambiente escolar, principalmente nas primeiras observações.

A análise das observações apresenta-se dividida por cenas, comparando as situações vividas pelos dois alunos quando se encontram em condições e ambientes equivalentes, tentando assim perceber quais as configurações formadas, os mecanismos de ação que esses alunos lançam mão nesses ambientes e quais as situações de aceitação e rejeição que se formam. As cenas são as seguintes: HORA DA ENTRADA, JOGOS E BRINCADEIRAS, A INTERAÇÃO NAS REFEIÇÕES, AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SALA DE AULA. A escolha teve como objetivo inicialmente, analisar as relações que estão ligadas aos estudos, ao lazer e à afetividade, quesitos relacionados ao problema de pesquisa e que vêm sendo pesquisados no desenvolvimento dos estudos. Procura-se, dessa forma, alcançar todos os momentos em que os alunos estejam juntos na escola. Em primeiro lugar foca-se na entrada dos alunos, momento inicial do contato diário e quando começam suas relações, nas quais estão inseridas atitudes afetivas e de lazer, pois as crianças, antes de entrar em aula já procuram seus pares e inclusive brincam antes do toque do sinal, como também ocorre nos intervalos.

As interações nas refeições se dão na hora da entrada e na hora do intervalo, quando são servidos lanches para todos. Muitas crianças se interessam mais por brincar do que comer, mas muitas também priorizam suas refeições. Existem ainda aquelas que brincam e comem ao mesmo tempo, mas seja qual for a atividade, sempre o fazem com seus pares mais próximos, desenvolvendo relações de afetividade.

As aulas de Educação Física servem para estudar as relações fora da sala de aula, mas com a presença de um professor e sua interferência nas interações. Propicia verificar quais os alunos que se destacam nas atividades físicas, que para essa faixa etária, e na maioria das vezes, se desenvolve por meio de jogos e brincadeiras. As observações são muito ricas, pois nas atividades coletivas ficam claras as escolhas, tanto positivas quanto negativas. É um momento importante também, para avaliar se alunos que por vezes têm problemas em sala de aula, acabam se destacando e até sendo preferidos em atividades esportivas.

Finalmente em sala de aula, é possível verificar principalmente as escolhas com relação aos estudos, ou seja, com quem os alunos gostam de fazer atividades, como estudar junto, quais se destacam mais durante a aula e são vistos como alunos estudiosos e inteligentes por seus pares. Em sala de aula é também possível analisar as relações de afetividade, já que os alunos preferem sentar-se junto aos seus melhores amigos, pois no decorrer da aula é com eles que mais conversam, emprestam material etc. Não se pode ainda

esquecer, que mesmo em sala, e apesar da interferência da professora, sempre algumas brincadeiras ocorrem, permitindo ainda verificar quais alunos são mais procurados nesses momentos de descontração.

Finalmente, o que se busca é fazer um cotejamento desses achados, permitindo perceber em cada grupo de relações, como são vistos por seus colegas, os alunos “**J**” e “**D**”, e fazer assim uma comparação analítica.

Para o entendimento dos resultados é necessário um esclarecimento a respeito do ambiente de aplicação do teste sociométrico e da realização das observações.

Iniciando-se pela sala de aula da Escola Estadual, foi aplicado o primeiro teste sociométrico a trinta e um alunos de um total de trinta e quatro que frequentam regularmente as aulas, sendo que, nesse dia, estiveram ausentes três alunos.

O aluno “**J**” respondeu às perguntas sozinho, sem demonstrar em nenhum momento qualquer dúvida quanto ao que estava sendo solicitado e nem sequer pediu ajuda para escrever o nome de seus colegas, o que nessa faixa etária é muito comum de ocorrer.

As sociomatrizes foram realizadas de acordo com o ensinado por Alves (1974, p. 76). Como parâmetros de análise dos testes, foram calculados os limites referentes às escolhas positivas e negativas⁶.

Na sala de aula da Escola Municipal, onde foi aplicado o segundo teste sociométrico, se encontravam presentes trinta e cinco alunos de um total de trinta e sete que frequentam regularmente as aulas, tendo faltado apenas dois nesse dia.

O aluno “**D**” respondeu as perguntas sozinho, sem demonstrar em nenhum momento qualquer dúvida quanto ao que estava sendo solicitado e pediu a ajuda à professora duas vezes para escrever o nome de seus colegas corretamente, o que nessa faixa etária é muito comum de ocorrer, tanto que vários alunos fizeram o mesmo e alguns deles muito mais de duas vezes.

⁶Seria demasiado longo dar todos os pormenores técnicos referentes aos cálculos realizados de acordo com Alves (1974), para a determinação dos limites significativos para a classificação sociométrica, chegando-se aos limites acima descritos. Quem desejar conhecê-los, pode encontrar as fórmulas e exemplos de sua aplicação no Capítulo 4 do livro *O Teste Sociométrico*, escrito por Alves (1974).

A matriz sociométrica referente à Escola Municipal por apresentar características muito próximas à da Escola Estadual, no que se refere ao número de alunos, foi confeccionada da mesma maneira que a primeira e como já explicado.

Os cálculos feitos para possibilitar a análise das matrizes e a elaboração dos sociogramas e das tabelas também, acabou demonstrando os mesmos índices de aceitação e rejeição, considerando os alunos dentro do limite significativo aqueles que obtiveram número de indicações entre ≤ 1 e ≥ 7 .

Escolhas positivas

- a) para o quesito afetividade escolhas maiores ou iguais a 7
- b) para o quesito brincadeiras escolhas maiores ou iguais a 7
- c) para o quesito estudos escolhas maiores ou iguais a 7

Escolhas negativas

- a) para o quesito afetividade escolhas menores ou iguais a 1
- b) para o quesito brincadeiras escolhas menores ou iguais a 1
- c) para o quesito estudos escolhas menores ou iguais a 1.

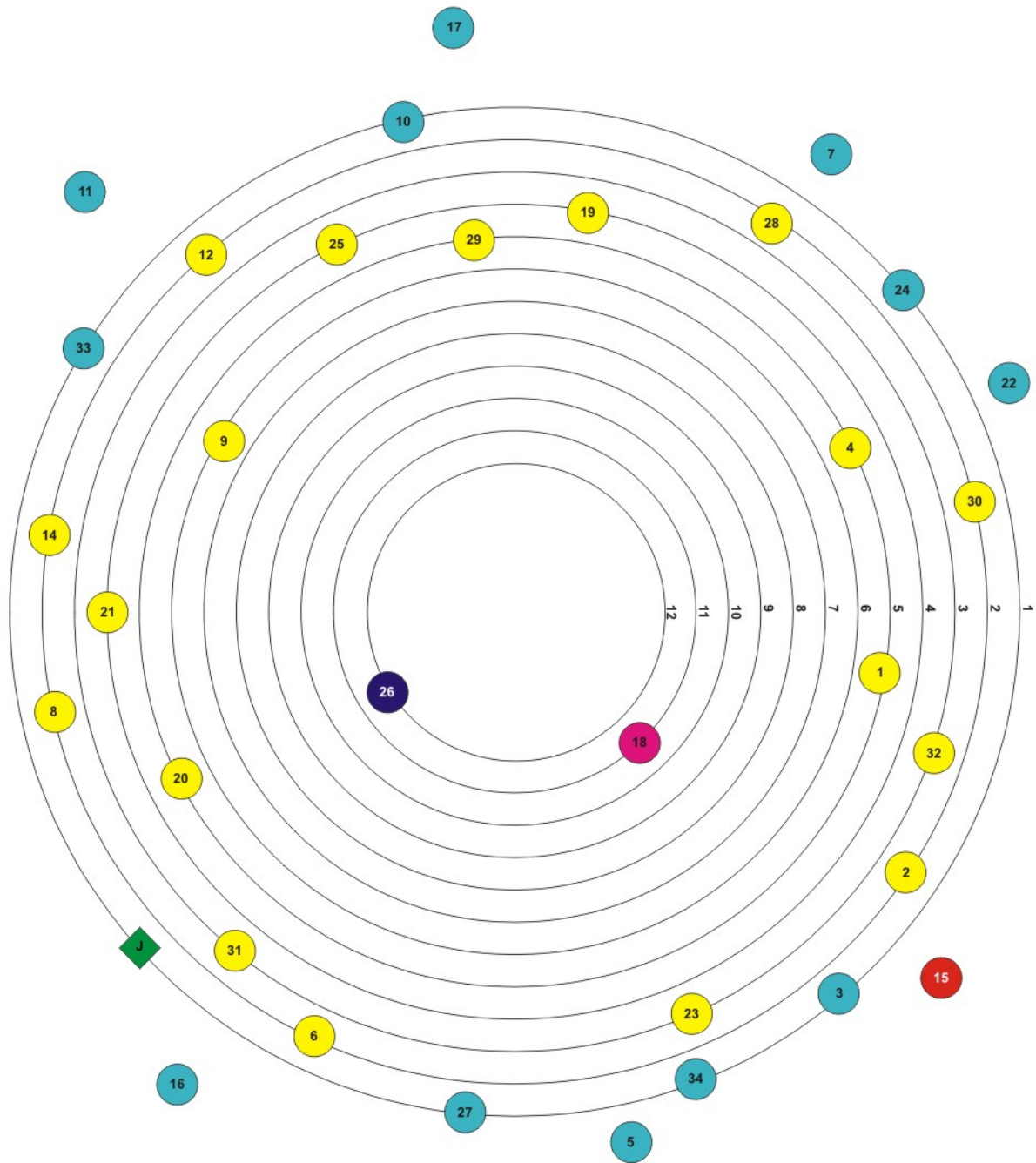
4.1 Apresentação dos resultados referentes às Relações Afetivas

4.1.1. Sociogramas de órbitas

4.1.1.1 Preferências

Neste tópico serão apresentados os cotejamentos sobre as preferências afetivas de cada uma das salas de aula, situando os dois alunos com baixo rendimento.

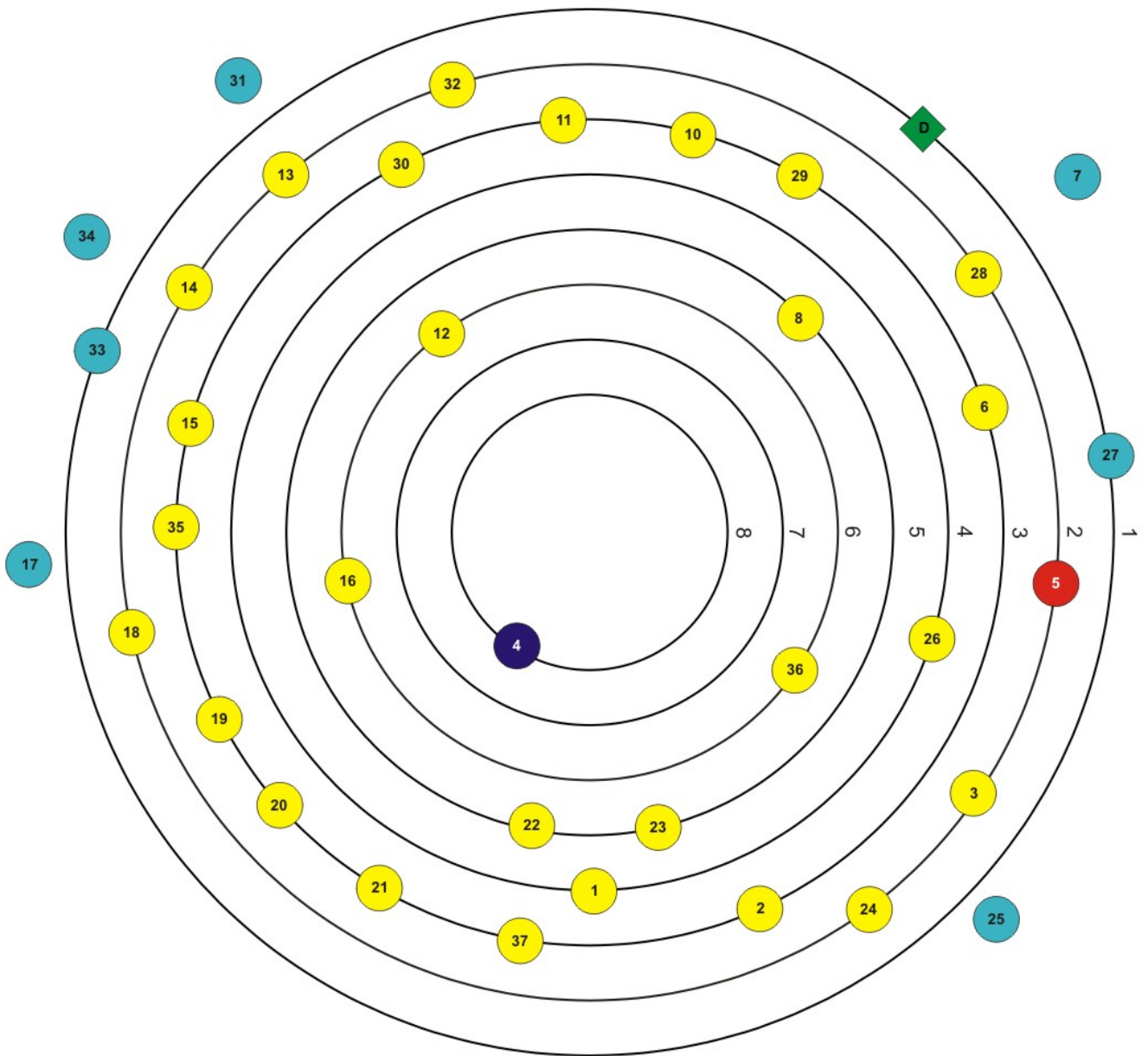
Sociograma de Órbitas - Escola Estadual



Indicações recebidas para a pergunta:
"Perto de quem gostaria de sentar?"

- LEGENDA:**
- 15 - Aluno com maior índice de rejeição geral
 - 26 - Aluno com maior índice de preferência geral
 - ◆ J - Aluno com baixo rendimento escolar
 - - Alunos dentro do limite esperado
 - - Alunos abaixo do limite esperado
 - - Alunos acima do limite esperado

Figura (1) Sociograma de Órbitas
Escola Estadual - Preferências Afetividade.



Indicações recebidas para a pergunta:
 "Perto de quem gostaria de sentar ?"

LEGENDA:

- - Aluno com maior índice de rejeição geral
- - Aluno com maior índice de preferência geral
- ◆ - Aluno com baixo rendimento escolar
- - Alunos dentro do limite esperado
- - Alunos abaixo do limite esperado
- - Alunos acima do limite esperado

Figura (2) Sociograma de Órbitas
 Escola Municipal - Preferências de Afetividade.

Verifica-se uma distribuição muito mais equilibrada na escola municipal do que na estadual, na medida em que 0.76 do total dos alunos da primeira (28 entre 37 alunos) se situam dentro do limite esperado, enquanto que, na estadual, essa proporção cai para 0.53 (18 entre 34 alunos).

Além disso, na escola municipal, a posição dos alunos cujas preferências se situam dentro do limite esperado é mais bem distribuída entre o número de preferências (entre 2 e 6), do que na estadual, em que a concentração maior se situa na órbita de 2 preferências.

Analisando-se de forma mais detalhada essa distribuição, pode-se verificar que, na escola estadual, com exceção dos três alunos com altos índices de escolhas, as demais se distribuem entre alunos com 2 e 4 escolhas, ou seja, os alunos dentro da faixa de distribuição esperada estão muito próximos daqueles que tiveram apenas uma escolha ou que não foram escolhidos.

Já na escola municipal, encontramos um número significativo de alunos que se situam dentro dos índices mais elevados de escolhas dentro da faixa esperada: três alunos com seis e outros três com cinco escolhas cada. Ou seja, muitos dos alunos que receberam número de escolhas dentro da faixa esperada estão mais próximos da faixa acima do que abaixo, situação diametralmente oposta à da classe da escola estadual.

Por fim, há uma discrepância considerável entre o número de indicações dos alunos com preferências acima do esperado: na escola estadual, os dois alunos receberam onze e doze indicações, enquanto que na municipal o aluno recebeu apenas oito indicações. Esta discrepância fica ainda maior ao se verificar que a concentração de alunos dentro do limite esperado é muito mais alta nas órbitas de indicações mais baixas na escola estadual.

Estes dados parecem demonstrar que as relações afetivas, embora mais bem distribuídas entre os alunos na escola municipal, parecem mostrar que o convívio afetivo-social é mais espreado na classe estadual e mais concentrado na classe municipal.

Com relação aos alunos com baixo rendimento escolar, embora os dois tivessem recebido o mesmo número de indicações (apenas uma), a posição relativa de cada um deles na sala de aula é diferente: o aluno “**D**”, na escola municipal, é acompanhado por dois outros que receberam somente uma indicação cada e abaixo deles situam-se cinco alunos que não receberam nenhuma indicação; o aluno “**J**”, da escola estadual, é acompanhado por outros seis que receberam apenas uma indicação e abaixo deles situam-se mais sete que não receberam nenhuma indicação.

4.1.1.2. Rejeições

Neste tópico serão apresentados os cotejamentos sobre as rejeições afetivas de cada uma das salas de aula, situando os dois alunos com baixo rendimento.

Sociograma de Órbitas - Escola Estadual

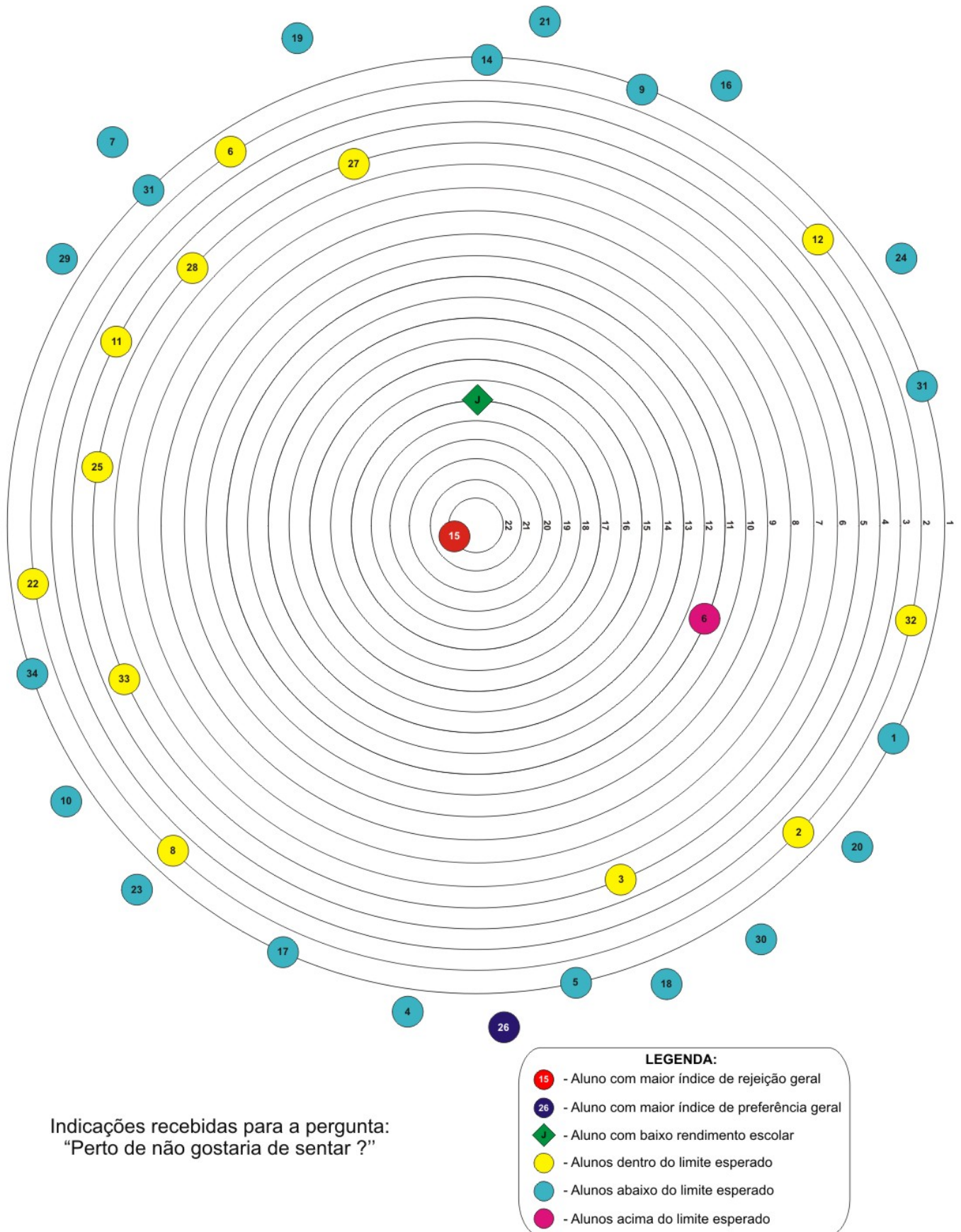
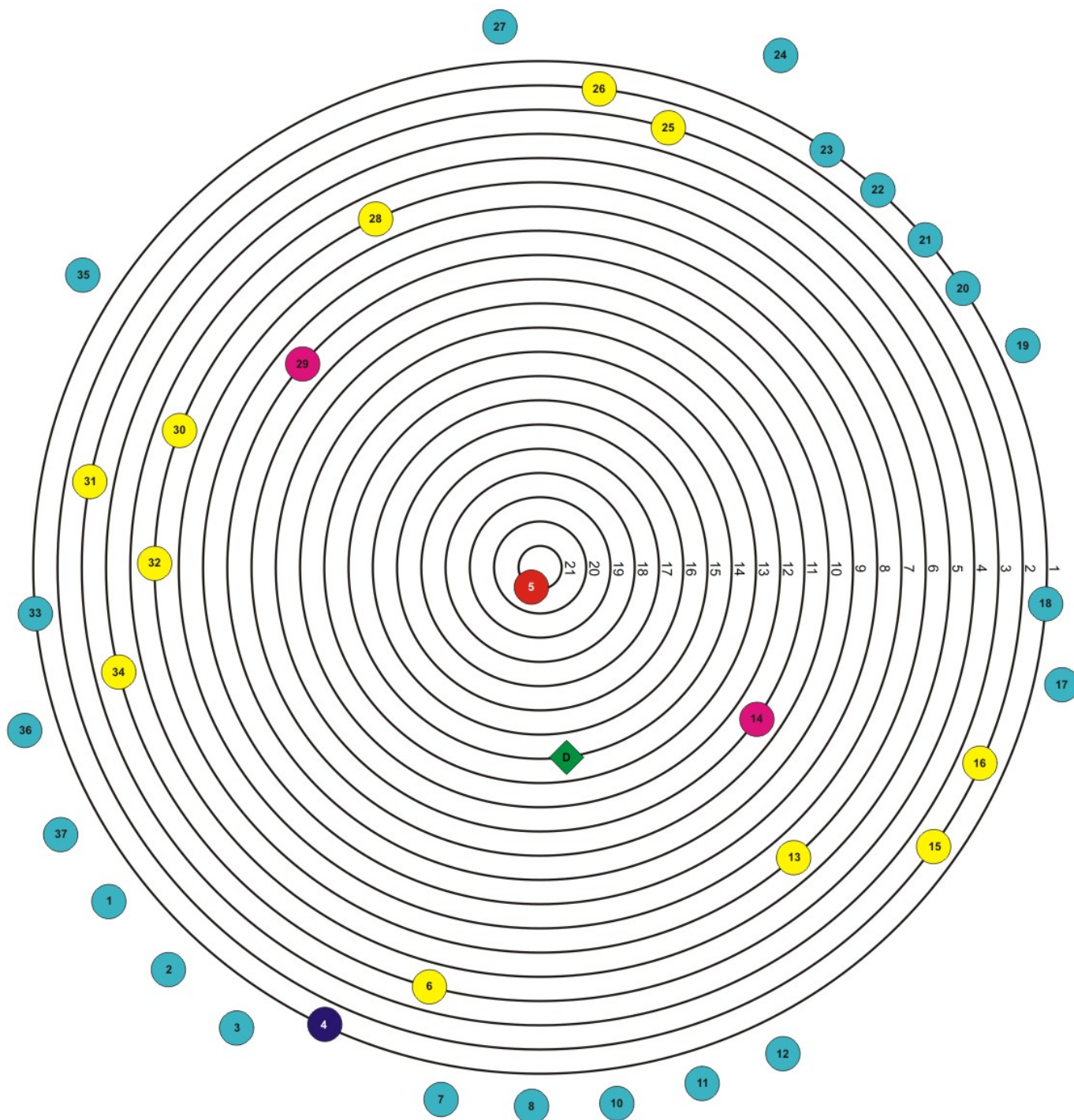


