



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

DORIVAL APARECIDO DE SANTANA

**A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIAS  
E DE IDENTIDADES:**

UM ESTUDO A PARTIR DE ESCRITOS DE ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO E. N. S. DE LOURDES -  
LONDRINA/PR.2013-2014

DORIVAL APARECIDO DE SANTANA

**A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIAS  
E DE IDENTIDADES:**

UM ESTUDO A PARTIR DE ESCRITOS DE ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO E. N. S. DE LOURDES -  
LONDRINA/PR.2013-2014

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em História Social da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Heloisa Molina.

Londrina  
2016

## Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S232e Santana, Dorival Aparecido de.  
A escola como lugar de memórias e de identidades: um estudo a partir de escritos de alunos do ensino médio do Colégio E. N. S. de Lourdes - Londrina/PR: 2013-2014 / Dorival Aparecido de Santana. - Londrina, 2016.  
322 f.: il.

Orientador: Ana Heloísa Molina.  
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. História social. – Teses. 2. Identidade. - Teses. 3. Memória. – Teses. 4. Escritos de estudantes. – Teses. 5. Estudantes do ensino médio. – Teses. I. Molina, Ana Heloísa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social.

CDU 930.1

DORIVAL APARECIDO DE SANTANA

**A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIAS E DE IDENTIDADES:  
UM ESTUDO A PARTIR DE ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO DO COLÉGIO E. N. S. DE LOURDES - LONDRINA/PR.2013-  
2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Heloisa Molina  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angela Borges Salvadori  
Universidade de São Paulo - USP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Regina Alves Prado Fortuna  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 29 de abril de 2016.

## **Dedico**

### **A Deus**

Pelo dom da vida.

### **Josefa, Marta, Dorine e Sofia**

Quatro mulheres que acompanham o meu dia-a-dia.

Minha mãe, pelo apoio e carinho; minha esposa, companheira de todos os momentos; e filhas queridas. Vocês são as fontes de minha inspiração. Amo vocês.

### **Ao meu pai, Mauro (*in memoriam*)**

Pelos exemplos de luta, honestidade e sabedoria.

## **Agradecimentos**

### **À Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Heloisa Molina**

Pelo profissionalismo, competência e solicitude com que acolheu e acompanhou esta trajetória. As orientações foram valiosas e fundamentais para a consecução do trabalho.

### **Aos alunos do ensino médio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR, matriculados nos anos letivos de 2013 e 2014.**

Pela participação voluntária nas atividades de pesquisa e pelo senso de colaboração que demonstraram ao longo do processo de investigação.

### **A todos os entrevistados, representados pela família do Sr. Pedro Fieramosca**

Pelas informações valiosas e disponibilidade, essenciais para a construção da narrativa sobre a história do colégio

### **Aos colegas e professores do mestrado**

Pelo aprendizado proporcionado pela convivência, debates de ideias e trocas de experiências.

SANTANA, Dorival Aparecido de. **A escola como lugar de memórias e de identidades**: um estudo a partir de escritos de alunos do ensino médio do Colégio E. N. S. de Lourdes – Londrina/PR.2013-2014. 2016. 322 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

## RESUMO

O presente trabalho aborda a instituição escolar, enquanto um local de memórias e de identidades, tendo como principal fonte de pesquisa os escritos de um grupo de alunos do ensino médio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina-PR (Brasil), matriculados nos anos letivos de 2013 e 2014. O ponto de partida das discussões são os dilemas identitários da sociedade contemporânea. As questões colocadas pela investigação inquiram sobre as relações entre memória e identidade no contexto da educação escolarizada, procurando analisar as conexões entre a memória da escola, as experiências dos alunos e o sentimento de pertença a uma instituição de ensino. A pesquisa atua em três frentes investigação: a construção de uma narrativa a partir de fragmentos de história e memória do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR; o mapeamento do perfil sociocultural dos alunos do ensino médio do mesmo estabelecimento, e a análise dos seus escritos. Sob o ponto de vista da metodologia e das fontes, a investigação integrou revisão de literatura, análise de fontes fotográficas, aplicação de questionários, depoimentos orais e análise textual discursiva dos escritos dos estudantes. As principais questões que nortearam os procedimentos de investigação foram as seguintes: Quais são os conceitos dos alunos sobre a memória? Que compreensões eles possuem sobre a escola enquanto um lugar de memória? Qual a consciência dos alunos sobre a historicidade da memória institucional e sobre a diversidade das experiências escolares? Os resultados indicaram que os participantes não priorizam a memória da instituição em suas respostas. No entanto, eles se mostraram sensíveis aos temas da pesquisa e atentos em relação às suas próprias experiências. Com base nos dados, o estudo desenvolve uma reflexão sobre os entrelaçamentos possíveis entre as diferentes modalidades de memórias nos processos de construção da identidade social da escola. Para que as escolas se transformem em lugares mais significativos, sugere-se que, sob o ponto de vista dos estudantes, elas compreendam melhor o contexto de diversidade e a realidade plural dos alunos. A identificação dos estudantes com a instituição escolar depende da criação de políticas de gestão democráticas no tocante ao acolhimento das diferentes memórias.

**Palavras-chave:** Identidade. Memória. Escola. Escritos de Alunos. Ensino Médio.

SANTANA, Dorival Aparecido. **The school as a place of memories and identities: a study based on the writings of high school students from “Colégio E. N. S. de Lourdes - Londrina Paraná.2013-2014”**. 2016. 322 p. Dissertation (Masters in Social History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

### **ABSTRACT**

The work approaches the educational institution as a place of memories and identities. The main sources of research are the writings of a group of high school students from “Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina Parana”, who answered the survey questionnaires during the 2013 and 2014 academic years. The starting point of the discussions is identity dilemmas of contemporary society. The research questions set to these study inquiry about the relationship between memory and identity in context of school education. The study aims to examine the connections among school memory, the students’ experiences and the feeling of belonging to an educational institution. The study works on three fronts of investigation: Historical research about some fragments of history and memory of “Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina Parana”, survey of socio and cultural profile of the participants and analysis of their writings. From the methodology point of view and sources, the search integrated literature review, analysis of photographic documents, questionnaires, oral interviews, and discursive textual analysis of the written student productions. The main questions of the investigation procedures are: the concepts of students about memory. What do they understand of the statement that “school is a place of memory”? How do they evaluate historical educational changes? What are their perceptions of memory experience pluralities? According to the results, the research participants have little awareness of the institutional memory, although they were sensible to the research issues and questions related to their own experiences. Based on the search results the study develops a reflection on the possible connections between different types of memories in the construction processes of school social identity. It suggests that: In contemporary society, in order to become meaningful place to students, schools should learn to deal with diversity. The student identification with the educational institution depends on democratic management of cultural memories policies.

**Keywords:** Identity. Memory. School. Student Writings. Secondary Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Pichações em muros à Av. São João, Londrina-PR .....	82
Figura 2 -	Desenhos no muro do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes .....	83
Figura 3 -	Imagens do prédio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR .....	94
Figura 4 -	Páginas de abertura dos livros tombos de batizados e casamentos – datados em 1958 .....	97
Figura 5 -	Edificação em madeira - Primeira instalação da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR.....	98
Figura 6 -	Cabeçalho de Ata de Avaliação Escolar, datada de 1962 .....	104
Figura 7 -	Distância aproximada entre a localização da antiga sede da Escola N. S. de Lourdes e a face norte do Aeroporto de Londrina .....	105
Figura 8 -	Pista do aeroporto, ex-colônia Ikku, 1958 .....	105
Figura 9 -	Serraria SIAM – Inaugurada em 1937 .....	106
Figura 10 -	Galpão da Serraria Curotto - Foto de Antônio Carlos Zani, 1993 .....	108
Figura 11 -	Sr. João Moreira e a neta Eliane de Fátima Fieramosca (com 2 anos de idade) -1972 .....	109
Figura 12 -	Igreja e escola paroquial Nossa Senhora de Lourdes - Fonte: BRANCO, Gustavo & MIOMI, F. ....	111
Figura 13 -	Formatura com a presença de Frei Nereu – meados de 1960.....	113
Figura 14 -	Atas de exames dos anos – 1961 e 1962 .....	114
Figura 15 -	Alunos do Grupo Escolar Nossa Senhora de Lourdes participando de atividades relativas à “Semana da Alimentação” – 1º Semestre de 1971.....	117
Figura 16 -	Cerimônia de premiação referente ao Concurso realizado durante a ocasião da “semana da Alimentação” promovida pelo Grupo Escolar Nossa Senhora de Lourdes– 1º Semestre de 1971 .....	117

Figura 17 -	Manuscritos sobre eventos comemorativos realizados pela Escola Nossa Senhora de Lourdes em 1976.....	117
Figura 18 -	Matéria da Folha de Londrina em 13/09/1966 .....	118
Figura 19 -	Registro em ata: Palestra sobre verminose – 1971 .....	118
Figura 20 -	Folder de Palestra sobre verminose no Grupo Escolar Nossa Senhora de Lourdes (1971) – Datilografado .....	119
Figura 21 -	Formandos da Escola Paroquial N. Senhora de Lourdes. (N.D. Estima-se que a imagem foi captada em meados de 1960).....	120
Figura 22 -	Residencial construído no terreno onde funcionava a antiga Escola Nossa Senhora de Lourdes.....	122
Figura 23 -	Família Fieramosca (Bruna e sua mãe, Dona Sueli; e os avós, Sr. Pedro, Sra. Benedita) .....	125
Figura 24 -	Crianças da Família Fieramosca (1968) .....	126
Figura 25 -	Formatura de 8º série de Sueli Fieramosca – década de 1990 .....	126
Figura 26 -	Assinatura da professora Odete em ata de registro de atividades da Casa Escolar Nossa Senhora de Lourdes – 1966.....	127
Figura 27 -	Recorte de matéria da Folha de Londrina de 27 de outubro de 1998 – Sobre Projeto escolar desenvolvido pela Supervisora Escolar Odete Botter.....	128
Figura 28 -	Cerimônia de Inauguração da Escola Nossa Senhora de Lourdes com a presença do vice-governador José Hosken de Novaes em 1978.....	129
Figura 29 -	Benção ao Pavilhão durante a ocasião da Inauguração da Escola Nossa Senhora de Lourdes em 1978.....	129
Figura 30 -	Vista parcial externa da Escola Nossa Senhora de Lourdes na ocasião da sua inauguração – 1978 .....	130
Figura 31 -	Pátio coberto da Escola Nossa Senhora de Lourdes.....	130
Figura 32-	Programação para o Dia Nacional do Folclore – 22 de agosto e Semana da pátria (1982).....	133

Figura 33-	Atividades de culminância do 1º bimestre letivo de 1988 — Homenagem ao aniversário do caseiro, homenagens às mães e apresentação de dança aeróbica .....	135
Figura 34 -	Atividades de culminância do 1º bimestre letivo de 1988 – Sátira ao Programa “A Praça é Nossa” .....	136
Figura 35 -	Equipe de participantes dos jogos escolares em 1991 .....	142
Figura 36 -	Atletas do Voleibol – 1993 .....	142
Figura 37 -	Troféus guardados na secretaria do colégio .....	142
Figura 38 -	Participação na fase regional dos jogos escolares em 1993 (3º Lugar) .....	142
Figura 39 -	Festa Junina – 1991 .....	144
Figura 40 -	Imagens da 5ª FITE – Feira Integrada de Trabalhos Escolares – 1992 .....	144
Figura 41 -	Festival Cultural e Esportivo em 1992.....	145
Figura 42 -	Coral Nossa Senhora de Lourdes – 1993.....	146
Figura 43 -	Pais e alunos levantando a cerca (N.D. Início da década de 1990).....	147
Figura 44 -	Coquetel do Período Noturno em 1992.....	147
Figura 45 -	Casais se confraternizando na ocasião dos jogos escolares em 1993.....	147

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 -	Participantes da pesquisa sobre perfil sociocultural dos alunos – Sexo e série.....	167
-------------	--	-----

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 -	Programação de Atividades Comemorativas da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes – 1982 .....	132
Quadro 02 -	Identificação dos participantes no Instrumento de pesquisa de análise textual nº 1 .....	211
Quadro 03 -	Identificação dos participantes no Instrumento de pesquisa de análise textual nº 2.....	212

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Evolução do número de matrículas do Colégio E. N. S. de Lourdes.....	149
Tabela 02 -	IDEB por escola – 2013 (Colégio Estadual N. Senhora de Lourdes).....	151
Tabela 03 -	Comparação entre o número de matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ao longo dos últimos anos.....	152
Tabela 04 -	Desempenho do Colégio Estadual N. S. de Lourdes no ENEM 2013.....	153
Tabela 05 -	Ranking das escolas estaduais de Londrina no ENEM 2013.....	154
Tabela 06 -	Tabulação das grades de significações sobre os conceitos de memória, apresentadas no anexo V .....	217
Tabela 07 -	Percepções dos alunos sobre a afirmação de que a escola é um lugar de memória (Tabulação das informações do ANEXO VI).....	223
Tabela 08 -	Comparações entre experiências escolares (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 1).....	230
Tabela 09 -	Explicações para a diversidade de opiniões sobre os processos de mudanças (Informações referentes ao ANEXO VIII - Quadro nº 2).....	232
Tabela 10 -	Avaliação sobre os processos de mudanças da educação no colégio (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 3).....	234
Tabela 11 -	Homogeneidade e heterogeneidade das experiências escolares (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 4) .....	237
Tabela 12 -	Abrangência do conceito de cultura escolar (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 5).....	240
Tabela 13 -	Atributos do apelido “Lurdão” (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 6).....	244

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO I -</b>	<b>QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS.....</b>	<b>265</b>
<b>ANEXO II -</b>	<b>TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS.....</b>	<b>272</b>
<b>ANEXO III -</b>	<b>ESCRITOS DOS ALUNOS SOBRE O CONCEITO DE MEMÓRIA.....</b>	<b>284</b>
<b>ANEXO IV -</b>	<b>ESCRITOS DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE MEMÓRIA.....</b>	<b>287</b>
<b>ANEXO V -</b>	<b>CATEGORIZAÇÕES DOS SENTIDOS DE MEMÓRIA NOS ESCRITOS DOS ALUNOS.....</b>	<b>290</b>
<b>ANEXO VI -</b>	<b>CATEGORIZAÇÕES DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA ENQUANTO UM LUGAR DE MEMÓRIA.....</b>	<b>295</b>
<b>ANEXO VII -</b>	<b>INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA AVALIAR AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOBRE A DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES.....</b>	<b>300</b>
<b>ANEXO VIII -</b>	<b>CATEGORIZAÇÕES DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIVERSIDADES DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES.....</b>	<b>305</b>
<b>ANEXO IX -</b>	<b>ESCRITOS DOS ALUNOS SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO E ESCOLAR E SOBRE AS DIVERSIDADES DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES .....</b>	<b>314</b>

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15	
<b>1</b>	<b>O DILEMA IDENTITÁRIO CONTEMPORÂNEO: ENTRE A CRISE DA EXPERIÊNCIA E O SENTIDO DO LUGAR.....</b>	<b>22</b>
1.1	CRISES DE LEGITIMAÇÃO E DE REFERÊNCIAS.....	22
1.2	CONTRADIÇÕES ENTRE A VISADA UNIVERSALISTA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A REALIDADE MULTIFACETADA DOS SUJEITOS ESCOLARES.....	29
1.3	CRISES DA EXPERIÊNCIA E A CONDIÇÃO DE ‘NÃO- LUGAR’ DA ESCOLA.....	38
<b>2</b>	<b>O LUGAR DA MEMÓRIA NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DA ESCOLA: DELINEAMENTOS CONCEITUAIS.....</b>	<b>47</b>
2.1	A MEMÓRIA ENQUANTO UM ATRIBUTO HUMANO PARA O SENTIDO DAS EXPERIÊNCIAS.....	47
2.2	A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA PARA O SENTIDO DAS EXPERIÊNCIAS COLETIVAS.....	54
2.3	AS DIFERENTES MODALIDADES DE MEMÓRIA NO CONTEXTO DA CULTURA ESCOLAR.....	58
<b>2.3.1</b>	<b>A memória escolar.....</b>	<b>67</b>
<b>2.3.2</b>	<b>A memória da escola.....</b>	<b>72</b>
<b>2.3.3</b>	<b>A memória da experiência escolar.....</b>	<b>74</b>
<b>3</b>	<b>FRAGMENTOS DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES- LONDRINA/PR.....</b>	<b>85</b>
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL NOS DOMÍNIOS DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO.....	85
3.2	O COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES DE LONDRINA-PR: A ORIGEM CATÓLICA E AS	

	MUDANÇAS DE CENÁRIOS NA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO.....	93
3.3	O PRIMEIRO CENÁRIO: A FORMAÇÃO DA COMUNIDADE QUE DEU ORIGEM À ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES.....	103
3.4	SEGUNDO CENÁRIO: A ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1970.....	110
3.4.1	O caráter confessional da escola nos primeiros anos.....	110
3.4.2	A progressiva inserção da escola no sistema público de ensino.....	114
3.4.3	As condições sociais dos alunos nas décadas de 1960 e 1970.....	116
3.4.4	O processo de transição da escola para a nova sede e implicações simbólicas.....	121
3.5	TERCEIRO CENÁRIO: A HISTÓRIA DO ESTABELECIMENTO DE 1978 À ATUALIDADE.....	128
3.5.1	A transferência da escola para a nova sede: um divisor de águas.....	128
3.5.2	A consolidação do novo perfil da escola a partir dos anos 1980.....	131
3.5.3	Os contraditórios anos 1990 na vida da instituição.....	136
3.5.4	Da passagem do milênio aos dias atuais: novos tempos, novos desafios.....	148
<b>4</b>	<b>O PERFIL SÓCIO-CULTURAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES - LONDRINA/PR.....</b>	<b>156</b>
4.1	AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E A REALIDADE MULTIFACETADA DOS SUJEITOS ESCOLARES.....	156
4.2	METODOLOGIA DE APROXIMAÇÃO À REALIDADE SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS: INSTRUMENTO E UNIVERSO DA PESQUISA.....	163

4.3	DADOS GERAIS: FAIXA ETÁRIA, SEXO E AUTODEFINIÇÃO DE COR .....	169
4.4	O CONTEXTO SOCIOFAMILIAR.....	171
4.5	AS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DAS FAMÍLIAS .....	176
4.6	O CONTEXTO SÓCIO CULTURAL .....	183
4.7	AS DIFERENTES EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA .....	198
<b>5</b>	<b>A ESCOLA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIAS E DE IDENTIDADES: UM ESTUDO A PARTIR DE ESCRITOS DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>205</b>
5.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA .....	205
5.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E DEFINIÇÃO DO “CORPUS” DA PESQUISA.....	209
5.3	OS SIGNIFICADOS DO CONCEITO DE MEMÓRIA NOS ESCRITOS DOS ALUNOS .....	214
5.4	A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIA NA PERCEPCÃO DOS ALUNOS.....	222
5.5	AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS PROCESSOS MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOBRE A DIVERSIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES .....	228
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>250</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>258</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>264</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de uma reflexão teórica sobre a escola, enquanto um local de memórias e identidades, tomando-se como principal referência os escritos de um grupo de alunos do ensino médio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina-PR, matriculados nos anos letivos de 2013 e 2014.

As instituições escolares e as relações que os indivíduos mantêm com elas podem ser pensadas a partir de diversos ângulos. A presente abordagem traz em seu bojo o pressuposto de que a escola é um lugar de memórias e identidades, em função das suas características históricas e relacionais. No entanto, o estudo problematizará o fato de que no contexto liquidificado da contemporaneidade, algumas destas características estão sendo colocadas à prova.

No contexto fragmentado e plural do mundo contemporâneo, marcado pela supremacia do individual sobre o coletivo, a questão da identidade torna-se premente e outras instituições também enfrentam situações semelhantes. Os debates em torno da questão da identificação estudantes com a escola vêm à tona. Considerando a multiplicidade cultural que caracteriza o universo escolar e que lança constantes desafios aos profissionais da educação, o presente trabalho discute, então, a validade e legitimidade da reivindicação de determinados processos identitários no que tange à experiência escolar.

O eixo problematizador das discussões é uma distinção proposta pelo antropólogo Marc Augé (1994) sobre a existência de “lugares antropológicos” e “não-lugares”. O que define e diferencia as tipologias de lugares são os vínculos sociais que as pessoas mantêm com os mesmos. No primeiro caso, na relação com os espaços, o indivíduo se experimenta como um sujeito participante, já no segundo, ele se coloca como um mero espectador.

Segundo o autor citado, uma das características da sociedade, que se formou nas últimas décadas, é a produção de lugares que são públicos, porém “não civis”, ou seja, locais esvaziados de sentido identitário. Partindo-se deste pressuposto, a abordagem entende que é importante colocar em questão as relações que as instituições escolares mantêm com público estudantil e vice e versa, e discutir os significados que são atribuídos ao espaço escolar pelos estudantes, com o intuito de

compreender em que medida a educação escolarizada está sendo ou não impactada pela nova conjuntura.

As reflexões em torno dos dilemas identitários enfrentados pela instituição escolar é feita por meio do diálogo com pensadores contemporâneos, entre eles Jean-François Lyotard, Zygmunt Bauman, Stuart Hall e Pierre Bourdieu. Mas a intenção não é propor discussões apenas pela via abstrata, e sim, com base nas demandas de uma situação educacional concreta. Neste sentido, a pesquisa aproxima-se de um estudo de caso. Os pontos de partida são o contexto histórico de uma determinada instituição de ensino, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina/PR, a realidade sociocultural e as experiências de um determinado grupo de sujeitos escolares, matriculados no ensino médio do referido estabelecimento de ensino, durante os anos letivos de 2013 e 2014.

Os problemas que serão colocados para as reflexões, se situam na intersecção entre três grandes áreas de interesse de pesquisa nos domínios dos estudos sobre educação, que mantêm estreitas relações entre si, a saber, os processos de construção da identidade social da escola, a constituição dos sujeitos escolares e a produção de significações sobre a experiência escolar. A definição do objeto de estudo, os recortes teóricos e os caminhos teórico-metodológicos delineados para este trabalho, foram definidos a partir do entrecruzamento entre estes campos de investigação, com o foco nas relações existentes entre eles.

A questão da vinculação social dos alunos à escola e as reflexões em torno do sentimento de pertencimento ao estabelecimento de ensino, remetem necessariamente ao tema da memória e seus usos nos processos de construção de identidade social dos sujeitos escolares. As discussões sobre o lugar ocupado pela memória nos processos de construção de sentido para as experiências dos estudantes norteiam os processos investigatórios.

O estudo se organiza a partir de três frentes investigativas: a construção de uma narrativa a partir de fragmentos de história e memória do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR; o mapeamento do perfil sociocultural dos alunos do ensino médio do mesmo estabelecimento, e o estudo sobre as significações dos alunos em torno do entendimento de que a escola é um lugar de memória, no intuito de compreender quais os sentidos que estes sujeitos atribuem aos aspectos de historicidade da memória no contexto da diversidade escolar.

Vistos em separado, os procedimentos de pesquisa empírica empregados para o desenvolvimento do trabalho atendem, de certa forma, às necessidades de investigação de mais de um objeto de estudo. No entanto, o objetivo central do trabalho não deve ser localizado em nenhuma das instâncias de investigação isoladamente, mas sim na relação existente entre elas. As estratégias metodológicas para coleta de dados foram desenhadas, de modo que os cruzamentos de informações se complementem, e respondam ao principal interesse investigativo do estudo, que é a compreensão dos entrelaçamentos existentes entre as diferentes modalidades de memórias nos processos de constituição da identidade social da escola, e que papéis elas ocupam no sentido de tornar as instituições escolares lugares mais significativos sob o ponto de vista dos educandos. Desde escopo de pesquisa decorrem os outros propósitos mais específicos da investigação,

Do ponto de vista da organização redacional, o trabalho foi estruturado em 5 partes autônomas, porém interligadas como parte de um “quebra-cabeça”, de modo a atender não somente objetivos específicos colocados por cada seção do estudo, mas subsidiar e integrar o conjunto das reflexões.

O primeiro capítulo foi dedicado a problematização do dilema identitário contemporâneo. O ponto de partida para as reflexões são as inquietações provocadas por um contexto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, que têm afetado a vida das pessoas, os costumes, os hábitos e as formas de relacionamentos entre os seres humanos que vivem neste início de século. Estas mudanças têm interferido nos processos de constituição das identidades sociais e coletivas. O objetivo do primeiro capítulo é, portanto, problematizar o fato de que muitas instituições, entre elas, a escola, estão passando por uma espécie de “crise” de inadequação frente a este quadro de mudanças.

O capítulo discute ainda o fato de que, ao lado do “desajustamento” da instituição escolar, perante o novo contexto de mudanças repentinas, existe também o fato de que a própria “experiência humana” passa por um processo de ressignificação, uma vez que ela sofre as interferências das inovações tecnológicas que mudaram as formas dos indivíduos se relacionarem consigo mesmo, com a sociedade e o mundo em sua volta. As reflexões partem da suposição de que, se a escola não buscar compreender melhor as novas demandas do público que ela atende, ela corre o risco de ser transformada em um lugar destituído de sentidos, ou seja, “perder” as suas dimensões históricas, identitárias e relacionais, diante das

dificuldades em ajudar as pessoas a construírem significados para as suas próprias experiências.

O segundo capítulo aborda o conceito de memória. Supõe-se que, da mesma forma que a compreensão dos processos de construção de sentido para o espaço escolar tornou-se vital no mundo atual para a sobrevivência da escola, enquanto um lugar de pertencimento, as reflexões sobre o tema da memoração, e seus significados nos processos de construção de identidade individual e coletiva, tornaram-se indispensáveis para o entendimento dos processos de construção de sentidos para as experiências humanas. O tópico propõe uma discussão teórica e conceitual sobre o lugar que a memória ou as diferentes modalidades de memórias ocupam nos processos de significação e ressignificação da experiência escolar. O embasamento teórico para a reflexões incluem as contribuições de autores clássicos, tais como, Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Edward Thompson, Walter Benjamin e Yi Fu Tuan. Outros estudos mais recentes também são acionados, tais como, as proposições de Jô Gondar.