Figura (3) Sociograma de Órbitas
Escola Estadual - Rejeições de Afetividade.

Sociograma de Órbitas - Escola Municipal



Indicações recebidas para a pergunta:
 "Perto de quem você não gostaria de sentar?"

LEGENDA:

- 5 - Aluno com maior índice de rejeição geral
- 4 - Aluno com maior índice de preferência geral
- D - Aluno com baixo rendimento escolar
- 14, 29, 30, 31, 32, 34 - Alunos dentro do limite esperado
- 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 37 - Alunos abaixo do limite esperado
- 14, 29, 30, 31, 32, 34 - Alunos acima do limite esperado

Figura (4) Sociograma de Órbitas
 Escola Municipal - Rejeições de Afetividade.

Se nas preferências de afetividade pode se verificar distinções significativas entre as posições relativas dos alunos em relação aos seus colegas, verifica-se uma distribuição muito mais equilibrada entre as rejeições das duas escolas, uma vez que na escola estadual encontramos 0,35 do total de alunos (12 entre 34) dentro do limite esperado e na escola municipal 0,30 do total (11 de 37 alunos).

Com relação aos alunos com baixa rejeição, a situação também é semelhante: vinte e dois alunos da escola municipal: quinze sem nenhuma indicação de rejeição e sete com apenas uma; na escola estadual encontramos treze alunos com nenhuma indicação de rejeição e oito com apenas uma.

Por fim, há uma semelhança considerável entre o número de indicações dos alunos com rejeições acima do esperado: na escola estadual, temos três alunos com onze, dezessete e vinte e duas indicações (perfazendo um total de cinquenta), enquanto que na municipal temos quatro alunos nessas condições com nove, onze, quatorze e vinte e uma rejeições (num total de cinquenta e cinco escolhas). A alta concentração das rejeições nesse número reduzido de alunos faz com que muitos alunos se situem dentro dos limites, ou abaixo deles, como visto na escola estadual (vinte e um alunos) e na municipal (vinte e dois alunos), todos com uma ou nenhuma rejeição, reiterando as semelhanças entre as duas escolas.

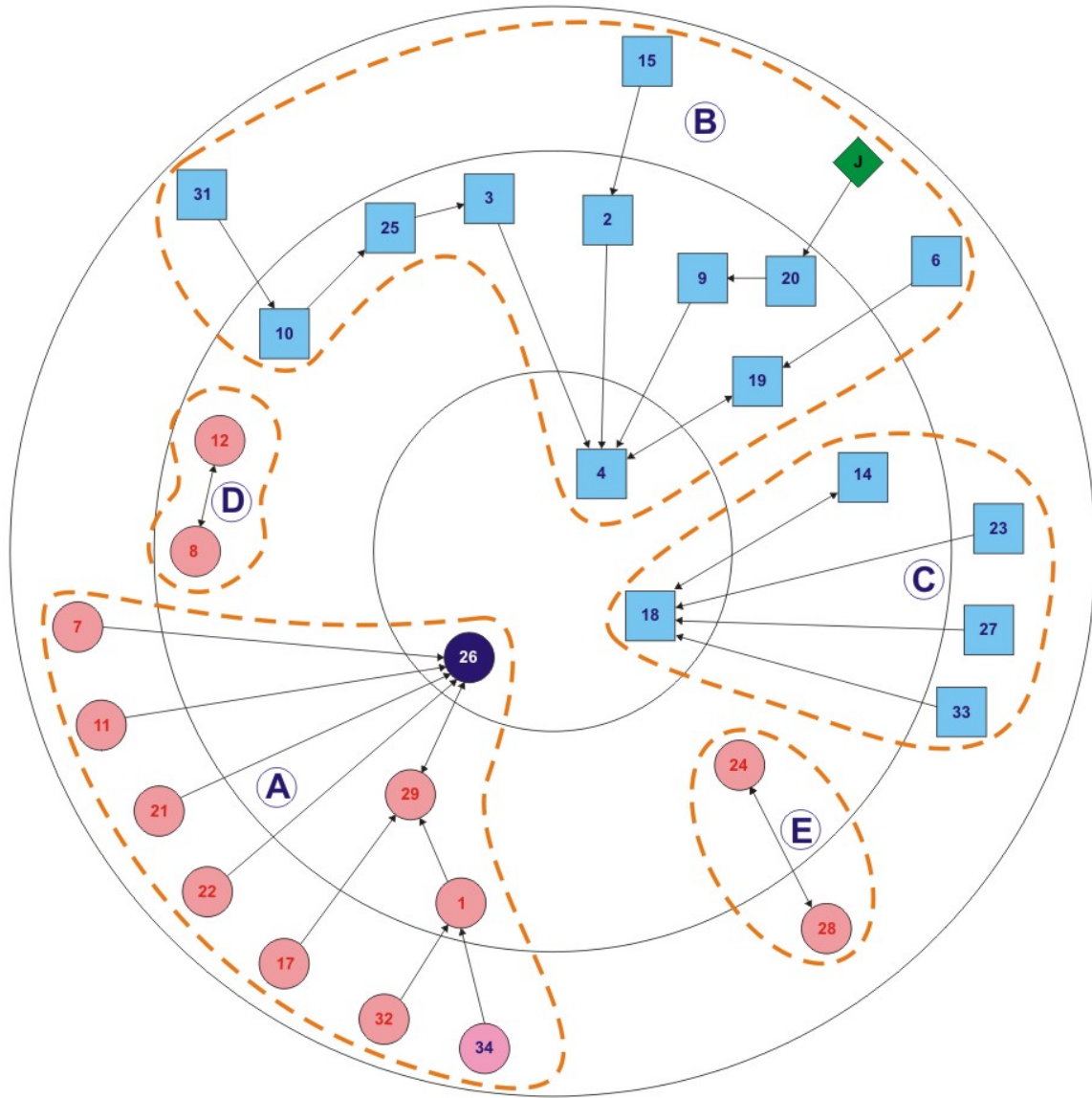
Com relação aos alunos com baixo rendimento escolar, a situação também é parecida, uma vez que encontramos “**D**” com quatorze rejeições e “**J**” com dezessete. Percebe-se que “**D**” é acompanhado de mais três colegas muito rejeitados, sendo que um deles recebe um número maior de rejeições (vinte e uma); e “**J**” tem mais dois colegas, sendo que um deles tem um número bem superior, ou seja, vinte e duas, mostrando que a posição que esses alunos ocupam nas relações de afetividade com seus colegas são muito semelhantes.

4.1.2 Sociogramas de primeiras escolhas

4.1.2.1 Preferências

A seguir são apresentados os sociogramas de primeiras escolhas referentes às preferências em afetividade nas escolas estadual e municipal.

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Estadual



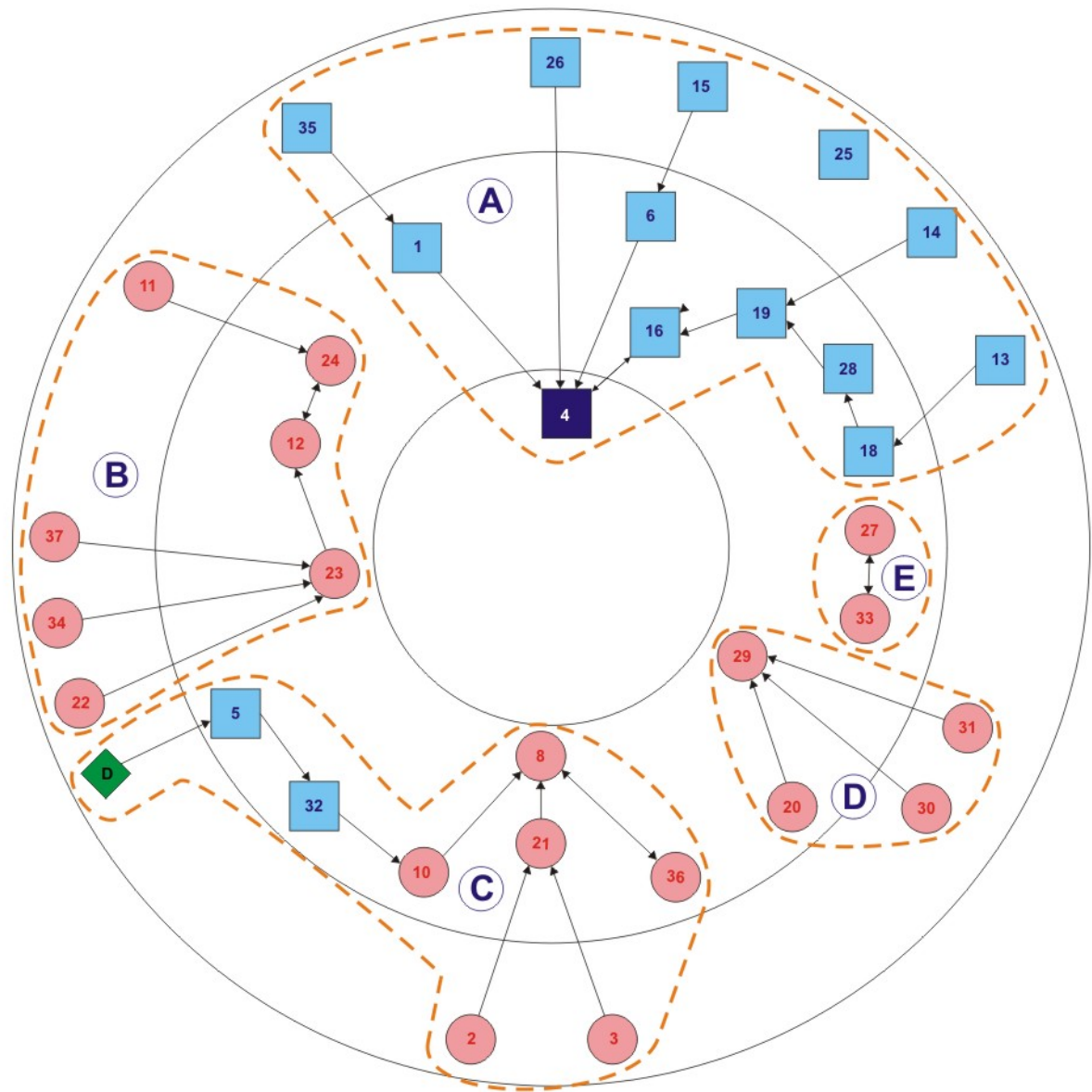
Primeiras Escolhas:
Preferências de Afetividade

LEGENDA

- 26 - Aluno com maior índice de preferência geral.
- ◆ - Aluno com baixo rendimento escolar.
- Y - Alunos do sexo masculino.
- X - Alunos sexo feminino.

Figura (5) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Estadual - Preferências de Afetividade

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Municipal



"Primeiras Escolhas:
Preferências em Afetividade

LEGENDA

- 4 - Aluno com maior índice de preferência geral.
- ◆ - Aluno com baixo rendimento escolar.
- - Alunos do sexo masculino.
- - Alunos sexo feminino.

Figura (6) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Municipal - Preferências em Afetividade

Embora aparentemente as configurações grupais pareçam ser muito semelhantes (cinco grupos, com composição eminentemente constituída pelo fator *sexo*), ocorrem algumas diferenças que merecem nossa análise.

Na escola municipal, apesar de existirem três grandes grupos e dois menores, somente um desses últimos é formado por apenas dois membros, enquanto que na escola estadual, os dois grupos pequenos são formados por dois membros. Ou seja, parece que, no que se refere às relações afetivas, o isolamento de alguns alunos é mais forte na escola estadual.

Este maior isolamento, no entanto, deve ser visto com certa reserva: enquanto que, na escola municipal, o único grupo formado por dois membros inclui alunos que tiveram apenas uma escolha nas preferências, na escola estadual três dos quatro membros deste grupo situam-se dentro da faixa esperada de preferências em relação à afetividade.

Outra diferença importante diz respeito à composição sexual dos grupos: na escola estadual ela é total, enquanto que na escola municipal, três meninos parecem preferir relações de afeto mais constante com as meninas. Cabe ressaltar que, entre esses, um é o aluno com baixo rendimento e o outro, o com maior índice de rejeição.

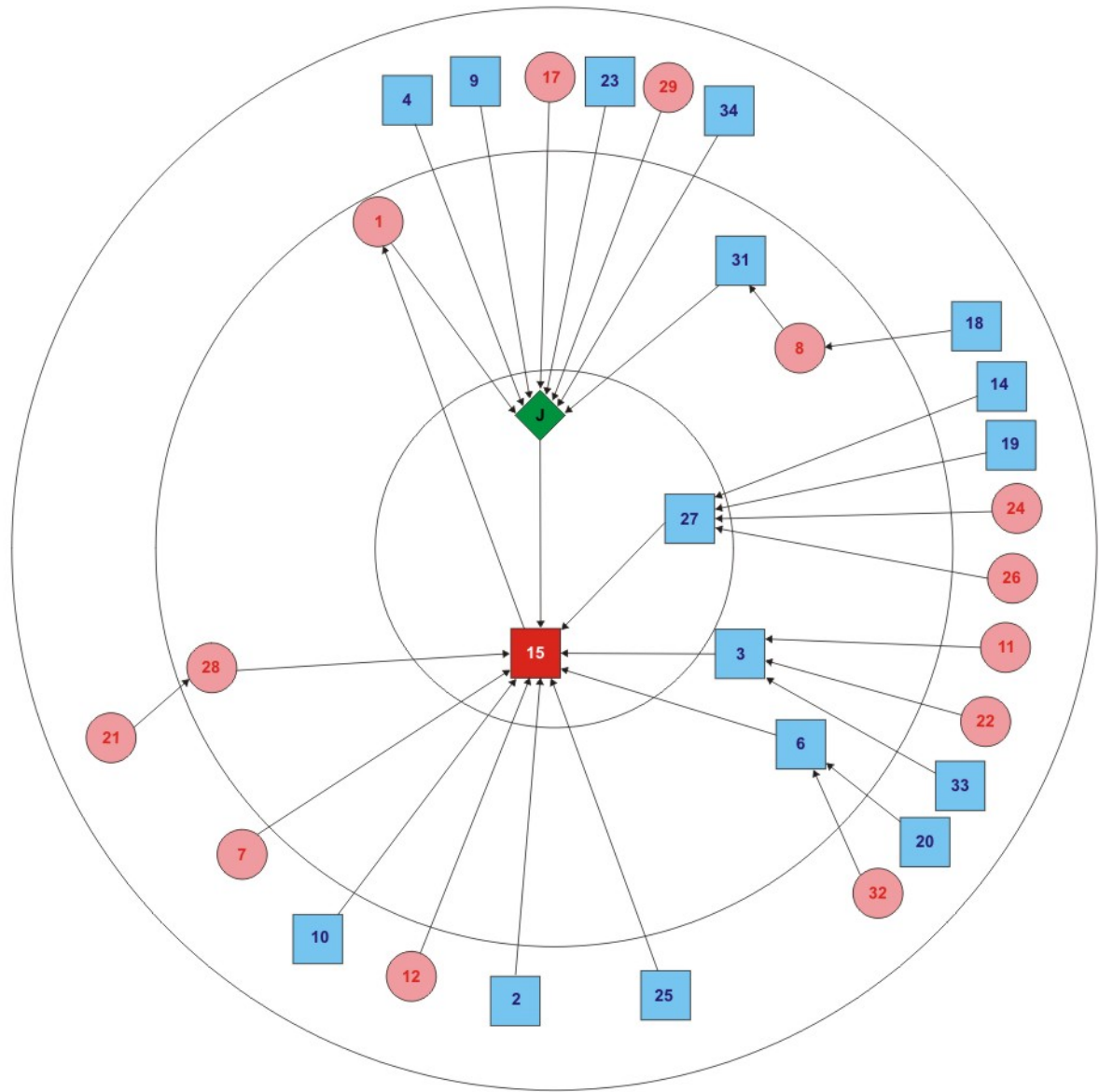
Já na escola estadual, os quatro alunos dos grupos formados somente por dois membros estão dentro da faixa esperada em termos de rejeição. Ainda nesta classe, o aluno com baixo rendimento e o com maior índice de rejeição fazem parte do maior grupo masculino da classe, ou seja, apesar de pouco aceitos, se identificam com seus pares do mesmo sexo, dado importante para alunos desta faixa etária.

4.1.2.2 Rejeições

A seguir apresentamos os sociogramas de primeiras rejeições em afetividade, das duas escolas aqui estudadas, com a respectiva análise dos resultados.



Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Estadual



Primeiras Escolhas:
Rejeições em Afetividade

LEGENDA

- 15** - Aluno com maior índice de rejeição geral.
- J** - Aluno com baixo rendimento escolar.
- Y** - Alunos do sexo masculino.
- X** - Alunos sexo feminino.

Figura (7) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Estadual - Rejeições em Afetividade

Os sociogramas de primeiras escolhas em relação a rejeições afetivas mostram diferenças importantes entre as duas classes.

Na classe da escola estadual ocorre uma concentração de rejeições sobre dois alunos: tanto o aluno com baixo rendimento quanto o mais rejeitado na classe receberam o mesmo número de primeiras indicações (oito cada). A eles seguem mais um alunos com quatro indicações, um com três e um com duas.

Na da escola municipal, esse índice de rejeição é mais diluído: seis primeiras indicações para o mais rejeitado e para o aluno com baixo rendimento, seguidos por outros dois alunos com três primeiras indicações cada, com o restante das indicações se distribuindo aleatoriamente entre os demais alunos.

Ou seja, parece que as rejeições na escola estadual estão mais concentradas em determinados alunos do que na municipal. Apesar de existir também certa concentração, as indicações são mais distribuídas.

4.1.3 Observações

A seguir constam nesse item, observações realizadas em todos os ambientes escolares e que estejam relacionadas às escolhas afetivas, sejam elas positivas ou negativas, sempre cotejando as situações encontradas com relação aos alunos “**J**” e “**D**”. Privilegia-se aqui as situações afetivas que se desenrolam, além da sala de aula, na entrada, refeições, educação física e intervalo.

As observações realizadas na sala de aula, focando nas relações de afetividade, permitiram reconhecer distinções muito claras no comportamento dos dois alunos: a primeira coisa que se percebe é que “**J**” senta-se no meio da sala de aula e “**D**” no final dela, dessa forma “**J**” fica mais visível e com seus colegas de sala em seu redor. “**J**” é um aluno que não para quieto, se senta, levanta, vai até a professora, vai até a lousa, se senta ou ajoelha no chão, anda pela sala, fala com os colegas a toda hora, não se diferenciando da maioria de seus colegas. Ou seja, mantém relações afetivas satisfatórias tanto com colegas quanto com a professora.

“**D**” se senta permanentemente no fundo da sala, não possui colegas perto dele e quando isso ocorre é pela imposição da professora em colocar os alunos sentados em duplas. Mesmo assim, “**D**” fica quieto a maior parte do tempo, apenas interagindo com o colega que

está ao seu lado, mesmo assim com menor frequência que “J”. Não interage com a professora, respondendo apenas ao que lhe é perguntado e, na maioria das vezes, apenas acenando com a cabeça.

Inicialmente, comparando as relações de afetividade que “J” e “D” estabelecem com seus colegas, no momento das refeições, fica claro que o aluno “J” usa esses momentos para estreitar suas relações com seus colegas, procurando, inclusive, usar estratégias para que os colegas fiquem ao seu lado, como por exemplo, dividir seu salgadinho e refrigerante. Isso faz com que seus colegas lhe dêem atenção, esperando para ganhar algo. Isso fica patente na cena em que “J” pede a um colega que jogue seu guardanapo na lixeira e o colega prontamente o atende na intenção de ganhar refrigerante. Mas não é somente por meios dessas estratégias, pois mesmo quando está se alimentando com a merenda (igual para todos), “J” intercala a refeição com brincadeiras e conversas com seus colegas.

O aluno “D” se comporta de forma diferente no horário da merenda: não interage com seus colegas, ao contrário, procura mesas vazias e se senta sempre longe deles. Mesmo quando é abordado não responde, apenas sorri e volta a comer. Utiliza seu tempo, seja na entrada ou no intervalo, para comer, nunca brincando ou conversando. Comer para ele parece uma fuga e um passatempo, pois, enquanto come, seus colegas brincam e o tempo passa sem ter que entrar em contato com os demais alunos. Isso fica claro pelas vezes que repete sua alimentação, já que, enquanto o sinal não toca, ele vai comendo, parando somente para subir à sala. Enquanto come, se concentra em seu prato e presta a atenção à sua volta, mas nunca se envolve ou esboça qualquer tipo de reação, simplesmente olha, como se não estivesse vendo nada na realidade.

Se as observações mostraram que ambos os alunos são cordatos e educados, tanto com seus colegas quanto com a professora, pode-se notar uma diferença significativa entre eles no que se refere a reações a situações negativas. Mesmo ignorado e excluído por seus colegas, “D” não os ofende verbalmente, nunca responde a uma provocação, apesar de ser o mais alto da classe.

Ao contrário, “J” participa mais efetivamente de brincadeiras mais “brutas” com seus colegas e, quando provocado ou ameaçado, procura resolver a situação inclusive por meio da força física. Inicialmente salientamos uma cena em que “J” mostra reagir diante de algumas situações. Em uma observação no intervalo, vários colegas vêm pedir refrigerante, mas “J” avisa que vai abrir depois. Uma menina de outra sala pede refrigerante e ele avisa que não vai dar para ela, pois ela é de outra sala. Quando acaba o lanche, amassa o guardanapo, pede a um colega que jogue no lixo para ele e o colega obedece. “J” chama os colegas para abrir o

refrigerante e pedem para o observador abrir, pois eles não conseguiram. “J” então bebe e começa a passar a garrafa para os colegas que bebem no gargalo. Um dos garotos de outra sala que pediu para beber pega a garrafa, sacode bem e dá um banho de refrigerante em todos e depois joga a garrafa no chão, despejando todo o líquido. “J” levanta de onde está sentado, joga o garoto no chão e bate nele. O sinal bate e a inspetora pede que todos se encaminhem para a fila, “J” obedece e larga o garoto.

Compara-se aqui a cena acima, com uma situação que ocorreu em sala de aula com “D”, que exemplifica bem sua falta de reação quando é agredido ou ofendido. Enquanto a professora mostra ilustrações do livro para a sala, “D” fica olhando para o outro lado, ela lê e faz perguntas ele nem sequer olha para ela, fica olhando para os colegas. Sua borracha cai perto de um colega, este a pega e joga sobre “D”, a professora vê, dá uma bronca no colega e pergunta a “D” o que aconteceu, ele não responde. Ela torna a repreender o aluno e fala que pela cara de “D” ele foi maltratado.

Quanto aos contatos mais estreitos com seus colegas, não foi possível verificar se havia algum aluno com o qual “J” se identificava mais, aquele que fosse mais seu amigo. Ele brinca e conversa com todos na sala, não mostrando nenhuma preferência.

Os contatos pessoais de “D” são mais complexos. “B”, um aluno que também é considerado como apresentando dificuldades para aprender e pouco popular entre os colegas, o procura com frequência e quer estar com ele. Isso fica claro quando “B” pede para sentar com ele e ele recusa, pede para sentar com “N”, um dos melhores alunos da sala, e que se recusa estar a seu lado. Só então aceita ficar com “B”, já que não tem outra opção.

E outro momento, “D” pediu para sentar com “M”, outro aluno bastante popular, que concordou, porém de uma forma não muito entusiasmada. Pude verificar, nessa ocasião que “D” procurou dar mais atenção ao colega, procurando conversar com ele.

Finalmente, fazendo uma comparação entre os resultados obtidos nos testes sociométricos e nas observações, fica claro que nos primeiros encontramos muita semelhança entre os alunos, quando o assunto é afetividade. Ambos são preferidos no geral, apenas uma vez e são muito rejeitados por seus colegas. Nenhum deles é o aluno mais rejeitado, mas se encontram sempre bem fora do limite quanto às rejeições. Nos sociogramas de primeiras escolhas sejam positivas ou negativas, existem muitas diferenças entre os dois alunos. Nas preferências, apesar de serem formados cinco grupos em cada sala de aula, podemos afirmar que, pelo número de alunos constituintes desses grupos, na escola estadual existe o isolamento de alguns alunos de forma mais contundente que na escola municipal. Além disso, na formação das configurações com alunos do mesmo sexo, percebemos que “J” encontra-se

inserido em grupo totalmente masculino, já na municipal, temos o aluno “D” e o aluno com maior índice de rejeição, participantes de um mesmo grupo, mas que é predominantemente feminino. Nas primeiras rejeições as diferenças também ocorrem, uma vez que na escola estadual estas são mais concentradas em alguns poucos alunos, já na escola municipal, as indicações negativas são mais bem distribuídas. Também nas observações percebemos grande diferença entre ambos. “J” é um aluno ativo, brinca e conversa com seus colegas, interage em todos os locais, sempre cercado de colegas e criando situações de contato. “D” se isola, não brinca e nem conversa com seus colegas, se restringindo por vezes a apenas um deles, dependendo da ocasião. Pode-se pensar então que “J” acaba sendo mais lembrado do que “D” nos testes, principalmente nas rejeições, pois interage muito mais, se torna visível na sala de aula, procura manter-se próximo dos colegas, já “D” sempre está sozinho, sem manter quase nenhum contato com seus colegas, fazendo com que seja esquecido, não notado, se tornando invisível a ponto de alguns deles nem saberem o seu nome, apesar dos meses de convivência.

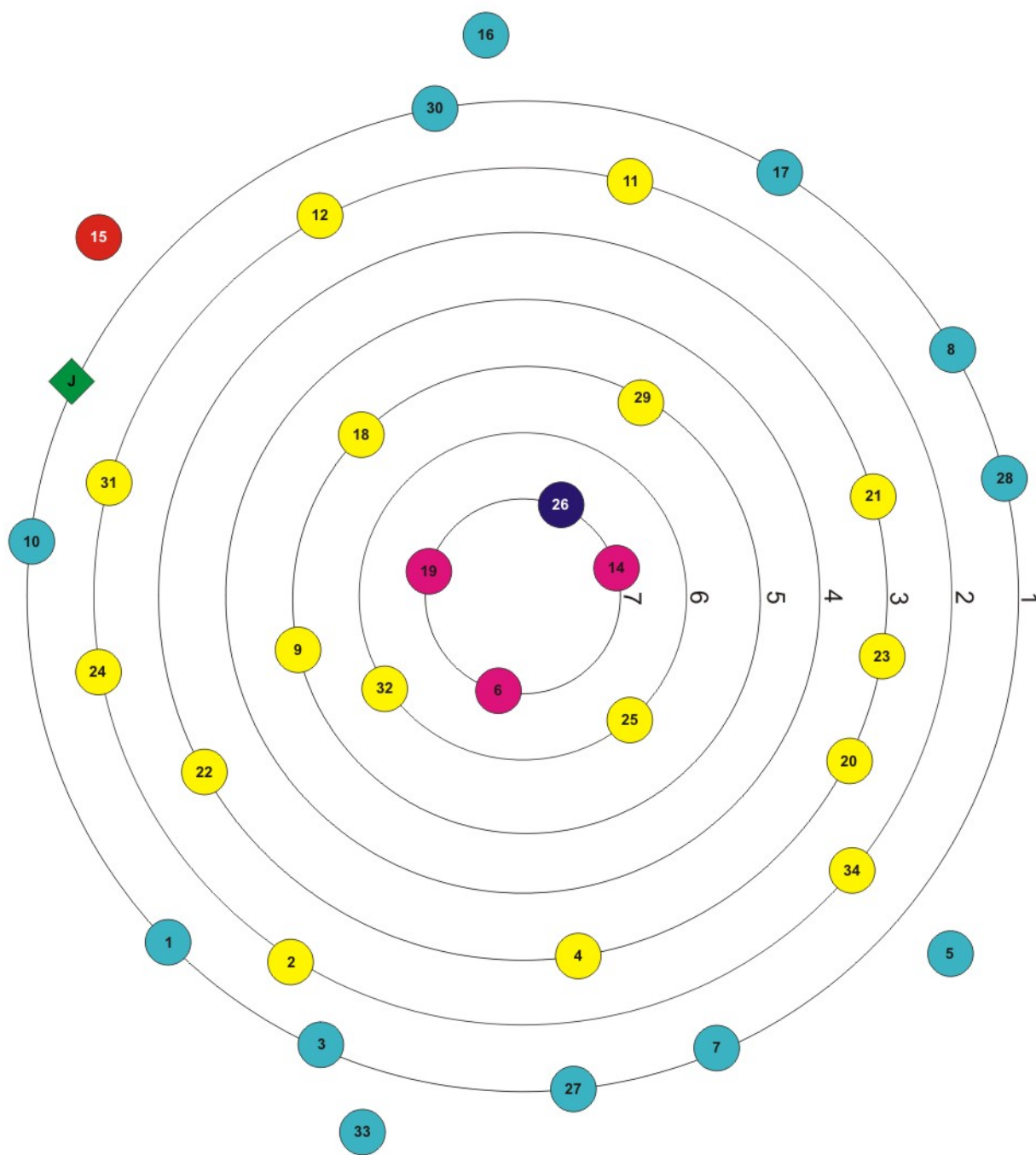
4.2 Apresentação dos resultados referentes às Relações de Brincadeiras

4.2.1 Sociograma de órbitas

4.2.1.1 Preferências

Neste tópico serão apresentados os cotejamentos sobre as preferências em brincadeiras de cada uma das salas de aula, situando os dois alunos com baixo rendimento.

Sociograma de Órbitas - Escola Estadual



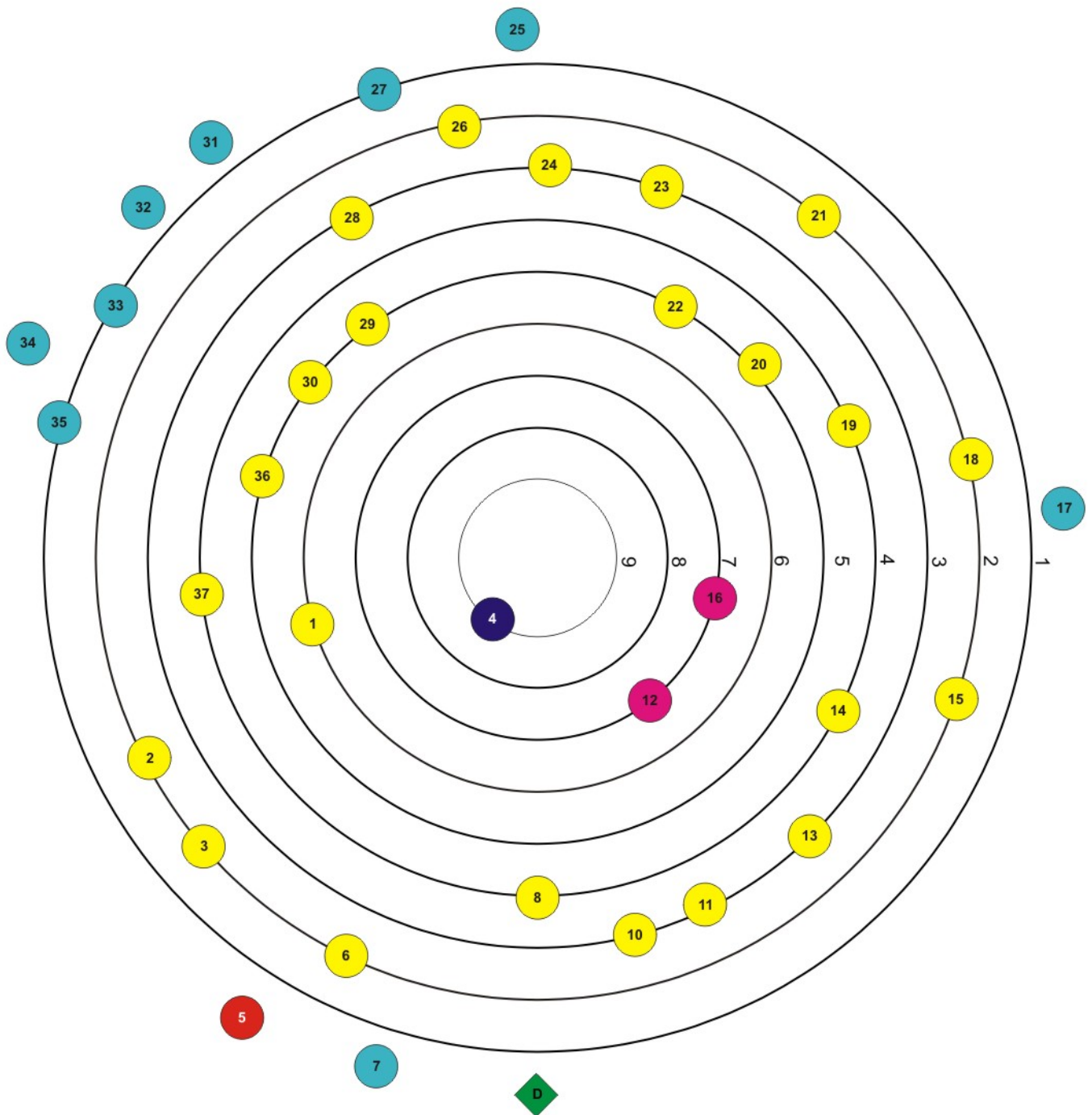
Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem gostaria de Brincar ?"

LEGENDA:

- 15 - Aluno com maior índice de rejeição geral
- 26 - Aluno com maior índice de preferência geral
- ◆ J - Aluno com baixo rendimento escolar
- - Alunos dentro do limite esperado
- - Alunos abaixo do limite esperado
- - Alunos acima do limite esperado

Figura (9) Sociograma de Órbitas
Escola Estadual - Preferências em Brincadeiras.

Sociograma de Órbitas - Escola Municipal



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem gostaria de brincar?"

- LEGENDA:**
- 5 - Aluno com maior índice de rejeição geral
 - 4 - Aluno com maior índice de preferência geral
 - D - Aluno com baixo rendimento escolar
 - Alunos dentro do limite esperado
 - Alunos abaixo do limite esperado
 - Alunos acima do limite esperado

Figura (10) Sociograma de Órbitas
Escola Municipal - Preferência de Brincadeira.

Verifica-se uma distribuição mais equilibrada na escola municipal do que na estadual, na medida em que 0.68 do total dos alunos da primeira (23 entre 37 alunos) se situam dentro do limite esperado, enquanto que, na estadual, essa proporção cai para 0.43 (16 entre 34 alunos).

Nesse quesito, a posição dos alunos cujas preferências se situam dentro do limite esperado é muito semelhante nas duas escolas, pois encontramos uma boa distribuição entre duas e seis escolhas, com predominância de duas escolhas em ambas, sendo que na escola estadual encontramos seis alunos e na municipal sete com duas escolhas cada.

Analisando-se de forma mais detalhada essa distribuição, é possível verificar que, na escola estadual, com exceção de quatro alunos com altos índices de escolhas, as demais se distribuem entre os alunos com 2 a 3 escolhas, ou seja, os alunos dentro da faixa de distribuição esperada estão muito próximos daqueles que tiveram apenas uma escolha ou que não foram escolhidos.

Já na escola municipal, encontramos um número significativo de alunos com três a cinco escolhas cada, ou seja, muito mais próximos da faixa acima do que abaixo, situação diferente da escola estadual, que mesmo com dois alunos com seis indicações e três com cinco, ainda concentra a maior parte das escolhas positivas nas órbitas mais externas do sociograma.

Por fim, há uma discrepância considerável entre o número de indicações dos alunos com preferências acima do esperado: na escola estadual, quatro alunos receberam sete indicações cada (perfazendo um total de vinte e oito indicações) enquanto que na municipal dois alunos receberam sete e nove indicações respectivamente, somando um total de dezesseis indicações. Esta discrepância fica ainda maior ao se verificar que a concentração de alunos dentro do limite do esperado é muito mais alta nas órbitas de indicações mais baixas na escola estadual.

Estes dados parecem demonstrar que as relações de lazer, embora mais bem distribuídas entre os alunos da escola municipal, parece mostrar que as relações de lazer na escola municipal são melhores distribuídas entre os alunos do que na escola estadual, mesmo com alunos concentrando um maior número de preferências.