O terceiro capítulo cumpre a função de contextualizar a pesquisa, a partir da construção de uma narrativa sobre a trajetória histórica da escola pública que sediou a pesquisa, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina/PR. O relato é construído segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem histórico-cultural, fazendo uso de fontes diversas, tais como: documentos escritos, leis e decretos, depoimentos orais e fragmentos da memória imagética da instituição.

Entre outros objetivos, esta seção do trabalho visa mostrar a existência de diferentes modos de significar e ressignificar a instituição escolar, e como se constituem historicamente diferentes maneiras de apropriação dos espaços escolares. O estudo dos fragmentos de história e memória da instituição investigada se revelará ilustrativo neste sentido.

Já a intencionalidade do quarto capítulo é a apresentação do perfil sócio cultural dos sujeitos participantes da pesquisa, os alunos do ensino médio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR. Serão apresentados e discutidos os resultados referentes a um questionário de pesquisa, que foi aplicado e respondido por uma amostragem significativa de alunos matriculados no ensino médio no ano letivo de 2014. O propósito é ir além da mera descrição do universo da

pesquisa e buscar compreender o contexto da diversidade no qual os estudantes estão inseridos, em especial, aqueles pertencentes à escola pública.

A quinta e última parte do trabalho consiste em análises das produções escritas dos sujeitos participantes da pesquisa. Busca-se compreender os processos de significação da experiência escolar a partir da interpretação das formulações de um grupo de estudantes do ensino médio que aceitaram participar de duas atividades dirigidas de produção de textos, que foram pensadas de acordo com os propósitos do estudo.

Para a interpretação dos resultados, neste último capítulo, recorre-se à metodologia da análise textual discursiva, com um enfoque na apreciação qualitativa dos dados. Um dos eixos que norteia a proposta de investigação é desvelamento dos sentidos que os alunos atribuem à assertiva de que a escola é um lugar de memória. Subjacente à esta análise está a intenção de observar o nível de reconhecimento dos alunos em relação à memória institucional, denominada no trabalho de memória da escola.

Uma das hipóteses levantadas é que o reconhecimento da memória da escola não é espontâneo. A valorização da memória institucional, por exemplo, enquanto um bem que integra a formação dos estudantes, depende de estímulos e intervenções pedagógicas. Outra suposição é que a educação escolarizada tende a acolher pouco as experiências trazidas pelos alunos. Isto concorre para o desenvolvimento de conceito estático de memória, que tira dos alunos a condição de sujeitos do processo. Espera-se fundamentar argumentos sobre a importância da gestão democrática das memórias dos alunos, como um dos caminhos para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e mais condizentes com o contexto da diversidade vivida no cotidiano escolar.

No tocante às justificativas para a realização do trabalho, além daquelas já elencadas, cumpre destacar o lugar social do pesquisador. Trabalhos de pesquisa não surgem por acaso. É preciso desmistificar a ideia da neutralidade científica. Neste sentido, o estudo pode ser visto como um desdobramento da atuação do autor do trabalho, enquanto docente da disciplina de História no ciclo do ensino médio da instituição, por aproximadamente 10 anos. É importante considerar, então, entre as metodologias empregadas, o olhar participante.

O trabalho pode ser visto também como desdobramento de uma outra atividade de pesquisa realizada pelo professor pesquisador no âmbito do Curso de

Especialização em Patrimônio e História, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em História Social *Lato Sensu* da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2013.

Na ocasião, o interesse do pesquisador foi avaliar o reconhecimento e a sensibilidade dos alunos acerca da cultura e memória da escola, enquanto patrimônios históricos e culturais a serem preservados. Como é de praxe acontecer com a maioria das atividades de pesquisa, algumas perguntas encontram respostas e outras surgem pelo caminho. Cita-se aqui, alguns dos principais questionamentos surgidos a partir do confronto entre as atividades de pesquisa e a prática docente.

- Quais sentidos os alunos atribuem ao conceito de memória?
- Qual o entendimento que os alunos têm sobre a afirmação que a escola é um lugar de memória?
- Quais os obstáculos sociais, institucionais e educacionais que dificultam o processo de identificação do aluno com a escola?
- Em que sentido o processo de construção da identidade escolar pode melhorar o sentimento de pertença do aluno à escola e impactar positivamente sobre as práticas pedagógicas?
- Em que sentido o trabalho com memória da escola incide na consciência sobre a necessidade de preservação da cultura escolar enquanto um patrimônio cultural?
- Qual o papel da educação patrimonial na contribuição para preservação/conservação do patrimônio histórico escolar?
- Como a escola lida com a cultura (tanto material quanto imaterial) que ela própria é produtora e produto, no seio das práticas educativas?
- Se a escola é uma importante referência na memória de um determinado indivíduo e de um determinado grupo social, qual o tratamento que a própria tem dado ao tema?
- Qual a importância da memória, enquanto um universal antropológico, para os processos de significação e ressignificação das experiências escolares?
- Qual a relevância da valorização dos trabalhos sobre memória para que a escola mantenha suas características de lugar histórico, relacional e identitário?
- Qual o sentido de trabalhar com a memória no contexto da contemporaneidade, diante de fenômenos que mudaram a forma de se olhar para o passado, tais como a “fugacidade”, a “efemeridade” e o “presentismo”; ou que

transformaram as formas de relacionamento entre pessoas e grupos, tais como a “fluidez” e a “fragmentação”?

Obviamente o presente trabalho não em intenção e nem reuni condições de dar cabo a todas as perguntas que foram aqui elencadas, mas elas foram incluídas aqui no texto introdutório porque participaram direta ou indiretamente da formulação dos problemas colocados para as reflexões do presente estudo, e porque muitos destes questionamentos estarão implícitos nas discussões e reflexões a serem realizadas na sequência. Aproximar-se das opiniões dos alunos para elucidar algumas destas questões constitui uma das metas do trabalho.

# **1 O DILEMA IDENTITÁRIO CONTEMPORÂNEO: ENTRE A CRISE DA EXPERIÊNCIA E O SENTIDO DO LUGAR**

## **1.1 CRISES DE LEGITIMAÇÃO E DE REFERÊNCIAS**

Nas últimas décadas, as sociedades humanas têm passado por “grandes transformações”, que segundo alguns autores, entre eles o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, são mudanças radicais e irreversíveis, que afetaram os diversos campos da vida humana, “as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro” (BAUMAN, 2005, p.11).

Este novo momento, que foi impulsionado pela chamada “globalização” e pelas inovações tecnológicas, tem recebido nomes diferentes, tais como pós-modernidade, neomodernidade, modernidade líquida, hipermodernidade, modernidade tardia, era pós-industrial, entre outras formas de designá-lo. A falta de consenso quanto à maneira de nominar este quadro de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, revela, de antemão, entre outras coisas, as diferentes concepções acerca dos processos de rupturas e continuidades vividos pelas sociedades humanas contemporâneas.

De uma forma ou de outra, independentemente da corrente de pensamento ou da nomenclatura que se adote para explicar os fenômenos de mudanças, há algo que parece ser bastante contundente no presente momento, o fato de que estas transformações não têm afetado somente os hábitos, os costumes e as formas de relacionamento humano, mas têm influenciado também as formas de ver e conhecer o mundo, a medida que os pilares que sustentam a sociedade ocidental, entre eles a chamada “ciência moderna” e outras formas de racionalidade também são questionadas.

Alguns pensadores, entre eles Jean-François Lyotard (2013, p. 54) chamaram a atenção para a existência de um “mal-estar” generalizado, que atingiu os saberes da chamada sociedade ocidental, a partir da quebra de determinados paradigmas da “racionalidade científica”, que impôs à própria “ciência moderna” a necessidade de

autolegitimação. Uma vez descartados os “grandes metarrelatos”<sup>1</sup>, que, segundo o autor citado, eram legitimadores do bom, do justo e do verdadeiro, a questão passa a ser como constituir formas de legitimação em uma nova ordem mundial e em um contexto marcado pela fragmentação (SANTIGAGO in LYOTARD, 2013, posfácio, p.127).

Ao longo da modernidade, o discurso da ciência positivista constituiu-se como um dos principais referenciais para a explicação da realidade, e se apresentou como o alicerce para se alcançar a “verdade”. O método positivista propunha a primazia do empírico, e acreditava ser possível a produção de conhecimento sem as questões valorativas do sujeito, acreditava ser possível chegar a um a um tipo de conhecimento objetivo, que buscasse a certeza dos fatos, expressos em leis gerais, que dissipasse qualquer tipo de dúvida (CONTE, 1978; HUME, 1989).

Embora o método positivista tenha sido aplicado intensamente pelas chamadas ciências naturais e físicas para explicar os chamados “fenômenos naturais”, ele também foi amplamente utilizado pelas ditas ciências sociais ou humanas, que buscaram se legitimar enquanto “ciência”. Acreditava-se na possibilidade de um destino único para a humanidade (CONTE, 1978). A partir da crença na razão como caminho para um curso unitário da história em direção a uma sociedade plenamente desenvolvida, as “ciências sociais” também buscaram legitimar suas práticas discursivas supostamente “científicas”.

No campo das ciências sociais, além do método propriamente positivista, a modernidade conheceu também outras abordagens epistemológicas para a interpretação e conhecimento da realidade, entre elas o método dialético que estuda os fenômenos enquanto resultado de forças antagônicas que, dialética e continuamente, estão em transformação (ENGELS, 2008). Apesar de diferenças

---

<sup>1</sup> O conceito de “metarrelato”, recorrente nos escritos de Jean-François Lyotard, está relacionado ao conceito de “metanarrativa”.

“A narrativa é uma história. A metanarrativa é, portanto, uma história para além da história, que é capaz de abarcar discursos totalizadores, transcendententes e universalizantes. De acordo com a abordagem crítica sobre a metanarrativa, proposta por LYOTARD, os **metarrelatos** consistem em discursos totalizantes com a intenção de abarcar toda a realidade, aos quais se recorre para a compreensão de fatos de caráter científico, histórico, religioso e social de forma absolutista, procurando dar resposta e solução para toda contingência (...)”

Colaboradores da Wikipedia, 'Metanarrativa', *Wikipedia, La enciclopedia libre*, 9 julio 2014, 18:28 UTC. Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Metanarrativa&oldid=75493970>>. Acesso em: 4 de set. de 2015.

significativas em relação ao método positivista, e dos diferentes critérios para a interpretação da realidade social, a dialética marxista, por exemplo, também foi direta ou indiretamente bastante influenciada pelos ideais iluministas e pela crença na força da razão para a construção de um sujeito autônomo e emancipado, bem como para a construção de um projeto universalista de sociedade.

No entanto, segundo Lyotard (2013), na contemporaneidade muitas destas concepções vieram abaixo a partir do surgimento de um tipo de sociedade que colocou em questão as formas “modernas” de se produzir conhecimento, quer elas sejam, positivistas, marxistas ou estruturalistas. Para este autor, o metadiscurso da “ciência moderna”, entendido de maneira ampla, para se legitimar recorre a grandes relatos como “a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional e trabalhador, o desenvolvimento da riqueza” (LYOTARD, 2013, p. XV), que por sua vez, também hoje, precisam de legitimação.

Simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. (...) A função narrativa perde seus atores (*functeurs*), os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo. Ela se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos, etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*. Cada um de nós vive em muitas destas encruzilhadas. Não formamos combinações de linguagem necessariamente estáveis, e as propriedades destas por nós formadas não são necessariamente comunicáveis (LYOTARD, 2013, p. XVI).

Assim, sem entrar no mérito das discussões de caráter epistemológico, ou envolver-se nas discussões acerca das concepções do que é ou não é pós-modernidade, as provocações de Lyotard (2013) são trazidas logo no início deste trabalho, com intuito de elucidar o fato de que a sociedade contemporânea vive um momento singular, que não se traduz apenas pela crise das referências explicativas da realidade e dos fenômenos sociais, mas em especial pela crise dos processos de constituição de identidades sociais e coletivas. Em outras palavras, a crise de legitimação atingiu não somente o campo do conhecimento, mas afetou as várias dimensões da vida humana em sociedade e provocou mudanças que influenciaram as formas de organização social, as instituições, os costumes, os comportamentos, os valores, enfim, o *ethos* e a cultura dos grupos.

A exemplo do que ocorreu no âmbito das discussões epistemológicas, no que diz respeito à problemática da legitimação do conhecimento, a questão identitária tornou-se premente nos dias de hoje. A atual importância dada pelos estudos

acadêmicos à questão identitária por si só revela a centralidade que o tema ocupa no rol de preocupações da sociedade contemporânea. Não se trata simplesmente de um tema de interesse abstrato, mas um problema quotidiano, concreto, e sobretudo, político porque diz respeito direta ou indiretamente às relações de poder que se estabelecem no interior das sociedades (SILVA, 2004). Não obstante a relevância atribuída ao tema, as interpretações do fenómeno de agravamento da crise identitária no contexto contemporâneo nem sempre seguem os mesmos caminhos teóricos ou conceituais.

Por exemplo, para Bauman (2005), o dilema identitário faz parte da condição humana, pois não existe uma identidade em sentido sólido, perene, atemporal e intransponível (p.20). Ocorre que “a fragilidade e condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas” (p.22), pois:

...a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’, como uma coisa que ainda precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protege-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p.22).

Este ponto de vista conceitual sobre a questão da identidade está em consonância com a maneira pós-moderna de pensar, que insiste que a realidade é fragmentária e transitória. “Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar” (..) “Os tempos são líquidos porque tudo muda rapidamente” (BAUMAN, 2010, *on line*). É importante frisar que esta maneira de conceber a realidade interfere também na visão que se tem de mundo, inclusive na forma de olhar para o passado e para o futuro. “Nossos ancestrais eram esperançosos: quando falavam de ‘progresso’, se referiam à perspectiva de cada dia ser melhor do que o anterior. Nós estamos assustados: ‘progresso’, para nós, significa uma constante ameaça de ser chutado para fora de um carro em aceleração” (BAUMAN, 2010, *on line*).

Mas esta maneira de enxergar o dilema identitário não está isenta de questionamentos, já que deixa transparecer um certo pessimismo em relação aos projetos de futuro da sociedade humana. Há também o risco em se cair no relativismo, ao se enfatizar o aspecto não essencialista ou fixo de identidade, por um lado, mas de outro subestimar ou deixar em segundo plano os condicionamentos sociais, quer económicos ou de outra ordem. Outro alerta é que ao colocar ênfase no aspecto individual, em detrimento do aspecto coletivo, pode camuflar

determinados conflitos, oriundos das relações de poder, que são inerentes aos relacionamentos humanos.

Uma consideração que precisa ser feita, também, é que a preocupação com questões identitárias, apesar de ter ganho importância nos dias atuais, não é um fenômeno relativamente novo, quando se trata das relações entre grupos e sociedades humanas (BURKE, 2004, p.153-174). Para muitos o que ocorreu foi a intensificação dos debates em torno do tema, e a raiz desta inquietação contemporânea estaria relacionada com o avanço da chamada globalização (BURKE, 2010); ou seja, a causa estaria relacionada com a necessidade de autoafirmação de culturas locais ou minoritárias que se sentem ameaçadas ou condenadas ao desaparecimento em função de uma cultura que se impõe cada vez mais de forma global ou globalizante e fomentada pela sociedade do consumo.

Na linha de contestação aos aspectos homogeneizante da cultura, podem ser incluídos aqueles pensadores que acreditam que o capitalismo, enquanto um sistema universal, não perdeu a sua força “totalizante”. Lê-se este posicionamento nas entrelinhas da crítica do sociólogo contemporâneo Pierre Bourdieu (2009), aos “efeitos de dominação que estão implícitos, inevitavelmente, na unificação do mercado dos bens culturais e simbólicos, desde que uma categoria de produtores esteja em condições de impor as suas próprias normas de percepção e apreciação” (2009, p. 128). A crítica a esta tendência homogeneizadora da dominação capitalista, quer no plano da dominação econômica ou simbólica, acompanha a produção intelectual deste pensador. Para ele, “qualquer unificação, que assimile aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra” (2009, p. 129).

O fato de serem encontradas opiniões diferentes sobre o do tema da identidade, posições que às vezes se contradizem, mostra a complexidade de um assunto que não se deixa esgotar por uma única perspectiva de análise. O viés exclusivamente econômico, por exemplo, mostra-se insuficiente para explicar a complexidade do debate em torno do tema da multiplicidade cultural. Para Stuart Hall a categoria explicativa de “classe social” apresenta-se limitada para explicar a “emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos” (MERCER apud HALL, 2014, p. 16).

“Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social podia alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual se pudesse de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas (HALL, 2014, p. 15).

Assim, esse novo contexto caracterizado por um processo contínuo de transformação das identidades, sejam elas sociais, culturais, profissionais, religiosas, sexuais, ou de outra ordem, impõe a necessidade de renovação do entendimento das diferenças sociais segundo critérios menos rígidos que aqueles tradicionalmente definidos pelos conflitos de classe. Mas por outro lado, as abordagens de cunho estritamente “culturalista”, que desconsideram por completo os conflitos de ordem econômica e de classe, deslocando a análise apenas para o plano do simbólico, pode conduzir a compreensões falhas ou incompletas no que diz respeito ao desvelamento dos mecanismos de dominação (CASTANHO, 2010).

Da mesma forma, o desprezo da categoria classe com base no argumento de que a sociedade contemporânea é líquida e fragmentária, na qual o efêmero ou o transitório se impõe sobre o perene, pode ocultar a existência de projetos hegemônicos de dominação política e econômica e ignorar a presença de determinados tipos de permanências ou continuidades que são verificáveis nas relações de dominação e resistência na sociedade, escondidas por trás dos discursos totalizantes, etnocêntricos, conservadores, machistas e diversas categorias de discursos preconceituosos, implícitos e solidificados nas práticas sociais.

A sociedade brasileira é um bom exemplo para ilustrar o fato de que a questão identitária não deve ser tratada de forma reducionista. Nela, “as questões de classe mesclam-se às de gênero, etnia, orientação sexual, geração, religião, local geossocial (meio urbano, meio rural, comunidades de sem-terra, comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas), às políticas e institucionais, entre outras” (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 19). Neste contexto, a construção de generalizações apressadas enfraquece a possibilidade de compreensão dos fenômenos estudados, e o que é pior, além de distorcer a realidade, tem o efeito indesejável de reforçar os preconceitos e os estigmas sociais.

Em suma, uma primeira evidência, a ser identificada pela reflexão que tem como pano de fundo a questão identitária, é o reconhecimento da própria complexidade do tema. Entender que aproximação do tema requer um olhar múltiplo, uma vez que identidade e diferença são partes de um mesmo processo. A exemplo do que ocorre, hoje, em relação às discussões sobre o ensino e aprendizagem das ciências sociais (SIEDE, 2010), a compreensão dos dilemas identitários da sociedade contemporânea, implica na capacidade de desenvolver diferentes olhares sobre a realidade; é preciso aprender a perceber as intrincações entre o particular e o geral; aprender a estabelecer relações entre o local e o global; discernir e reconhecer a coexistência de diferentes temporalidades, e enfim, reconhecer que os fenômenos sociais possuem múltiplas causas. Portanto, não se trata de uma tarefa simples.

É preciso reconhecer, ainda, que as discussões identitárias transitam por um terreno movediço e cheios de armadilhas. Um dos primeiros obstáculos relaciona-se ao próprio uso restritivo da palavra crise. É preciso problematizar o conceito para não cometer o equívoco de pensar que as tensões identitárias são prerrogativas do mundo contemporâneo. Em certa medida, todas as sociedades, em diferentes tempos e espaços, experimentam algum tipo de crise. O termo vem do grego “krisis” (escolha, seleção, decisão) e em seu sentido original tem uma conotação médica, “designa a manifestação de uma doença”. Posteriormente, o uso da palavra foi estendido para os campos da moral, da política e da economia. “Em sentido genérico, significa uma mudança decisiva no curso de um processo, provocando um conflito ou um profundo estado de desequilíbrio” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2001).

É interessante observar que, de acordo com a conotação médica, a ausência de crise pressupõe a existência de “um estado orgânico”. Mas segundo, o filósofo Ortega y Gasset, em termos sociais, “o ideal de uma época orgânica, em que não haja incerteza nem luta, é, por sua vez, um mito consolador que serve de escape para as gerações que perderam o sentido de segurança, visto que nenhuma época é chamada orgânica, seja de uniformidade nos valores e nos modos de vida” (ORTEGA Y GASSET apud ABBAGNANO, 2007).

Portanto, é preciso tomar alguns cuidados com o uso de uma palavra que é comumente associada às questões contemporâneas, não se esquecendo que nenhum momento histórico está isento de conflitos. Além disso, não se deve

acentuar apenas os aspectos negativos que o termo enseja. A crise é uma condição necessária aos processos de mudanças, e neste sentido ela possui uma tarefa positiva. Ela abre caminhos para a construção do novo e para a possibilidade de transformação da vida em sociedade.

A boa notícia é que esse dinamismo, na constituição de identidades sociais, abre espaços importantes para a mudança daquilo que não desejamos ver perpetuado – em suma, para projetos de construção de novas identidades e de novos modos de lidar com elas. A má notícia é que a realização de projetos neste contexto não é fácil, pois se trata de uma realidade extremamente complexa, que dificilmente pode ser controlada e apreendida em todas as suas variáveis. (Souza et ali, 2005, p. 12)

Do que foi dito até aqui sobre a questão identitária, há algo que se apresenta de forma bastante evidente no mundo atual, que apesar do tema ser complexo, “espinhoso”, interpretado a partir de diferentes olhares, constata-se a existência de um consenso no que diz respeito à compreensão de que os processos de constituição de identidades sociais e coletivas estão passando por intensas transformações, mudanças que foram aceleradas em face dos acontecimentos das últimas décadas, e por sua vez, as instituições sociais, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão sendo afetadas por uma espécie de “crise” (de legitimação, de referências, de pertencimento); que para alguns pode significar um estado de desequilíbrio passageiro ou um simples período de “turbulência”, inevitável e intrínseco aos processos de mudanças; para muitos ter a conotação de um momento inédito na história da humanidade, e para outros, ainda, ter um sentido pejorativo de “convulsão” social generalizada. Em meio a vozes discordantes, entretanto, são raras aquelas que negam a imprescindibilidade do debate.

## 1.2 CONTRADIÇÕES ENTRE A VISADA UNIVERSALISTA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A REALIDADE MULTIFACETADA DOS SUJEITOS ESCOLARES

Stuart Hall (2014, contracapa) sustenta a opinião de que “o homem da sociedade moderna tinha uma identidade bem definida e localizada no mundo social e cultural. No entanto, uma mudança estrutural está fragmentando e deslocando as unidades culturais de classe, de sexualidade, de etnia, de raça e de nacionalidade”. Para o autor, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo

social, estão em declínio” (2014, p. 9), a medida que os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social foram abalados. A partir deste espectro de mudanças, muitas instituições ou as instâncias do mundo social que demarcavam os padrões de comportamentos, delimitavam normas e valores do grupo, sofreram grande abalo.

A despeito da existência de discursos que afirmam que não se trata de um declínio das estruturas sociais, mas de processos de transformações das mesmas, é notória e inegável a constatação, nos dias atuais, de um mal-estar generalizado entre muitas instituições, que historicamente eram consideradas os pilares que sustentavam a sociedade, enquanto sólidas localizações, nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, e onde os indivíduos depositavam suas esperanças (Cf. HALL, 2014). A realidade mostra que, hoje, muitas destas instituições perderam não só a força para agregar indivíduos, como também a sua credibilidade nos processos de construção de identidades coletivas.

Ao longo da modernidade, a ideia de um sujeito unificado era estabelecida a partir de um quadro de referências e de crenças, que na contemporaneidade perderam parte da capacidade aglutinadora dos indivíduos (Cf. LYOTARD, 2013). Entre elas, podem ser citadas: a crença em um Estado capaz de resolver todos os problemas e carências sociais dos cidadãos; a crença em uma religião universal capaz de transmitir valores supremos; crença em partido único como representante legítimo dos anseios de uma classe por uma sociedade mais igualitária e justa; crença na racionalidade científica como mediadora do progresso da humanidade; crença na educação escolarizada como capaz de promover a ascensão social dos indivíduos; entre tantas outras manifestações de confiança coletiva em instituições, que estabilizavam o mundo social e que davam aos indivíduos segurança e sentido de pertencimento.

A partir deste novo contexto, em que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (Hall, 2014, p.9), a atenção deste estudo se volta para uma instituição em particular, a escola. A questão que se coloca é saber como este dispositivo social, que historicamente ficou reconhecido pelo seu caráter de atuação nos processos de constituição de identidades dos sujeitos, tanto nos aspectos individuais quanto coletivos, se posiciona diante deste novo cenário de mudanças rápidas. Assim, antes de emitir qualquer julgamento de

valor acerca do caráter destas transformações, é preciso admitir que elas estão de modo peculiar impactando na vida dos sujeitos estudantis contemporâneos.

Mas ressalvas precisam ser feitas neste modo de colocar o problema para não se cair em uma visão essencialista de educação. Não se pode perder de vista o fato de que a educação escolarizada é um constructo social, e como tal, em cada tempo e espaço histórico se prestou a determinados objetivos, que correspondiam a visões de homem e de mundo. A reflexão acerca da relação dialética entre *permanência* e *ruptura* nos processos de transformação da instituição escolar não deveria ser conduzida de forma apocalíptica, como se este dispositivo social estivesse em vias da falência; nem tão pouco, de maneira nostálgica, como se tivesse existido algum dia, escolas em estado de perfeição.

Quando se discute os projetos futuros de educação, a grande questão é o discernimento entre que deve ser preservado e o que deve ser transformado no tocante à tradição, para que a experiência escolar continue sendo significativa para os alunos. Para muitos, as inquietações contemporâneas podem gerar perplexidades e significarem desestabilização dos modos de vida em sociedade. Entretanto, por uma outra perspectiva, elas podem possibilitar novas formas de expressão e manifestação, bem como, favorecer a afirmação de identidades que antes haviam sido relegadas a segundo plano.

Sabe-se que ao longo do seu percurso histórico, a educação escolarizada passou por diversas modificações. As pesquisas em História da Educação não se cansam em mostrar que os parâmetros educacionais foram mudando de acordo com as diferentes sociedades e épocas. É importante que se diga que a escola, tal como a enxergamos hoje, nem sempre existiu, e nem sempre foi pensada para atender todos os membros de uma determinada coletividade. José Gimeno Sacristan (2005, p.101) comenta que “a escolaridade é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma”. O mesmo autor lembra que a condição social de ser aluno é uma invenção histórica e que no início estava restrita a uma minoria de indivíduos.

A escola, enquanto uma instituição normatizadora por excelência, no sentido de exercer importantes funções ligadas à homogeneização de práticas e valores, foi criada no advento da modernidade (NUNES apud MIRANDA, 2007, p. 22). Foi na época do renascimento que surgiu uma nova concepção de infância, que por sua vez resultou em um processo de pedagogização dos conhecimentos e

disciplinarização dos sujeitos. A partir do século XIX, a escola se converteu em símbolo da nova civilização e a prática da escolarização passou a ser assumida e disseminada pelos diversos Estados. Foi a partir deste momento também que a condição social de ser aluno começou a ser generalizada para aqueles que frequentavam os diferentes níveis do sistema educacional.

A partir da industrialização, a categoria de **sujeito escolar** passa a ter uma relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em vai sendo acolhida no clima afetuoso de algumas relações familiares prazerosas. No entanto, em princípio os menores das classes mais baixas foram escolarizados mais por razões morais e de controle social do que por qualquer outra. Trata-se de um fenômeno possível graças ao progressivo desenvolvimento econômico que, cada vez mais, amplas camadas da população atinge (SACRISTAN, p.101).

Ao longo do século XX, o processo acelerado de urbanização contribuiu para a “democratização” da experiência da escolarização, mas sem que, na prática, diga-se de passagem, os sistemas de ensino tenham se tornado verdadeiramente inclusivos. Neste período, não faltaram críticas a um determinado modelo de escola, que se apresentou na forma autoritária, machista, pensado sob a ótica das classes dominantes, e que se constituiu enquanto um aparelho ideológico do Estado (Althusser), ou como um dispositivo de poder, organizado com vistas à homogeneização das diferenças por meio da disciplina e da normalização (Foucault).

Uma das mais veementes vozes contra o perfil excludente da instituição escolar, foi levantada pelo sociólogo francês Pierre BOURDIEU (2009), ao mostrar que o ingresso das camadas populares nos sistemas de ensino não significou necessariamente superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, a escola, segundo este pensador, pratica uma espécie de violência simbólica em relação aos alunos menos favorecidos e cria ilusões de neutralidade, quando na verdade, ela está a serviço da cultura dominante. Mais do que provocar mudanças significativas na vida dos alunos, este tipo de escolarização teria a função de legitimação da ordem social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Embora as categorias analíticas de Pierre Bourdieu e suas contribuições teóricas tenham se tornado um referencial importante nos estudos sobre as populações escolares, elas também foram alvo de algumas críticas. Nos últimos anos, muitas abordagens, em especial aquelas que se constituíram dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, têm se recusado a aceitar algumas

interpretações reducionistas, que foram feitas a partir de leituras rápidas do pensamento deste autor, e que generalizaram os papéis dos agentes como meros colaboradores e cúmplices, mesmo que inconscientemente, dos processos de legitimação e conservação das estruturas sociais. Critica-se também a ênfase dada à categoria classe social, que, na contemporaneidade, se apresenta incompleta para responder às demandas de compreensão da complexidade do cotidiano escolar, um contexto visivelmente caracterizado pela diversidade e multiplicidade cultural. No interior das classes, tal como comentado anteriormente, encontramos também referências às questões de gênero, sexualidade, etnia, religião cultura, entre outros elementos demarcadores de velhas e novas identidades.

A despeito destas ressalvas, as categorias teóricas de Bourdieu continuam poderosas para se pensar os sistemas de ensino. Mas elas precisam ser enriquecidas e contrastadas com novas abordagens que têm lançado diferentes olhares sobre a realidade dos alunos. Longe de favorecer a consideração exclusivamente centralizada no sujeito individual, tem se prestado atenção também aos processos de construção das subjetividades coletivas. Ao mesmo tempo em que se atribui a devida importância às suas memórias, e às implicações do meio social para as suas vidas, coloca-se os sujeitos escolares no centro da cena, dando-se lhes voz, de modo que faça sentido a ideia de uma escola mais democrática e inclusiva.

A perspectiva histórica é importante para mostrar que, em que pese todas as transformações que ocorreram ao longo do tempo, uma das características que a instituição escolar tende a preservar, é a relação direta entre as suas formas de atuação e a afirmação das identidades dos sujeitos. As práticas escolares trazem em seu bojo ideias pedagógicas, que por sua vez, refletem os valores e os interesses da sociedade na qual a escola está inserida em um dado momento histórico, tais como valores econômicos, científicos, religiosos, morais, entre outras manifestações da visão de mundo de uma determinada coletividade.

Sobre a relação da escola com a identidade do grupo, Maria Lícia dos Santos (2009), afirma que “uma escola antes de ser edificada é concebida no imaginário social”. Para esta autora, a compreensão das instâncias do surgimento das instituições escolares ajuda a entender como um determinado grupo de seres humanos, em um determinado tempo histórico, produz as suas próprias condições de existência, não somente materiais, mas também no plano simbólico. Em outras

palavras, a forma como as instituições escolares se organizam e se estruturam retratam de alguma maneira os valores hegemônicos de uma dada sociedade.

No entanto, é preciso ponderar, ainda, que as relações entre as práticas escolares e as identidades dos sujeitos não acontecem sem conflitos. As construções de novas identidades ocorrem a partir de processos de negociação. As tensões existentes entre os binômios escola e família, escola e sociedade; entre a cultura escolar e as culturas que lhes são contemporâneas, são tão antigas quanto a história da escolarização. Marcus Vinicius da Cunha (2007) critica a falsa ideia de que os conflitos entre as famílias e as escolas são inéditos na história atual da educação. Do ponto de vista histórico, a “escola foi pensada como uma agência de apoio à família” (...) o problema é que, ao longo de sua evolução, a escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família: ela posicionou-se contra a família!” (CUNHA, 2007, p. 450).

Uma rápida olhada sobre a história da educação brasileira revela estes pontos de tensão entre a escola, enquanto uma instância de poder, um dispositivo normalizador de comportamentos, e os agrupamentos familiares. De acordo com Marcus Vinicius da Cunha (2007), as “metas civilizadoras” e “a missão normalizadora” da escola foram se modificando a medida que mudaram também os discursos científicos e educacionais. A título de ilustração, cita-se, aqui, o modelo da escola cientificizada sob o olhar higienista, que ocorreu no século XIX no Brasil. “O discurso da ciência caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito” (CUNHA, 2017, p. 450). As escolas deviam fazer aquilo que a família – a colonial e a colonizada – era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência” (CUNHA, 2017, p.453).

Mas não demorou muito para este “modelo de escola excludente, elitista, sofisticada e esvaziada de sentido” começasse a ser motivo de insatisfações. As mudanças foram ocorrendo paulatinamente à proporção que o país foi se “modernizando”. Até chegar aos padrões educacionais que vigoram atualmente, “pretensamente” democráticos, as instituições escolares brasileiras e o sistema de ensino passaram por vários estágios. Mas o que fica claro é que, independente do modelo escolar vigente em cada momento histórico, muitas tensões surgem em decorrência de uma visão de família, que é idealizada pela escola, e a existência da família concreta, que nem sempre corresponde às expectativas institucionais. Este “embate” entre a família e a escola traz à tona as tensões identitárias, ou seja, o que

está em jogo, na maioria das vezes, são os conflitos em torno dos projetos de construção de certo padrão de indivíduo e um modelo ideal de sociedade.

A partir destas considerações, a questão que se coloca é saber qual o real alcance da instituição escolar, no que se refere às suas pretensões de homogeneização das práticas e dos valores sociais, assim como, em relação à sua função histórica de forjamento das identidades, diante de um novo cenário mais fragmentado e resistente ao modelo de “destino único”. Do ponto de vista histórico, não é correto afirmar que este modelo de escolarização, voltado para a padronização dos valores e das condutas, se impôs algum dia de forma plena e sem nenhum tipo de resistência ou conflito. Mas por outro lado, não é equivocado argumentar que os indivíduos contemporâneos estão menos propensos a aceitarem os projetos identitários universalizantes, uma vez que estão diante de fenômenos que impõem contornos menos coesos e menos estáveis de sociedade.

Nesta mesma linha de raciocínio, o historiador francês Dominique Julia (2001), ao abordar a cultura escolar enquanto objeto histórico, faz alguns questionamentos sobre a capacidade mobilizadora da instituição escolar em um contexto, no qual ela perde cada vez mais o seu monopólio, enquanto entidade transmissora de conhecimentos, informações e cultura.

O que sobra da escola depois da escola? (...) Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escolas, já que a formação não para de se prolongar (e os orçamentos nacionais para a educação vêm suas despesas aumentarem de maneira exponencial), mas onde a escola sofre a concorrência das *media* infinitamente mais fortes, como a televisão? Quais são hoje os poderes reais da escola nas sociedades onde não só não existe uma religião majoritária, mas onde desmoronaram também as esperanças de uma regulação comum dos costumes por uma crença comum, uma “religião civil”, quer se trate de fé na nação, no progresso, ou no triunfo do proletariado? Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a privada [...] (JULIA, 2001, p. 37).

Com estas indagações, o historiador Dominique Julia não está condenando as mudanças que se processam nas sociedades contemporâneas, mas se questionando sobre as novas formas de atuação das instituições escolares diante deste novo cenário. O aumento da oferta de escolas contrasta com o crescimento da concorrência das mídias. Mas isto mostra, de alguma forma, que os sistemas de ensino estão sendo levados a mudarem seus papéis e suas práticas, não talvez de

forma tão consciente e deliberada, mas em função das mudanças de perfil e das demandas do público que recebem.

Em se tratando de realidade brasileira, constata-se que os profissionais que trabalham com educação têm se deparado com o aumento significativo da presença de um público mais plural e diversificado nas instituições públicas de ensino. Existem vários fatores que explicam este crescimento. Algumas razões mais evidentes para tal fenômeno podem ser buscadas nas políticas estatais de inclusão, baseadas nos princípios do direito universal à educação. Os dados oficiais comprovam que nas últimas décadas diminuíram o número de crianças e adolescentes fora da escola no Brasil (Cf. BARRETO; CODES; DUAR, 2013). Outra explicação para a diversidade escolar está nas próprias características da sociedade fragmentada contemporânea, ou “líquida”, se for aceito adjetivo empregado por Zygmunt Bauman (2001) em seus escritos; que abre espaço para novas maneiras de expressão e novas formas de constituição das identidades individuais.

Existem muitos aspectos positivos no aumento da demanda por escolas e na presença de um público estudantil cada vez mais plural. Obviamente, mais do que um problema, o fenômeno da diversidade é um indicador de avanços sociais; é um sinal de que alunos de diferentes origens e camadas sociais estão tendo mais oportunidade de ensino. Alguém poderia inclusive afirmar que, apesar do desconforto vivido pela instituição escolar neste quadro de mudanças sociais, as instituições de ensino estão se tornando espaços mais democráticos, abertos ao novo, abertos à novidade, em função das influências da pluralidade e do multiculturalismo. Até certo ponto isto pode ser considerado verdadeiro. Muitas escolas têm se preparado melhor para os novos desafios contemporâneos, e são encontradas muitas experiências inovadoras que merecem ser destacadas. Quando aqui se afirma que a escola contemporânea está enfrentando desafios de adequação aos novos tempos, não se está afirmando de forma generalizada que tudo o que acontece nas escolas está errado e obsoleto.

No entanto, a questão da democratização do acesso à escola não é tão simples como se apresenta à primeira vista. É preciso problematizá-la e analisá-la criticamente a partir de um olhar dialético. Engana-se quem imagina que a simples manutenção do aluno na instituição, por si só, transforma a escola em um espaço mais democrático e mais inclusivo. Estar na escola não significa necessariamente ter o direito à educação assegurado. Dizer que a escola se transformou em um espaço

múltiplo e diverso, tanto do ponto de vista socioeconômico, quanto na ótica cultural, não significa afirmar que as diferenças estão sendo mais respeitadas (SILVA, 2004).

Em outras palavras, a presença de um público plural no ambiente escolar não pode ser analisada de forma ingênua e simplista, pois o discurso da inclusão encobre a existência de muitos conflitos simbólicos (BOURDIEU, 2002). A escola é um espaço por excelência de disputas entre as velhas e as novas identidades. A diversidade que muitas vezes é tratada de forma romântica pelos discursos oficiais, na prática muitas vezes se converte em indisciplinas, conflitos e violências reais. Isto se dá porque a escola, na condição de instituição contemporânea, também sofre com um processo de desajustamento, que nada mais do que um mal-estar entre a intenção da proposta institucional uniformizadora e a realidade multifacetada dos sujeitos escolares, uma tensão que é verificável em expressões sinônimas e que estão subjacentes às discussões deste trabalho: “crise de identidade institucional”, “crise de pertencimento dos sujeitos escolares”, “síndrome de inadequação da escola aos novos tempos”, entre outras.

Há algo de paradoxal nesta “crise” de inadequação vivida pela escola contemporânea: uma escola com forte tendência homogeneizadora, no sentido de que ela possui uma função normatizadora das condutas dos indivíduos, e sua outra face excludente, uma instituição incapaz de acolher as diferenças e as singularidades dos sujeitos. Não é por acaso, que na história da educação brasileira, o tema da inclusão está entre os mais debatidos há muito tempo. A pauta de discussões continua atual e não parece haver soluções fáceis. Apesar de iniciativas pontuais que ocorreram nos últimos anos, e de medidas governamentais que impuseram alterações na legislação, no intuito de superar as barreiras das discriminações e segregações, bem como, de algumas ações afirmativas que estão acontecendo por força da pressão de grupos e movimentos sociais organizados, a inclusão de fato continua sendo um dos maiores desafios para o sistema de ensino brasileiro.

No tocante à questão das desigualdades sociais vividas no interior da escola, as categorias analíticas de Pierre Bourdieu (2002), apesar de algumas críticas pontuais atribuídas a elas, permanecem válidas para a compreensão dos mecanismos de reprodução do sistema educacional. O mérito principal da teoria bourdieusiana sobre educação é o não afastamento das discussões identitárias das relações de poder. A instituição escolar tende a tratar todos os educandos como se

fossem iguais do ponto de vista formal, por mais desiguais que sejam eles de fato. Deste modo, a instituição escolar, no lugar de atuar na promoção dos indivíduos, ela seria uma das principais responsáveis pela manutenção das desigualdades sociais, a medida que transmite a cultura da elite, camuflada e justificada pelos discursos sobre “os padrões desejáveis” (SOUSA, 2006, p. 13); e que se impõe através de um processo de violência simbólica e de desvalorização da cultura dos estudantes oriundos de classes menos favorecidas (BOURDIEU, 2002).

Assim, antes de qualquer conclusão, o debate em torno da questão identitária que envolve a escola contemporânea, aponta para o fato de que são muitos os desafios de quem trabalha com educação nos dias atuais. Ele mostra que o cotidiano escolar é marcado por muitas contradições. No dia-a-dia, convive-se com o discurso da universalização dos direitos e defesa de que a escola existe para atender a todos indistintamente, mas na prática, os sistemas de ensino têm dificuldades em promover todos alunos, no sentido de superação das desigualdades sociais. Existe, ainda, um grande descompasso entre uma instituição que acredita ser possível homogeneizar os comportamentos dos indivíduos e o recebimento de um público cada vez mais plural e multifacetado; entre um contexto cada vez mais caracterizado pela diversidade, e a manutenção de práticas pedagógicas que deixam muito a desejar quando o assunto é o acolhimento das diferenças.

### 1.3 CRISES DA EXPERIÊNCIA E A CONDIÇÃO DE ‘NÃO-LUGAR’ DA ESCOLA

A discussão em torno da identidade e da diferença no âmbito educacional leva necessariamente a um dos principais desafios da escola contemporânea que é o enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas dos alunos. Mas a questão identitária, que diz respeito aos sujeitos escolares não se esgota aí; ela se apresenta de forma mais complexa. Existem, por exemplo, questões geracionais implicadas e que também devem ser levadas em conta. Cabe perguntar: O que significa ser aluno no contexto atual? O que os sujeitos que atualmente frequentam as salas de aulas, possuem de semelhante e de diferente em relação àqueles que sentavam nos bancos escolares no início do século passado? Não é difícil observar que há pontos de encontros e distanciamentos entre estes indivíduos, separados

pelo tempo e pelo espaço, no tocante ao processo de significação da experiência estudantil.

A condição de ser aluno é uma construção histórica, como lembra Sacristán (2005). “O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica (...)”. Apesar da imagem sobre as crianças e adolescentes ter mudado ao longo do tempo, existem situações de permanências que nos permitem fazer a identificação destes sujeitos, mesmo vivendo em épocas diferentes. Mas as semelhanças não deveriam ser interpretadas em termos de uma essência que lhes está subjacente. “Ocorre não apenas que essa essência não existe, como a identidade que é definida pela oposição não é fixa, mas flutuante, cambiante.” (SILVA, 2002). Neste sentido, é importante reconhecer que existem demandas que são próprias do momento presente, bem como há aspectos de singularidades que são específicos das condições de vida das populações escolares contemporâneas.

Uma primeira constatação a respeito do estudo das pluralidades das identidades emergentes é sua intrínseca complexidade. Trata-se de um tema que não se esgota por um único viés de análise. Há outras dimensões antropológicas implicadas, que transcendem a condição social dos indivíduos, e que concorrem para a explicação do desajustamento da instituição escolar aos novos tempos. As condições geradas pela sociedade de consumo criam uma série de necessidades, que impõem ao conjunto da sociedade uma identidade abstrata, a identidade de consumidores, modificando hábitos, comportamentos, que em última instância alteram a própria constituição do existir humano em sociedade.

Embora seja dito que o mercado está se tornando cada vez mais sofisticado, no sentido de atender as particularidades, a indústria lança diariamente novidades que se transformam rapidamente em objetos de desejo de consumo da coletividade. Há fatos que são ilustrativos desta lógica de unificação dos desejos. Em um noticiário de TV é apresentada a imagem do presidente de uma das nações mais ricas do mundo, Barack Obama, em plena campanha publicitária, “tirando um selfie”, expressão utilizada para prática de tirar foto de si mesmo com o celular, que ganhou popularidade a nível global (GLOBO.COM, Edição de 13/02/2015). Em outro canal é mostrado pessoas comuns, fazendo o mesmo para divulgar os seus produtos, em uma feira livre, por exemplo.

As inovações tecnológicas que estão em curso desde a segunda metade do século XX impactaram enormemente sobre a maneira dos homens e mulheres se

relacionarem e agirem no mundo. À medida que as relações em sociedade e as relações com a natureza foram alteradas, os próprios seres humanos foram submetidos a transformações na forma de existir e se constituir, enquanto seres diferentes dos demais animais. Françoise Choay (2001) em seu livro “A Alegoria do Patrimônio” chama de “**revolução proteica**” a dependência exagerada da capacidade produtiva dos seres humanos em relação aos recursos tecnológicos. “Em uma palavra, a revolução protéica atinge as sociedades humanas no ocaso do século XX no nível mais profundo, em seu enraizamento ao mundo por meio das categorias do tempo orgânico e do espaço local. Estas observações rápidas são, aqui, meramente indicativas: trata-se de sugerir a extensão, não assumida, de uma desestabilização da identidade” CHOAY, p. 243).

As reflexões de Françoise Choay estão voltadas para as questões arquitetônicas, e a autora está interessada na análise de um dos efeitos daquilo que ela chama de **revolução proteica**, que é a perda da capacidade humana de edificar. A capacidade de construção ou edificação tornou-se cada vez mais dependente de lógicas artificiais nas sociedades contemporâneas.

Esse processo de reticulação dos espaços físicos naturais e não naturais tem seu funcionamento baseado numa nova lógica. Essa lógica “de conexão” distingue-se e opõe-se às lógicas tradicionais locais de articulação do espaço construído, que se baseiam na harmonização dos elementos construídos entre si e com seu contexto natural e cultural. As redes (fluidos, energias, transportes, informação, etc.) constituem um dispositivo sobre o qual basta a qualquer estabelecimento humano – minúsculo ou gigantesco, singular ou formado por um agregado de inúmeras unidades – conectar-se para poder funcionar. CHOAY, 2001, p: 243)

O enfraquecimento de determinadas habilidades e a ampliação da dependência em relação aos recursos técnicos têm implicações em outros setores da vida humana. Sabe-se que uma das características que distingue o ser humano dos demais animais é a capacidade de utilizar ferramentas. A Revolução Industrial potencializou e redimensionou esta capacidade humana com a introdução das máquinas. Mas foram as revoluções técnico-científicas do mundo contemporâneo, em especial a revolução microeletrônica, que transformaram sobremaneira os recursos tecnológicos em quase uma extensão do corpo humano.

Atualmente, os celulares com a acesso à Internet transformaram-se em itens de primeira necessidade. Não é por acaso que, nos dias de hoje, as pessoas

costumeiramente dizem que sair de casa sem o seu celular é como sair nu, ou sem uma parte importante de seus corpos. Viver conectado é uma condição humana contemporânea. A necessidade destes dispositivos é emblemática, pois os indivíduos se sentem diminuídos se não os possuem.

Porém, a discussão que interessa aqui, não é simplesmente a perda da capacidade produtiva do corpo biológico do ser humano, mas o fato que estas mudanças de caráter antropológico, estão afetando também a maneira de ver e enxergar o mundo e por consequência, mudando-se os significados e os sentidos que são dados às coisas. Tem-se aqui mais uma questão pertinente. Até que ponto as instâncias de relacionamento humano, baseadas em lógicas tradicionais locais, serão afetadas por estas novas lógicas de conexão? Compreender como se coloca a educação, muito ainda marcada por práticas técnicas tradicionais, frente aos novos sujeitos dependentes dos recursos técnicos-científicos parece ser outro desafio importante.

Tradicionalmente, os espaços escolares, são vistos como referências marcantes na vida das pessoas, uma vez que a maioria dos indivíduos passa boa parte do tempo de vida dentro das instituições de ensino. Em que pese todas as suas contradições, nas sociedades tradicionais a escola era vista como um lugar de pertencimento. No jargão popular a escola é considerada o segundo lar. Mas, no contexto contemporâneo, diante dos vários contextos de mudanças, não estaria esta imagem da instituição escolar sendo alterada, ou pelo menos, ressignificada?

Segundo Yi-Fu TUAN (1983), espaço e lugar, embora sejam palavras correlacionados, possuem significados diferentes. “O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. O que é o lar? A velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria” (1983, p.3). O lugar, portanto, é aquilo que faz os seres humanos se sentirem seguros no mundo. “Os lugares são centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades...” (1983, p. 4). Para este autor, o que dá sentido de lugar são as vivências e, a identidade do lugar é um constructo da experiência.

“O lugar é uma pausa no movimento (...) para a criança pequena, os pais são o seu “lugar” primeiro. O adulto que lhe protege é para ela uma fonte de alimento e um paraíso de estabilidade. O adulto é também quem dá as explicações à criança, para quem o mundo pode frequentemente parecer confuso. Uma pessoa madura depende menos de outras pessoas. Ela pode encontrar segurança e apoio em objetos, localidades e até na busca de ideias” (TUAN, 1983, p. 154).

A ideia de que ao longo da vida estudantil e mesmo depois dela, as pessoas atribuem à escola uma aura ou um sentido de lugar, está sendo contrastada com a realidade da escola contemporânea, trazendo à tona uma questão importante. Qual a relação deste sentido de lugar em um contexto de transformações rápidas, onde tudo parece ser transitório, efêmero? Neste sentido, estudos no âmbito das ciências sociais têm apontado a necessidade de se reaprender a pensar as relações dos seres humanos com o espaço e com o ambiente.

Os estudos de Yi-Fu Tuan (2012), autor citado acima, influenciaram o campo da chamada geografia humanística, em especial pela introdução e tratamento dado ao conceito de “topofilia”, entendido como um elo afetivo existente entre as pessoas e o lugar. Este autor mostra de forma original o papel da cultura no condicionamento das percepções, das atitudes e valores dos seres humanos em relação ao espalho onde vivem, circulam ou habitam, mostrando que a medida que esta transforma-se, muda-se também as atitudes para com o meio ambiente.

No campo da antropologia, estudos como os de Marc AUGÉ (1994), têm feito a distinção entre “lugares antropológicos” e os “não-lugares. Os lugares, da primeira tipificação, “têm pelo menos três características comuns. Eles se pretendem (pretende-nos) identitários, relacionais e históricos” (1994, p.51). Neste contexto, “o lugar se completa pela fala, a troca alusiva de algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores” (1994, p.72). Por outro lado, o segundo tipo, “um espaço que não pode se definir nem como identitários, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar. A hipótese aqui defendida é de que a supermodernidade é produtora de não-lugares” (1994, p.72).