Com relação aos alunos com baixo rendimento escolar, notamos que a posição relativa de cada um deles na sala de aula é muito diferente: o aluno “D”, na escola municipal, é acompanhado por sete outros que não receberam nenhuma indicação cada e com uma indicação temos três alunos; “J”, da escola estadual, é acompanhado por outros oito que

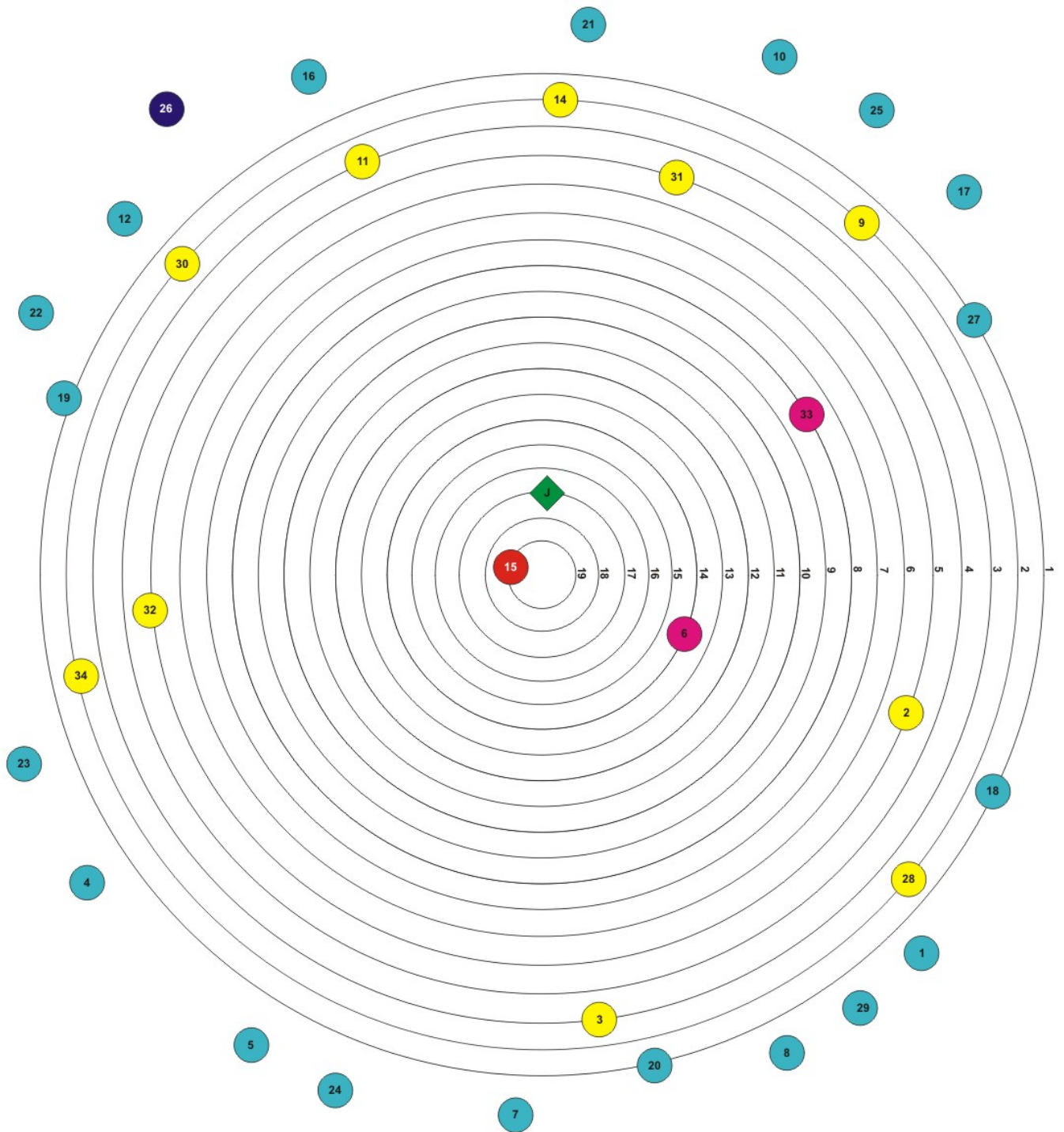
receberam apenas uma indicação e abaixo deles situam-se mais quatro que não receberam nenhuma indicação mostrando uma melhor aceitação por seus colegas.

4.2.1.2 Rejeições

Neste tópico serão apresentados os cotejamentos sobre as rejeições em brincadeiras de cada uma das salas de aula, situando os dois alunos com baixo rendimento.



Sociograma de Órbitas - Escola Estadual



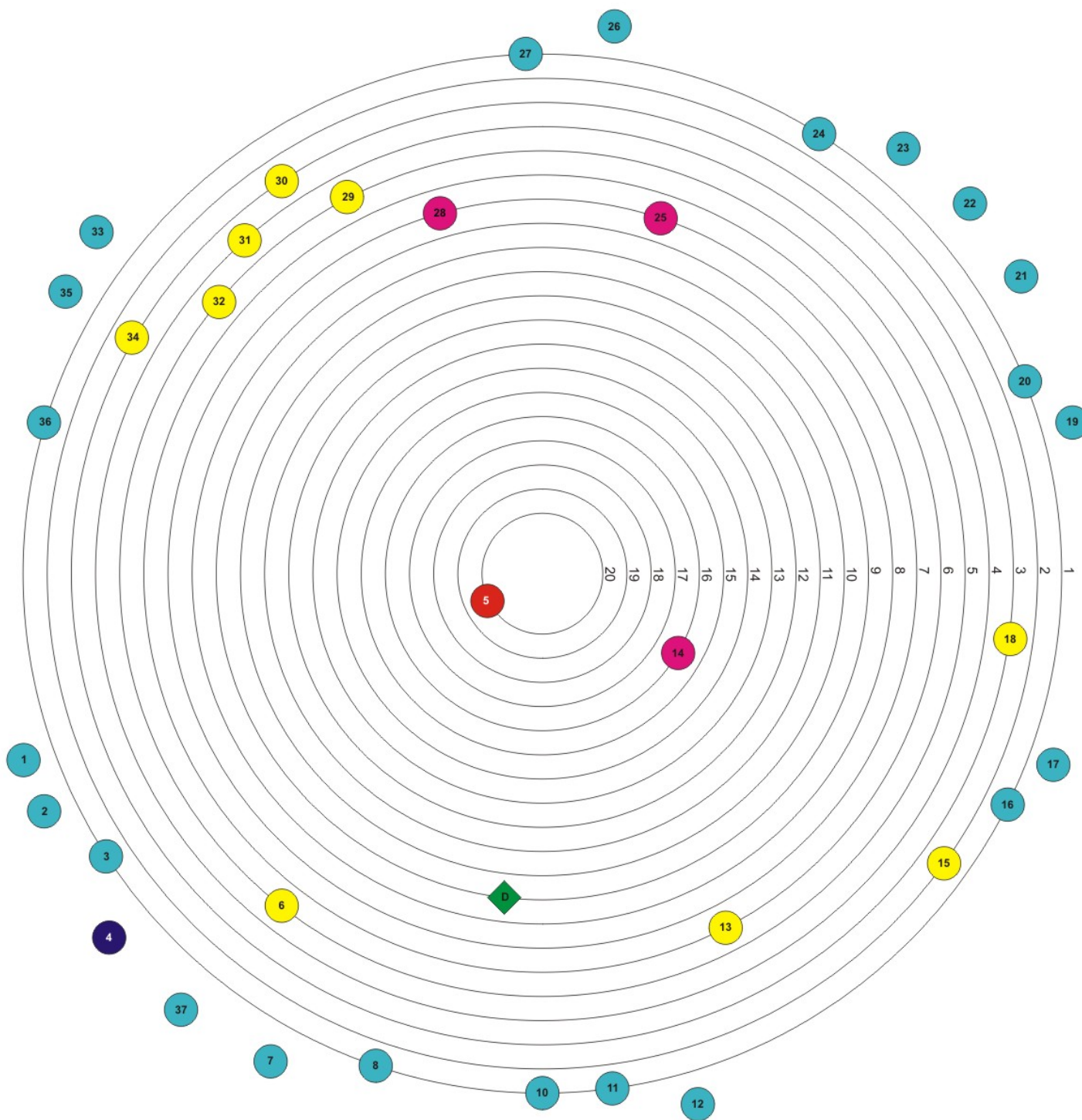
Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem não gostaria de brincar ?"

LEGENDA:

- 15 - Aluno com maior índice de rejeição geral
- 26 - Aluno com maior índice de preferência geral
- J - Aluno com baixo rendimento escolar
- Alunos dentro do limite esperado
- Alunos abaixo do limite esperado
- Alunos acima do limite esperado

Figura (11) Sociograma de Órbitas
Escola Estadual - Rejeições em Brincadeiras.

Sociograma de Órbitas - Escola Municipal



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem não gostaria de brincar?"

- LEGENDA:**
- 5 - Aluno com maior índice de rejeição geral
 - 4 - Aluno com maior índice de preferência geral
 - D - Aluno com baixo rendimento escolar
 - (Amarelo) - Alunos dentro do limite esperado
 - (Azul) - Alunos abaixo do limite esperado
 - (Rosa) - Alunos acima do limite esperado

Figura (12) Sociograma de Órbitas
Escola Municipal - Rejeições de Brincadeira.

Se nas preferências de lazer pode se verificar distinções significativas entre as posições dos alunos em relação aos seus colegas, percebe-se uma distribuição muito parecida entre as escolhas negativas das duas escolas, uma vez que na escola estadual encontramos 0,29 do total de alunos (dez entre trinta e quatro) dentro do limite esperado (entre dois e seis) e na escola municipal 0,24 do total (nove de trinta e sete alunos).

Com relação aos alunos com baixa rejeição, a situação também é semelhante no que se referem aos alunos sem nenhuma rejeição, temos dezesseis na escola estadual e dezenove na municipal. Mesmo tendo um número maior de alunos com apenas uma rejeição, a escola municipal apresenta um sociograma mais bem distribuído, porque possui um número menor de rejeições que recaem sobre os alunos menos aceitos.

Por fim, há ainda uma semelhança considerável entre o número de indicações dos alunos com rejeições acima do esperado: na escola estadual, temos quatro alunos com oito, quatorze, dezessete e dezenove indicações (perfazendo um total de cinquenta e cinco), enquanto que na municipal temos quatro alunos nessas condições com sete (dois alunos), dezesseis e vinte rejeições (num total de cinquenta escolhas). A alta concentração das rejeições nesse número reduzido de alunos possibilita muitos alunos se situarem dentro dos limites, ou abaixo deles, como visto na escola estadual (vinte alunos) e na municipal (vinte e três alunos), todos com uma ou nenhuma rejeição, reiterando as semelhanças entre as duas escolas.

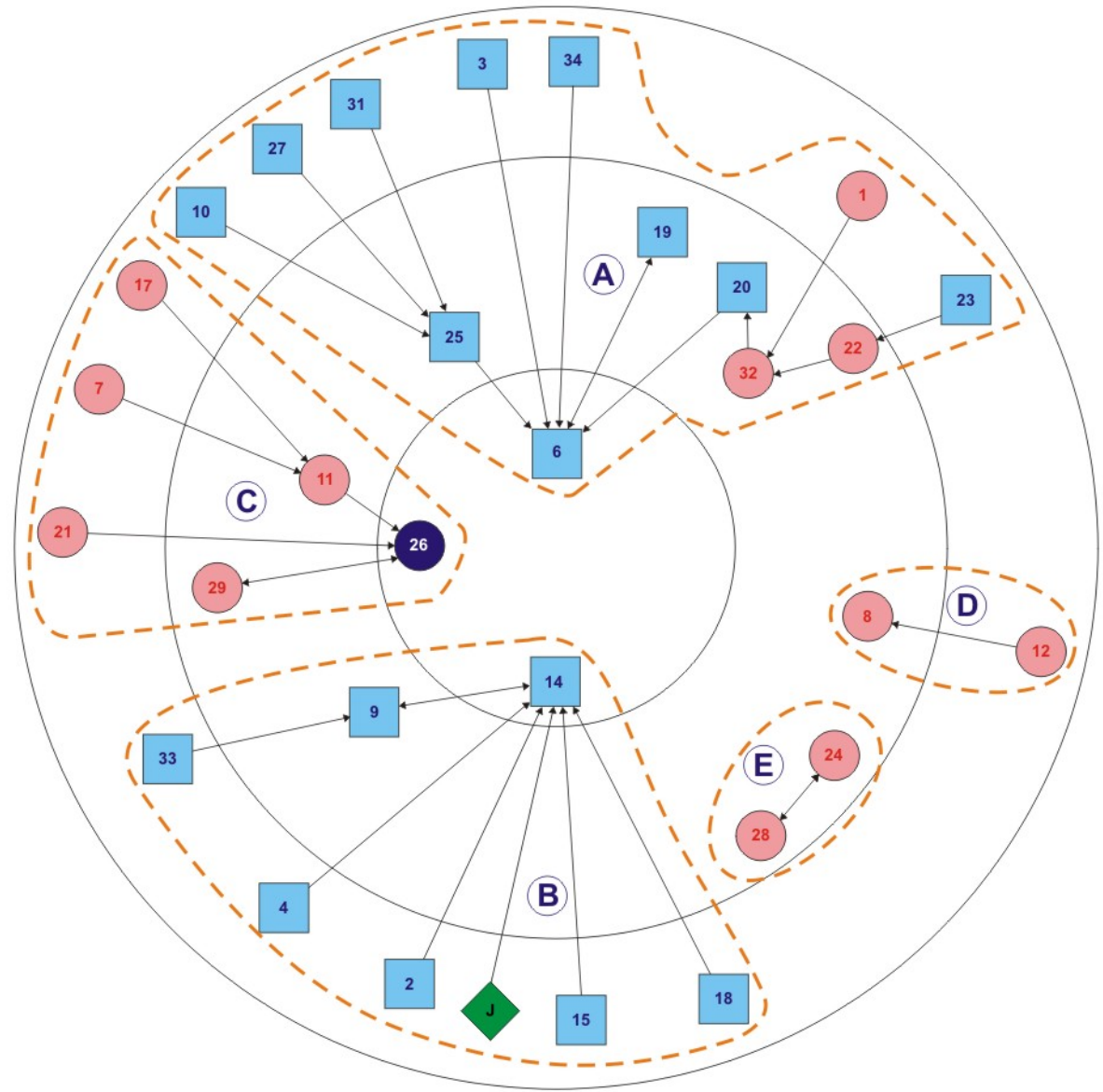
Com relação aos alunos com baixo rendimento escolar, a situação é bem diferente, uma vez que encontramos “**D**” com nove rejeições e “**J**” com dezessete, ou seja, quase o dobro. Percebe-se que “**D**” é acompanhado de mais quatro colegas muito rejeitados, sendo que dois deles recebem um número maior de rejeições (dezesseis e vinte); e “**J**” tem mais três colegas, sendo que um deles tem um número superior, ou seja, dezenove rejeições, mostrando que a posição que esses alunos ocupam nas relações de brincadeiras com seus colegas são semelhantes quanto à quantidade de outros alunos rejeitados, mas diferente quando analisamos o número de rejeições que cada um dos dois recebeu.

4.2.2 Sociogramas de primeiras escolhas

4.2.2.1 Preferências

A seguir são apresentados os sociogramas de primeiras escolhas referentes às preferências em brincadeiras, nas escolas estadual e municipal.

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Estadual



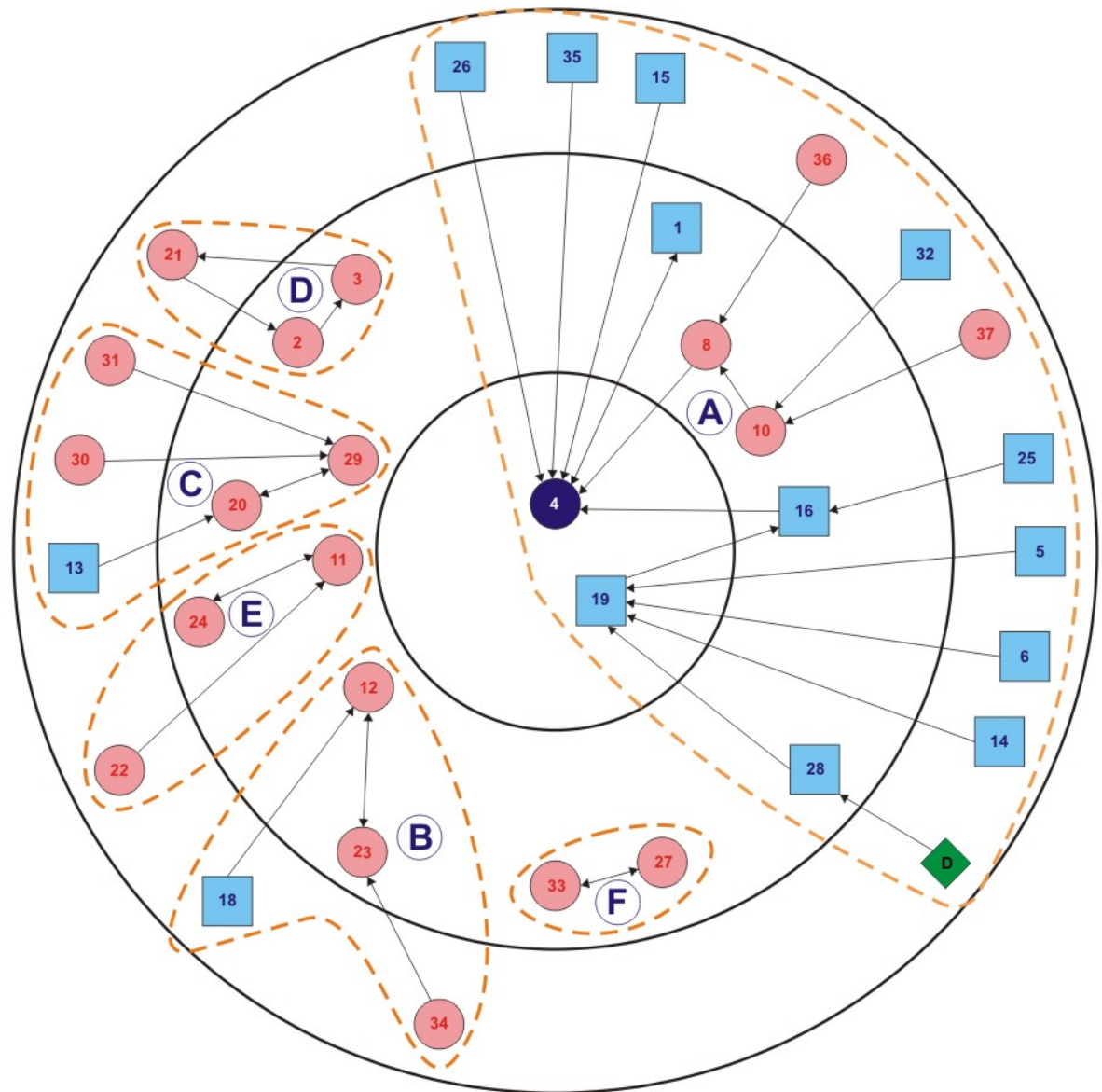
Primeiras Escolhas:
Preferências em Brincadeiras

LEGENDA

- Aluno com maior índice de preferência geral.
- Aluno com baixo rendimento escolar.
- Alunos do sexo masculino.
- Alunos sexo feminino.

Figura (13) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Estadual - Preferências em Brincadeiras

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Municipal



Primeiras Escolhas:
Preferências de Brincadeiras

LEGENDA

- 4 - Aluno com maior índice de preferência geral.
- ◆ - Aluno com baixo rendimento escolar.
- - Alunos do sexo masculino.
- - Alunos sexo feminino.

Figura (14) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Municipal - Preferências de Brincadeiras

Embora aparentemente as configurações pareçam ser muito parecidas (cinco grupos na escola estadual e seis na municipal e com composição eminentemente constituída pelo gênero), ocorrem algumas diferenças que merecem análise.

Na escola estadual existem dois grupos grandes, um médio e dois pequenos com dois alunos cada, já na municipal temos um único grande grupo e cinco menores, dois deles com três alunos, um com dois, um com quatro e um com cinco. Neste quesito percebe-se um maior isolamento no que se refere à escola municipal, pois apesar de um grande grupo com dezoito alunos, temos vários outros menores, com alunos que se escolhem.

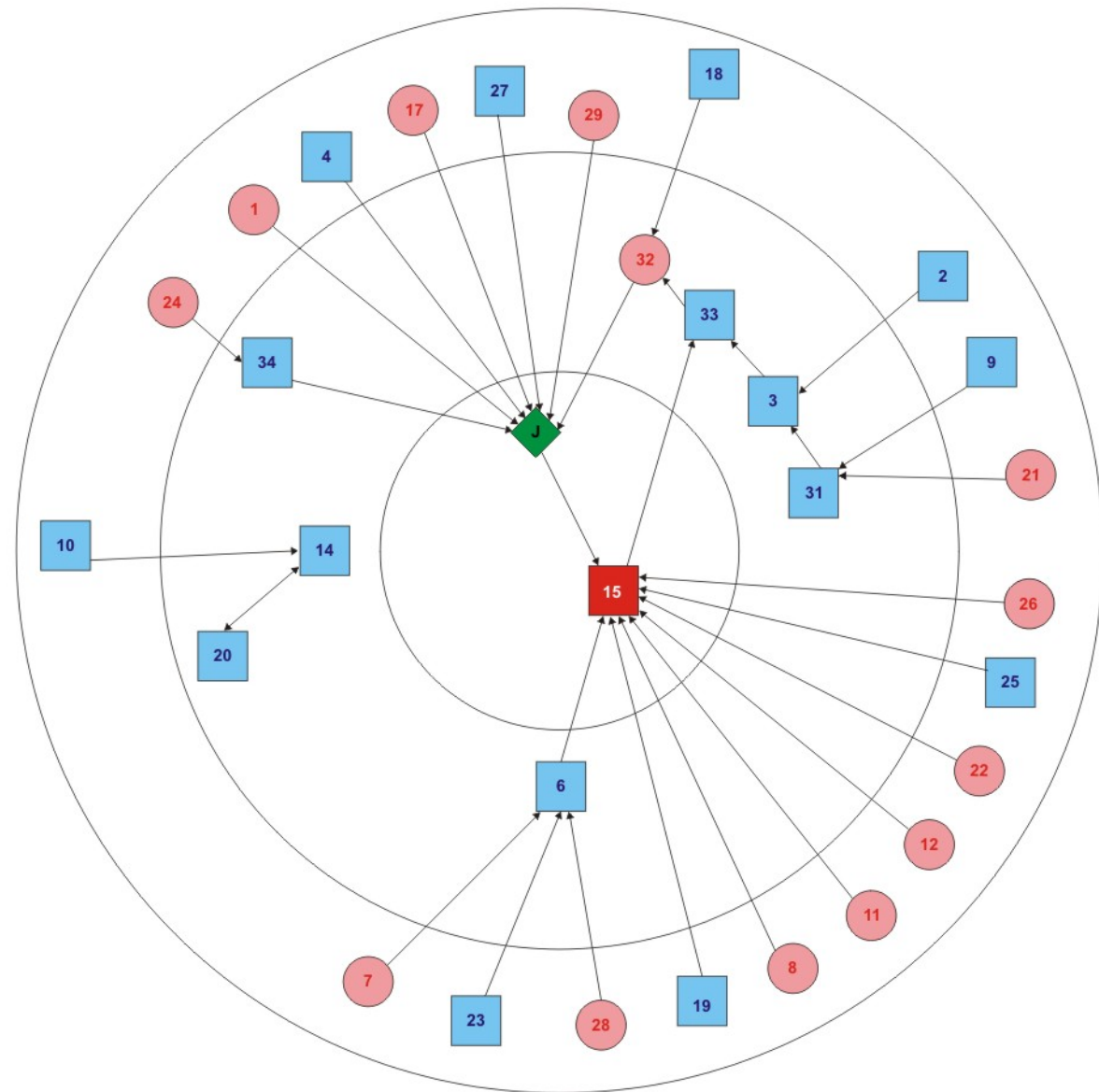
Este maior isolamento deve ser visto com reservas: enquanto que na escola estadual temos dois grupos com dois alunos e que receberam uma ou nenhuma indicação positiva, na municipal de apenas um, mas os outros grupos menores com alunos com essa mesma quantidade de preferências.

Outra diferença importante se refere à composição sexual dos grupos: na escola estadual, com exceção do grupo maior onde aparecem três meninas entre os meninos, todos os demais grupos são formados por alunos do mesmo sexo. Na escola municipal quase todos os grupos são mistos, tendo pelo menos aluno de outro sexo. Entre esses alunos em grupos mistos, vale citar o aluno com baixo rendimento escola e o aluno mais rejeitado, mas que escolhem alunos também do sexo masculino. Na escola estadual o aluno com baixo rendimento e o mais rejeitado, se encontram no mesmo grupo, que é totalmente masculino, indicando que, apesar de pouco aceitos, se identificam com seus pares do mesmo sexo, dado importante para alunos desta faixa etária.

4.2.2.2 Rejeições

A seguir são apresentados os sociogramas de primeiras rejeições em brincadeiras, referentes às duas escolas pesquisadas.

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Estadual



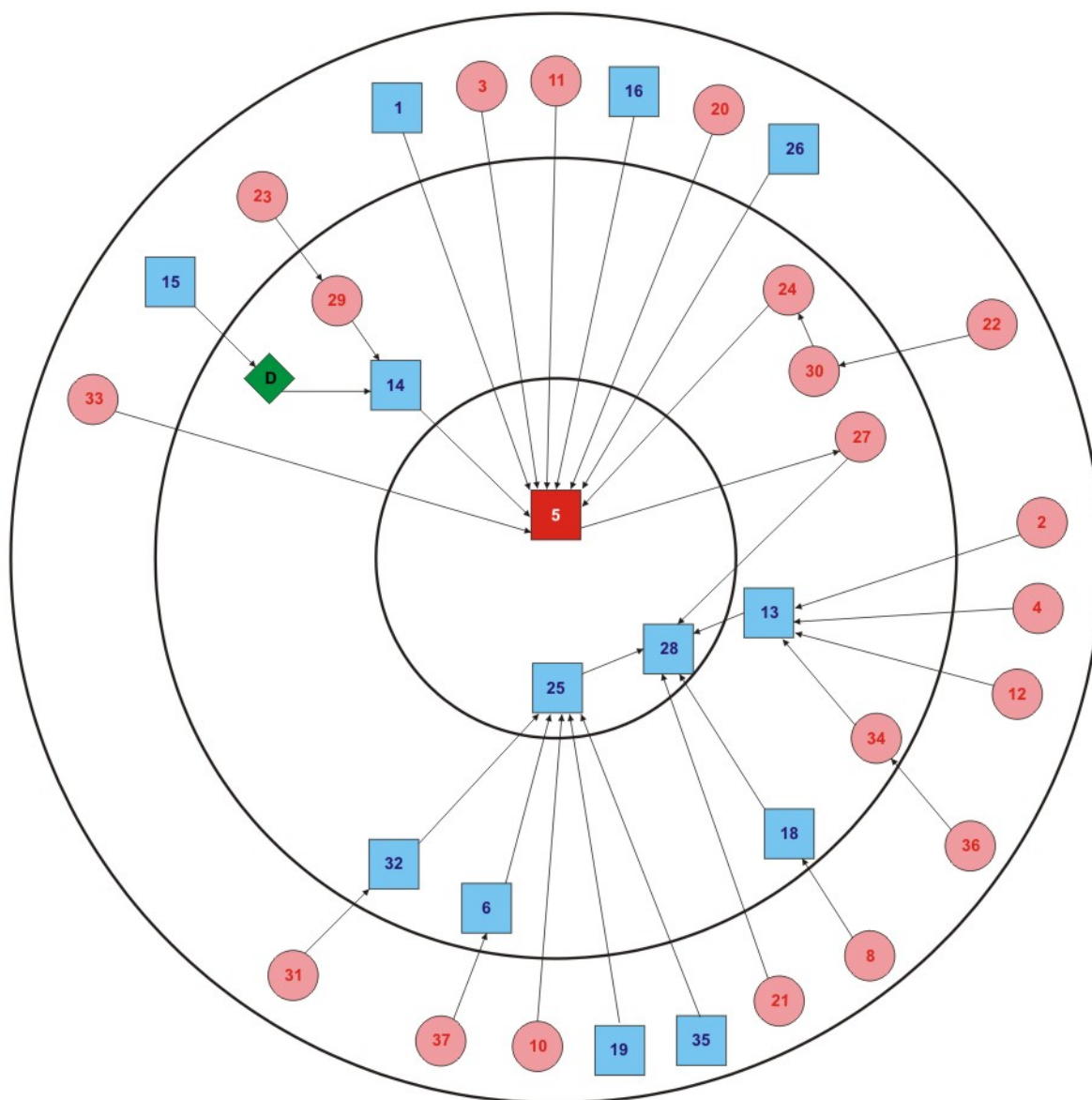
Primeiras Escolhas:
Rejeições em Brincadeira

LEGENDA

- 15 - Aluno com maior índice de rejeição geral.
- J - Aluno com baixo rendimento escolar.
- Y - Alunos do sexo masculino.
- X - Alunos sexo feminino.

Figura (15) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Estadual - Rejeições em Brincadeira

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Municipal



Primeiras Escolhas:
Rejeições de Brincadeiras

LEGENDA

- 5 - Aluno com maior índice de rejeição geral.
- ◆ D - Aluno com baixo rendimento escolar.
- Y - Alunos do sexo masculino.
- X - Alunos sexo feminino.

Figura (16) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Municipal - Rejeições de Brincadeiras

Os sociogramas de primeiras escolhas em relação a rejeições de lazer mostram diferenças importantes entre as duas classes.

Na classe da escola estadual ocorre uma concentração de rejeições sobre dois alunos: tanto o aluno com baixo rendimento escolar (sete indicações), quanto o mais rejeitado da sala (oito indicações). A eles seguem um aluno três indicações e cinco com duas.

Na escola municipal, esse índice de rejeição é também é alto, temos dois alunos, um com nove indicações e outro com cinco, mas podemos dizer que as rejeições são melhor distribuídas, pois encontramos outros dois alunos com mais rejeições, um deles com cinco e o outro com quatro primeiras rejeições, com o restante das indicações se pulverizadas aleatoriamente entre os demais alunos.

Parece assim, que as rejeições na escola estadual estão mais concentradas em determinados alunos do que na municipal, apesar de existir também certa concentração, as indicações são mais distribuídas.

4.2.3 Observações

A seguir constam nesse item, observações realizadas em todos os ambientes escolares e que estejam relacionadas às escolhas em brincadeiras, sejam elas positivas ou negativas, sempre cotejando as situações encontradas com relação aos alunos **“J”** e **“D”**. Privilegia-se aqui as situações de lazer que se desenrolam na entrada, refeições, educação física, intervalo e na sala de aula.

Na comparação do que foi observado dos dois alunos, com o foco nas brincadeiras, pode-se afirmar que fica clara a diferença das relações que são estabelecidas entre os alunos **“J”** e **“D”** logo na entrada da escola nas cenas que se desenrolam. O aluno **“J”** sempre se cerca de seus colegas, mesmo que seja inicialmente por algum tipo de interesse, como no caso das figurinhas. Utiliza-se de estratégias para chamar a atenção de seus colegas e conseguir de forma imediata uma integração no grupo, seja trazendo figurinhas para a escola ou brincando com eles em jogos no pátio. **“J”** é um aluno que fala muito e é muito ativo, corre, joga bola e brinca com seus colegas. Essa estratégia permite a formação de configurações de interação logo na entrada, preparando para o decorrer do dia, pois já entra em sala de aula conversando com os demais alunos. **“J”** de utiliza das brincadeiras para se aproximar de seus colegas e pela observação, obtém bons resultados.

O aluno “**D**”, ao contrário, se isola totalmente de seus colegas. Apresenta uma postura que aparenta distância dos acontecimentos do espaço social que se encontra inserido. A entrada seria um momento de aproveitar para se aproximar dos demais colegas, tanto em brincadeiras como na hora do lanche. Entretanto, “**D**” prefere o isolamento, como se verifica pela figura inicial dele sozinho, encostado na parede, de costas para o pátio onde todos correm e gritam e por sua concentração em bater as mãos na parede como se nada mais houvesse a seu redor.

A postura de isolamento de “**D**” se mantém enquanto toma seu lanche, pois assim que chega já se dirige ao refeitório, momento em que pode se ocupar comendo devagar e repetidamente, pois se serve mais de uma vez sempre. Assim o tempo passa até sua subida à sala de aula. Parece que se utiliza da alimentação como maneira de ficar longe dos colegas e do tumulto e assim se ocupar comendo até que chegue o momento de subir à sala. É importante lembrar aqui que “**D**” está acima do peso, o que parece ser justificável pelo número de repetições em cada refeição. Faz questão de escolher uma mesa vazia e se sentar numa cadeira sem ninguém perto e nem troca uma palavra sequer com nenhuma das crianças que brincam ao seu redor. Concentra-se em comer e no máximo observa tudo que ocorre ao seu redor, demonstrando alguma ação objetiva apenas quando o sinal toca e ele sabe que tem que subir para a aula. Em contrapartida, também não há nenhum movimento de seus colegas na direção de tentar colocá-lo no grupo, pois seus companheiros de sala passam por ele, sempre brincando entre si e nem sequer olham em sua direção. “**D**”, pelo que pode ser observado, não demonstra nenhum interesse em criar situações em que possa ser aceito pelo grupo, mantendo seu total isolamento em relação aos demais colegas, seja de sua sala ou das demais que interagem na entrada.

Como observado, “**D**” prefere ficar sozinho, inclusive porque nunca é aceito nos momentos em que tenta se aproximar. Encontra-se tão distante do grupo que em uma observação feita no bosque (um grande jardim onde as crianças são levadas às vezes para brincar), em duas oportunidades os alunos que foram reclamar dele o chamaram de “o grandão” mostrando que nem sequer sabem o seu nome. “**J**” logo que começa suas atividades de lazer já se enturma com seus colegas, é aceito nas brincadeiras e não apresenta diferenças na socialização e todos eles o chamam pelo nome. “**D**” fica constantemente sozinho, não faz nenhum esforço para fazer amigos e tudo que faz parece incomodar seus colegas. Mesmo as tentativas da professora em incluí-lo nas brincadeiras acabam mal sucedidas, pois os colegas não o aceitam, seja porque entrou depois no grupo ou ainda por seu tamanho, que é bem maior que os demais. Parece que as marcas que “**D**” carrega influenciam mais em seu

convívio do que “**J**”, já que ambos são mais velhos que seus colegas, entraram depois no grupo, distinguindo-se apenas que “**J**” tem uma diferença menor de tamanho em relação aos demais. Apesar de por vezes ser agressivo, “**J**” interage com seus colegas, consegue ser reconhecido por eles e participa de forma ativa nas atividades de jogos e brincadeiras, pois nunca está sozinho e nem parado. Nesses momentos de lazer encontra-se constantemente inserido no grupo de meninos, seja de sua sala ou de outras, que se juntam para brincar. “**D**” apesar de ser um aluno quieto e nada agressivo, não consegue interagir com seus colegas, por vezes se excluindo, talvez, como observado, por ter sempre suas tentativas frustradas e ainda acabar sendo agredido por seus colegas, que apesar de menores, já perceberam que ele não revida as agressões verbais ou físicas.

Finalmente, fazendo uma comparação entre os resultados obtidos nos testes sociométricos e nas observações, fica claro que nos primeiros encontramos muita semelhança entre os alunos, quando o assunto são as brincadeiras. Ambos são preferidos no geral, apenas uma vez e são muito rejeitados por seus colegas. Nenhum deles é o aluno mais rejeitado, mas se encontram sempre bem fora do limite quanto às rejeições. Nos sociogramas de primeiras escolhas sejam positivas ou negativas, existem muitas diferenças entre os dois alunos. Nas preferências, o número de grupos formados é parecido e que pelo número de alunos constituintes desses grupos, na escola municipal existe o isolamento de alguns alunos de forma mais contundente que na escola estadual. Além disso, na formação das configurações com alunos do mesmo sexo, percebemos que “**J**” encontra-se inserido em grupo totalmente masculino, já na municipal, temos o aluno “**D**” e o aluno com maior índice de rejeição, participantes de um mesmo grupo, mas que é predominantemente masculino, mas que também possui meninas fazendo parte dele. Nas primeiras rejeições as diferenças também ocorrem, uma vez que na escola estadual estas são mais concentradas em alguns poucos alunos, já na escola municipal, apesar de o aluno mais rejeitado sofrer um grande número de primeiras rejeições, as indicações negativas são mais bem distribuídas. Também nas observações percebemos grande diferença entre ambos.

Notamos que “**D**” é menos rejeitado que “**J**” no tocante aos resultados do teste sociométrico, mas quando analisamos as observações, fica claro que “**J**” utiliza-se de estratégias bem mais eficientes para se integrar no grupo, e seja no local que for, está sempre em contato com seus colegas, conversando ou brincando. Novamente, pode-se pensar que “**J**” é mais lembrado, pois possui maior visibilidade na sala de aula, já que participa de tudo, arrumando problemas inclusive quando se relaciona. “**D**” se protege no isolamento, na tentativa de não ser notado e consegue o que pretende, pois seus colegas não se lembram de

indicá-lo e muitos nem sabem ainda seu nome, apesar da convivência de meses. Nas observações ficam claras as estratégias das lógicas de ação que podem ser utilizadas com sucesso, como faz “J” em todos os momentos, utilizando as brincadeiras como uma ponte que o conecta aos demais alunos.

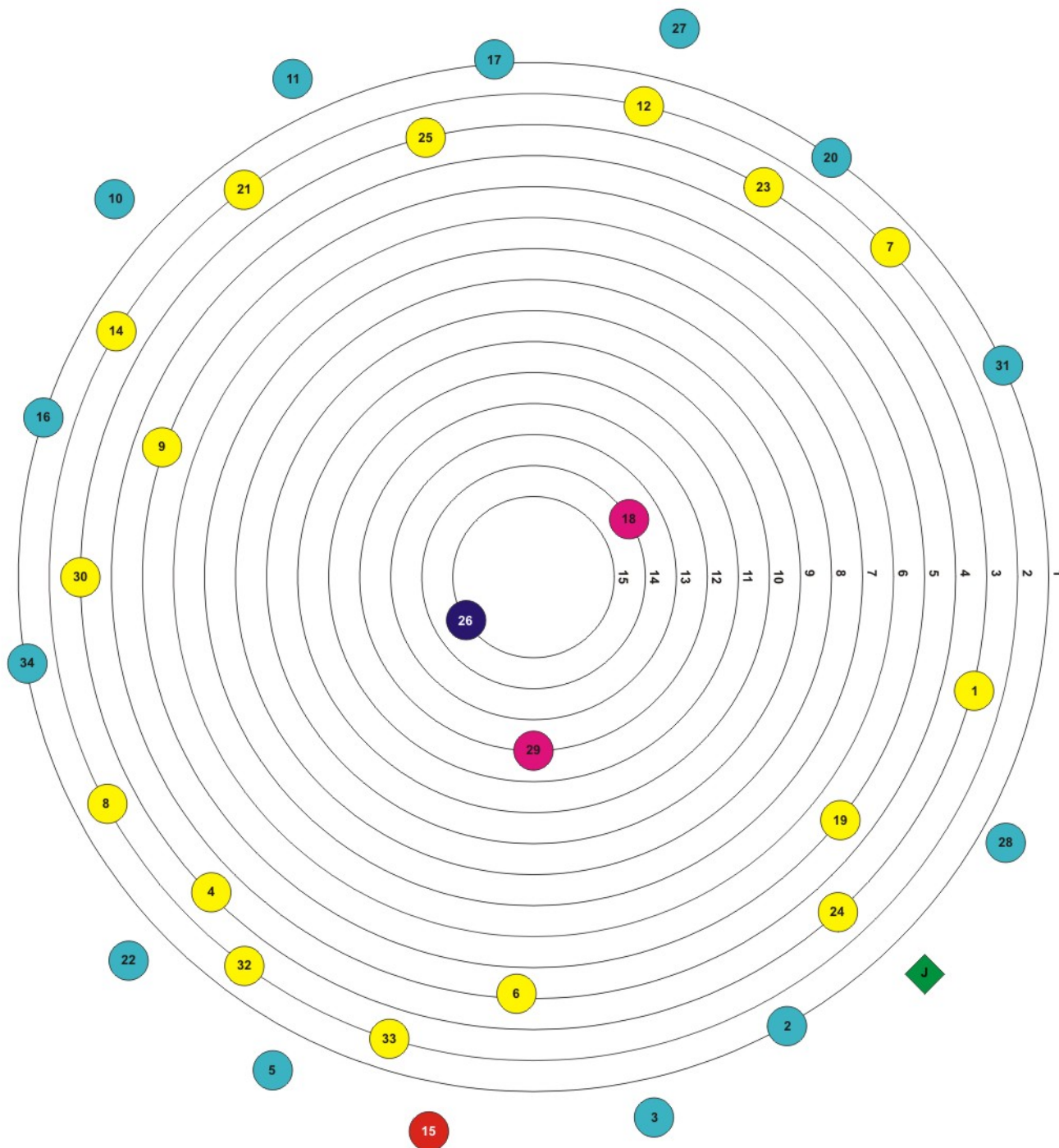
4.3 Apresentação dos resultados referentes às Relações de Estudos

4.3.1 Sociograma de órbitas

4.3.1.1 Preferências

Neste tópico serão apresentados os cotejamentos sobre as preferências em estudos de cada uma das salas de aula, situando os dois alunos com baixo rendimento.

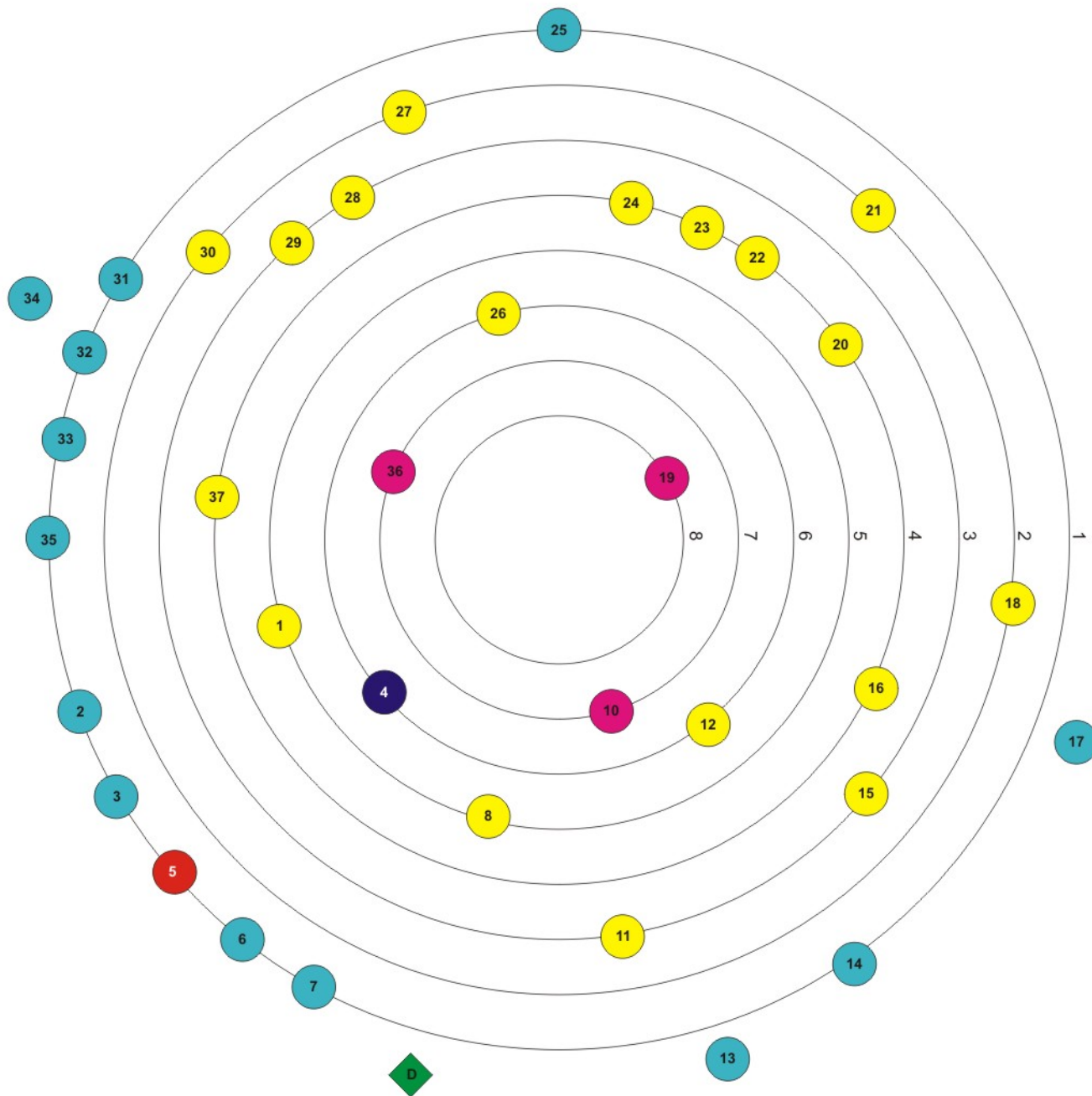
Sociograma de Órbitas - Escola Estadual



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem gostaria de estudar ?"