Zygmunt Bauman utiliza o conceito de “não-lugar” em seu livro “Modernidade Líquida” (2001), tal como é entendido por Georges Benko, para se referir às características de uma categoria de lugares, que segundo ele, são “ostensivamente públicos, mas enfaticamente não-civis” (2001, p.119).

O que quer que aconteça nesses “não-lugares”, todos devem sentir-se como se estivessem em casa, mas ninguém deve se comportar como se verdadeiramente em casa. Um não-lugar “é um espaço destituído das expressões simbólicas de identidade, relações e história: exemplos incluem aeroportos, autoestradas, anônimos quartos de hotel, transporte público ...Jamais na história do mundo os não-lugares ocuparam tanto espaço”. (BENKO apud BAUMAN, 2001, P. 120)

Este contexto de transformações rápidas nas atitudes e valores das pessoas em relação aos espaços e ambientes faz surgir uma questão. Até que ponto estas

mudanças estariam afetando as percepções, atitudes e valores dos indivíduos em relação ao espaço escolar? Até que nível de entendimento, não seria um exagero afirmar que a instituição escolar estaria correndo o risco de se transformar em um “não-lugar”?

Não se trata de comparar a escola a um *shopping center*, que muitos críticos da sociedade contemporânea, descrevem como sendo o espaço do anonimato e da indiferença por excelência, onde os indivíduos são destituídos das suas relações mais genuínas em troca de uma identidade falsa, ou seja, a de meros consumidores. Mas na opinião de alguns pesquisadores envolvidos com a educação, a escola precisa rever as suas práticas, sob o risco de, caso não o faça, se transformar também em uma espécie de “não-lugar”. “Num tempo em que todas as instituições são liquidificadas, devemos lutar para que a instituição escolar não siga o mesmo caminho. Para a escola ser considerado um lugar identitário, relacional e histórico deve contrapor-se à contemporaneidade enquanto produtora de não lugares” BARBOSA DA SILVA, A. C.; BARBOSA DA SILVA, M.C.C., 2012, p. 359).

O sentido de “não-lugar” aproxima-se daquilo que Michael FOLEY (2011), em seu livro, “A Era da Loucura”, chama de “a atrofia da experiência”. O mundo contemporâneo está modificando o sentido da experiência. “A tirania das telas está se tornando total”. O mundo virtual é muito mais glamoroso que a realidade moribunda, estática, sombria. A realidade “para ser real de verdade, é preciso se tornar uma imagem” (2011, p.126). FOLEY cita Walter Benjamin, que já na década de 1930 observava que o homem moderno era “cada vez mais incapaz de assimilar dados do mundo circundante por meio da experiência” (FOLEY, 2011, p. 127). “Como Benjamin explicou, o colapso das comunidades tradicionais, com seus rituais capazes de dar ao ano estrutura e significado, e suas redes de estreitas conexões, capazes de oferecer rico contato humano, também empobreceu muito a experiência” (FOLEY, 2011, p.127-128).

Uma vez aceita a tese de Yi-Fu TUAN (1983), que o sentido de lugar se vincula às experiências dos indivíduos, é possível inferir que a chamada “atrofia da experiência” interfere nos valores que os seres humanos atribuem aos espaços. Num passado não muito distante “a experiência era inevitavelmente imediata e real” (...) a maioria das pessoas estava exposta à fome, ao frio, à doença e à violência” (FOLEY, 2011, p.130). Hoje o ser humano encontrou proteção contra muitos dos velhos perigos, mas fica a dúvida se esta lacuna de experiência não estaria afetando

significativamente a maneira de mulheres e homens se relacionarem com o mundo.

Um exemplo banal, que ocorre no cotidiano das escolas é o seguinte, e que serve para ilustrar esta mudança de perspectiva em relação à experiência do espaço: É comum por parte de professores, o uso de frases semelhantes a esta: “onde você está com a cabeça?” Perguntas que são dirigidas a alunos distraídos, enquanto estes manipulam celulares conectados à Internet. Por dedução é possível concluir que certamente estes alunos estão em qualquer lugar, menos no espaço da sala de aula.

O que muitas vezes os educadores não se dão conta é que a maneira como o aluno de hoje vivencia o espaço escolar está se redefinido, devido as influências das mudanças de comportamentos que ocorrem fora do muro da instituição. Por exemplo, algumas escolas, e também decisões governamentais, tentam coibir o uso de tais recursos virtuais durante as aulas por meio da força da lei (Lei nº 12.730-SP, 2007 / Lei nº 18.118-PR, 2014). Solução até certo ponto fácil de ser implementada, do ponto de vista prático, mas questionável do ponto de vista dos resultados.

Afirmar que a escola contemporânea necessita rever suas ações para evitar a condição de “não-lugar”, não significa dizer que tudo na escola está errado, nem tão pouco defender a ideia de uma escola avessa aos processos de mudanças. Não se trata de defender a essencialização ou substantivação do espaço escolar, no sentido de pensar uma escola totalmente imune aos processos de transformação social. Isto seria fundamentalismo, uma postura pouco condizente com a realidade atual.

A cultura escolar não é estática e uniforme, ela é moldada por práticas e interações, projeção no espaço das relações sociais (Cf. LEFEBVRE, 2006, p. 239). Esta é uma das lições aprendidas na contramão do mundo globalizado. “Um dos grandes fatores de complexidade é a interação entre as culturas, uma vez que com a globalização não podemos considerar que as culturas existem independentemente, sem que se influenciem mutuamente – não existem, portanto, culturas, ou identidades isoladas e imutáveis” (SOUSA, 2006, p 12).

Mas a sobrevivência da escola contemporânea enquanto um lugar de sentido, preservando-se as suas dimensões identitárias, relacionais e históricas, vai depender do desenvolvimento de estratégias de convivência entre as velhas e novas identidades. Daí a atualidade e a importância das discussões em torno do tema da gestão democrática da memória. Para RÜSEN (2014, p. 247), se a escola deixar de

lado a “memoração”, enquanto um universal antropológico da consciência humana de sentido, não estará apta para trabalhar com a expectativa de um futuro libertador.

Neste ponto se insere um das temáticas que perpassa as reflexões deste estudo e, também, um dos pressupostos da pesquisa, que é a possibilidade de ressignificação da escola a partir do conceito de memória. Embora esta ideia esteja subjacente às discussões apresentadas ao longo do trabalho, é importante explicitar que a memória, aqui, vai além de um mero objeto de estudo. Ela representa a porta de acesso às novas configurações identitárias dos sujeitos escolares. Ela é a chave que possibilita redimensionar as experiências dos alunos e repensar as novas relações que os indivíduos mantêm com os espaços educacionais.

Equacionar o tema identitário escolar nestes termos, destacando a atuação da memória, não é fazer oposição sistemática às noções de incompletude, fragmentação e pluralidades emergentes; ou olhar para o passado de forma fundamentalista. Em vez disso, acredita-se que a provisoriedade das identidades pode apontar para novas formas de atuação e significação das práticas sociais. O ponto de vista, aqui adotado, é convergente com as interpretações de VIEIRA (2007, p.25), sobre conceito de Memória nos escritos de Walter Benjamin, para quem rememoração é a “capacidade de reconhecer as impressões deixadas pelos conhecimentos e fatos vividos no passado e (re) significá-las no presente, produzindo sobre elas um novo sentido e com elas estabelecendo uma nova relação”.

Assim, em face ao contexto atual, em que os sujeitos são levados a produzir novos padrões de existência, paradoxalmente, a memória se inscreve enquanto uma estratégia para ressignificar as experiências do presente, ou como possibilidade de reinvenção de sentidos para o cotidiano; e, ao mesmo tempo, na qualidade de um antídoto contra as investidas de processos desumanizantes, que muitas vezes insistem em colocar a escola na condição de “não-lugar”. Vista desse modo, a memória se transforma em sinônimo de resistência contra os esvaziamentos de sentido, que retiram dos ambientes escolares aquilo que eles têm de mais genuíno, as suas dimensões relacionais e afetivas.

Dada a sua importância, o tema da memória receberá um tratamento à parte no próximo tópico. A intenção não é abordá-lo forma estanque, mas tentar explicitar alguns entendimentos sobre a afirmação de que a escola é um lugar de memória por

excelência. Busca-se fazer uma aproximação conceitual acerca da importância da temática para a compreensão dos dilemas identitários vivenciados pelos sujeitos no âmbito da instituição escolar.

## **2 O LUGAR DA MEMÓRIA NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DA ESCOLA: DELINEAMENTOS CONCEITUAIS**

### **2.1 A MEMÓRIA ENQUANTO UM ATRIBUTO HUMANO PARA O SENTIDO DAS EXPERIÊNCIAS**

As reflexões que foram feitas inicialmente sobre as questões identitárias, mostram que a maneira como os indivíduos se percebem no interior de um grupo, e o modo com que eles se relacionam com as instituições, foram se alterando ao longo do tempo. Ao contrário do que muitas vezes se imagina, os processos de identificação dos sujeitos em relação ao meio onde vivem, são dinâmicos, pois seus contextos socioexistenciais estão em constante mudança. As tensões e os conflitos, que emanam dos projetos de construção dos padrões ideais de indivíduo e coletividades, não são prerrogativas do mundo atual.

No entanto, as considerações feitas apontam também para o fato de que as transformações tecnológicas, ocorridas na contemporaneidade, fizeram emergir uma conjuntura social com traços distintivos e peculiares, que segundo Nilson Alves de Moraes (2005, p. 90), se caracteriza pelas “ideias de aceleração do tempo, de esgotamento de modelos relacionais e de racionalidades, de intensa e contínua troca de informações, de uso de tecnologias de produção, circulação e utilização de símbolos e linguagens (...)”. Estas inovações repercutiram nos imaginários do cotidiano dos indivíduos e nas suas diversas formas de organização.

A partir da problematização inicial em torno da questão identitária, o trabalho coloca o foco na instituição escolar. Percebe-se uma inegável existência de um mal-estar generalizado entre aqueles que trabalham com educação nos dias atuais. Muitos afirmam, talvez com algum exagero, que a escola contemporânea sofre de uma síndrome de inadequação aos novos tempos. Diante dos desafios colocados pela nova conjuntura histórica, as instituições de ensino, estão entre as mais criticadas em função das suas dificuldades em atender de modo satisfatório as demandas impostas pela sociedade presente.

No contexto atual, a educação escolarizada enfrenta duas críticas, que se apresentam como se fossem dois lados de uma mesma moeda. Por um lado, ela é criticada pela sua obsolescência, ou seja, enquanto tudo muda e se transforma, as instituições de ensino continuam a educar como antes. Para aqueles que são demasiadamente críticos, a escola pública está presa ao século passado por meio de estruturas e métodos ultrapassados. Mas por outro lado, a escola também é criticada pelas novas práticas e pelo modo como a sua imagem está sendo alterada, a partir das novas condições sociais e mudanças que lhe são impostas externamente pelos novos contextos culturais.

Neste cenário, a afirmação de que as escolas continuam a ensinar exatamente como antes, é, então, apenas uma meia-verdade. A crítica aos aspectos obsoletos da instituição escolar coexiste com discursos que defendem a tradição e a necessidade de se preservar as dimensões identitárias, relacionais e históricas da experiência escolar. Neste quadro de transformações e “crises” identitárias, vem à tona as discussões em torno do que deve ou não ser preservado e sobre o que deve ou não ser mudado para que as práticas escolares se tornem mais significativas para os alunos.

Neste sentido, muitos estudos e pesquisas em educação têm acionado o tema da memória, no intuito de refletir sobre os processos de significação das experiências vividas nos cotidianos escolares. Porém, muitas são as indagações que surgem quando se recorre ao tema para tratar de questões identitárias. Uma das primeiras questões que emerge, diz respeito à própria relevância de tal discussão em um contexto, no qual o momento presente e o novo são supervalorizados, em detrimento das experiências passadas. As historiadoras e pesquisadoras Alécia Pádua Franco e Raquel Alvarenga Sena Venera (2007), em um texto intitulado “A memória e o ensino de História hoje, um desafio nos deslizamentos de sentidos”, fazem uma interessante provocação sobre o tema.

Por que a preocupação com o Ensino de História e a memória em tempos que predominam o fugaz, o imediato, a ‘tirania do novo’? Como pensar sobre o presente e sua relação com o passado, junto a jovens e adolescentes que desenvolvem suas sensibilidades temporais em um contexto de mudanças rápidas, quando o presente se torna obsoleto, como um relampejo, quando o consumo midiático confecciona a possibilidade de sentir o passado, o presente e o futuro em um único instante, quando a simultaneidade temporal confunde as antigas ideias de alteridade, identidade e processo histórico? (FRANCO & VENERA, 2007, p. 73)

Questões como estas são ilustrativas do fato de que o tema da memória, embora já tenha sido amplamente debatido, continua atual e pertinente. Parte da resposta sobre a importância do assunto é encontrada em outra pergunta formulada pelas mesmas autoras. “Como dar sentidos aos signos do presente se, para esses signos, não há significados e significantes? A memória é o suporte para a existência semântica das experiências” (FRANCO & VENERA, 2007, P. 77).

Assim, sem perder de vista as inquietações vividas pela escola pública, o tema da memória é praticamente inevitável para se entender os dilemas identitários contemporâneos. Muitos intelectuais, seguindo as pegadas de Walter Benjamin, associam a crise identitária a outro ponto de tensão, que eles identificam como crise da experiência. “A sociedade moderna, com seu modo de produção e de vida social, enfraqueceu a experiência coletiva e reforçou o individual e anônimo, fundando na objetividade do conhecimento e na eficiência do trabalho, conformado a padrões gerais de relacionamento que propiciaram uma nova percepção de mundo” (SCHLESENER, 2001, p. 130).

Walter Benjamin (1987), já em 1933 utilizava termos como “perda da experiência” e “pobreza da experiência” para se referir a um quadro comportamental das gerações que sucederam a catástrofe da Primeira Guerra Mundial. Esta característica de “enfraquecimento da experiência”, observável ao longo da modernidade, não se extinguiu, mas apenas se acentuou ou se agravou nos dias atuais. Giorgio AGAMBEN (2005, p. 21) prefere afirmar que “o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência”. A existência cotidiana nas grandes cidades tem incapacitado os seres humanos não só de fazer experiências como transmiti-las. Para este autor não se trata tanto de inexistência ou perda total das experiências, mas o fato de que elas estão sendo ressignificadas. As experiências, hoje, “se efetuam fora do homem”, (...) a humanidade tem preferido que as máquinas fotográficas tenham as experiências no lugar de tê-las ela própria” (AGAMBEN, 2005, p.23). Pode ser incluído aqui também o uso de instantâneos do *facebook*, *instagram*, *twitter*, *whatsapp*, entre tantos outros aplicativos, criados para fomentar as chamadas redes sociais, e que tem redimensionado as relações entre os grupos e indivíduos.

Na mesma linha de raciocínio, Alécia Pádua Franco e Raquel Alvarenga Sena Venera (2007, p. 76) afirmam que “o que temos, hoje, ressignifica; não é a ausência

de experiência, mas uma espécie de saturação e rapidez de consumos e rotinas que nos deixa incapazes de significar nossas experiências”.

Em se tratando da realidade educacional atual, um dos grandes desafios é superar os efeitos provocados pela saturação do olhar devido ao excesso de imagens a que os sujeitos estão expostos diariamente. Estudos sociológicos, como o de Sérgio Lage Carvalho (1996), mostraram com lucidez como a lógica do consumo e da moda mudaram a forma de percepção e imaginação do ser humano contemporâneo, que foram afetados inclusive sensorialmente na forma de olhar o mundo. A promoção da sensibilidade do olhar diante das perspectivas efêmeras com que os elementos visuais são habitualmente tratados, principalmente após o advento dos processos digitalizados de captação de imagens e a fácil circulação por meios das plataformas virtuais, tem se transformando em um grande desafio para os que trabalham com educação atualmente.

O fenômeno das mudanças nas maneiras de ver, sentir e experimentar o mundo tem sido traduzido por algumas expressões, tais como aquelas mencionadas aqui, “pobreza da experiência” (BENJAMIN), “expropriação da experiência” (AGAMBEN), “atrofia da experiência” (FOLEY), “saturação do olhar e a vertigem dos sentidos” (CARVALHO), entre outras. São expressões que possuem significados ligeiramente diferentes, dependendo-se da abordagem de quem as utiliza, mas todas se referem ao mesmo imperativo, que é a necessidade dos seres humanos contemporâneos ressignificarem suas experiências.

Independentemente das análises que se façam, a maioria parece concordar que as mudanças nas formas de ver e enxergar o mundo interferem na constituição identitária dos seres humanos. Em outras palavras, a “crise” identitária contemporânea passa de alguma maneira pela questão do desafio da convivência entre as diferentes formas de ver e perceber o mundo. Daí a importância de se fazer um retorno ao tema da memória, entendida como “um suporte para a existência semântica das experiências” (FRANCO & VENERA, 20017).

Em tempos em os laços sociais são instabilizados, a emergência de pluralidades de identidades e a diversidade encontrada no interior das instituições de ensino apenas refletem o conjunto da sociedade. É importante, então, se perguntar sobre o que significa dizer que a escola é um lugar privilegiado de memória; que papel ela ocupa enquanto um suporte capaz de dar sentidos a experiências tão

múltiplas. A questão é mais complexa do que se apresenta à primeira vista, e é neste sentido que um retorno ao próprio conceito de memória se faz necessário.

O pano de fundo deste trabalho são as questões que dizem respeito aos dilemas identitários da instituição escolar. Obviamente, como já visto, a chamada “crise” identitária não é uma prerrogativa ou exclusividade da instituição escolar. Outras instituições sofrem de problemas semelhantes em um contexto fragmentado e marcado pela supremacia do individual sobre o coletivo. São muitas as questões que emergem ao longo do percurso, e evidentemente este trabalho não tem a intenção de dar cabo a todas elas. Tal propósito seria no mínimo descabido. Interessa mais saber se o discurso sobre a identidade escolar ainda faz sentido dentro de um panorama social caracterizado pela diversidade e multiplicidade dos sujeitos e diante das perspectivas efêmeras com que as relações humanas são tratadas nos dias de hoje.

Tendo em conta os apontamentos acima, o trabalho parte do pressuposto que as discussões em torno da memória têm muito a contribuir, no sentido de compreender as “crises” das instituições escolares, em especial no que diz respeito às questões relativas ao sentimento de pertencimento de crianças e adolescentes que atualmente frequentam os estabelecimentos de ensino. Entende-se, deste modo, que há uma relação intrínseca entre a questão identitária e o tema da memória, de tal modo que, se a escola quiser se transformar em um local mais significativo para os alunos, ela não deveria negligenciar o tema nos processos de construção dos seus projetos políticos pedagógicos.

Outra suposição deste estudo é a validade e legitimidade da reivindicação de determinados processos identitários a partir da experiência e vivência escolar. Contudo, os processos de construção da identidade no contexto educacional atual e as reflexões em torno do tema são mais complexos do que muitas vezes se espera. As reflexões conduzem necessariamente a outros temas, e compulsoriamente, como se supõe aqui, ao próprio tema da memória, um conceito inerentemente difícil de ser tratado, uma vez que são muitas as compreensões que se tem dele.

As discussões em torno do tema da memória ensejam diferentes visões e interpretações, haja vista a polissemia do próprio conceito, e o fato de tratar-se de um objeto de estudo transversal, que interessa a diferentes áreas do conhecimento humano. No âmbito da disciplina histórica, embora, segundo Elias Tomé Saliba (2009, p.51), “a memória experimenta uma crescente perda da sua vocação crítica,

e a identidade se vê cada vez mais maltratada” (SALIBA, 2009, p.51), o tema ainda suscita debates. Dentro da perspectiva histórico-cultural muito já se discutiu e ainda se discute sobre as relações entre memória e história e o debate ainda continua intenso e profícuo.

A afirmação de que a “escola é um lugar de memória”, que é uma das premissas deste trabalho, pressupõe entendimentos anteriores que são herdados pela própria cultura, haja vista que historicamente existem muitos modos de se pensar e tratar de um mesmo tema. É preciso reconhecer a inseparabilidade entre sujeito que faz a pergunta (contexto) e as interpretações que ele faz acerca do seu objeto de pesquisa (JENKINS, 2014). O próprio modo de colocar a questão já está imbuído de conceitos e preconceitos. Em decorrência disto, e por tratar-se de uma palavra polissêmica, possuidora de uma intensa carga semântica, passível de muitas interpretações, impõe-se necessidade da problematização conceitual.

É possível observar a polissemia e a ambiguidade da palavra memória a partir de uma simples olhada nas diferentes definições apresentadas pela maioria dos dicionários de língua portuguesa, numa tentativa, muitas vezes, inglória de condensar em um único lugar contribuições semânticas que trazem as influências de diferentes áreas de conhecimento. Lê-se nas entrelinhas acepções advindas da Filosofia, História, Biomedicina, Psicologia, Direito, Informática, apenas para citar algumas disciplinas que agregam significados ao termo.

Me.mó.ria: sf (lat memoria) 1 Faculdade de conservar ou readquirir ideias ou imagens. 2 Lembrança, reminiscência: Memória do passado. 3 Celebridade, nome, reputação: Deixou boa memória. 4 Monumento para comemorar os feitos de alguma pessoa ilustre, ou algum sucesso notável. 5 Apontamento para lembrança. 6 Memorial. 7 Anel que se dá para conservar uma lembrança ou para comemorar algum fato. 8 Comemoração de um santo ou a oração em que ela se faz no ofício do dia. 9 Nota diplomática. 10 Documento em que a parte expõe a sua defesa ou o seu pedido e que junta aos autos. 11 Dissertação científica ou literária, destinada já a ser enviada a uma corporação, a uma academia, a uma escola ou ao governo, já a ser publicada pela imprensa. 12 Aquilo que serve de lembrança; vestígio. 13 Psicol Em sentido geral e abstrato, a capacidade dos organismos vivos de se aproveitarem da experiência passada, em virtude da qual passam a ter uma história; fundamento do aprendizado em geral em qualquer de seus aspectos (motor, emocional, verbal, consciente, inconsciente). 14 Inform Espaço de armazenamento num sistema de computador ou meio, que é capaz de reter dados ou instruções (...) (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2009, *on line*).

Embora o interesse pelas questões relacionadas à memória tenha crescido nos últimos anos, é importante que se diga, enquanto objeto de estudo, não se trata

de um tema inédito na história do conhecimento. Ocorre que historicamente o conceito de memória vem se modificando e se adequando às funções, às utilizações sociais e à sua importância nas diferentes sociedades (KESSEL, 2013, p. 1). A bem da verdade, é preciso render créditos a alguns pensadores do campo da Sociologia e da História, entre eles, Maurice HALBWACHS (1877 – 1945), Jacques LE GOFF, (1924 - 2014) e Pierre NORÁ (1931 -) que contribuíram significativamente para a ampliação e o enriquecimento do conceito de memória, em especial no que tange ao entendimento sobre os aspectos da chamada memória social ou coletiva. Mas é fundamental também frisar que cada um destes autores escreveu em atenção às demandas do seu tempo, e suas reflexões não partiram do nada, ou seja, eles também foram influenciados pelo conhecimento acumulado historicamente.

A preocupação com os efeitos do tempo e a necessidade de se criar estratégias para guardar as lembranças das realizações dos homens e mulheres que vivem em uma determinada época, são tão antigas quanto a história das civilizações. Por exemplo, esta característica humana já está expressa na mitologia grega, através da personagem *Mnemósine*. O pensamento mitológico em si, já é revelador desta particularidade humana, que é o reconhecimento ou consciência da própria mortalidade e o desejo de tornar perene tudo aquilo que é fugaz, contingente.

Mnemósine, filha da Terra e do Céu, é uma das Titénides. Ela é a deusa da memória e foi durante muito tempo a única a ser considerada capaz de controlar o tempo. A jovem foi, também, uma das esposas de Zeus. Quando a guerra contra os Titãs foi ganha pelos Olímpicos, estes suplicaram a Zeus que criasse divindades capazes de deleitar os seus tempos livres, celebrando dignamente a sua vitória. Zeus dirigiu-se então junto de sua mulher, que residia na Macedónia, e partilhou o seu leito durante nove noites consecutivas. Como resultado, Mnemósine irá dar à luz as nove Musas, cujo coro recordará aos deuses, em forma de arte, a lembrança dos seus altos feitos. (HACQUARD, DICIONÁRIO DE MITOLOGIA GREGA E ROMANA, 1996, p. 211)

Na Antiguidade, embora com perspectivas teóricas bem diferentes daquelas que se tem hoje, é possível encontrar nos escritos de poetas e filósofos, especulações sobre a faculdade humana da memória. Ao poeta grego, Simónides de Ceos (2014), que viveu entre 556 a.C. a 468 a.C., atribui-se a invenção da Mnemotécnica, que significa no plano poético a colocação em prática de procedimentos de memorização. Platão (2000) é um dos primeiros a discutir os impactos da escrita sobre a tradição oral, no que se refere à questão da preservação da memória. Aristóteles (2015) é reconhecido pela originalidade com que

desenvolve de modo sistemático denominado “Da Memória e da Reminiscência”, no qual faz especulações sobre a conservação das sensações passadas a atualização da lembrança.

Na verdade, isto mostra que as preocupações com a Memória surgem muito cedo na história da humanidade. Pode se dizer que a capacidade humana de reter informações passadas e dar sentido a estas informações se desenvolve junto com a cultura. O registro de informações sobre a ação do tempo está presente na natureza. Por exemplo, analisando-se os anéis de crescimento de árvores é possível determinar variações climáticas em um determinado local ou região e determinar os fenômenos geofísicos ao longo dos anos de existência daquela árvore (RIGOZO, 1998). No caso de árvores centenárias são valiosas as informações extraídas daí. Mas somente o ser humano, ao que tudo consta, é capaz de construir sentidos, ou seja, suscitar experiências passadas para a construção de significação do presente. Há quem defenda que alguns animais também o fazem, mas é incomparável o nível de abstração atingido pelos humanos.