- LEGENDA:**
- 15 - Aluno com maior índice de rejeição geral
 - 26 - Aluno com maior índice de preferência geral
 - ◆ - Aluno com baixo rendimento escolar
 - - Alunos dentro do limite esperado
 - - Alunos abaixo do limite esperado
 - - Alunos acima do limite esperado

Figura (17) Sociograma de Órbitas
Escola Estadual - Preferências Estudos.



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem gostaria de estudar ?"

- LEGENDA:**
- 5 - Aluno com maior índice de rejeição geral
 - 4 - Aluno com maior índice de preferência geral
 - ◆ D - Aluno com baixo rendimento escolar
 - - Alunos dentro do limite esperado
 - - Alunos abaixo do limite esperado
 - - Alunos acima do limite esperado

Figura (18) Sociograma de Órbitas
Escola Municipal - Preferências de Estudar.

Verifica-se uma distribuição muito parecida entre os resultados encontrados na escola municipal e na estadual, na medida em que 0.48 do total dos alunos da primeira (dezoito entre trinta e sete) se situam dentro do limite esperado e na segunda 0,47 (dezesseis entre trinta e quatro 34 alunos), se encontram na mesma situação.

Além disso, na escola municipal, a posição dos alunos cujas preferências se situam dentro do limite esperado é mais bem distribuída entre o número de preferências (entre 2 e 6), do que na escola estadual, em que a concentração maior se situa na órbita de duas preferências.

Analisando-se de forma mais detalhada essa distribuição, pode-se verificar que, na escola estadual, com exceção dos três alunos com altos índices de escolhas, as demais se distribuem entre alunos com 2 e 3 escolhas, ou seja, os alunos dentro da faixa de distribuição esperada estão muito próximos daqueles que tiveram apenas uma escolha ou que não foram escolhidos.

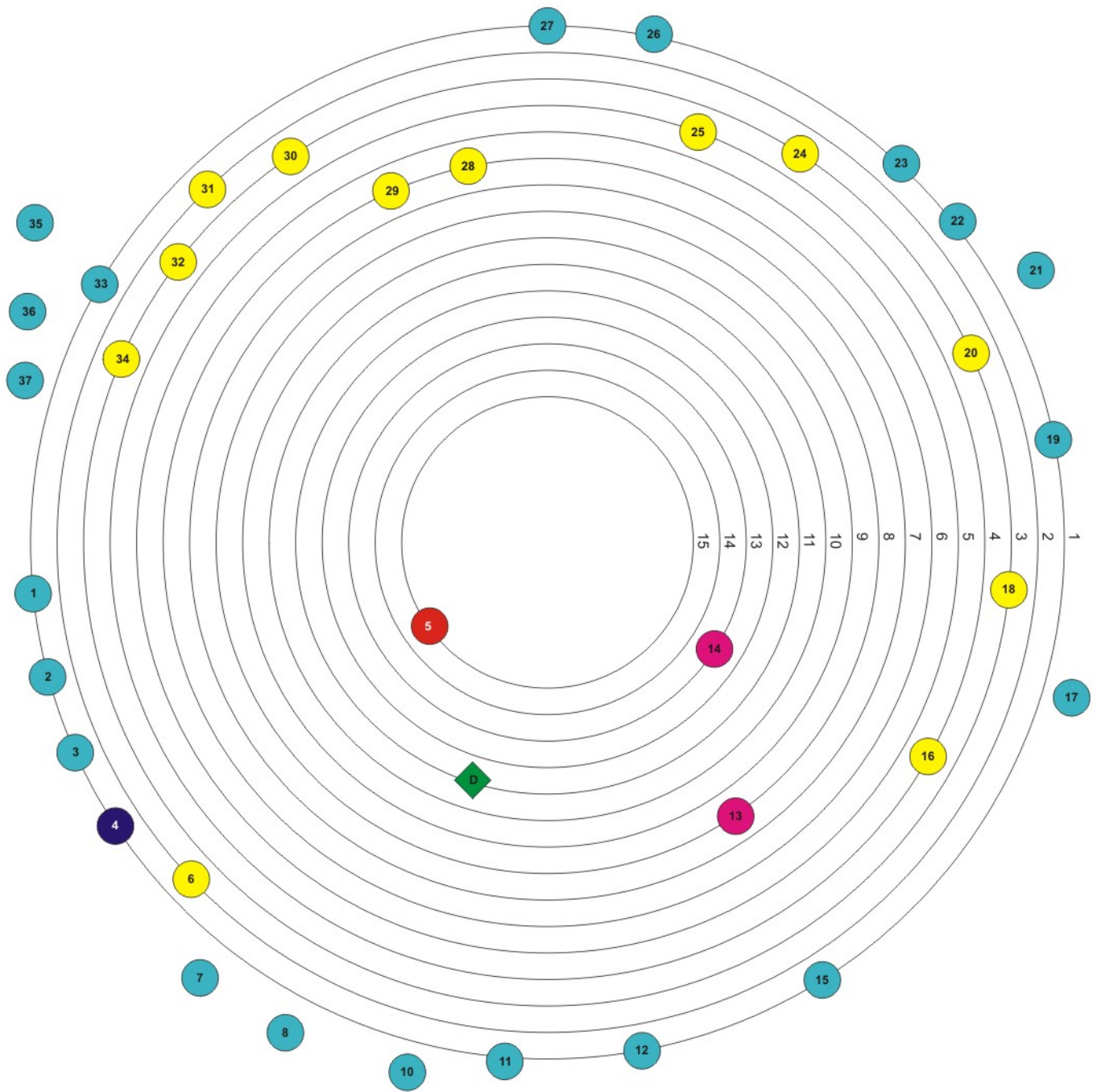
Já na escola municipal, encontramos um número significativo de alunos que se situam dentro dos índices mais elevados de escolhas dentro da faixa esperada: três alunos com seis e dois três com cinco escolhas cada. Ou seja, muitos dos alunos que receberam número de escolhas dentro da faixa esperada estão mais próximos da faixa acima do que abaixo, situação diametralmente oposta à da classe da escola estadual.

Por fim, há uma discrepância considerável entre o número de indicações dos alunos com preferências acima do esperado: na escola estadual, os três alunos receberam doze, quatorze e quinze indicações, enquanto que na municipal temos também três alunos acima do limite, mas com menos concentração, já que dois tem sete indicações e apenas um deles tem oito, número muito menor que na escola estadual. Esta discrepância fica ainda maior ao se verificar que a concentração de alunos dentro do limite esperado é muito mais alta nas órbitas de indicações mais baixas na escola estadual. Com relação aos alunos com baixo rendimento escolar, embora os dois tivessem recebido o mesmo número de indicações (nenhuma), a posição relativa de cada um deles na sala de aula é diferente: o aluno “D”, na escola municipal, é acompanhado por três outros que não receberam nenhuma indicação, enquanto “J” é acompanhado por outros oito que também não foram indicados uma vez sequer.

4.3.1.2 Rejeições

Neste tópico serão apresentados os cotejamentos sobre as rejeições em estudos de cada uma das salas de aula, situando os dois alunos com baixo rendimento.

Sociograma de Órbitas - Escola Municipal



Indicações recebidas para a pergunta:
"Com quem você não gostaria de estudar?"

- LEGENDA:**
- 5 - Aluno com maior índice de rejeição geral
 - 4 - Aluno com maior índice de preferência geral
 - D - Aluno com baixo rendimento escolar
 - - Alunos dentro do limite esperado
 - - Alunos abaixo do limite esperado
 - - Alunos acima do limite esperado

Figura (20) Sociograma de Órbitas
Escola Municipal - Rejeições de Estudar.

Verifica-se uma distribuição muito parecida entre as escolhas negativas das duas escolas, uma vez que na escola estadual e municipal encontramos 0,32 do total de alunos dentro do limite esperado, sendo onze em trinta e quatro na primeira e doze em trinta e sete na segunda, numa situação com a encontrada nas preferências em estudos, por as escolas terem índices também quase iguais.

Com relação aos alunos com baixa rejeição, a situação é diferente: dezoito alunos da escola municipal, sendo quatorze deles sem nenhuma rejeição e quatro com apenas uma; na escola estadual encontramos oito alunos com nenhuma indicação de rejeição e treze com apenas uma, perfazendo um total de vinte e um alunos.

Por fim, há ainda uma semelhança considerável entre o número de indicações dos alunos com rejeições acima do esperado: na escola estadual, temos quatro alunos: um com oito, um com dez e dois com treze (perfazendo um total de quarenta e três), enquanto que na municipal temos quatro alunos nessas condições, com oito, onze, treze e quinze indicações cada um deles (num total de quarenta e sete escolhas). A alta concentração das rejeições nesse número reduzido de alunos possibilita muitos alunos se situarem dentro dos limites, ou abaixo deles, como visto na escola estadual (vinte e nove alunos) e na municipal (trinta e três alunos), reiterando as semelhanças entre as duas escolas.

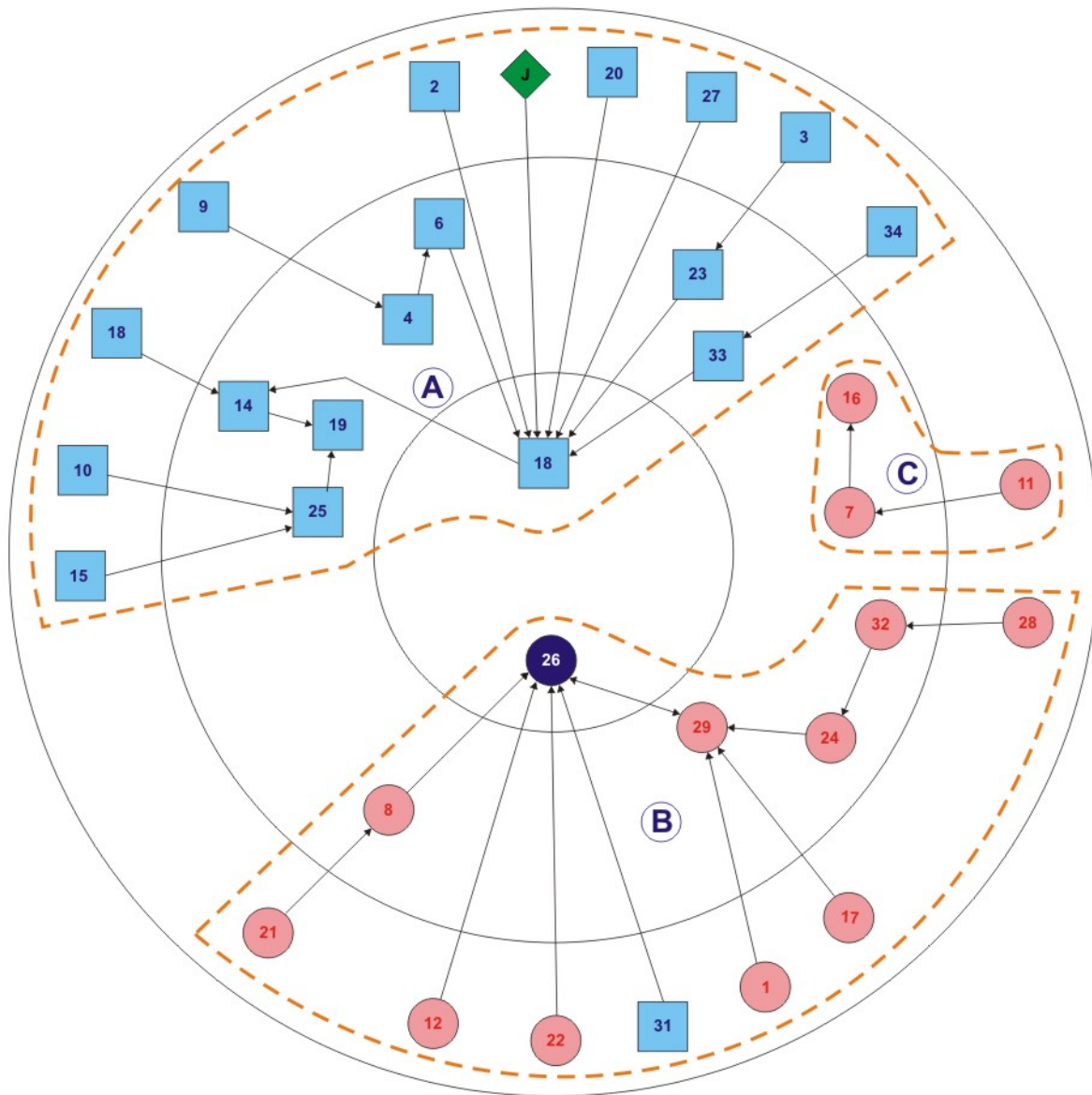
Com relação aos alunos com baixo rendimento escolar, a situação é bem diferente, uma vez que encontramos “**D**” com nove rejeições e “**J**” com treze. Percebe-se que “**D**” é acompanhado de mais três colegas muito rejeitados, sendo que um deles recebe um número maior de rejeições (quinze); e “**J**” tem mais um colega com o mesmo número de indicações, mostrando que a posição que esses alunos ocupam nas relações de estudos com seus colegas são semelhantes quanto à quantidade de outros alunos rejeitados, mas diferente quando analisamos o número de rejeições que cada um dos dois recebeu.

4.3.2 Sociogramas de primeiras escolhas

4.3.2.1 Preferências

A seguir são apresentados os sociogramas de primeiras escolhas referentes às preferências em estudos, nas escolas estadual e municipal.

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Estadual



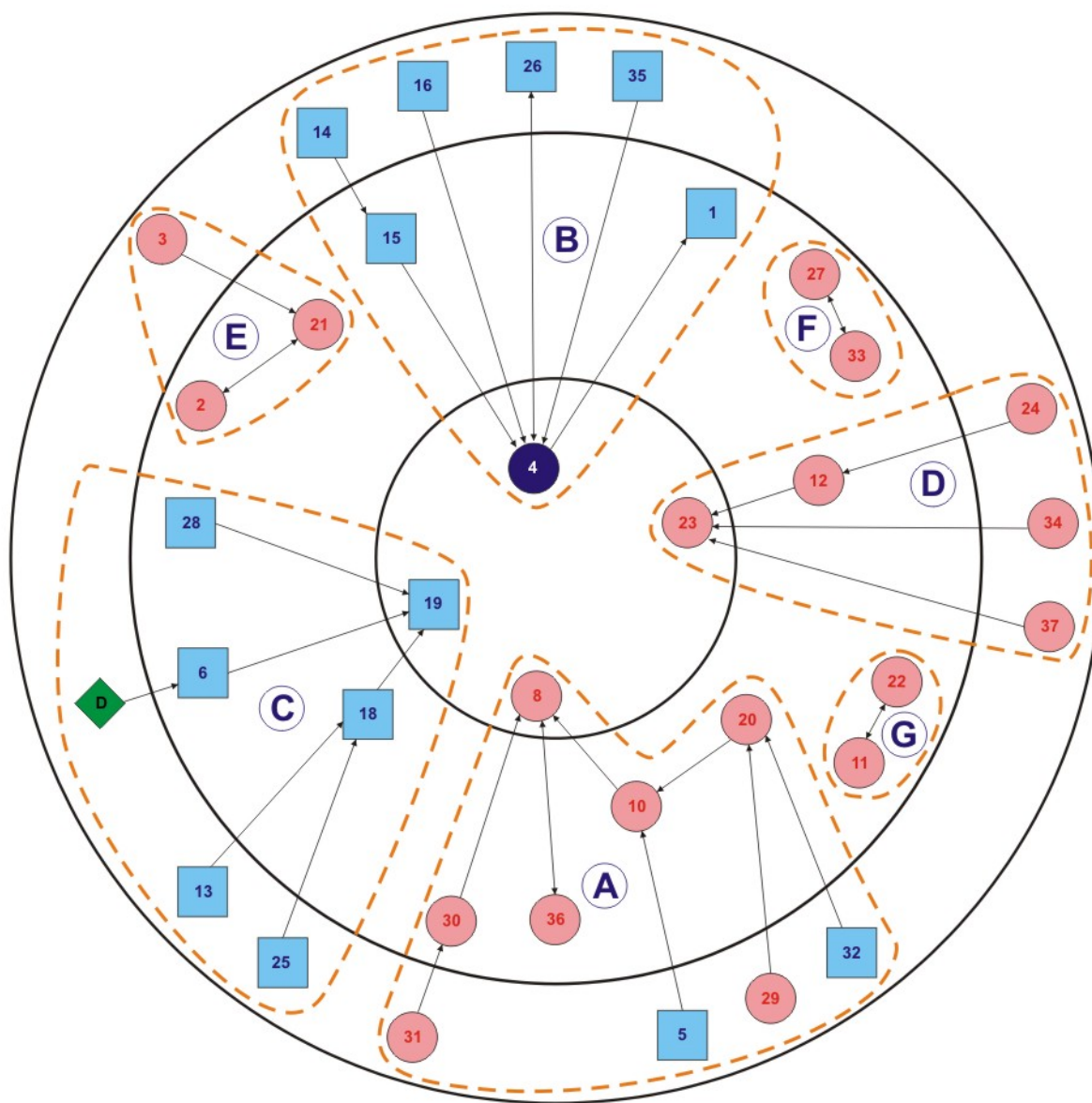
Primeiras Escolhas:
Preferência em Estudos.

LEGENDA

- 26 - Aluno com maior índice de preferência geral.
- ◆ - Aluno com baixo rendimento escolar.
- Y - Aluno do sexo masculino.
- X - Aluno sexo feminino.

Figura (21) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Estadual - Preferências de Estudos.

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Municipal



Primeiras Escolhas:
Preferências de Estudos

LEGENDA

- 4 - Aluno com maior índice de preferência geral.
- 6 - Aluno com baixo rendimento escolar.
- Y - Alunos do sexo masculino.
- X - Alunos sexo feminino.

Figura (22) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Municipal - Preferências de Estudos

Pela análise dos sociogramas de primeiras preferências em estudos, percebe-se que os dois gráficos são muito diferentes, no que se refere às configurações que são formadas dentro da sala de aula, pois encontramos na escola estadual apenas três grupos, sendo que um deles abrange dezoito alunos, ou seja, mais da metade da sala, outro com doze grupos e um pequeno grupo com três alunos. Na escola municipal são formados sete grupos, três deles com tamanhos parecidos, um outro pouco menor e dois grupos pequenos, com três e dois alunos que se escolhem. Quanto a um possível isolamento, depreende-se que na escola municipal com mais grupos menores, o isolamento de alguns alunos é maior que na escola estadual.

Este maior isolamento, no entanto, deve ser visto com reservas, pois na escola estadual o único grupo pequeno com três alunos, compreende alunos com uma ou nenhuma indicação, ou seja, abaixo dos limites esperados, já na estadual, temos três grupos pequenos, mas todos eles com alunos com duas escolhas, ou seja, dentro dos limites para este quesito.

Outra diferença importante diz respeito à composição sexual dos grupos: na escola estadual ela é total, enquanto que na escola municipal, dois meninos parecem preferir relações de estudo mais constante com as meninas. Desta vez, o aluno “**D**” encontra-se inserido em um grupo totalmente masculino, chamando a atenção que novamente o aluno mais rejeitado encontra-se em um grupo feminino, juntamente com outro colega.