Do homem primitivo, que desenvolveu a linguagem observando as pegadas dos animais, sem se dar conta que estava construindo seus primeiros suportes de memória, ao homem contemporâneo, que armazena suas informações nas “nuvens” (sistemas virtuais de arquivamento de dados), nota-se aí a presença de um atributo tipicamente humano, que é a apropriação das experiências passadas no intuito de significar e atender as necessidades do presente. Apenas a título de provocação, caberia aqui a pergunta: Que importância teria as mudanças que ocorrem no planeta Marte sem a existência do olhar de um sujeito que constrói sentidos?

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA PARA O SENTIDO DAS EXPERIÊNCIAS COLETIVAS

A memória entendida como uma competência humana de construir sentido para as próprias experiências faz com que ela ocupe um lugar de destaque no centro das preocupações humanas, embora o interesse em torno dela possa variar de acordo com o contexto histórico. Há épocas em que a memória é mais aclamada, mais discutida, mais “badalada” do que em outras, no entanto, o interesse sobre ela

parece ser uma constante. O retorno à memória nos momentos de crise expõe mais um dos seus atributos, que é o de dar sentido à vida em sociedade, às experiências coletivas. Daí a sua importância quando se discute os projetos identitários coletivos.

É próprio das sociedades olharem para o passado e refletirem sobre o que deve ou não ser esquecido, sobre o que deve ou não ser preservado, sobretudo nos momentos de rupturas e grandes transformações, quando se discutem os projetos futuros e identitários de uma determinada coletividade. A história é rica em exemplos de situações nas quais o tema da memória ganhou relevância para certos grupos sociais. Somente a título de ilustração, podem ser citados os seguintes contextos históricos em que ela ganhou destaque: A França pós-revolucionária, na passagem do século XVIII para o século XIX, e as discussões sobre o que preservar dos símbolos do Antigo Regime. Os traumas das duas grandes guerras mundiais, ao longo do século XX, e os debates em torno do que deve ou não deve ser esquecido. A derrocada do chamado socialismo real após os acontecimentos que sucederam o evento que ficou conhecido como a “queda do Muro de Berlim” e a crise ideológica subsequente, na passagem do século XX para o século XXI, sobre o legado desta experiência.

Atualmente muito se discute sobre memória e os pesquisadores encontram uma explicação para tanto interesse. A maioria deles, cada um a seu modo, associam a “corrida pela memória” aos dilemas identitários contemporâneos. Essa preocupação com a preservação da memória, algumas vezes exagerada e outras vezes, inclusive, deturpada, é descrita por meio de expressões, como as seguintes: “Culto pelo passado” (Jacques LE GOFF, 1990, p. 221); “Obstinada memorialização” (François HARTOG, p. 270), “culto ao patrimônio” (Françoise CHOAY, 2001), o “dever de memória” (Luciana Quillet HEYMANN, 2006), entre outras. Verdade seja dita, quando o tema da memória ganha relevância, o que está em jogo, quase sempre, são as “crises” dos projetos futuros de sociedade.

Outro exemplo recente e bastante emblemático sobre a importância auferida ao tema quando se discutem os projetos políticos e identitários de sociedade, é notado nos debates que antecederam a instituição da União Europeia, que se concretizou em 1993, e que de alguma forma, continua inconcluso até os dias atuais. Os questionamentos de BESNIER (1999, p.55) ilustram bem as preocupações daquele momento:

Pensemos aqui no modo como é descrito o funcionamento da Europa de amanhã, essa supra-sociedade que ainda desafia nossa imaginação política. Ela será em princípio o produto da federação de uma dezena de entidades nacionais, as quais resultam da coesão histórica e cultural dos indivíduos. Quem irá, pois, aplicar-lhe, sem maiores preocupações, um raciocínio por transitividade e sustentar que sua identidade será no final a soma dos sentimentos de pertencimento experimentados pelos membros que a compõem? As molas da identidade individual são suficientemente complexas para que não se vá tão rápido atribuí-las aos coletivos.

Dilemas semelhantes a estes ocorrem todos os dias, obviamente em escalas bem menores, no interior das sociedades, das organizações e das instituições. O que vale para os indivíduos nem sempre vale para a sociedade como acreditavam os positivistas e empiristas. “Para cada um de nossos projetos, solicitamos de maneira seletiva nosso passado (...) a memória não é o simples receptáculo das lembranças estocadas e arquivadas pelo cérebro dos povos” (BOSNIER, 1999, p. 56-57).

A aceitação do pressuposto de que a escola é um lugar de memória e de pertencimento, implica no reconhecimento que, nela são possíveis os projetos de construção das identidades sociais e coletivas. No entanto, conforme visto, este processo não acontece pela simples justaposição da memória individual dos alunos. É preciso se perguntar como a memória social se configura, no intuito de entender como as dimensões da memória individual e coletiva se entrecruzam. Neste sentido, alguns delineamentos conceituais em torno do conceito de memória se fazem necessários, mesmo que de passagem, com o objetivo de subsidiar a análise da produção escrita dos alunos sobre a compreensão que os mesmos têm sobre a escola enquanto um lugar de memória.

Dito de outra forma, este estudo pressupõe que a compreensão dos mecanismos de construção da memória social é relevante para a construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Dentro dos estabelecimentos de ensino, o tema da memória pode receber diversos tratamentos. Defende-se aqui a ideia que é indispensável que as instituições escolares tragam o debate memorial para a ordem do cotidiano, independentemente do enfoque. Mas em se tratando da questão identitária, é de fundamental importância que as escolas incorporem em suas propostas pedagógicas, atividades de rememoração e valorização das narrativas do vivido.

Nesta perspectiva, a introdução de uma memória tematizada pode contribuir com a identificação dos alunos com a instituição. Dar organicidade aos registros da

memória escolar e das práticas dos sujeitos escolares é uma das tarefas a serem desenvolvidas. Porém, a utilização da memória institucional nos processos de construção da identidade social da escola, não deveria ser proposta segundo os parâmetros de determinados modelos de educação patrimonial, que acreditam na possibilidade do “resgate” do passado.

Segundo Jô GONDAR (2011), muitas práticas memoriais se baseiam em ideias clássicas sobre memória social, que se constituíram segundo “relações estáveis e fronteiras bem assentadas”. Porém, mediante as mudanças políticas que ocorreram no mundo contemporâneo, que tornaram as relações sociais muito mais móveis e voláteis, o próprio conceito de memória social precisa ser repensado.

Nosso presente apresenta outros problemas, convocando conceitos que lhe façam face. As novas tecnologias da informação, as políticas midiáticas o mercado mundial, a hibridação cultural, todos esses fenômenos impõem outros contornos de mundo. Os pesquisadores do campo da memória, entre os quais incluímos nossos alunos, trazem questões que nem sempre podem ser respondidas com os conceitos tradicionais dessa área de estudos: questões relativas ao patrimônio imaterial, aos novos usos da linguagem, à crise das instituições, às novas estratégias de resistência nas esferas do trabalho, da subjetividade e da criação artística. Mesmo que já disponhamos de considerável bibliografia sobre memória social, os conceitos que ela apresenta emergiram, na maior parte das vezes, de perguntas diferentes daquelas que hoje formulamos. (GONDAR; DOBELEI, 2011, p.9)

A autora supracitada faz quatro proposições no sentido de atualizar o conceito e torná-lo mais dinâmico. “Primeira proposição: o conceito de memória social é transdisciplinar” (2011, P.12). Ele se constitui a partir de diferentes saberes, não é privilégio de nenhuma disciplina. “Segunda proposição: O conceito de memória social é ético e político” (2011, p.15). As formas de conceituá-lo no presente não são imparciais, implicam em escolhas. “Terceira proposição: a memória é uma construção processual” (2011, p.18). O trabalho da memória não é a compensação nostálgica de uma situação originária que foi destruída ou desfeita. “Quarta proposição: a memória não se reduz à representação” (2011, p. 22). O conceito não se restringe às maneiras cristalizadas de olhar para o passado e aos modos como os indivíduos representam a si mesmos.

Muitos pesquisadores têm aproximado este modo processual de conceber as experiências passadas ao ponto de vista do filósofo Walter Benjamin acerca do entrelaçamento dialético entre memória e experiência. Por esta lógica, não se trata de privilegiar um tipo de memória em detrimento de outro, mas entrelaçar

experiências em busca de novos sentidos. Lê-se esta interpretação nas entrelinhas do seguinte comentário de Inês Ferreira de Souza Bragança (2009, p. 37).

O sentido da experiência plena é definido pela natureza coletiva de sua construção e a narração como partilha e reconstrução dessas experiências. A formação vai conjugando as múltiplas instâncias de produção dos saberes docentes e possibilitando entrelaçar as experiências do passado e do presente, vislumbrando a construção de projetos de futuro.

Por este ângulo, a adoção do conceito de memória social enquanto uma construção processual não inviabiliza o uso da memória institucional nos processos educativos de preservação da cultura escolar. Pelo contrário, acredita-se que estas ações devem ser valorizadas. Nesta acepção, o conhecimento da história e memória da escola ganha sentido narrativo, não como possibilidade de reconstrução do passado, mas como um referencial importante para ressignificar o presente. A crítica recai sobre determinados modelos de educação patrimonial que se constroem a partir do discurso da perda, com base em uma concepção estática de memória, pouco condizente com a realidade contemporânea.

### 2.3 AS DIFERENTES MODALIDADES DE MEMÓRIA NO CONTEXTO DA CULTURA ESCOLAR

A memória, enquanto um atributo humano, possui múltiplas dimensões. A passagem do individual ao coletivo, nas definições e conceitos sobre memória, como visto, nem sempre é uma tarefa simples. Ana Luiza Bustamante SMOLKA (2006), em seu artigo a “Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns”, faz uma exposição sucinta sobre as principais correntes teóricas e pensadores, cujas reflexões enriqueceram a compreensão do conceito, e atribuíram a ele diferentes enfoques. A apresentação da autora tem um caráter didático, mostra a amplitude do conceito, as nuances que existem entre seus aspectos individuais e coletivos, e as diferentes possibilidades de análises, que podem ser elaboradas a partir de diferentes perspectivas, tais como: psicológicas, discursivas, históricas, entre outras.

As análises aqui pretendidas evidentemente não contemplam todas as lógicas possíveis no tratamento do conceito de memória. As questões relativas à identidade

social da escola e às configurações identitárias dos sujeitos escolares conduzem ao tema dos mecanismos de construção da memória social. Mas é importante ressaltar que esta matéria de estudo, dada a sua multidimensionalidade e transversalidade, não se deixa esgotar por um único viés de análise.

A emergência de novas maneiras de conceber a memória contrapõe definições estanques e unívocas (GONDAR, 2011). Todavia, não se nega a possibilidade de construção de categorias descritivas de diferentes modalidades de memória. Os novos entendimentos se opõem, na verdade, à rigidez dos conceitos. Do ponto de vista da escrita e da organização do pensamento, às vezes, é necessário construir categorizações e tipificações de memória para contextualizá-la e torná-la mais compreensível. Mas é importante não perder de vista o aspecto de construção processual dos conceitos e o entrelaçamento dialético que existe entre eles.

Neste sentido, o presente trabalho esboça brevemente algumas categorias descritivas de modalidades de memória, que possuem relação direta com o contexto escolar. Mas é preciso fazer a ressalva de que os conceitos não são compreendidos isoladamente; da mesma forma que não se deve tomar como algo acabado, construído, aquilo que está em movimento, que é um processo de construção.

Isto posto, a primeira distinção básica a ser estabelecida, aqui, diz respeito às noções de memória coletiva e memória individual. O senso comum tende a colocar ênfase no segundo conceito. Embora possamos falar em diferentes modalidades de memórias (LE GOFF, 2003), grosso modo, há dois tipos básicos de memórias, a memória individual e a memória coletiva, também chamada de memória cultural ou memória compartilhada (CASTANHO, 2010, p. 56).

A memória individual constitui o fundamento da noção de eu, daquilo a que chamamos identidade pessoal. Isso não significa que seja isenta de aspectos da memória social do grupo ou classe social de que o indivíduo é originário. Pelo contrário. No indivíduo subsistem os fundamentos de sua identidade pessoal com os traços da cultura em que ele foi formado, em que continua sendo formado, porque não há um limite para a formação, razão por que os educadores contemporâneos, num outro registro por certo, batem na tecla da formação continuada. (CASTANHO, 2010, p. 59)

Desse modo, embora seja legitimamente possível falar de memória de maneira individualizada, não existe uma identidade puramente individual, tal como elucidou muito bem Maurice Halbwachs (1990, p.51), em sua clássica obra “Memória Coletiva”:

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que alí eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social.

Há, portanto uma relação dialética entre estes dois tipos de memórias. Pierre Nora (1993, p. 9) cita Halbwachs para dizer que “há tantas memórias quanto grupos existem, ela é por natureza múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada”. Isto também significa dizer que a memória coletiva está vinculada a um grupo social e só tem sentido enquanto faz parte da vivência dos seus participantes, de sua vida cotidiana.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente (NORA, 1993, p.9).

Em linhas gerais, “a memória coletiva está para a sociedade, em termos identitários, como a memória individual está para cada pessoa” (CASTANHO, 2010, p. 59). Mas sobre isto adverte Halbwachs (1990, p. 31-33), que a memória aparentemente particular remete sempre a um grupo. As lembranças se alimentam das diversas memórias oferecidas pelo grupo, a que o autor denomina “comunidade afetiva”. Existem nos discursos sobre memória, muito mais do coletivo no individual do que se imagina.

Portanto, essa memória coletiva da qual aqui se fala, tem uma importância grande, do ponto de vista da sua funcionalidade, nos processos de construção dos sentimentos de pertencimento a um determinado grupo, ou em outras palavras, nos processos de construção de identidade, no sentido de compartilhamento de experiências, lembranças, memórias.

Sobre esta função da memória, a educadora Zilda Kessel (2007, p. 3) completa:

Ela garante o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas, sobretudo no campo simbólico. A memória se modifica e se rearticula conforme a posição que ocupo e as relações que estabeleço nos diferentes grupos de que participo. Também está submetida a questões inconscientes, como o afeto, a censura, entre outros. As memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo.

Aqui podemos mencionar também outro aspecto da memória que é o da sua seletividade. As escolhas entre o que deve ser lembrado ou esquecido pelos grupos sociais não são feitas sem os conflitos e as lutas pelo poder (Le Goff, 2003). O que deve ser lembrado ou esquecido está normalmente submetido aos mecanismos de controle de um grupo sobre o outro. Em se tratando do tema escola, a educadora Zilda Kessel (2007, p. 4) conclui que “desse embate resultam, entre outras, as escolhas sobre os currículos escolares. O que será lembrado, que datas receberão atenção e comemoração, que histórias, consideradas importantes para todos deverão integrar os livros e os saberes necessários aos alunos para receberem aprovação”.

Na mesma direção, Castanho nos lembra de que neste campo conflituoso da memória, o esquecimento também assume um papel importante para os processos de significações e ressignificações da memória social.

É preciso não esquecer que a comemoração, por ser promovida por aqueles a quem ela aproveita, suscita a contracomemoração, que ressignifica o mesmo material de memória social da comemoração, e também o esquecimento, que é a postura ativa da amnésia, por parte do grupo ou dos grupos da sociedade civil que rejeitaram o sentido que o *establishment* comemorante empresta à memória social. Em outras palavras, a luta de classes, permanece no mundo cultural (CASTANHO, 2010, p. 59-60).

Além do aspecto da seletividade da memória e dos conflitos inerentes às memórias, outro aspecto igualmente importante diz respeito às maneiras como as várias memórias são mantidas, reconstruídas ou preservadas. Pierre Nora (1993) em seu texto “Entre memória e história – a problemática dos lugares” coloca a seguinte questão: “onde ancorar a nossa memória”? Segundo o mesmo historiador, “se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares” (1993, p.8), já que a memória é um fenômeno sempre atual e vivencial. Neste contexto, segundo o autor, a necessidade de se estabelecer lugares de memória ocorre por causa das rupturas dos elos de identidade que a própria memória deveria promover (1993, p.9).

Na mesma direção, Castanho (2010, p.58) explica que a memória necessita de determinados suportes que podem ser empíricos (orais, textuais, físicos, imagéticos), de lugares propriamente ditos, tais como monumentos, museus, bibliotecas, arquivos, escolas, entre outros, e de práticas sociais (comemorações,

celebrações, festividades, vivência repetidas, calendários, reatualizações, entre outras ações).

O historiador Pierre Nora chama a atenção também para uma preocupação exagerada da sociedade atual pelas questões da memória. Mas segundo ele há explicações para os aspectos nostálgicos desta sociedade. Na verdade, "são rituais de uma sociedade sem ritual, sacralizações passageiras [...] sinais de reconhecimentos e de pertencimentos de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos e idênticos [...] menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas" (1993, p. 13-14).

Mas por outro lado, o próprio autor reconhece que os lugares de memória se fazem necessário quando aquilo que se defende através das práticas memoriais está sendo de alguma forma ameaçada (1993, p. 13). "Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notoriar atas, porque essas operações não são naturais" (1993, p. 13). Trata-se de um entendimento de "lugar", portanto, em sentido amplo, não se restringindo necessariamente a um espaço físico.

De qualquer maneira, do que foi dito até aqui sobre este modo peculiar de conceber memória, supõe-se que as memórias dos grupos se apoiam e se referenciam, também, nos espaços em que habitam ou que deles fazem uso e nas relações que constroem com estes espaços. Em outras palavras, os lugares são importantes referências na memória dos indivíduos e dos grupos sociais, já que, segundo a metáfora de NORA, "a memória pendura-se em lugares, assim como a história em acontecimentos" (1993, p. 25). Este trabalho está interessado nos espaços escolares enquanto lugares de memória, obviamente, a partir do entendimento de que espaço, neste caso, é muito mais do que a realidade física desta ou daquela determinada escola.

A compreensão de que a escola é um lugar de memória não se fundamenta apenas nos aspectos físicos e arquitetônicos da escola. Embora estes aspectos possam estar implicitamente contemplados, a acepção engloba as relações que as pessoas estabelecem com outros aspectos tangíveis e não tangíveis da cultura escolar. A escola é um lugar de memória por "tudo" aquilo que ela representa na vida dos sujeitos escolares, e este "tudo" pode significar muitas coisas.

A afirmação de que a escola deve ser concebida como um lugar de memória, em função daquilo que ela significa para a vida dos indivíduos e grupos sociais, implica na necessidade de se fazer uma aproximação conceitual sobre o entendimento que se tem sobre cultura escolar. De maneira análoga ao que ocorre em outros âmbitos da vida individual e social, no contexto escolar também é possível se falar em “modalidades de memórias” (LE GOFF, 2003), que se definem a partir das diferentes experiências e das diferentes formas de manifestação da cultura escolar. Neste sentido, no lugar da afirmação de que a escola é um lugar de memória, talvez o mais correto fosse afirmar que a escola é um lugar de memórias.

No intuito de subsidiar as reflexões sobre as questões identitárias, que dizem respeito aos alunos, faz-se aqui uma aproximação conceitual que distingue três modalidades de memória que se desenvolvem no contexto escolar e são significativas para as reflexões que são desenvolvidas ao longo do trabalho: **memória escolar, memória da escola e memória da experiência escolar.**

Não se exclui outras possibilidades de organizar as discussões sobre memória no âmbito escolar, mas julga-se que é importante destacar e problematizar três conceitos, que comumente são utilizados nos escritos sobre educação, que possuem estreitas relações entre si, mas apresentam significados relativamente diferentes, dependendo do contexto da utilização. Aparentemente, estas categorias possuem sentidos muito próximos, mas apresentam conotações sutilmente distintas.

Entre as três categorias citadas, os conceitos de “**memória escolar**” e “**memória da escola**” são os que mais geram confusões de uso. E entre eles, o conceito de “**memória escolar**” é provavelmente o mais ambíguo. É possível encontrar alguns escritos, no meio acadêmico ou fora dele, que abordam o tema da memória no contexto educacional e que fazem uso do conceito “**memória escolar**” em sentido abrangente; assim como, também são encontrados outros estudos que tratam a mesma terminologia de modo mais restrito; por exemplo, quando a expressão “**memória escolar**” é usada com relação à trajetória histórica de uma instituição específica.

Para o desenvolvimento das reflexões deste trabalho, a delimitação conceitual entre as duas referidas expressões se faz necessária, aproximando o conceito de “**memória da escola**” da “memória institucional”, uma vez que, se pretende incluir também esta modalidade de memória no debate identitário e nas discussões acerca do sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao

próprio local de estudo. Uma das intenções deste estudo é compreender como os alunos significam e entrelaçam este tipo de memória com as outras modalidades.

Acredita-se que as conceituações acerca das modalidades de memória no contexto educacional podem ser melhor compreendidas e algumas ambiguidades superadas, a começar da compreensão da categoria analítica de “**cultura escolar**”, que por sua vez também precisa ser esclarecida. A partir de recortes semânticos dentro do universo cultural escolar, é possível definir as categorias que aqui são sugeridas para promover o debate em torno da afirmação que a escola é um lugar de memória, ou melhor dizendo, lugar de memórias.

Em relação ao uso da expressão “cultura escolar”, a primeira questão concerne à própria validade de tal conceito, diante da multiplicidade de manifestações existentes na sociedade. Sendo a escola um lugar de transmissão cultural, supõe-se que isto é possível, já que ela desenvolve um determinado tipo de cultura, com características próprias, da qual ela não é somente produto, mas é também produtora. Mas ressalta o historiador Dominique Julia (2001, p.10), que a **cultura escolar** não é entendida isoladamente, não pode ser analisada sem a compreensão das relações, sejam conflituosas ou pacíficas, que ela mantém a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas.

A **cultura escolar**, enquanto uma categoria analítica surgiu no contexto dos estudos históricos educacionais, com uma preocupação nitidamente documental. Mas atualmente, observa-se que este entendimento tem sido ampliado no âmbito das abordagens históricas sobre educação. Dominique Julia (2001, p. 10) é um dos historiadores que tem contribuído para a compreensão da **cultura escolar** enquanto objeto histórico, a partir de reflexões que vão além dos aspectos meramente documentais. Ao problematizar o conceito, ele sugere que há três eixos ou perspectivas interessantes para conhecer a **cultura escolar** como objeto da investigação histórica. Alguns estudos podem interessar-se pelas normas e pelas finalidades daqueles que regem a escola. Outros podem focar o trabalho do educador. E outros ainda podem interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (JULIA, 2001).

De forma similar, outros estudos têm mudado o olhar sobre a instituição escolar. A escola deixa de ser vista apenas pelos seus aspectos institucionais, como sendo apenas um local de trabalho, ou simples espaço onde ocorrem as tarefas de ensino e aprendizagem, ou uma instância institucional cheia de regras e

procedimentos formais e educacionais, ou ainda, como um local onde convive um grupo social com interesses mais ou menos comuns, tais como muitas definições advindas de alguns setores da sociologia, que, às vezes, analisam as instituições a partir de fora, a partir de uma visão demasiadamente “externalista” (JULIA, 2001. p. 12); para se transformar no lugar “das experiências vividas”, um lugar onde ocorrem “(...) a inter-constituição das dimensões individual, subjetiva e histórica, coletiva” (SMOLKA, 2006, p. 99).

Na mesma linha de ampliação do conceito de cultura escolar, o historiador Rogério Fernandes (2005, p. 20) afirma que “a análise da escola nos remete a duas vertentes, que consistem: a) no enquadramento material da ação escolar e b) no tecido das relações interpessoais que sustenta esta mesma ação”. Assim, os códigos disciplinares, a organização do espaço escolar e as regras de apropriação desse espaço, os objetos, os equipamentos, entre outros, são parte deste enquadramento material e passam deste modo, a serem vistos a partir de uma rede de significações.

Fernandes (2005, p. 24) segue afirmando que:

os rituais das escolas repercutem por vezes na esfera dos equipamentos [...] o universo escolar pode representar todo um mundo numa rede de documentos que descrevem toda uma rede paralela de significações [...] a escola não é apenas um universo de objetos. É também um mundo de pessoas e um tecido de relações interpessoais. Deste modo, a leitura crítica que a memória da escola proporciona pode levar-nos a transpor a sua face material.

A partir deste enfoque, o conceito de **cultura escolar** amplia-se e torna-se uma categoria analítica importante para a compreensão daquilo que a experiência escolar representa na vida dos indivíduos, tal como pontua também Laerthe de Moraes Abreu Junior (2005, p. 145), em seus apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar:

Pesquisas recentes em história da educação têm se direcionado para conhecer as instituições educacionais a partir de dentro de suas formas de organização e das ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos naquilo que é mais comumente conhecido como cultura escolar: valores, saberes, práticas, estratégias, enfim, um repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar que professores, alunos, outros profissionais da escola e ainda os responsáveis e a comunidade envolvida nessa cultura realizam nesse âmbito.

Além disso, sabe-se que as escolas desenvolvem uma cultura institucional específica ao longo dos anos de funcionamento. Esta cultura se manifesta não apenas através daquilo que podemos chamar genericamente de cultura social, mas também através de uma cultura material escolar (MENEZES, 2005, p. 14). Neste sentido, em que pese todas as influências que as instituições de ensino recebem das mudanças e transformações da sociedade, apesar do engessamento e do enquadramento das políticas educacionais, cada escola possui sua própria história e memória, guarda aspectos de singularidade, que são externalizados por meio de aspectos tangíveis e não tangíveis da cultura, os chamados aspectos materiais e imateriais da cultura escolar.

Considerando-se a adoção de um conceito menos restritivo de **cultura escolar** é possível compreender determinadas práticas que se desenvolvem no interior das instituições de ensino, bem como determinadas expressões da cultura, além de uma gama de experiências e vivências que influenciam as vidas das pessoas, que interferem na formação dos indivíduos; mas que muitas vezes são desprezadas e rotuladas como “não escolares”. A abertura do leque de entendimento sobre a cultura escolar também é importante para compreensão dos aspectos de diversidade existentes no espaço escolar, já que não se trata de um conceito unívoco, entendido de maneira estanque, mas que se constitui através de um processo dialético de mútuas interações (JULIA, 2001, p.10).

Assim sendo, acredita-se que uma visão mais abrangente do conceito de **cultura escolar** pode ajudar no mapeamento dos significados que os alunos atribuem à escola enquanto um lugar de memória, ou seja, um lugar de sentido, que é uma das preocupações investigativas deste trabalho. Na análise das narrativas e formulações escritas dos alunos, a ausência ou a presença, a regularidade ou a inconstância, a ênfase ou a negligência de determinados aspectos da **cultura escolar**, são indicativos importantes para avaliar os níveis de vinculação identitária que os mesmos mantêm com a instituição.

A observação atenta sobre as percepções dos alunos pode trazer à tona conflitos culturais ocultos, bem como, importantes significações que os mesmos atribuem à experiência escolar, talvez com potencialidades para transformar o espaço escolar em lugar mais interessante sob o ponto de vista dos estudantes, mas talvez pouco valorizados ou pouco explorados em termos pedagógicos. Do ponto de vista da investigação, levanta-se a hipótese de que as conceituações dos alunos

sobre memória, expressas em seus escritos, possam talvez revelar significados atribuídos ao espaço escolar que permitam inferências sobre a forma como a escola trata um tema crucial para a constituição das identidades.

Nesta perspectiva, a categoria analítica de cultura escolar é fundamental para compreender os estudos sobre memória no âmbito educacional, sobretudo, quando a memória é tematizada enquanto uma prática social e como um atributo importante para produção de sentidos para as experiências.

### 2.3.1 A memória escolar

A partir de um breve, mas indispensável delineamento conceitual sobre a categoria analítica de **cultura escolar**, é possível estabelecer parâmetros para compreensão de algumas modalidades de memórias que são afetas aos contextos escolares e educacionais, bem como destacar a distinção entre alguns conceitos de memória, ou modalidades de memória, que são recorrentes neste trabalho, que apresentam significados ligeiramente diferentes, mas podem gerar ambiguidades em função da proximidade de significados.

Podem ser encontrados alguns trabalhos, voltados para o estudo da história e memória das instituições escolares, que utilizam com relativa frequência o termo “**memória escolar**” para fazer referências aos elementos históricos e culturais que são específicos a um determinado estabelecimento de ensino, quando este é tomado individualmente, em sentido institucional. Não se trata de negar a possibilidade de tal uso, mas, aqui, opta-se por fazer uma distinção entre a e a **memória escolar e memória da escola**. Mesmo aceitando-se que haja interações entre ambos conceitos, entende-se que o primeiro possui uma conotação mais abrangente.

O conceito de **memória escolar** não descarta os elementos característicos e singulares da cultura de um determinado estabelecimento de ensino, mas ele transcende as especificidades de cada escola, a medida que se desenvolve enquanto um modo peculiar de manifestação da memória coletiva da sociedade. O entendimento de que a escola é um lugar de memória, tendo como ponto de partida o conceito de **memória escolar**, não pressupõe necessariamente os aspectos

memoriais e históricos de uma determinada instituição de ensino, em sentido estrito, nem tão pouco, considera apenas os aspectos materiais de uma determinada cultura institucional; mas o fato de que a escola, a instituição escolar entendida de forma mais ampla, como sistema de ensino, é “um espaço privilegiado para a informação/difusão do passado e sua reflexão”, tal como descreve o professor Francisco César Alves FERRAZ (2001), em seu texto: O Brasil na guerra: Um estudo de memória escolar:

Por memória escolar entende-se o conjunto de práticas e dispositivos da memória histórica (grosso modo, a “história dos historiadores”) que são desenvolvidos no ambiente escolar. Ela interage com um conjunto maior, denominado de “memória social”, que abrange todas as formas de se recordar, comemorar, alterar, esvaziar ou mesmo esquecer determinados eventos do passado. Dentre essas formas estão as tradições orais, as histórias produzidas, geralmente na forma escrita, por historiadores, memorialistas, jornalistas ou mesmo pelos próprios protagonistas, sua difusão e reflexão no ambiente escolar, os conjuntos iconográficos (imagens pictóricas, fotográficas, cinematográficas, monumentos, souvenirs, etc), rituais, comemorações, etc.

Desta forma, esta modalidade de memória, a memória escolar, não se confunde com a disciplina histórica que se desenvolve no contexto escolar, mas apresenta-se como uma instância auxiliar da educação histórica, um ponto de partida para a construção do pensamento histórico, a medida que ela constitui a base do conhecimento prévio dos alunos e se articula com a memória histórica da sociedade (CAIMI, 2009, p. 73). O conceito, tomado neste sentido, mantém relativo parentesco com outros conceitos utilizados no âmbito dos estudos sobre a educação histórica, tais como memória histórica dos professores e dos alunos, cultura histórica, conhecimento tácito sobre os acontecimentos passados, entre outros.

No entanto, a memória escolar, enquanto uma modalidade da memória coletiva, que recebe o predicado de “**escolar**” porque se desenvolve nos contextos educacionais e no âmbito da cultura escolarizada, não diz respeito apenas aos conhecimentos tácitos que os indivíduos têm sobre conteúdos históricos e sobre os eventos passados. Propõe-se, aqui, um conceito de memória escolar um pouco mais abrangente, no sentido que ele abarca também outras dimensões da cultura escolar, incluindo as memórias inscritas nos discursos, nas práticas, nas representações, no universo simbólico; além de incluir as memórias incorporadas nos gestos, nos rituais, entre outras manifestações culturais.

De acordo com Flavia Eloisa CAIMI (2009) a memória coletiva deve ser problematizada por meio do pensamento crítico histórico, já que ela desempenha duas funções ambivalentes, tanto ela pode contribuir para o fortalecimento das identidades, quanto pode naturalizar o passado, tornando-se apenas um mero receptáculo das tradições herdadas. O mesmo pode ser afirmado a respeito da memória escolar. “A memória compartilhada, neste sentido, cumpre papel relevante na constituição e manutenção das sociedades, contribuindo – para o bem e para o mal – para o estreitamento de laços, unidade de valores e sentimentos, produção das identidades nacionais, etc. (CAIMI, 2009, p. 73)”.

O conceito de **memória escolar**, enquanto uma modalidade da memória coletiva, não se pauta em um conceito unívoco de cultura, pois ele não exclui os conflitos, as relações de poder, os processos de dominação e resistências, os conflitos simbólicos (Bourdieu, 2009), que são inerentes a qualquer tipo de sociedade, independentemente dela ser escolar ou não. Pelo contrário, parte-se do entendimento que a memória escolar é fruto de um processo conflituoso que se estabelece entre as tradições herdadas do passado.

Compreender como a memória social ou coletiva se transmite de geração em geração, e de que maneira as tradições são herdadas, é um campo de pesquisa bastante instigante. A título de ilustração, cita-se aqui dois autores, que a partir de perspectivas diferentes, enriqueceram com suas pesquisas, as compreensões sobre os aspectos da transmissão da memória coletiva.

Paul Connerton (1999, p. 83) é um destes pensadores, que em seu livro, “Como as Sociedades Recordam”, aborda o tema de forma bastante original, ao tratar da memória social corporal. Para este autor a memória social não está inscrita só nas palavras e nos discursos, mas também está incorporada, ou seja, ela se manifesta através dos corpos das pessoas: dos hábitos, nas posturas, nos gestos, nos rituais, nas performatividades.

“(…) se a memória social existe, é provável que a encontremos nas cerimônias comemorativas, mas estas provam sê-lo apenas na medida em que são performativas. A performatividade não pode ser pensada sem um conceito de hábito, e este não pode ser pensado sem a noção de automatismos corporais” (CONNERTON, (1999, p. 9).

Guardadas as devidas diferenças, a categoria sociológica de “*habitus*” desenvolvida por Pierre BOURDIEU (1995), entendida como uma capacidade de

uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir; também é um referencial importante para a compreensão das influências que as tradições herdadas exercem sobre as vidas das pessoas.

Deste modo, a memória escolar, enquanto uma modalidade da memória coletiva e definidora de identidades encontra-se também inscrita nos discursos, nas práticas, nos corpos das pessoas. Os espaços escolares são repletos de convenções corporais, gestuais, rituais, que atuam como forma de controle social. “Aquilo que se recorda é um conjunto de normas para definir o comportamento ‘correto’ (CONNERTON, 1999, p. 96). Compete ao pensamento crítico estar sempre perguntando até que ponto as tradições estreitam os laços e favorecem o sentimento de pertencimento dos alunos, ou são empecilhos, na medida em que servem também para a manutenção das relações de dominação e poder.

Um exemplo da atuação da memória escolar pode ser observado nas discussões sobre métodos de avaliação do ensino. Os sistemas educacionais tentam por força da lei, com base em certas concepções de ensino e aprendizagem, impor métodos avaliativos que não tenham como parâmetros apenas os critérios numéricos e quantitativos de avaliação. No entanto, contraditoriamente, a maioria das escolas utiliza sistemas rígidos de avaliação quantitativa. Isto não acontece por acaso, nota-se aí a presença de representações do que significam uma boa avaliação, representações estas que têm origem na memória coletiva de pais, professores e alunos; e que muitas vezes é explicitada por meio de frases, tais como a seguinte: “No meu tempo funcionava”. Neste contexto, os professores que tentam aplicar métodos menos ortodoxos de avaliação sofrem um processo de resistência.

São muitos os exemplos de conflitos que ocorrem no ambiente escolar, que têm raízes nos conflitos de memórias. O estudo das representações é um terreno fértil para mostrar que “falas” e “discursos”, aparentemente inofensivos, servem para ancorar práticas e legitimar a ordem social estabelecida. Apenas para ilustrar, caberia aqui o questionamento sobre o que está por trás de determinadas “falas”, que se ouvem em ambientes escolares, tais como as que seguem: - “fulano (a) não se veste, não fala, não se comporta como um professor (a)”; - “comporte-se como um (a) aluno (a) de verdade”; - “se você não estudar você não vai ser alguém na vida”; - “se você não estudar você vai furar valeta”; - “este é o tipo de aluno (a) que eu queria para filho/filha/genro/nora”; - “o (a) aluno (a) ‘X’ é um (a) ‘CDF’”; - “o (a) aluno

(a) ‘Y’ é um (a) ‘tranqueira’; - “para um (a) aluno (a) de escola pública até que ele (a) foi longe demais”.

Em decorrência disto, a compreensão da memória inscrita nos discursos e a memória incorporada, que se manifesta nos gestos, nos ritos e rituais e nas práticas, tais como descreve CONNERTON (1999, p. 96), torna-se importante para o entendimento das relações que ocorrem no âmbito escolar. A própria questão da indisciplina, tão debatida nos discursos sobre educação, pode ser interpretada a partir deste viés de análise. Cabe aqui uma pergunta sobre o porquê dos alunos tidos como indisciplinados, com raras exceções, sentarem ao fundo das salas de aulas, ou no “fundão” como chamam eles. Qual o significado deste ritual? Talvez sirva para mostrar que a indisciplina não deveria ser tratada de forma isolada, como um mero problema do indivíduo, como normalmente acontece. Dominique JULIA (2001, p.10), deixa transparecer que existe uma cultura de resistência dos alunos, ao afirmar que, “hoje como ontem existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis que desafiam o esforço de disciplinamento”.

Igualmente, vale lembrar as reflexões sobre “memórias subterrâneas”, cujos mecanismos de funcionamentos foram discutidos e apresentados pelo historiador Michael Pollak (1989), sobre aqueles tipos de memórias que de vez em quando afloram em forma de conflitos e disputas, e silenciosamente subvertem a lógica imposta pela memória oficial coletiva, ou seja, pela “memória enquadrada”, conceito também cunhado pelo mesmo autor para descrever a memória imposta “de cima para baixo”.

Não se trata de afirmar que todos os conflitos inerentes ao universo escolar devam ser tratados e entendidos a partir do mesmo ângulo de visão. Sabe-se que as situações de conflitos têm múltiplas causas. Mas é importante ressaltar que transformação do espaço escolar em um lugar mais significativo para os alunos, isto é, um lugar identitário, passa também pelo conhecimento, por parte dos que trabalham com educação, de determinados mecanismos de funcionamento da memória coletiva. Da mesma forma que é fundamental o conhecimento da realidade sócio cultural dos alunos para a implementação de políticas pedagógicas mais eficazes, a gestão democrática das memórias é uma condição para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes.

### 2.3.2 A memória da escola

Em razão de sua maior abrangência semântica, o conceito de “**memória escolar**”, dependendo do contexto de uso, aparece como sinônimo da expressão “**memória da escola**”, em referência aos elementos constitutivos da cultura de uma instituição de ensino específica. Mas para atender aos propósitos investigativos deste trabalho, que está interessado em compreender como os alunos entrelaçam e significam diferentes modalidades de memória, é importante demarcar fronteiras entre os conceitos. Neste sentido, entende-se que importante “refinar” a compreensão que se tem sobre “memória da escola”.

A categoria “memória da escola” é estabelecida a partir do entendimento que cada instituição escolar, ao longo dos seus anos de funcionamento, desenvolve características que lhes são próprias, por meio de um legado cultural que é acumulado através das sucessivas gerações de alunos, professores, educadores, entre outros profissionais, que deixam suas marcas, tanto nos aspectos da cultura material escolar, quanto nos aspectos menos tangíveis desta cultura.

Esta concepção de “memória da escola” aparece de um modo invertido em um texto de Maria Aparecida Franco Pereira (2005, p. 5), que define “memória escolar” a partir de outro contexto. A mesma definição poderia ser aplicada à compreensão que aqui se tem de “memória institucional” ou “memória da escola”. Onde no texto se lê “memória escolar”, entenda-se “memória da escola”:

A memória escolar, portanto, está ligada aos elementos humanos da instituição escolar que devem verificá-las não só através das festas, das comemorações, mas também das ações de preservação, da guarda dos documentos não só oficiais (currículos, leis, etc.), mas daqueles que deram vida à instituição: história dos mestres (biografias, autobiografias, memórias, depoimentos) dos funcionários, dos alunos, de seus familiares; dos objetos, do material escolar (cadernos, manuais didáticos, livros, tinteiros, carteiras, etc.); uniformes, aulas, atos disciplinares, festas e comemorações, brincadeiras, jogos, atividades esportivas, atos religiosos; outros suportes da memória (material iconográfico, como fotos, gravura, postais, vídeos, discos, cassetes, jornais estudantis, medalhas), ou seja, de tudo que revele seu passado, a força impulsionadora de uma ação educativa.

Assim, cada instituição escolar mantém, mesmo que muitas vezes de modo esparso e desorganizado, fragmentos de memória oral, material, imagética; entre outros suportes que, externalizam a sua própria memória, que quando observados com mais atenção, são reveladores das práticas culturais, das vivências, das

representações, da maneira como esta instituição se organizou ao longo do tempo, enfim, manifestações de seus traços identitários.

No geral, em se tratando de escolas públicas, não se percebe muito interesse na valorização desta modalidade de memória. Na maioria das vezes, os estabelecimentos são tratados de forma homogênea. Do ponto de vista das políticas governamentais, não se percebe muito interesse em incentivar as singularidades. São poucas as unidades de ensino que possuem iniciativas no sentido de dar tratamento adequado, cuidar, preservar e divulgar os elementos da própria cultura escolar.

Apesar disso, atualmente, algumas escolas estão se despertando para a preservação e o uso pedagógico da cultura e memória institucional, por meio de práticas de educação patrimonial. Uma experiência a ser citada é o caso de uma ação empreendida por professores do Colégio Estadual do Paraná, localizado na cidade de Curitiba-PR, que buscaram desenvolver junto aos alunos, um trabalho de valorização e preservação da história e memória de um dos colégios mais antigos do Estado do Paraná. Este trabalho foi desenvolvido com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Patrimonial, segundo a qual, cada unidade de ensino possui o seu patrimônio histórico escolar a ser preservado.

No caso do patrimônio histórico escolar (PHE), as fontes materiais e imateriais exigem intervenção imediata dado ao estado de esquecimento e descaso em que se encontram. Chamamos de PHE: a rede física escolar, os arquivos escolares, os mobiliários e materiais pedagógicos e as histórias e memórias dos profissionais da educação. Estabelecido o que é PHE, resta-nos a pergunta: por que e como preservá-los? (CZAP; SILVEIRA; ZACHARIAS, 2011, p.5245)

A valorização do patrimônio histórico escolar pode ser vista como uma estratégia de resistência, utilizada pelas escolas contra as investidas de determinadas políticas educacionais, que buscam homogeneizar e nivelar as instituições de ensino. Supõe-se que a fomentação de ações pedagógicas para valorizar a cultura e a memória da escola é fundamental para fortalecer a autoestima e os sentimentos de pertencimento dos alunos em relação ao local onde eles estudam.

Mas algumas advertências precisam ser feitas, também, para que as práticas patrimoniais não incorram no equívoco de acreditar na possibilidade de reconstrução total da memória, nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos. Conforme comentado anteriormente, a memória é um conceito em construção (GONDAR,

2011). É preciso atenção para que ações educativas não se pautem em ideias nostálgicas de perda e em discursos de resgate de uma memória cristalizada no tempo.

Sobre isto, o historiador Ulpiano T. Bezerra Meneses (1992, p.12) reitera que a memória é um processo de construção e reconstrução permanente a partir do significado que é atribuído aos objetos no presente. Ele adverte ainda que “a memória é filha do presente. Mas, como o seu objeto é a mudança, se lhe faltar o referencial do passado, o presente permanece incompreensível e o futuro escapa a qualquer projeto” (1992, p. 14).

É importante ponderar também que os alunos não se apropriam da memória da escola de forma homogênea, ou possuem a mesma consciência sobre ela. Tal como afirma Pierre Nora (1993, p. 13), “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea [...]”. E não há memória espontânea porque se vive em um contexto marcado por rupturas e crises de identidade. Assim, a memória da escola para ser reconhecida, enquanto um bem cultural depende de ações educativas.

Em suma, uma das hipóteses deste trabalho é que o reconhecimento da cultura e memória da escola, enquanto uma mediação pedagógica é importante para fomentar sentimentos de pertencimento e fortalecer identidades dos sujeitos escolares. Mas para que isso ocorra de fato, é fundamental que os alunos se percebam a si mesmos como sujeitos do processo. É importante que as ações de rememoração e reorganização da memória da escola não sejam pensadas com o intuito de idealização o passado, mas de modo que os indivíduos encontrem sentido para suas experiências presentes, em vista de seus projetos futuros.

### **2.3.3 A memória da experiência escolar**

Em complemento às reflexões sobre a afirmação de que a escola é um lugar de memória, ou mais propriamente dito, um lugar de memórias, acrescenta-se aqui mais uma possibilidade de aproximação conceitual, que se define pela categoria “memória da experiência escolar”, e que se supõe importante para a compreensão das opiniões dos alunos sobre o tema investigado. Tal qual ocorre com outras

definições de modalidades de memória, esta conceituação também não se explica isoladamente. Em se tratando de um conceito dinâmico e transversal, as subcategorizações também não são estaques, elas mantêm estreitas relações entre si, e são compreendidas a partir dos entrelaçamentos de sentidos.

Neste caso, a diferença está no foco e no modo de colocar a questão. Enquanto a categoria “memória da escola”, por exemplo, se constrói e se sustenta não só, mas principalmente, a partir da ênfase dada aos aspectos objetivos da cultura escolar institucionalizada, e aos aspectos da memória externalizada, o conceito de **memória da experiência escolar** é erigido com assento, sobretudo, nos aspectos vivenciais e experienciais dos alunos, e com o interesse voltado para os processos de construção de suas subjetividades e intersubjetividades.

Para o historiador Pierre Nora (1993. p. 9), “a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos (...), ela é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”. Flavia Eloisa CAIMI (2009, p. 72) possui uma opinião semelhante. Com bases nos estudos de Mario CARRETERO e colaboradores (2007), ela afirma que a distinção entre história e memória se dá pelo fato de que, “embora ambas se refiram ao estudo do passado, distinguem-se na medida em que a memória se vincula ao experimentado individual e/ou coletivamente, reservando-se o direito de escolher mais ou menos voluntariamente (na verdade, de maneira negociada) o que deseja lembrar e o que deseja esquecer”.

Como consequência do entendimento de que memória é uma vivência partilhada, abre-se um debate em torno da relação dialética entre os aspectos individuais e coletivos nos processos de construção das subjetividades. Como já visto, os pensadores da memória coletiva se recusaram a aceitar a existência de uma memória individual em sentido “puro”, tal como sugeriu o filósofo Bérghson. Segundo eles, há traços coletivos nas mais simples opiniões individuais. Mas o próprio Maurice HALBWACHS (1990, p. 47), um dos pioneiros no tratamento do tema, acreditava também que os pontos de vista sobre a memória coletiva podem sofrer variações dependendo da maneira como esta memória é assimilada pelos indivíduos. E além do mais, há o entendimento de que a chamada memória coletiva não surge do nada, ela se alimenta e se assenta nas experiências individuais e coletivas, de pessoas e grupos.

Atualmente, é possível observar um relativo consenso entre algumas áreas de conhecimento das ciências humanas, sobre a assertiva de que a “subjetividade é

uma construção social e histórica” (ASSUNÇÃO, 2007, p.31). No entanto, existem pontos de tensão no tocante às compreensões que se tem sobre os níveis de influência que a cultura exerce sobre as configurações identitárias dos indivíduos. As discussões normalmente transitam entre dois extremos, entre os quais se busca um meio termo. Não se trata de reduzir a trajetória pessoal por que passa cada sujeito a uma dimensão exclusivamente individual, ou de modo inverso, reduzi-la tão somente ao social.

Por um lado, a compreensão do peso da tradição se faz necessária, em especial para desvelar aquelas situações em que o passado é naturalizado, ou explicitar as ocasiões nas quais a memória, quer na vertente explicitada ou involuntária, é utilizada para legitimar as relações de dominação. Mas a ênfase nos aspectos coletivos da memória não deveria ofuscar a importância dos aspectos vivenciais da memória e os processos de construção das individualizações e das diferenças.

Maria Madalena Silva de Assunção recorre aos estudos sociolinguísticos de Peter MacLaren para mostrar que a ideia da reprodução absoluta de formas culturais cristalizadas deveria ser evitada, quando se estuda os processos de subjetivação.

Trata-se, portanto, de uma subjetividade que se constrói a partir das experienciais contraditórias e múltiplas vivenciadas pelos sujeitos; subjetividades móveis, continuamente refeitas. Ela não possui essência fixa ou fluida, pois depende das posições do sujeito, das interpretações conflitantes das experiências, das localizações sociais, das histórias dos sujeitos, das suas necessidades e desejos. Assim, a transformação nas subjetividades envolve também, necessariamente, a revisão e a produção das posições de sujeito assumidos no interior dos discursos (ASSUNÇÃO, 2007, p.38).

Nesta perspectiva, os sujeitos não são meros reprodutores das normas, dos padrões e valores impostos culturalmente. Eles também são capazes de criar significados, e na interação com outros sujeitos, ressignificar suas experiências. “As subjetividades assim parecem não ser mais o produto de uma razão unificada, centrada no indivíduo, mas o entrecruzamento das aprendizagens que sujeitos conseguem produzir significativamente; uma subjetividade, enfim perspectivada” (ASSUNÇÃO, 2007, p.39)

Assim, a criação da categoria “memória da experiência escolar” se justifica no sentido de compreender a participação dos alunos, enquanto sujeitos, nos processos de construção da memória social da escola. Ela é igualmente importante para compreender o alcance do processo de escolarização na reprodução e

formatação das subjetividades. Dependendo a maneira como a escola é interpretada, sentida, vivenciada ela pode significar prisão, enquadramento, inculcação, ou vista de outro modo, como o espaço da criação, da contestação e da resistência.

Igualmente, esta maneira de abordar o tema da memória, com o foco nas experiências dos indivíduos, aproxima o tema identitário das questões do dia-a-dia, e conforme argumenta Ana Luiza Bustamante SMOLKA (2006, p. 103, "(...) remete à cotidianidade da vida, à singularidade, aos acontecimentos e aos saberes que a vida impõe a uma pessoa (...)") Trata-se de olhar para a experiência a partir de outros prismas de análise, e reconhecer a importância e o papel que ela assume para a compreensão dos fenômenos corriqueiros. "Pesquisas em todos os campos passam a considerar e focar o *comum* (o trivial? o compartilhado?) nas práticas cotidianas: testemunhos, entrevistas, depoimentos, narrativas, histórias de vida, descrições etnográficas, *realçam experiências* - singulares e/ou coletivas - de vida" (SMOLKA, 2006, p. 104).

Porém, Jorge Larrosa Bondia chama a atenção para o fato de que nem tudo que chega ao ser humano por meio de seu sistema sensorial se transforma em experiência. Ele busca a raiz etimológica da palavra em diversas línguas para mostrar, que apesar de ligeiras diferenças semânticas entre as várias traduções, a experiência, na sua origem, quase sempre expressa aquilo que atinge o sujeito de forma profunda, gerando sentido, conhecimento, transformação. "Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência" (2002, p.27).

Larrosa Bondia alerta também para as contaminações que a palavra sofreu ao longo do tempo. Por exemplo, experiência não pode ser confundida com opinião, informação, experimento, entre outros conceitos. "Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade". O autor compartilha a opinião de Walter Benjamin de que o ambiente contemporâneo não tem sido favorável à verdadeira experiência. "A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência" (2002, p.23).