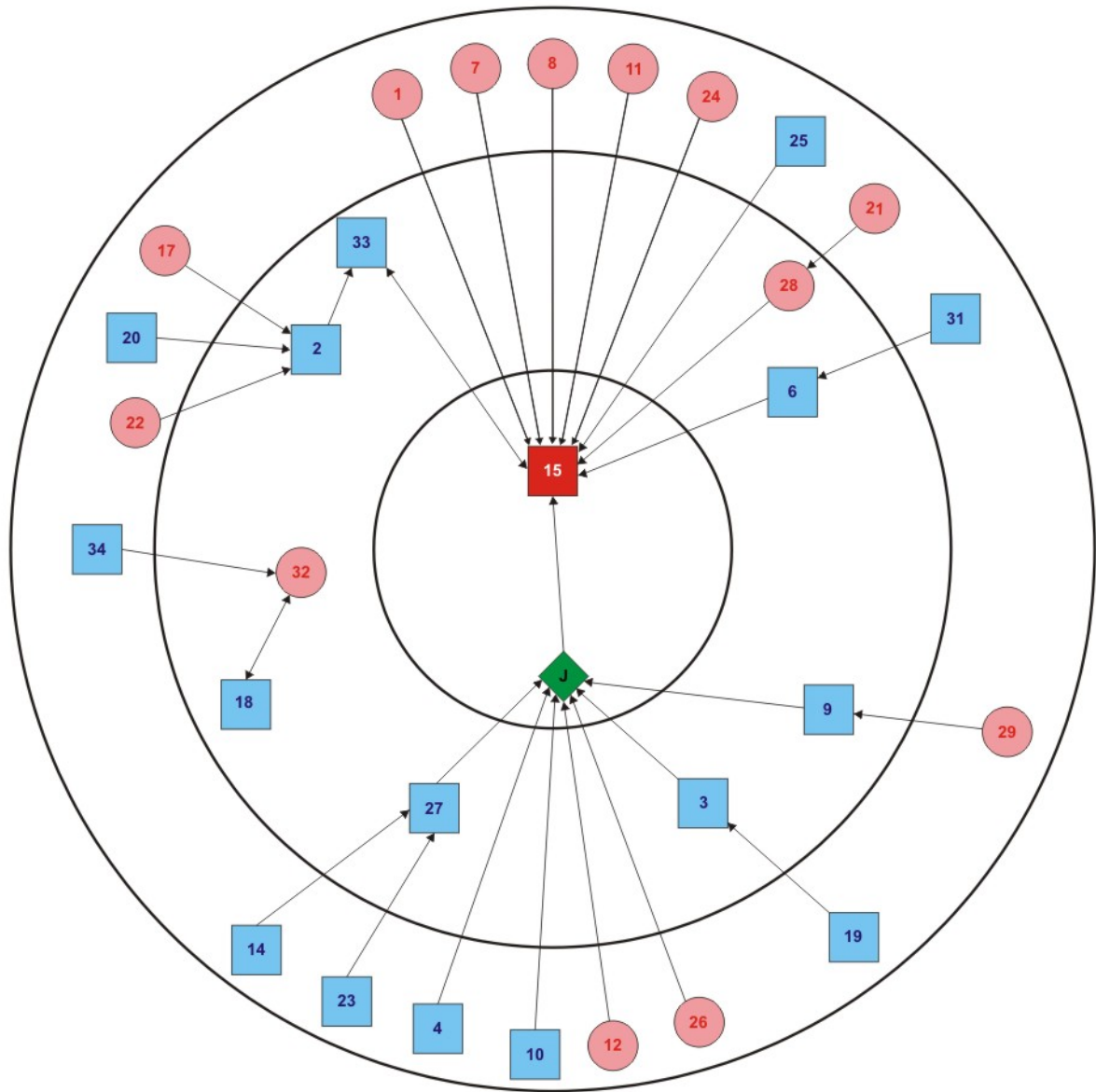
Ainda nesta classe, o aluno com baixo rendimento e o com maior índice de rejeição fazem parte do maior grupo masculino da classe, ou seja, apesar de pouco aceitos, se identificam com seus pares do mesmo sexo, dado importante para alunos desta faixa etária.

4.3.2.2 Rejeições

A seguir são apresentados os sociogramas de primeiras rejeições em estudos, referentes às duas escolas pesquisadas.



Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Estadual



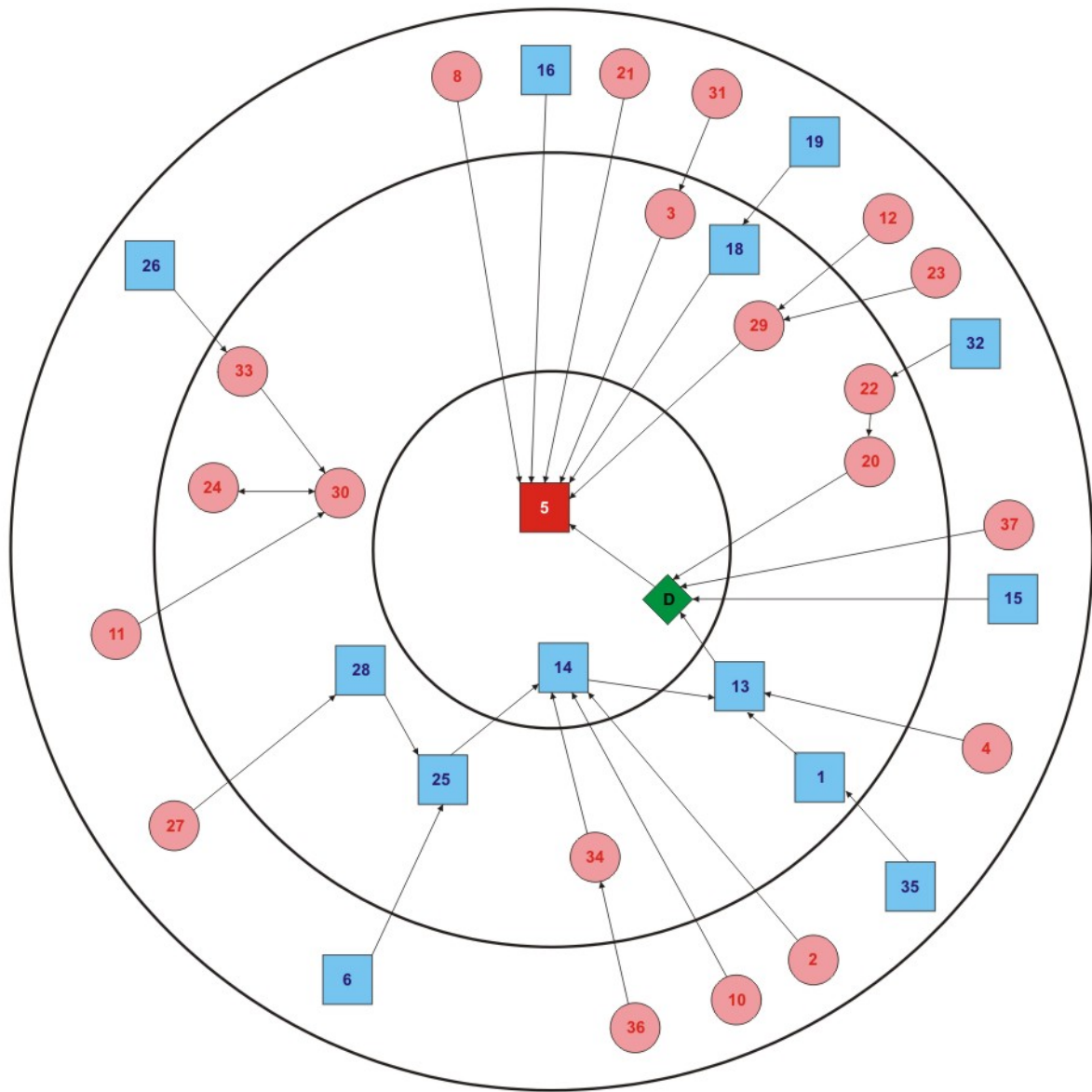
Primeiras Escolhas:
Rejeições de Estudos

LEGENDA

- Aluno com maior índice de rejeição geral.
- Aluno com baixo rendimento escolar.
- Alunos do sexo masculino.
- Alunos sexo feminino.

Figura (23) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Estadual - Rejeições de Estudos

Sociograma de Primeiras Escolhas - Escola Municipal



Primeiras Escolhas:
Rejeições de estudar

LEGENDA

- 5 - Aluno com maior índice de rejeição geral.
- ◆ D - Aluno com baixo rendimento escolar.
- Y - Alunos do sexo masculino.
- X - Alunos sexo feminino.

Figura (24) Sociograma de Primeiras Escolhas
Escola Municipal - Rejeições de Estudar

Os sociogramas de primeiras escolhas em relação a rejeições em estudos mostram diferenças importantes entre as duas classes.

Na classe da escola estadual ocorre uma concentração de rejeições sobre dois alunos: tanto o aluno com baixo rendimento com sete indicações e o mais rejeitado com nove. A eles seguem mais um aluno com três indicações e quatro com duas.

Na da escola municipal, esse índice de rejeição é mais diluído: sete primeiras indicações para o mais rejeitado seguido por dois alunos com quatro primeiras rejeições, entre eles o aluno “D”. A eles se seguem mais dois alunos com três e dois alunos com duas indicações cada, sendo o restante das indicações distribuídas aleatoriamente entre os demais alunos.

Ou seja, parece que as rejeições na escola estadual estão mais concentradas em determinados alunos do que na municipal, que apesar de possuir também uma certa concentração, nela as indicações são mais bem distribuídas.

4.3.3 Observações

A seguir constam nesse item, observações realizadas exclusivamente em sala de aula para analisar como se dão as interações que envolvem situações de estudos, sempre cotejando as situações encontradas com relação aos alunos “J” e “D”.

As observações referentes a estudos se passam dentro de sala de aula. No caso da Escola Estadual todas foram realizadas dentro da própria sala, uma vez que quando havia aulas de artes ou de computação as professoras nunca apareciam, deixando os alunos aos cuidados de sua professora.

A sala de aula do aluno “J” fica no térreo e no prédio destinado ao ensino fundamental I, já que a escola se divide em dois prédios, um utilizado para o Ensino Fundamental I e o outro para o Fundamental II, dividindo assim os alunos, inclusive na hora do intervalo, já que cada prédio possui seu pátio e seu refeitório. Os prédios são ligados por um corredor, mas os alunos não se misturam, preservando assim os contatos entre faixas etárias muito díspares. A sala de aula de “J” é típica, ou seja, a mesa da professora fica na frente dos alunos e próxima à lousa, ao lado dessa mesa ficam os armários onde são guardados os materiais e livros dos alunos. A ventilação é boa, tem janelas grandes e uma boa iluminação interna. As crianças sentam-se em filas, sempre os menores ou com dificuldades de aprendizagem na frente e os maiores mais atrás. O aluno “J”, em todas as observações, senta-se na fila do meio e com três

alunos à sua frente e mais dois atrás, ou seja, sua carteira se localiza praticamente do meio da sala.

Alguns dias antes da primeira observação fui apresentado à professora que autorizou minha permanência na sala de aula. Conversamos sobre os objetivos da pesquisa e ela me informou que havia alguns alunos com baixo rendimento escolar, mas somente o aluno “**J**” havia sido reprovado no ano anterior. Fiz uma observação preliminar e em seguida ocorreu a aplicação do teste sociométrico, confirmando que “**J**” seria uma boa escolha de observação, tendo um perfil que se encaixava com as necessidades.

A sala onde “**D**” estuda fica no térreo da escola, num corredor amplo e muito arejado. A sala obedece aos padrões de tamanho e com relação à disposição dos moveis, ou seja, temos a lousa na frente, a mesa da professora, uma mesa auxiliar ao seu lado, um armário para guardar materiais e livros dos alunos no fundo da sala e os alunos encontram-se sentados em fila de frente para a lousa. A sala é limpa e bem arejada, com janelas grandes e cortinas.

Após a aplicação do teste sociométrico foi feita uma primeira observação somente na quarta tentativa de ida à escola, pois o aluno “**D**” faltou, obrigando a ir várias vezes à escola para poder encontrá-lo. Perguntada a respeito das faltas, a professora responde que a mãe avisou que ele faltaria várias vezes para fazer consultas médicas e exames, apesar de não estar aparentando nenhum problema de saúde visível.

Comparando o que encontramos a respeito dos alunos “**J**” e “**D**”, no tocante às relações de estudos, pode-se dizer que foi proposital que as observações em sala de aula foram bem detalhadas, procurando assim perceber quaisquer movimentos e expressões que dessem indícios de como esses alunos se relacionam na sala de aula. Percebe-se que a sala de aula, apesar da prevalência dos momentos de estudo, mostra muito da afetividade entre os alunos que querem, ou não sentar perto de seus colegas, por vezes os alunos utilizam esse espaço para fazer brincadeiras com seus colegas, ficando claro que a sala de aula é utilizada pelos alunos como um local para desenvolver suas interações, nos três quesitos estudados: afetividade, estudos e lazer, mesmo que esse último seja em menor incidência.

A primeira coisa que se percebe é que “**J**” senta-se no meio da sala de aula e “**D**” no fundo dela, dessa forma “**J**” fica mais visível e com seus colegas de sala em seu redor. “**J**” é um aluno que não para quieto, se senta, levanta, vai até a professora, vai até a lousa, se senta ou ajoelha no chão, anda pela sala, fala com os colegas toda hora. Dessa forma, percebe-se sua boa socialização com os colegas e que está sempre em contato com a professora, tentando se fazer notar. “**D**” já fica no fundo da sala, não possui colegas perto dele e quando isso ocorre é pela imposição da professora ao colocar os alunos sentados em duplas. “**D**” fica

quieto a maior parte do tempo, apenas interagindo com o colega que está ao seu lado, mesmo assim com menor frequência que “J”. Não interage com a professora, respondendo apenas o que lhe é perguntado e na maioria das vezes apenas acenando com a cabeça. Quando a professora pergunta algo à turma ele nunca se manifesta para responder ou tenta resolver os problemas na lousa.

Pelas observações nota-se que os dois alunos se utilizam da estratégia de levar brinquedos em sala de aula para chamar a atenção de seus colegas. De novo “J” usa a estratégia com mais frequência e de forma mais eficiente, pois como descrito, levando as figurinhas chama a atenção de vários colegas que vão conversar com ele durante a aula. “D” em uma aula leva um carrinho e bonecos, mas brinca com ele somente alguns instantes e com o colega que senta ao lado. Os colegas de “J” deslocam-se pela sala para irem falar com ele.

Percebe-se ainda a diferença de relacionamento entre as professoras e seus dois alunos. “J” procura constantemente sua professora, mostra a lição e até vai falar com ela coisas do dia-a-dia, como jogo de futebol ou conta coisas que ocorrem em sua casa. A professora sempre dá atenção a ele e estimula nas lições elogiando e mesmo ao dar bronca, pois mostra que percebe que ele está em sua sala e o trata como os demais alunos. “J” por sua vez mostra interesse na aula, mesmo conversando muito, se mexendo sem parar, em vários momentos presta atenção, faz a lição, quer responder as perguntas e ir à lousa para resolver problemas ou auxiliar colegas. “D” tem dificuldade de se relacionar com a professora, mal fala com ela, nunca pergunta nada e nem se faz notar na sala de aula. Não presta atenção na lição da lousa, nas explicações e nem nas leituras, mesmo que sejam de histórias que em geral deixam seus colegas interessados. Chega a tampar os ouvidos para não escutar o que a professora fala, boceja várias vezes e se deita na carteira, em sinal de tédio e desinteresse. A professora por sua vez faz poucos movimentos na direção de melhorar sua relação com “D” e aumentar nele o interesse pela aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi o de investigar as relações sociais entre os alunos na escola, mais especificamente quando essas relações envolvem alunos com baixo rendimento escolar. Os alunos com baixo rendimento escolar escolhidos para esta pesquisa são aqueles que foram reprovados na segunda série (terceiro ano) e que estão inseridos em uma nova sala de aula, com colegas que não haviam estudado com ele. Tais alunos já vêm marcados pelo estigma de não aprender e são vistos dessa forma por seus colegas, professoras e demais membros da escola. A grande dúvida inicial foi saber se o baixo rendimento escolar desses alunos influencia em suas relações sociais com seus demais colegas. Dessa primeira pergunta mais abrangente decorreram outras que procuram entender se os alunos se relacionam de maneiras diversas, dependendo do espaço escolar. Para permitir essa análise, foram privilegiadas atividades de estudos, afetividade e lazer, sendo que essas interações ocorrem em todos os ambientes escolares, desde a entrada na escola, a permanência durante a aula e o intervalo, até a saída na escola, buscando abranger uma ampla gama de interações, ou seja, a aprendizagem acadêmica em seus diversos componentes curriculares, as atividades livres de entrada, saída e recreio e ainda as atividades de lazer (brincadeiras) e esportes.

Embora autores como Waller, ainda em 1932, seguido por Cândido, nos anos de mil novecentos e cinquenta, tenham se preocupado com o estudo da escola, indicando procedimentos e processos para analisar o espaço escolar como um ambiente em que ocorre relação sociais significativas, envolvendo os mais diferentes agentes (desde a direção até os alunos), o estudo de Bueno (2006, p. 339) mostra que, embora as teses e dissertações brasileiras que tiveram foco na investigação da instituição escolar tenham se distribuído de maneira relativamente entre os quatro eixos temáticos por ele construído (professores, saberes, escola e alunos), boa parcela dos estudos que tiveram o aluno como foco parece que utilizaram-no muito mais como um meio de entrada para os outros eixos do que como foco central de suas investigações.

Por outro lado, estudos sobre o baixo rendimento escolar de alunos mostram que eles são objeto de julgamentos e classificações que se ligam à reprodução e cumprimento de regras socialmente aceitas, não havendo uma avaliação apenas de aproveitamento escolar, mas também da forma que o aluno se veste, seu padrão físico e seu comportamento.

Os professores possuem um tipo ideal de aluno que deve atender às suas expectativas e esperam que se encaixem nesse tipo ideal estabelecido por uma ordem social. O baixo

rendimento dos alunos ou os erros cometidos por eles resultam em apreciações negativas feitas pelo professor, que passam a constituir marcas negativas que parecem influenciar as relações sociais por eles mantidas na escola.

No levantamento bibliográfico realizado, no entanto, pode-se verificar a quase que inexistência de estudos que investigaram de que forma essas marcas negativas influenciavam as relações desses alunos, não com seus professores, mas com seus colegas de classe.

Procurando entender como se processam essas interações, em diferentes momentos da vida escolar esta pesquisa se apoiou nas contribuições de Elias (1990, 1994, 2000, 2005 e 2006), especialmente no conceito de “configurações” partindo do princípio que, de acordo com o momento e tipo de atividade em que se encontrem os alunos, é provável que as formas das relações assumidas entre eles variem, assumindo características diversas.

A rede de interdependência é o que liga e dá sentido aquilo que Elias chama de “configuração”, conceituada como uma estrutura de indivíduos reciprocamente orientados e que dependem uns dos outros. O convívio social forma grupos de configurações específicas, não estáticas, mudando a todo momento, criando pequenas configurações, mais simples e compreensíveis, como os clientes habituais de um bar, ou configurações maiores e que não podem ser percebidas facilmente, chamadas de sociedades.

Avançando nas discussões apresentadas acima, foram incorporados os conceitos das lógicas de ação de Dubet (1994), mostrando que as formações sociais variam de acordo com os diferentes momentos dos processos de socialização na escola. O autor coloca em cheque a permanência da escola como uma instituição social estruturada por um princípio de coerência interna, uma vez que hodiernamente ela funciona muito mais como um espaço social multifacetado, fazendo com que as experiências sociais impliquem na articulação de três lógicas de ação: “a integração, a estratégia e a subjetivação”.

Os alunos na atualidade têm que se adaptar a estas três lógicas, que orientam sua ação individual e o estabelecimento de suas relações com os demais colegas, possibilitando um percurso mais rentável dentro da escola. A primeira delas, a lógica da integração, se refere ao pertencimento do sujeito nos diversos agrupamentos construídos na escola, sendo influenciado por suas pertenças, mantendo-as ou fortalecendo-as, construindo assim um sistema de integração que tem por base o valor que cada um atribui a esse pertencimento. As relações que são formadas entre os indivíduos não precisam ser hostis para serem ligadas à lógica integradora, pois é o suficiente o reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece essa identidade de integração.

A próxima lógica é a de estratégia, que envolve interesses e objetivos dos alunos e as atividades desenvolvidas nos diferentes espaços escolares onde as crianças se relacionam, abarcando a concorrência e a rivalidade referentes aos interesses individuais e coletivos. Os alunos se utilizam de estratégias, reconhecendo a escola como “um sistema de trocas concorrenciais na competição”, no intuito de obter prestígio e reconhecimento, ampliando sua influência no grupo, uma vez que a turma não é uma comunidade, mas sim “um universo de alianças e conflitos” (DUBET, 1994, p. 125). Dentro dessa lógica de ação é que os indivíduos vão tentar alcançar, por meio da concorrência, bens úteis para aquele determinado grupo e que variam de acordo com o campo que está sendo estudado.