Uma vez mais retorna-se à problematização inicial, que aponta como um dos fatores da "crise" identitária contemporânea, o vazio da experiência e a necessidade de ressignificação das cotidianidades. Os estudos clássicos sobre a realidade

social, com bases nas visões estruturalistas e no pensamento demasiadamente determinista, e apesar das boas intenções, não contribuíram muito para mudar este quadro, no sentido de que eles não vislumbraram a possibilidade de participação ativa e consciente dos sujeitos nos processos históricos, a partir da valorização dos sentimentos e das experiências afetivas, vividas individualmente e partilhadas em grupo.

Os enfoques teóricos do historiador inglês Thompson podem ser vistos como um contraponto importante, neste sentido, quando ele introduz o conceito de experiência em seus escritos sobre a formação da classe operária na Inglaterra; tema que, segundo o próprio pensador, havia sido negligenciado pelas correntes marxistas clássicas. O mérito de Thompson foi evidenciar a possibilidade de atribuição de significado à experiência em sentido coletivo. A consciência de classe não é algo fortuito, ela é um fazer-se, ela se desenvolve a partir da prática social e vivência coletiva, através de um processo crescente de experiências partilhadas (THOMPSON, 2011).

Outra relevante contribuição de Thompson foi trazer o tema para o campo educacional. O historiador defende a tese de que o modo como a educação escolarizada se organizou, no período subsequente à Revolução Francesa, gerou uma tensão entre educação e experiência.

As atitudes em relação à classe social, à cultura popular e à educação tornaram-se “estabelecidas” no período que se seguiu à Revolução Francesa. Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência de vida dos alunos ou sua própria negação, tal como se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. (THOMPSON, 2002, p.36)

Thompson cita ainda um trecho do romance de D. H. Lawrence, *Sons and Lovers* para explicar o tipo de oposição que se estabeleceu entre as duas instâncias. “\_\_ Porque a diferença entre as pessoas não está na classe, mas em si mesmas. Da classe média só vem ideias, e da gente do povo, a própria vida, calor. Sentem-se seus ódios e amores”. (Lawrence apud Thompson, 2002, p 37). “É dessa forma que Lawrence expõe a questão: educação = ideias = classe média; experiência (a própria vida) = sentimento = gente do povo” (Thompson, 2002, p 37).

O conflito criado entre a experiência e a educação formal, de certa forma, perdura até os dias atuais. No lugar de integrar a cultura dos alunos que é fruto de

suas experiências de vida, a educação escolarizada mantém uma atitude de desprezo em relação a ela. Isto ocorre de tal forma, que o conceito de bom aluno, quando este é proveniente das classes populares, é aquele que nega a sua própria identidade para assumir uma outra.

Maria Madalena Silva de Assunção (2007, p.50) afirma que as práticas escolares e os sistemas de linguagens que se aprende nas escolas “constituem elementos significativos no processo de construção de subjetividades, nos levando à corporificação de formas particulares de agir, sentir, falar, ver o mundo e o ‘eu’”. A opinião da autora é sustentada nas ideias de Thomas S.Popkewitz que aborda as relações de poder no contexto das organizações escolares:

De acordo com este autor, assumem posto central as noções de poder e regulação, visualizadas a partir da inscrição nos indivíduos de sistemas simbólicos, de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. Assim, as práticas escolares, o currículo, os discursos da pedagogia, para além de constituírem um conjunto abstrato de ideias, são vistos como tecnologias sociais que abrigam formas politicamente legitimadas para os indivíduos organizarem sua visão do “eu”, inscrevendo, assim, atributos de subjetividade no corpo social (ASSUNÇÃO,2007, p.50).

Mas a força dos processos de escolarização na produção de subjetividades não deve ser analisada somente pela ótica da dominação cultural e o controle social. Atualmente a questão é mais complexa. Thompson lembra que para muita gente da classe trabalhadora, a educação passou a ser um instrumento de mobilidade social. “A aprovação social do sucesso educacional é assinalada de uma centena de modos: o sucesso traz recompensa financeira, um estilo de vida profissional, prestígio social. Ela se apoia numa apologia completa da modernização, necessidade tecnológica, igualdade de oportunidades” (THOMPSON, 2002, p. 42).

Neste sentido, repensar a educação a partir do ângulo da experiência não significa negar a importância que ela exerce na vida dos indivíduos, mas buscar o equilíbrio entre as necessidades intelectuais e promoção dos alunos e o respeito pelas suas culturas de origem. Sobre a atual realidade educacional, Thompson faz a seguinte crítica: “A cultura letrada não está isolada em relação à cultura do povo à maneira antiga de diferença entre classes, mas, não obstante, está isolada dentro de suas próprias paredes de auto-estima intelectual e de orgulho espiritual” (THOMPSON, 2002, p.43). O que se critica, portanto, não é a educação em si, mas

a distância criada entre a experiência e os processos de educação escolarizada; ou seja, a necessidade de ressignificação a experiência escolar.

Atualmente existe uma contenda, que se observa no contexto educacional, em especial nas escolas de natureza pública, que ilustra bem as discussões apresentadas aqui. Setores da sociedade cobram do sistema de ensino a solução para os problemas sócio educativos de alguns alunos que se evadem das salas de aulas e se envolvem com práticas ilícitas. Os profissionais da educação se defendem por meio do discurso que o papel da escola é cuidar do desenvolvimento intelectual dos seus alunos, compete às famílias a educação dos filhos.

Na verdade, o embate mostra que há exageros de ambas as partes, tanto do discurso que acredita que a escola é a solução para todos os problemas sociais, como daqueles que se defendem a partir de um conceito restrito de educação. Na onda das terceirizações, muitas responsabilidades são transferidas indevidamente para a escola. Mas por outro lado, o argumento de que o papel exclusivo da escola é a transmissão de conhecimentos formais, independentemente dos aspectos vivenciais dos alunos, também se mostra equivocado.

Muitos profissionais da educação, é importante que se diga que não são todos, talvez não se deram conta que a experiência escolar é um processo mais complexo do que o simples hábito de assistir aulas e desenvolver as atividades propostas por um conjunto de disciplinas. Muitos aspectos da vivência escolar, que alguns educadores consideram triviais, “não escolares”, podem ter mais importância do que normalmente se imagina, para a vida dos sujeitos escolares. Quando os ex-alunos são interrogados, sobre as memórias da sua experiência escolar, são raros os que começam falando dos conteúdos e das disciplinas. Normalmente, o aspecto afetivo vem em primeiro lugar, começam discorrendo sobre suas relações de amizade com professores e colegas.

Isto mostra que é um equívoco, portanto, acreditar que a experiência escolar se resume àquilo que se passa entre as quatro paredes da sala de aula, da mesma forma que parece cada vez mais difícil de se acreditar que este tipo de experiência se reduz àquilo que José Gimeno SACRISTÁN (2005, p. 161), afirma tratar-se da “cultura curricularizada”, termo utilizado para descrever “a longa tradição de organizar as instituições escolares, de ordenar e regular os currículos, os ritos fixados em torno das formas de ensinar (...)”, criados para modelar o aluno na condição de aprendiz. Diga-se de passagem, uma maneira peculiar de organização

da educação escolarizada que se constituiu historicamente e que é passível de constantes e veementes críticas do educador espanhol. “Aprender nas escolas é uma forma de absorver um saber que, muitas vezes, somente se justifica em função dos próprios ritos aos quais se está submetido” (SACRISTÁN, 2005, p. 161).

Embora não se deva subestimar o peso da tradição, uma vez que esta forma de organizar a educação escolarizada ainda se faz presente, é notório e visível, nos dias atuais, que o modelo citado se encontra desgastado, para não dizer em crise. Sobre isto segue afirmando SACRISTÁN (2005, p. 208):

O conhecimento que oferece o currículo planejado de cima pelas autoridades ou desenvolvidos pelos livros didáticos e pelos professores nas práticas escolares não é hoje uma fonte de experiências e conhecimentos tão determinante como foi no passado, nem proporciona tanta capacidade de modelar as visões de mundo, os valores e as atitudes com as quais as crianças e os jovens enfrentam desafios da vida cotidiana e projetam seu futuro (2005, p. 208)

Neste contexto de transformações, no qual o significado da constituição identitária do sujeito aluno está sendo repensada, as discussões em torno da memória da experiência escolar, tanto vivenciada individualmente, quanto em sentido coletivo (partilhado), ganham importância. Se o pressuposto de que a memória é um suporte capaz de dar sentido às experiências humanas (FRANCO & VENERA, 2007) for válido, as escolas para se converterem em lugares mais atrativos e significativos para os alunos, precisam se tornar espaços mais democráticos, mas abertos para escutar as “vozes” dos seus sujeitos, dando vazão e significados às “memórias subterrâneas”, diria Michael POLLAK (1989).

Não há sinais que mostrem que a “educação na medida do aluno”, sugerida por SACRISTÁN (2005), e a “educação libertadora” tão sonhada por Paulo FREIRE (1987), tenham se convertido em realidade. Do mesmo modo, a clássica frase de John Dewey (1859-1952)<sup>2</sup>, de que a “educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”, ainda soa um

---

<sup>2</sup> John Dewey é um pensador norte americano que ficou reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo. Destacou-se também pela sua Filosofia da Educação.

Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, como pessoa. No laboratório-escola que dirigiu junto com sua esposa Alice, na Universidade de Chicago, as crianças bem novas aprendiam conceitos de física e biologia, presenciando os processos de preparo do lanche e das refeições, que eram feitos na própria classe. Essa ligação entre ensino e prática cotidiana foi sua grande contribuição para a escola filosófica do Pragmatismo.

Fonte: John Dewey. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey)>. Acesso em: 07 set. 2015

tanto quanto utópica. Pois, nos ambientes escolares ainda prevalece o discurso de que o aluno deve ser enquadrado no sistema porque o principal objetivo da educação escolarizada é a preparação para vida adulta. Mas na contramão desta visão, no entanto, existem iniciativas pedagógicas que tentam tornar a vida estudantil no mínimo uma experiência menos árdua; propostas que buscam, em outras palavras, devolver aos alunos a condição de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Cita-se aqui um exemplo de atividade pedagógica, desenvolvida na escola que é alvo da pesquisa, que mostra a possibilidade da educação acolher as “vozes” dos alunos para tornar a aprendizagem mais significativa.

Muitos adolescentes e jovens atualmente aderem à prática das pichações sob o argumento de que precisam extravasar seus sentimentos. Por trás de manifestações anárquicas e linguagens aparentemente indecifráveis está o desejo de se tornarem visíveis, e se sentirem parte de um grupo. Do ponto de vista da ordem pública, trata-se de atos de vandalismo e que devem ser combatidos por serem contrárias às normas de boa convivência social. Sabe-se que muitos destes jovens resistem à educação formal e escolarizada.

São mostradas abaixo duas pichações, uma realizada no muro do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR e outra feita em uma edificação situada nas proximidades (Figura 01). Em contrastes às pichações, algumas ilustrações, frutos de uma atividade pedagógica (Figura 02), são colocadas na sequência, demonstrando que é possível ressignificar e transformar determinadas práticas por meio da valorização dos sujeitos.



Pichação nº1 – Muro à Av. São João



Pichação nº 2 – Pichação no Muro do Colégio E. N. Senhora de Lourdes

Figura 1: - Pichações em muros à Av. São João, Londrina-PR

Nota 1: - Pichação nº 1 - Pichação de uma parede de um imóvel localizado à Avenida São João com a frase “MÊS DE JUNHO É MAIS TRISTE PARA MIM!! SAUDADE MÃE”

Nota 2: - Pichação nº 2 – Pichação feita do muro do Colégio E. N. Senhora de Lourdes

Fonte: Foto do autor (2015)



Figura 2 - Desenhos no muro do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes  
 Nota: Imagens capturadas com a autorização da professora Marli Lino Santos, proponente do trabalho.  
 Fonte: Foto do autor (2015)

No âmbito da arte-educação, muitos educadores têm investido no potencial artístico de adolescentes, que enfrentam dificuldades de inserção na chamada “educação formal”, transformando e redirecionando suas energias criativas para trabalhos de artes visuais, os chamados “grafites”, que são socialmente aceitos. Um trabalho de desenho e pintura de ilustrações no muro do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR, desenvolvido por uma professora de Artes do estabelecimento, a professora Marli Lino Santos, realizado em parceria com alunos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UEL – Universidade Estadual de Londrina) e protagonizado por alunos do Ensino Fundamental, mostra que este tipo de atividade pode ser realizado no contexto escolar sem o rótulo da “não formalidade”. É significativo também o fato de que as ilustrações permanecerem intactas por muito tempo, fazendo valer um código existente na fala de adolescentes: “Pichador não picha em grafite, e grafiteiro não grafita em pichação”.

Conclui-se que o conceito de memória da experiência escolar é fundamental para a compreensão das relações afetivas e de pertencimento que os alunos estabelecem com a escola na qual estudam, e com aquilo que ela representa em suas vidas, bem como das suas demandas identitárias. Ao concluírem seus ciclos de estudos em determinado estabelecimento de ensino, muitos alunos ficarão com as boas lembranças, os sentimentos de dever cumprido, as promoções de séries, os sucessos, os reconhecimentos; para outros, talvez, ficarão os ressentimentos, os traumas, os fracassos, os insucessos.

Assim, é importante o conhecimento não só dos mecanismos de funcionamento da memória escolar, enquanto uma modalidade de memória coletiva, e dos aspectos específicos da memória de uma determinada instituição escolar; mas o conhecimento da própria realidade de vida de cada sujeito que constrói sentidos para as suas experiências; o cuidado com cada indivíduo, de modo que seja possível o desenvolvimento de uma abordagem mais significativa sobre os dilemas identitários que a escola contemporânea atravessa. As experiências vividas no contexto escolar são marcantes, sejam elas boas ou ruins, serão levadas para o resto da vida. Neste sentido, a proposta do trabalho não é valorizar uma modalidade de memória em detrimento de outras, mas estabelecer o entrelaçamento de sentidos entre elas.

### **3 FRAGMENTOS DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-LONDRINA/PR**

#### **3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NOS DOMÍNIOS DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO.**

Tendo presente a questão das inquietações identitárias que afetam a realidade da escola pública contemporânea, este trabalho de investigação volta seu olhar para uma realidade específica e para os aspectos de singularidades históricas de uma instituição de ensino, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina/PR, onde se desenvolve a pesquisa. Em um momento histórico em que os chamados modelos “*macro-explicativos*” da realidade enfrentam crises de legitimação, pesquisas nos domínios do conhecimento histórico têm valorizado os aspectos da diversidade das experiências socioculturais, e neste sentido, dado mais atenção às realidades particulares.

Em se tratando de escolas públicas, no geral, o trabalho de reconstrução da história e memória institucional não recebe muita atenção, no sentido de elaboração de narrativas escritas que contemplem os principais fatos que marcaram a existência histórica dos estabelecimentos desde a fundação. O Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes não foge à regra. Não foram encontrados textos que abordassem a trajetória desta unidade de ensino de uma forma mais substancial e abrangente. Os poucos relatos existentes se restringem a meros resumos baseados em atos administrativos.

As reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho levam ao apontamento de que a valorização da memória da escola, entendida como ações de preservação das especificidades culturais de uma determinada instituição, dependendo do tratamento que recebe, é importante para a autoestima da comunidade escolar e para os projetos de intervenção pedagógica que visem promover o sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao ambiente no qual eles estão inseridos.

Assim, considerando a relevância deste tipo de memória para os processos de construção da identidade social da escola, uma das ações de investigação do trabalho foi o levantamento de fontes e dados, no intuito de organizar um relato sobre fatos importantes que marcaram a trajetória história do estabelecimento ao qual pertencem os sujeitos que participaram ativamente da pesquisa. Embora, o objetivo central da investigação, não fosse a reconstrução da história do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina/PR (1958-2015), entendeu-se que seria importante organizar uma narrativa, baseada em alguns fragmentos de sua história e memória, que fossem significativos para a compreensão da maneira como a escola se configurou, em termos identitários, ao longo de mais de cinco décadas de funcionamento.

A questão da identidade social da escola é um tema que perpassa as reflexões ao longo deste trabalho. Diante da forte tendência homogeneizadora que submetem as escolas a certos padrões institucionais, é importante saber, então, se ainda há espaços para as singularidades. A história do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes-Londrina/PR é um caso interessante a ser analisado porque desde o ano da “fundação” em 1958 até chegar ao estágio atual de organização, este estabelecimento de ensino passou por transformações consideráveis, tendo inclusive, mudado o local da própria sede.

Neste contexto de mudanças, cabe a pergunta sobre o que restou ao Colégio da experiência dos primeiros anos, além do nome que lhe foi atribuído. Em certo sentido, talvez não fosse um exagero afirmar que a escola foi sendo refundada ao longo do tempo, pois o perfil atual distanciou-se muito do modelo inicial. Mas isto não significa negar a existência de marcas que foram deixadas na cultura da instituição por cada período de sua história, e que, de alguma forma, continuam presentes até os dias atuais.

A investigação sobre a história e memória do Colégio é um tema que encontra sentido em si mesmo, mas aqui, ele está integrado aos outros propósitos do trabalho. Existem alguns motivos para a construção de um texto narrativo que vão além das intencionalidades meramente ilustrativas. A primeira destas razões é **a necessidade de contextualização da pesquisa**. A intenção é acessar os entendimentos que os alunos possuem acerca do conceito de memória e sobre a assertiva de que a escola é um lugar de memória. É importante, de alguma forma, confrontar as compreensões dos sujeitos da pesquisa, explicitadas através de seus

escritos, com aquilo que, aqui, se convencionou chamar de “memória da escola”, ou seja, a cultura da escola tomada em suas especificidades.

Sabe-se, que as imagens e as representações sobre a escola são construídas e se diferenciam a partir da existência de diferentes contextos. Um livreto publicado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo em 2006 aborda a questão da diversidade e o trabalho escolar, mostrando a atualidade deste tema nos debates sobre educação. A professora Cynthia Pereira de Sousa e os colaboradores, que organizaram o texto, argumentam sobre a necessidade de se entender o contexto para compreender as questões identitárias no ambiente escolar.

Toda visão de mundo se constrói num contexto de vivências e de práticas cotidianas, implicando a apropriação individual de uma herança de costumes, valores e conhecimentos familiares, que é gerada na relação com o ambiente. Ora, quando falamos em herança e ambiente estamos falando em continuidade temporal e em uma situação de espaço, ou seja, em condições históricas e sociais que permitem e condicionam o surgimento e a transformação de identidades. Em síntese, estamos nos referindo àquilo que se chama **contexto** (grifo do autor) (SOUSA, C. P. et ali. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, 2005, p. 11-12)

De acordo com este ponto de vista, o contexto em que uma determinada comunidade de alunos está inserida, influencia a visão que estes têm sobre si mesmos. Este estudo pressupõe que, em termos simbólicos, as mudanças que ocorrem na forma como a escola se organiza e se estrutura ao longo do tempo, repercute nas configurações identitárias dos sujeitos escolares. Em outras palavras, os processos de construção histórica também influenciam na formação dos estudantes.

Nesta perspectiva, outra justificativa para a inclusão de uma narrativa sobre a história do Colégio no corpo do trabalho, além da sua relevância para contextualização da pesquisa, é a **necessidade de demonstrar a própria historicidade da memória da escola**, que tem um papel significativo no que diz respeito à maneira como a comunidade escolar representa a si mesma; mas que ao mesmo tempo se apresenta como um processo não acabado, destacando-se o fato de que os alunos também são agentes nos processos de transformação.

Os conflitos simbólicos que ocorrem no interior do espaço escolar relacionam-se, muitas vezes, às diferentes formas de apropriação e ressignificação que alunos fazem do lugar. É difícil negar o fato de que existe uma tensão entre as representações da escola ideal, e a escola vivida, a escola da realidade

multifacetada dos sujeitos, onde ocorrem múltiplas práticas e múltiplos usos, onde existem muitos conflitos simbólicos e diferentes sentidos que a ela são atribuídos, dependendo do olhar de cada indivíduo e de cada experiência comunitária, nos diferentes momentos históricos.

A história do Colégio Nossa Senhora de Lourdes-Londrina/PR pode ser vista como um caso emblemático, no sentido de coexistência de diferentes formas de apropriação deste espaço escolar. O estudo da trajetória do Colégio evidencia o fato de que múltiplas narrativas podem integrar a constituição histórica de uma mesma instituição de ensino, sendo que cada uma destas narrativas podem ser o resultado de diferentes experiências vividas a partir de conjunturas diversas. Daí a importância de se destacar minimamente alguns contextos nos quais a memória da escola se ancora.

Na mesma linha de raciocínio, outro argumento que justifica a construção de uma narrativa sobre os fragmentos de história e memória da escola, que converge com outras reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, está relacionado ao próprio ato de narrar. Sônia Kramer (2009, p.298), uma estudiosa do pensamento de Walter Benjamin sobre educação, afirma que “é importante reencontrar a história a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada, resgatando a capacidade do homem de tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, com textos que se abrem à experiência nas suas transformações, em que se tecem novas histórias”.

Uma das críticas tecidas por Walter Benjamin (1987, p. 197-198) aos seus contemporâneos diz respeito à perda progressiva da capacidade de narrar. “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se tivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

A importância que Walter Benjamin atribui à narrativa está associada às suas ideias sobre história, segundo as quais o passado pode ser ressignificado a partir do presente, tal como comenta Jeanne Marie Gagnebin (1987, p. 11), outra intérprete do pensamento benjaminiano. “Esta bela definição destaca a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua, que está aberta a novas propostas e ao fazer junto. (...) O depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que

garantiriam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de práticas e de linguagem”.

A partir deste ângulo de visão, a confrontação entre narrativas é importante para os processos de ressignificação das experiências que acontecem no momento presente. Não se trata de ir ao encontro do passado de forma nostálgica, ou acreditar que é possível a reprodução das experiências passadas. Para Sônia Kramer (2009), pensar a educação a partir da obra de Benjamin, supõe rever as relações entre crianças, jovens e adultos e as inúmeras interações que ocorrem entre suas histórias e memórias.

Os confrontos não se esgotam nem se explicam por diferenças pessoais, mas emergem da diversidade e da riqueza de experiências passadas, da história coletiva de que fazem parte. Neste contexto, é central o papel da narrativa. Com base nos escritos de Benjamin, é possível identificar que na nossa época se diluem a narrativa da experiência histórica vivida e a sabedoria. Para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência de cultura, professores e alunos precisam se tornar narradores, em que pese as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada sua experiência.

Pensar a educação com Benjamin requer alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e ser autores. Significa a possibilidade de ver em cada adulto, jovem ou criança, a sua história. A escola necessita encontrar a identidade narrativa, o que requer abrir espaço (na formação e nas diversas modalidades de gestão) para as experiências dos sujeitos que fazem a prática, para que re-signifiquem a história contada e atribuam ou encontrem outros sentidos (KRAMER, 2009, p.300).

Isto posto sobre a importância do ato de narrar, o passo seguinte é a proposição de um relato, elaborado sob a ótica do pesquisador, que não se pretende exclusivo, mas que possa servir de referência para outras reflexões. Mas antes de passar à esta experiência narrativa, propriamente dita, uma menção, mesmo que de passagem, aos princípios teórico-metodológicos da chamada História Cultural e Micro-História parece ser importante, já que os apontamentos sobre alguns fragmentos da história e memória da instituição, onde se desenvolve a pesquisa, são elaborados com base em algumas fontes e elementos da memória imagética e da memória oral. Sabe-se que uso destes tipos de fontes, tanto de imagens, quanto de depoimentos orais, nas pesquisas históricas, requer abordagens metodológicas específicas. Os limites colocados para este estudo impedem a exploração de todas as potencialidades de informações contidas nas fontes utilizadas, mas por outro lado tenta-se ir um pouco além do caráter meramente ilustrativo.

No âmbito dos estudos históricos sobre educação, apesar de não ser uma constante, as pesquisas em torno da formação e dos processos de transformação das instituições educativas não representam absolutamente uma novidade. Estudos desta natureza são elaborados a partir de interesses e motivações diferentes. Porém, a historiografia atual tem renovado os seus referenciais teórico-metodológicos e lançado novos desafios à investigação. Mais do que restringir o olhar, as novas abordagens históricas têm mostrado que o estudo de realidades sociais específicas tem muito mais a dizer sobre o conjunto da sociedade, do que normalmente se imagina.

Neste sentido, o estudo sobre a história e memória de uma instituição escolar específica pode ser a porta de entrada para outras reflexões mais amplas. Nada impede que haja interações entre o estudo da realidade local e as pesquisas sobre os sistemas de ensino, por exemplo. Apenas inverte-se a lógica da observação. Ao invés de olhar a escolar de fora para dentro, valoriza-se suas dinâmicas internas.

Os debates que envolvem dilemas identitários, independentemente dos objetos de pesquisa, se estabelecem dentro de determinadas fronteiras conceituais, representadas por antinomias, tais como: a unidade e a diferença, o particular e o geral, o individual e o coletivo, o sujeito e o objeto, o sujeito e a sociedade, as rupturas e as permanências, entre outras. Equilibrar o “pêndulo” entre estes conceitos nem sempre é uma tarefa simples, dependendo do referencial teórico que se adota, há sempre o risco de negligenciar um ou outro aspecto da realidade. Isto porque, grosso modo, as diferentes correntes de pensamento também se diferenciam em função da ênfase dada a um ou outro lado da “balança”.

Neste sentido, não se trata de abandonar as contribuições da ótica clássica tradicional, baseada na primazia do estudo das conjunturas econômicas e demográficas ou das estruturas sociais, mas reconhecer que elas, muitas vezes, são insuficientes para abarcar a complexidade dos fenômenos sociais, que são multicausais, e por isso não se reduzem a um único viés de análise. É preciso compreender, deste modo, que a compreensão do passado passa também pela valorização das múltiplas atividades culturais constitutivas da vida humana.