Finalmente, a lógica de subjetivação se refere ao empenhamento que determina a identidade do indivíduo, pois ao se empenhar para se inserir em modelos culturais, constrói a sua própria representação. A representação ser real ou não, não é o principal, mas sim a sua eficácia social, introduzindo uma distância entre ele e a sociedade, uma vez que sua identidade é formada pela tensão com o mundo, a saber, entre a ação integradora e a estratégia. Tais lógicas de ação formam a base para a construção de uma investigação sobre as relações sociais estabelecidas pelos alunos com baixo rendimento escolar e seus colegas, em diversos momentos e espaços escolares.

No intuito de entender melhor como os alunos que têm um baixo rendimento escolar acabam por ser estigmatizados e reconhecidos por suas qualidades negativas dentro da escola, nos apoiamos sobre o conceito de “estigma” (GOFFMAN, 1988) que funciona como uma marca negativa, fazendo se sentir não aceito pelos outros, já que não o tratam como igual, criando padrões que, por vezes, o levam a admitir sua inferioridade em relação aos demais, podendo entender essa marca como diretamente relacionada à aceitação do grupo no qual se encontra inserido.

O momento em que um indivíduo estigmatizado se encontra na presença de outras pessoas ditas “normais”, demonstra quais as causas e os efeitos de sua marca, tornando esses “contatos mistos” em uma dificuldade de relacionamento, pois são essas ocasiões que deixam aparente as diferenças, chamando a atenção sobre si e seus comportamentos, que serão comumente atribuídos à sua marca.

Com base nesses autores e por meio da utilização do teste sociométrico e da observação como instrumentos de pesquisa para a coleta de dados procedeu-se à análise dos dados, cujos achados principais devem ser agora apresentados.

Levando-se em conta inicialmente as lógicas de ação, podemos perceber claras diferenças entre o aluno “J” e o aluno “D”.

O aluno “J” (da escola estadual) se vale de todos os meios que tem à mão para se manter dentro do grupo e conseqüentemente na escola, fazendo questão de participar de todas as atividades que aparecem, mesmo nos momentos de conflitos, quando briga com algum colega. Apesar de poder se questionar algumas estratégias por ele utilizadas como a de dividir seu lanche e refrigerante com seus colegas, levando-os a ficar em torno dele (cabendo destacar não ser ele o único da classe a utilizá-las), constata-se que ele consegue, nestes momentos, se tornar o centro das atenções. Por outro lado, não perde oportunidade de brincar com todos, encontrando-se em constante atividade, jogando bola e correndo, chegando a ficar mostrando suas figurinhas a seus colegas em sala de aula, mesmo se arriscando a levar uma “bronca” da professora. Essas estratégias parecem permitir certa diminuição da marca de aluno repetente, que tem dificuldade em aprender etc. Já que não pode ser um dos melhores nesta área, substitui por outras, sendo simpático com os colegas, levando brinquedos, lanches, jogando futebol.

Mesmo nas atividades de estudos, em que apresenta grandes dificuldades, tenta participar das aulas, fazendo e respondendo perguntas, indo ao quadro negro para resolver problemas e sendo ajudado pelos colegas.

Por outro lado, o alto índice de rejeição apresentado nos sociogramas (comprovadas em parte das observações) aliado aos momentos em que consegue vencer a resistência dos colegas – quer seja pela “compra” como na situação do lanche, quer pela demonstração de maior habilidade, como no futebol – mostram que “J” existe para seus colegas, que é um membro integrante que, em determinados momentos enfrenta processos de rejeição e, em outros, é parcial ou plenamente aceito por seus colegas. Ou seja, pode-se afirmar que a relação de “J” com seus colegas não difere de um enorme número de alunos e que se o problema do baixo rendimento fosse solucionado ele não teria grande problemas a enfrentar no que tange às relações sociais com seus colegas de classe.

Já o aluno “D” (da escola municipal) age de forma muito diferente na medida em que utiliza, fundamentalmente, mecanismos de distanciamento e de isolamento para evitar contato com seus colegas. Não fala com seus colegas, não brinca com eles, não participa das aulas, mantendo uma distância que impossibilita que percebam sua existência, deixando-o praticamente fora do grupo. Consegue seu intento de ser ignorado, a tal ponto de em atividades verificadas nas observações, muitos de seus colegas demonstram sequer saber o seu nome, assim como é, também, praticamente ignorado por seus colegas nos testes sociométricos, nem sequer para ser rejeitado.

Ou seja, no que se refere às estratégias que expressam as lógicas de ação por eles utilizadas podemos afirmar que, no que se refere ao estabelecimento de relações sociais, são dois alunos que possuem em comum somente o fato de apresentarem baixo rendimento escolar.

Mas, se a escola, além do *locus* de apropriação do acervo cultural, constitui espaço social importante para a formação integral dos alunos, as possíveis intervenções educativas com vistas a essa formação deveriam se distinguir, já que são alunos completamente diferentes cuja única semelhança é o baixo rendimento acadêmico, muito pouco para considerá-los como “iguais”.

Quando o foco são as configurações, as diferenças entre os alunos são tão grandes quanto as lógicas de ação.

“J” se encontra constantemente inserido nos grupos de brincadeiras, na hora do intervalo, na aula de educação física e na sala de aula. Tem um círculo de colegas com os quais mantém contato constante; não se pode negar, no entanto, que ele tenha dificuldades em ser aceito, como observado nos resultados obtidos, quando se mantém dentro de algum grupo (conforme sociogramas de primeiras escolhas) somente por ter escolhido algum colega e não por ter sido escolhido por alguém. Aparece principalmente em grupos grandes, formados quase que na totalidade por meninos, buscando escolher colegas que tenham alguma influência e assim, se introduzir numa formação social valorizada.

Ao analisarmos os sociogramas de primeiras escolhas e as conseqüentes configurações que se formam, podemos perceber que as configurações formadas têm como fator comum: a existência apenas de meninos nos grupos nos quais o aluno “J” encontra-se inserido. Notamos que poucos são os alunos que se encontram nos três grupos (alunos 2, 4, 9 e 15) Percebe-se que o aluno 15 é o mais rejeitado da sala e que sempre está no mesmo grupo de “J”, mostrando que ambos tentam se ligar ao maior grupo e que seja de meninos. Os demais são inconstantes, oito alunos aparecem em duas configurações, quatro deles em apenas uma delas e os demais não, principalmente as meninas, não aparecem nenhuma vez. Por meio dessa análise, pode-se verificar que poucos são os alunos que são constantes em suas escolhas de configurações e que elas variam de acordo com o quesito estudado e na relação direta com o interesse de cada um.

Por meio dos resultados obtidos por “D”, temos como ponto em comum o fato de sempre escolher e não ser escolhido, talvez pelo fato de manter-se isolado de todos. Não recebeu, assim como “J”, nenhuma primeira escolha, desta forma se mantendo em um grupo pelo fato de ter escolhido alguém. Diferentemente de “J”, faz escolhas que o levam a

participar de grupos menos influentes, como no caso das primeiras escolhas em afetividade, ao preferir como primeira escolha o aluno mais rejeitado da sala, o que o leva a participar de um grupo de menor importância e formado quase na totalidade por meninas. No tocante às brincadeiras, se insere no maior grupo da sala, em razão da escolha de um dos colegas unir seu grupo a um grupo maior, onde se encontra o aluno mais preferido. Novamente o encontramos em um grupo misto, o que não é muito comum entre os demais alunos, que dão muita importância ao gênero, como visto na análise das configurações. Quanto aos estudos, encontra-se ainda em um grupo menos importante, mas dessa vez formado somente por meninos.

Pela análise realizada, fica claro que a marca de aluno repetente ou de não ter um bom desempenho escolar influencia em uma série de relações que se estabelecem na sala de aula e na escola. Entretanto, não se pode pensar como sendo fator determinante para o aparecimento e manutenção dessa marca.

O aluno “J” mostra que há a possibilidade real, apesar do estigma que carrega, de pertencer ao grupo, manter sua individualidade, ser visível para seus colegas, utilizando-se de distintas estratégias, dependendo do contexto da atividade. Sem dúvida nos momentos mais ligados aos estudos há uma maior prevenção por parte dos colegas, mas não impede que existam outros que possibilitem uma melhor relação.

A situação de “D” parece ser muito mais complexa, na medida em que a única estratégia que utiliza é a do isolamento, tornando-se praticamente invisível para os demais colegas, o que permite afirmar que o baixo rendimento escolar é um aspecto secundário de sua absoluta falta de relações sociais com os colegas e não integração a qualquer dos agrupamentos que se formam em contextos sociais distintos.

Estes achados mostram que a primeira hipótese foi inteiramente confirmada, uma vez que foram encontrados resultados que apontam para o fato de que os critérios das atividades realizadas são mais importantes que a marca que o aluno carrega, uma vez que, variando com os locais estudados e as estratégias pessoais de cada aluno, os resultados de maior ou menor aceitação ou rejeição, também se modificam.

Além disso, pode-se constatar que as rejeições de ambos os alunos ficam mais evidentes nas atividades de estudos, mas, enquanto um deles procura interagir com seus colegas em todas as atividades, o outro utiliza o distanciamento como estratégia básica de sobrevivência na escola.

Por outro lado, não encontramos qualquer evidência de que escolas pertencentes a diferentes sistemas de ensino tivessem exercido influência na forma como os alunos

interagem com seus colegas, apesar de considerar que talvez os instrumentos utilizados não tenham sido os mais adequados para tanto.

Desta forma, se a instituição escolar não é unicamente um mero lugar de passagem em que a criança se prepara para o mundo adulto, mas um dos poucos espaços sociais de uma cidade tão pouco planejada para oferecer equipamentos públicos em que a criança possa conviver com seus pares, as investigações sobre rendimento acadêmico são imprescindíveis, mas não suficientes para procurar compreender essa complexa instituição escolar.

Finalmente, com a convicção de que na pesquisa social não há achados definitivos na medida em que os fenômenos sociais são históricos e tendo a consciência de que poucos foram os alunos pesquisados - apesar dos resultados servirem como inferência para outros achados - fica o presente trabalho à disposição de outros pesquisadores que se interessem em aprofundar seu conhecimento sobre as relações sociais entre alunos dentro da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. **O teste sociométrico, sociograma** s. Porto Alegre: Globo, 1974.
- BARBOSA, D. S. **“Tamo junto e misturado!”**: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, 2007.
- BASTIN, G. **As técnicas sociométricas**. São Paulo: Moraes, 1966.
- BRAGA, E. S. **Atenção eu/outro**: no sujeito, na memória. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, ANPEd, 2004
- BOURDIEU, P; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BUENO, J. G. S. **O aluno como foco das investigações sobre a escola**: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação. 1981/1998. *Anais da XII ENDIPE*. Curitiba, ENDIPE, 2004
- BUGMANN, M. C. **Um lugar, diferentes visões**: estudo sobre o espaço escolar por quem vive a escola. Universidade Regional de Blumenau: Blumenau. Dissertação de mestrado, 2008
- CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L. & FORACHI, M. A. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.
- CARVALHO, E. N. S. de. Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual. Brasília: Universidade de Brasília. Tese de Doutorado, 2007.
- CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: SUMMUS, 1997. p. 11-24

- CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2008.
- COLL, C. & COLOMINA, R. **Interação entre alunos e aprendizagem escolar**. In: Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 298-314.
- DELAMONT, S. **Interação na sala de aula**. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.
- DEMARTINI, Z. B. F. 2002. Infância, Pesquisa e Relatos Orais, In: FARIA, A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002, pp. 1-17.
- DUBET, Francois. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Volume I. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- _____ **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____ **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- _____ **Introdução à sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.
- _____ **Escritos e ensaios**: 1. Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- EDWARDS, V. Introdução. In: EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

- FAU, R. **Crianças e adolescentes: grupos e amizades**. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1952.
- FERNANDES, O. de S. **Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal. Dissertação de mestrado, 2006.
- FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou ... as reações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
- FERREIRA, M. de F. de A. **Manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos das escolas comunitárias urbanas: um estudo de caso no sul da Bahia**. Itabuna: Universidade Estadual de Santa Cruz. Tese de Doutorado, 2003.
- GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 69-92.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988
- _____. **A Representação do Eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes. 2004
- GOODE, J. W.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1960.
- JUNQUEIRA, F. C. **Entre interações e violências: a percepção dos atores sociais a respeito de seu cotidiano escolar**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação de Mestrado, 2008.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG e Artmed, 1999.
- MACHADO, A. Os sujeitos e a constituição escolar. In: EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.
- MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: SUMMUS, 1997. p. 73-90.
- MARIN, A.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. **Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, vol.35, n. 124, jan/abr, 2005, p. 171 a 199.
- MARTINS, J. L. G. **Educação inclusiva: formação de grupamentos afetivos, intelectuais e recreativos entre deficiente mental incluído em escola regular e seus grupos de pares**. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2007.
- NASCIMENTO, M. A. do. **Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de Mestrado, 2009.
- PAIM, I. de M. **As novas faces da desigualdade no cotidiano escolar**. Niteroi: Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado, 2003.
- PARSONS, T. **Os processos de socialização e as escolas**. Harvard Educational Review, v. 28/9. n.4, 1959, p.297-316.

- QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 19-47.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa, 2004.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S. e COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.**São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1968
- SHIMIZU, A., CORDEIRO, A. P.. **Injustiças no cotidiano escolar.** *Anais da 27ª ANPED.* Caxambu, ANPED, 2004.
- SOUSA, M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: SUMMUS, 1997.
- SOUZA, V. L. T. **A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores:** um estudo sobre o cotidiano escolar. *Anais da 27ª ANPED.* Caxambu, ANPED, 2004.
- VILLA, S. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, 2009.
- WALLER, W. **The sociology of teaching.**New York: Russel & Russel, 1996
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.
- ZNANIECKI, F.A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, L.& FORACCHI, M. M. (Org.). **Educação e Sociedade.**São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979

**ANEXO “A” – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DA ESCOLA
ESTADUAL**

ANEXO “B” – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DA ESCOLA MUNICIPAL

**ANEXO “C “- EXEMPLO DE TABELAS DE
PRIMEIRAS ESCOLHAS – PREFERÊNCIAS E
REJEIÇÕES NAS ESCOLAS ESTADUAL E
MUNICIPAL UTILIZADAS PARA A CONSTRUÇÃO
DOS SOCIOGRAMAS (TOTAL DE 12 TABELAS)**

TABELA 01 – PREFERÊNCIAS DE AFETIVIDADE – ESCOLA ESTADUAL

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N°. de Escolhas Recebidas	N°. de 1^{as}. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
26	12	05	25
18	11	04	23
09	06	01	13
04	05	04	13
29	05	03	12
01	05	02	12
20	05	01	06
19	04	02	08
25	04	01	07
21	04	00	06
23	03	00	06
31	03	00	06
32	03	00	06
02	02	01	05
12	02	01	05
28	02	01	04
06	02	00	04
08	02	00	04
14	02	00	04
30	02	00	03
03	01	01	03
24	01	01	03
10	01	01	03
J	01	00	02
27	01	00	01
33	01	00	01
34	01	00	01
05	00	00	00
07	00	00	00
11	00	00	00
15	00	00	00
16	00	00	00
17	00	00	00
22	00	00	00

TABELA 02 – PREFERÊNCIAS DE AFETIVIDADE – ESCOLA MUNICIPAL

Tabela em ordem decrescente de preferências – baseada no n° de escolhas recebidas

Número do Aluno	N° de Escolhas Recebidas	N° de 1^{as}. Escolhas Recebidas	Pontuação Recebida
04	08	04	18
12	06	02	14
16	06	03	12
36	06	01	12
23	05	03	13
08	05	03	12
22	05	00	07
01	04	01	09
26	04	00	05
29	03	03	09
19	03	03	08
21	03	03	08
20	03	01	07
10	03	01	06
15	03	01	06
30	03	00	05
06	03	00	05
35	03	00	04
37	03	00	04
02	03	00	03
11	03	00	03
24	02	02	06
05	02	01	05
32	02	01	05
18	02	01	04
28	02	01	04
03	02	00	03
14	02	00	03
13	02	00	02
27	01	01	03
33	01	01	03
D	01	00	01
07	00	00	00
17	00	00	00
25	00	00	00
31	00	00	00
34	00	00	00

**ANEXO “D” – TABELAS DE ESCOLHAS TOTAIS –
ESCOLAS ESTADUAL E MUNICIPAL**

**TABELA 03 – PREFERÊNCIAS TOTAIS EM ORDEM
DECRESCENTE - ESCOLA ESTADUAL**

Número do Aluno	Escolhas em Afetividade	Escolhas em Brincadeiras	Escolhas em Estudos	Total de Preferências
26	12	07	15	34
18	11	05	14	30
29	05	05	12	22
09	06	05	05	16
19	04	07	05	16
25	04	06	03	13
06	02	07	04	13
14	02	07	04	13
04	05	03	03	11
20	05	03	03	11
32	03	06	02	10
01	05	01	03	09
21	04	03	02	09
23	03	03	03	09
30	03	01	03	07
31	03	02	01	06
02	02	02	02	06
24	01	02	03	06
12	02	02	02	06
08	02	01	02	05
34	01	02	01	04
28	02	01	00	03
33	01	00	02	03
07	00	01	02	03
17	00	01	02	03
22	00	03	00	03
03	01	01	00	02
10	01	01	00	02
J	01	01	00	02
27	01	01	00	02
11	00	02	00	02
16	00	00	01	01
05	00	00	01	00
15	00	00	00	00

**TABELA 04 – REJEIÇÕES TOTAIS EM ORDEM
DECRESCENTE - ESCOLA ESTADUAL**

Número do Aluno	Escolhas em Afetividade	Escolhas em Brincadeiras	Escolhas em Estudos	Total de Rejeições
15	22	19	13	54
J	17	15	13	45
06	11	13	08	32
03	05	06	08	19
33	05	08	06	19
27	05	01	09	15
02	02	05	06	13
32	01	05	06	12
28	05	02	04	11
11	03	03	03	09
31	01	04	02	07
34	01	02	03	06
14	01	02	03	06
09	01	02	02	05
22	02	00	02	04
08	02	00	01	03
12	02	00	01	03
01	01	00	02	03
30	00	02	00	02
25	01	00	00	01
05	01	00	00	01
07	01	00	00	01
10	00	00	01	01
18	00	00	01	01
19	00	01	00	01
20	00	01	00	01
17	01	00	00	01
04	00	00	00	00
16	00	00	00	00
23	00	00	00	00
24	00	00	00	00
26	00	00	00	00
29	00	00	00	00
21	00	00	00	00

**TABELA 05 – PREFERÊNCIAS TOTAIS EM ORDEM
DECRESCENTE - ESCOLA MUNICIPAL**

Número do Aluno	Escolhas em Afetividade	Escolhas em Brincadeiras	Escolhas em Estudos	Total de Preferências
04	08	09	06	23
12	06	07	06	19
16	06	07	06	19
36	06	05	07	18
01	04	06	05	15
19	03	04	08	15
08	05	04	05	14
22	05	05	04	14
10	03	03	07	13
23	05	03	04	12
26	04	02	06	12
20	03	05	04	12
29	03	05	03	11
30	03	05	02	10
37	03	03	04	10
11	03	03	03	09
24	02	03	04	09
15	03	02	03	08
28	02	03	03	08
21	03	02	02	07
14	02	04	01	07
06	03	02	01	06
02	03	02	01	06
18	02	02	02	06
35	03	01	01	05
03	02	02	01	05
27	01	01	02	04
05	02	00	01	03
33	01	01	01	03
32	02	00	01	03
13	02	00	00	02
D	01	00	00	01
07	00	00	01	01
25	00	00	01	01
31	00	00	01	01
17	00	00	00	00
34	00	00	00	00

**TABELA 06 – REJEIÇÕES TOTAIS EM ORDEM
DECRESCENTE - ESCOLA MUNICIPAL**

Número do Aluno	Escolhas em Afetividade	Escolhas em Brincadeiras	Escolhas em Estudos	Total de Rejeições
05	21	20	15	56
14	11	16	13	40
D	14	09	11	34
13	06	06	08	20
29	08	05	06	19
28	06	07	06	19
32	06	05	03	14
25	03	07	04	14
30	06	03	03	12
06	04	05	02	11
34	04	03	03	10
31	03	04	01	08
16	02	01	04	07
15	02	03	01	06
20	01	01	03	05
18	01	01	03	05
24	00	01	03	04
26	02	00	01	03
04	01	00	01	02
23	01	00	01	02
33	01	00	01	02
22	01	00	01	02
03	00	01	01	02
11	00	01	01	02
27	00	01	01	02
21	01	00	00	01
01	00	00	01	01
02	00	00	01	01
08	00	01	00	01
10	00	01	00	01
12	00	00	01	01
19	00	00	01	01
36	00	01	00	01
07	00	00	00	00
17	00	00	00	00
35	00	00	00	00
37	00	00	00	00