A perspectiva histórico-cultural de análise parte de princípios teóricos metodológicos menos restritivos. Charliton José dos Santos Machado (2006), em um estudo sobre as relações entre mulher e educação, explica que “concebe-se que a dimensão da análise histórica, em diferentes espaços e momentos, a partir de

crenças, representações, e práticas cotidianas, tidas como aparentemente banais, são importantes quanto grandes objetos, tais como o Estado, luta de classes, as revoluções, os grandes personagens e os grandes heróis” (MACHADO, 2006, p. 16). Neste sentido, as memórias, as práticas, as identidades, as vivências, os símbolos, as imagens, as emoções, os desejos, as intersubjetividades, entre outras manifestações da cultura e das experiências humanas passam também a serem valorizadas, enquanto objetos de pesquisa.

A história da educação, que se constituiu enquanto um campo específico do conhecimento, preocupando-se com o estudo no tempo e no espaço sobre os fenômenos educativos, acompanhou o movimento de mudanças das novas perspectivas historiográficas, influenciando e sendo influenciada por elas, principalmente no que diz respeito ao uso alternativo e diversificado das fontes históricas, somando-se aos documentos escritos, a iconografia, a oralidade, as plantas arquitetônicas, entre outros. (Cf. CASTANHO, 2010, p. 92).

Em que pese a renovação dos estudos históricos sobre educação, Dominique JULIA (2001. p. 12) critica alguns modelos de história do ensino que predominaram nas décadas de 1970 e 1980, que muitas vezes se pautaram em visões essencialistas da escola, e a partir de enfoques, que o autor os qualifica como “*externalistas*”, uma vez que os fenômenos educativos eram explicados a partir das influências externas. Apesar da importância das categorias analíticas de Pierre Bourdieu para a compreensão dos sistemas de ensino, critica-se o fato de que muitos dos seus seguidores, a partir de uma leitura reducionista sobre os sistemas de reprodução social, desprezaram os aspectos da cotidianidade da instituição escolar, os laços afetivos, biográficos, familiares, entre outros.

Na década de 1970, o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo categorias sócioprofissionais, conduziram numerosos historiadores, nas pegadas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (mas também na agitação dos acontecimentos de maio de 1968) a ver na escola apenas “o meio inventado pela burguesia para adestrar e normatizar o povo”, responsável portanto, sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é (JULIA, 2001. p. 12).

Nos anos 1980, segundo JULIA (2001), verificou-se outra tendência que influenciou muitos estudos históricos sobre educação. Se na década de 1970 foi acentuado o papel da escola como um aparelho ideológico do Estado, na década

seguinte ocorreu uma espécie de reabilitação de uma pedagogia normativa, no sentido de que houve um retorno à crença em um poder total da escola. “Uma escola toda poderosa, onde nada separa intenções de resultados (...) os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos a construir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar” (JULIA, 2001. p. 12).

. Ainda, segundo Dominique JULIA (2001), no que se refere aos conteúdos, este tipo de historiografia do ensino se voltou para a história das ideias pedagógicas, para a história das instituições ou mesmo das populações escolares, mas a partir de um ângulo de visão que buscava explicações para os fenômenos educativos fora da dinâmica interna da escola, ou sem dar a devida atenção às relações entre a cultura da escola e as culturas que lhe são contemporâneas.

Desde modo, tanto as versões de histórias da educação, que se caracterizaram pelas críticas mais agudas à instituição escolar, quanto aquelas outras que mantiveram a ilusão de um total do poder da escola, não deram a devida atenção à realidade diversa dos sujeitos, que é vivida no interior das instituições, e negligenciaram temas importantes, tais como: as memórias, as intersubjetividades, o universo simbólico, as representações, as biografias, entre outros. Importante ressaltar que o autor citado está se referindo às tendências gerais em cada período. Seria incorreto generalizar e afirmar que todos os estudos nos domínios educacionais seguiram pelo mesmo caminho.

A busca por explicações “externalistas” para os fenômenos educacionais, que dominou o campo científico da história da educação por determinado período, pode ser entendida, também, como resultado da influência de certos paradigmas epistemológicos das ciências humanas, que colocaram o sujeito em segundo plano. Sobre esta questão, Denise Jodelet (2009, p. 681) se expressa da seguinte maneira: “Grosso modo, pode-se dizer que a noção de sujeito, associada às ideias de individualismo, de humanismo e de consciência, foi rejeitada sob o golpe de anátemas oriundos do positivismo, do marxismo, do estruturalismo e do pós-modernismo, ou resultantes da combinação de algumas destas perspectivas”.

No entanto, nos últimos anos, a historiografia da educação, a partir da perspectiva histórico cultural, tem renovado suas metodologias e introduzido novas

formas de historiar as mudanças dos sistemas de ensino. Uma das principais teses desta renovação historiográfica é a valorização dos sujeitos:

A história deve buscar a compreensão de como as percepções acerca do estar no mundo mudaram e, para tanto, não tem como deixar de reconhecer que não trabalha com o estanque, pois remete-se exatamente ao mais dinâmico. Se trata dos homens organizados em sociedades, não há como negar que estuda seres que têm intenções, finalidades, desejo, sonhos, lidando, em função disso, também com a contingência, o acaso, o cotidiano (CARDOSO & GOMES, 2000, p. 500).

Deste modo, a partir desta ótica, as novas abordagens buscam compreender as transformações dos sistemas educacionais, as ideias pedagógicas, as práticas escolares e os fenômenos educativos em geral, enquanto produtos da construção social, mas sem deixar de lado a importância e os papéis dos sujeitos envolvidos neste processo.

Portanto, a expansão do conceito de documento histórico, a inclusão de novos temas, a introdução de novas categorias de análise e novos parâmetros teórico-metodológicos abriram o leque de possibilidades para a compreensão da realidade educacional e compreensão histórica dos fenômenos educativos a partir daquilo que os sujeitos vivem no cotidiano das unidades escolares e das dinâmicas internas das instituições de ensino.

### 3.2 O COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES DE LONDRINA-PR: A ORIGEM CATÓLICA E AS MUDANÇAS DE CENÁRIOS NA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO

Uma vez tecidas algumas considerações breves sobre a perspectiva histórico-cultural de análise dos fenômenos sociais, que permite observar os aspectos micros da realidade educacional por meio de um viés analítico não tão restritivo, é possível direcionar o foco da pesquisa para alguns aspectos da história e memória do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR.

O Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes-Londrina, a exemplo de outros estabelecimentos públicos de ensino, que já ultrapassaram a marca dos cinquenta anos de história, não possui ainda grandes tradições. Mas, isso não é o mesmo que dizer que, ao longo de sua breve história, ele não tenha desenvolvido seus traços distintivos e identitários. Esta é uma das suposições deste trabalho de

pesquisa, que o sentimento de pertencimento dos alunos à escola passa também pela valorização e criação de identidades coletivas, no que diz respeito à experiência escolar.



Figura 3 – Imagens do prédio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR  
 Nota: Sede atual localizada á Av. São João, nº 965 – Jardim Brasília  
 Fonte: Site Oficial do Colégio (2015)

Quando o interesse é a reconstituição histórica de alguma escola pública, uma primeira constatação, via de regra, é a inexistência de testemunhos escritos que narrem de forma mais ou menos coesa e sistematizada, a trajetória histórica do estabelecimento que se pretende estudar. Isto não ocorre por mera negligência das escolas, mas talvez pela falta de uma política educacional que incentive a prática da documentação com vistas à reconstrução histórica da instituição. Por força da lei, os registros existem para atender as finalidades administrativas. Sob este ponto de vista, não se deve esperar nada de diferente. Mas defende-se, aqui, que as escolas prestem mais atenção também aos elementos da sua cultura material e organize narrativas a partir deles.

A realidade do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes não é muito diferente das demais escolas. O único documento<sup>3</sup> escrito a respeito do histórico da instituição, que esta pesquisa tomou conhecimento, se resume a uma narrativa correspondente a pouco mais de três páginas digitadas. O texto encontra-se postado no site oficial do Colégio, bem como, em um "perfil" da escola, em uma rede social.

De qualquer forma, trata-se de uma fonte importante. O resumo foi elaborado em nome da escola, sem autoria definida, organizado em torno de decretos e

<sup>3</sup> CENSL - COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES. Histórico do Colégio. Disponível em: <http://www.ldanslourdes.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> Acesso em: Janeiro de 2015.

documentos governamentais, que foram mudando o status de funcionamento do estabelecimento, ao longo do tempo. Há alguns detalhes que mostram que a elaboração do mesmo, provavelmente, exigiu um pouco mais de conhecimento da pessoa, ou pessoas, que o confeccionaram, sobre a maneira como a escola foi se transformando ao longo dos anos; indo um pouco além daquelas informações simplesmente contidas nos registros dos atos oficiais.

O fato da referida narrativa fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola, com poucas alterações, e constar na íntegra, sem o acréscimo de informações e atualizações que foram incluídas posteriormente, em um trabalho datado do ano de 2003, intitulado “Colégios Estaduais de Londrina: Histórico e Patronos”, resultado de um projeto desenvolvido pelas bibliotecárias da Biblioteca Pública Municipal de Londrina, Lucineia Chamorro e Silva e Maria do Carmo Dias Melhado (2003), mostra que o texto já ganhou um certo status de “oficial”, ou seja, tornando-se uma referência sobre o histórico do colégio, pelo seu caráter de exclusividade e pelo fato de circular pela escola há algum tempo.

Por outro lado, constata-se também que as escolas, de maneira geral, contam com farta documentação, principalmente no que se refere aos registros oficiais da vida estudantil e acadêmica dos alunos, bem como, em relação a outras informações funcionais dos profissionais da educação. É uma obrigatoriedade legal a manutenção dos arquivos permanentes, por parte das unidades de ensino. Mas, o mesmo não pode se dizer de outros aspectos da vida cotidiana da escola. Os poucos fragmentos da memória oral, material e imagética encontram-se dispersos, correndo-se o risco de informações importantes sobre a memória da escola serem soterradas e esquecidas, caso não haja uma política de registro, conservação, preservação e divulgação.

De qualquer maneira, apesar das lacunas de informações e da dispersão documental, diga-se mais uma vez, não se trata de um problema exclusivo desta unidade de ensino, a instituição conta com alguns registros significativos, tais como alguns álbuns fotográficos, que registraram momentos importantes vividos pela comunidade escolar. Outras relevantes fontes de informação são os depoimentos orais, já que ainda é possível encontrar pessoas vivas que testemunharam as transformações da escola desde os seus primeiros anos de existência.

A trajetória histórica do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes começa em 13 de dezembro de 1958; segundo consta na versão do referido texto, que

resume a história institucional divulgada no site oficial do estabelecimento; ano no qual “foram lançados os alicerces de uma das salas da Casa Paroquial Nossa Senhora de Lourdes e, a 08 de março de 1959, a mesma foi inaugurada” (CENSL, 2015).

Da condição de uma pequena escola paroquial, atendendo relativamente de maneira quase informal, cerca de uma centena de alunos do nível primário, até chegar ao status atual de colégio público, com capacidade para atender mais de 1000 alunos, voltado para as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, e já tendo atingido ao longo de sua história de funcionamento, a casa de mais de 2000 matrículas em um só ano letivo, muitas coisas obviamente mudaram de lá para cá. Apesar do número de alunos ter decrescido nos últimos anos, a escola ainda continua atendendo um número considerável de estudantes. Foram contabilizadas 774 matrículas no ano de 2015, sendo 358 pertencentes ao ensino fundamental e 416 ao ensino médio.

Atualmente, esta unidade de ensino integra a rede de escolas públicas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Londrina, Estado do Paraná, e como tal deve ser enquadrada como uma instituição de natureza laica, mantida pelo Estado. Mas do ponto de vista da sua origem histórica, não é possível negar que o seu surgimento está vinculado aos ideários do catolicismo. O ano da sua “fundação” coincide com o ano da criação da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes de Londrina/PR em 1958. É preciso ponderar que a palavra “fundação” apresenta limites, já que aqui, defende-se o ponto de vista que este estabelecimento de ensino foi sendo “refundado” ao longo dos anos.

Segundo consta, a escola começou a funcionar, na condição de uma pequena unidade escolar paroquial, com apenas uma sala, por iniciativa de Frei Nereu do Valle, um padre pertencente à ordem dos Capuchinhos da Província Regular do Paraná e Santa Catarina, que veio trabalhar em Londrina a convite do primeiro bispo e arcebispo de Londrina, Dom Geraldo Fernandes. O religioso italiano, que realizou a sua formação na Itália e ordenou-se padre no Brasil, já era conhecido na época por suas atividades “bem-sucedidas” em outras cidades do Paraná e Santa Catarina (MASCHIO & ELIAS, 1977).

O surgimento do colégio está, portanto, ligado a atuação pastoral deste missionário, que começou suas atividades em Londrina no final da década de 1950. Obviamente, uma escola não surge somente a partir da vontade de uma única

pessoa. Ela nasce de um encontro de desejos e interesses; o encontro das atitudes pastorais empreendedoras do Frei Nereu e os anseios de uma comunidade nascente e carente de todo tipo de infraestruturas. O desejo do Bispo da época em expandir a fé e os domínios administrativos da Diocese. O interesse do Estado, tanto na esfera municipal, quanto estadual, em delegar funções diante da insuficiência dos serviços prestados à população.

Não ficaram muitos registros dos primeiros anos da atuação pastoral de Frei Nereu em Londrina, além dos documentos oficiais da Paróquia da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes, canonicamente exigidos pela Cúria. A figura nº 04 mostra a data e a abertura dos livros tombos de batizados e de casamentos, que são marcos considerados oficiais para o surgimento de uma paróquia.

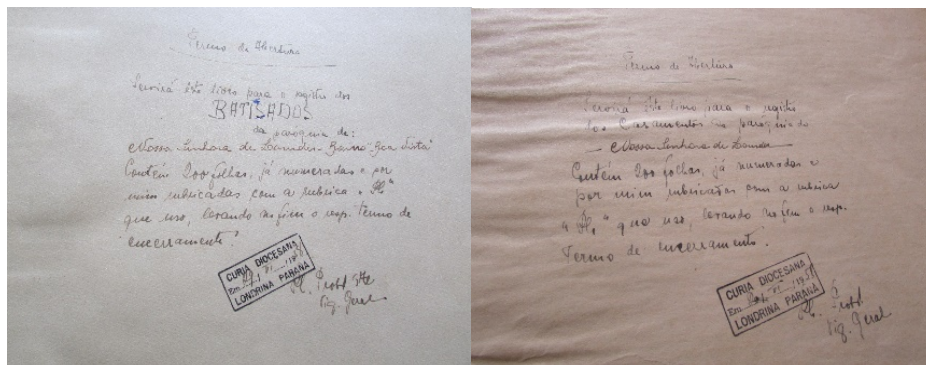


Figura 4 – Páginas de abertura dos livros tombos de batizados e casamentos – datados em 1958

**Fonte:** Arquivo da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes

No entanto, uma imagem fotográfica (Figura nº 5), encontrada nos arquivos paroquiais, não datada, e de autoria desconhecida, que segundo informações dos paroquianos, corresponde a uma das primeiras construções paroquiais, em torno das quais a comunidade se ergueu, construída em madeira ao final da década de 1950. Estima-se que a mesma tenha sido edificada por volta de 1957, ano do início das atividades do missionário em Londrina.

Antes mesmo da construção da igreja, que veio logo em seguida, a casa teria sido usada com uma dupla funcionalidade, servia tanto de capela, quanto de moradia para o líder religioso. A imagem é significativa porque, além de ser rica em informações sobre a vida inicial desta pequena comunidade, mostra como era o entorno geográfico na época, um bairro nascente, com pouca ou quase nenhuma infraestrutura urbana.



Figura 5 – Edificação em madeira - Primeira instalação da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR  
Fonte: Arquivo da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR  
Obs. Estima-se que o registro foi feito entre os anos de 1957 e 1958

Curiosamente, um importante registro sobre as atuações pastorais de Frei Nereu, não foi encontrado dentro do campo educacional e nem dentro do campo religioso, como era de se esperar, mas na área da assistência social. Empresta-se aqui a noção de campo de Pierre Bourdieu (2013), que entende campo enquanto representação de um espaço simbólico. A professora Jolinda de Moraes Alves (2002), docente da Universidade Estadual de Londrina, graduada em Serviço Social, pesquisou para a elaboração de sua tese de doutorado em História e Sociedade, a história da assistência social aos pobres em Londrina entre os anos de 1940 a 1980.

Neste trabalho, em aproximadamente 12 páginas, a professora destaca a ação pastoral deste Frei da ordem dos Capuchinhos, que marcou época em Londrina em função da assistência dada aos pobres. A pesquisadora teve o cuidado de entrevistá-lo em vida em 2001, quando o religioso residia em Curitiba-PR. Segundo a pesquisadora, seu nome figura entre os “beneméritos pioneiros da assistência social aos pobres em Londrina”.

Frei Nereu do Vale, italiano, veio para Londrina em 1958, construiu a Igreja Nossa Senhora de Lourdes na Vila Sian e a escola paroquial; em 1959, a pedido de Dom Geraldo Fernandes, construiu a creche Santa Rita, com a ajuda das Damas de Caridade. Realizou um trabalho comunitário assistencial com os moradores da primeira favela de Londrina, "Favela do Grilo", transformando-a na "Vila da Fraternidade"; colaborou com a Sociedade de São Vicente de Paulo dando assistência integral às Conferências Vicentinas. Recebeu da Câmara Municipal o Título de "Cidadão Honorário", pelas realizações que efetivou no campo social e filantrópico (ALVES, 2002, p. 333-334).

Os depoimentos orais coletados por Jolinda de Moraes Alves, tanto do próprio Frei, quanto dos moradores antigos do bairro, revelam traços da personalidade deste líder religioso e sua forma de agir pastoralmente. O seu método de atuação pastoral contemplava as dimensões espirituais, educativas e assistenciais dos paroquianos. Três edificações construídas quase que concomitantemente mostram isso: igreja, escola e creche.

Pe. Paulo Brincat (2015), que atualmente é o responsável pela Paróquia Nossa Senhora das Graças, em Londrina, foi o terceiro pároco, na ordem sucessória, da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes, tendo assumido a comunidade em 1977. Não conviveu com Frei Nereu, mas teve alguns contatos esporádicos nas ocasiões que o mesmo vinha a Londrina visitar a comunidade. Em entrevista concedida para o autor da pesquisa, em 26 de junho de 2015, deixa transparecer que o Frei era uma pessoa conhecida no meio político, o que talvez tenha aberto as portas para a viabilização dos recursos e as autorizações necessárias para o funcionamento da escola paroquial, devido as amizades pessoais que ele mantinha com agentes do poder público do Estado do Paraná na época.

Então, lá, o Colégio era, inicialmente era uma construção da Igreja, que ficava ao lado da Igreja. Hoje é ... tem umas torres lá, tem cinco, seis, sete torres, lá, né, onde foi construída esta paróquia. Mas antes era o Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Funcionava, né, o Frei tinha conseguido, vamos dizer lá, através da amizade que ele tinha com o governador, eu acho, né, conseguido a instalação do colégio lá. Então ficou por um bom tempo lá. Ele sempre dava um bom atendimento lá. Eu conheço gente que era pequeno assim (gestos com as mãos), e se educou lá praticamente. Do primário ao ginásio. Depois quando começou a construção lá, na, onde hoje está, não sei bem. Eu entrei lá em 78, passou em 77, por aí, prá lá. E aí começou uma... já era uma administração pública, e foi aumentando mais. O ginásio era maior. Nossa relação com o ginásio lá, não era grande coisa, não, porque o Estado mantém uma certa reverência, para a coisa do Estado. Então não dava muita oportunidade para se trabalhar lá. O que mais a gente fazia lá era, algumas orientações para professores quando buscavam a gente, lá, né, Mas em termos de presença, mesmo da Igreja, lá, não tinha, lá, não tinha lá. E foi crescendo lá. Chegou até a ser chamado de Lurdão (risos). Tem gente que não gosta até hoje deste apelido de Lurdão. (...) Porque eles acham que é ofensivo a Nossa Senhora de Lourdes, Lurdão. Mas ficou este apelido lá, Lurdão. Eu acho que até hoje ainda é. (...) Praticamente é esta, né, que eu sei dizer sobre o Lurdão (BRINCAT, 2015).

O fato do Frei Nereu ter recebido o título de “Cidadão Honorário” da Câmara Municipal de Londrina em 1966, pelas realizações que efetivou no campo social e filantrópico, e o fato de seu nome figurar em um documentário histórico produzido em 1977 sobre as pessoas ilustres que contribuíram com a história da cidade (MASCHIO & ELIAS, 1977) e o cruzamento de outras informações, mostram tratar-se de uma pessoa socialmente influente não só em sentido religioso. Padre Paulo Brincat (2015) comenta em tom jocoso o jeito intenso do Frei Nereu fazer pastoral. “Há um ditado que diz: onde passa um capuchinho, nem barba de bode nasce mais (risos)”.

Com base nos depoimentos do próprio Frei Nereu e de outros moradores antigos do bairro, a pesquisa da professora Jolinda Alves, destaca, ainda, a participação de membros da comunidade nas obras sociais e religiosas executadas por este Frei capuchinho, cujos apoios foram imprescindíveis para a consolidação da comunidade.

O terreno para construção da igreja e da casa do frei Nereu foi doado por Giácomo Lolatta, um dos moradores do bairro, que possuía 5 alqueires de terras adquiridas da CTNP (...) (ALVES, 2002, p. 365). Concomitantemente à construção da igreja era necessário providenciar a escola paroquial, para proporcionar educação às crianças do bairro. Dessa vez o terreno foi doado pelo Sr. Eugênio Gaion, de nacionalidade italiana, proprietário de um sítio de 5 alqueires no bairro, adquirido da CTNP (ALVES, 2002, p. 365-366).

Atualmente, existem alguns conflitos de memória e algumas vozes discordantes em relação às áreas de terrenos doadas para construção da escola e Casa Paroquial, onde funcionou a primeira sala de aula, no sentido de se saber qual área foi doada por quem. O texto que resume o histórico do Colégio cita a participação nas doações de pelos menos três famílias: GAION, FIERAMOSCA e AMBRÓSIO. Em entrevista concedida por membros da família FIERAMOSCA, em 27 de junho de 2015, para o autor do trabalho, eles dizem que, na verdade, a área onde se ergueu a escola foi doada por um conjunto de famílias, cada uma doando uma parte do terreno. Eles incluem ainda a família CUROTTO, entre os colaboradores mais próximos de Frei Nereu.

Como visto anteriormente, o documento mais confiável, do qual se tem conhecimento, até então, que narra resumidamente o histórico do Colégio, encontra-se na página oficial do Colégio Nossa Senhora de Lourdes na Internet (CENSL, 2015). O breve texto foi elaborado com base nos atos oficiais e governamentais que deram origem ou mudaram o status de funcionamento da escola.

Apesar de breve, o documento é suficiente para o desenvolvimento de algumas reflexões. Uma constatação possível diz respeito ao fato de que a história do Colégio se constitui a partir de momentos e cenários bem distintos. Não significa dizer que isto não aconteça com qualquer outra instituição de ensino. Pelo contrário, a reconstituição histórica, seja de qual for a escola, vai se deparar com a mesma situação, já que é típico das escolas o movimento de apropriação e ressignificação dos espaços por parte das gerações sucessivas de alunos. O mesmo pode se dizer das gerações sucessivas de professores.

Daí a importância de que nos processos de construção do espaço escolar, todos precisam se sentir reconhecidos e valorizados. A escola é o espaço das “múltiplas alteridades” (MIRANDA; BLANCH, 2013, p.63). A exemplo do que ocorre com as cidades, as escolas também sofrem o efeito do palimpsesto. As diferentes gerações de alunos recriam e ressignificam os espaços escolares.

Tais sentidos do passado são como que enigmas ou segredos que é preciso decifrar, pois fizeram daquele espaço um lugar- um espaço dotado de sentido - que tinha a sua inteligibilidade em correspondência história com o tempo. E, no passado, os homens pautavam sua conduta por outros princípios e sentimentos, distintos dos nossos. Todas estas facetas da materialidade construída do passado, que se desdobra em sociabilidade e sensibilidade, se apresenta ao historiador de hoje como um palimpsesto, a embaralhar sinais e a confundir sentidos” (PESAVENTO, 2004, p.27-28).

A imagem do palimpsesto remete a um esforço hermenêutico, pois nem tudo se apresenta na forma explícita, requer uma atitude de diálogo, a habilidade para trabalhar com conflitos de memórias, a capacidade para negociar sentidos, de modo a recriar novas identidades, por meio das quais os alunos se sintam pertencentes ao lugar. “A escola na medida do aluno se apoia na busca de cumplicidade, no pacto, e não na imposição” (SACRISTAN, 2005, p. 210).

Neste sentido, a história do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes é interessante porque parece ter alguns ingredientes a mais neste processo de criação e recriação dos espaços. Além deste processo “natural” de criação e ressignificação do espaço escolar, ela se estruturou a partir de conjunturas bem distintas. Estes diferentes momentos são chamados aqui de cenários, entendendo que as mudanças institucionais interferem nas maneiras de representar a escola e nas formas de apropriação e uso do espaço escolar, o que implica, também, em mudanças nos rituais da instituição, nos projetos políticos pedagógicos, nos sentimentos de pertencimento, entre outras questões que dizem respeito ao cotidiano da escola.

A forma de narrar a trajetória de uma instituição de ensino pode variar muito, dependendo dos critérios e das categorias de análise que forem utilizadas para estruturar a apresentação das transformações ocorridas ao longo do tempo. São muitos os fatores que impõem mudanças à escola. Destes fatores, alguns são externos a ela, tais como transformações econômicas, sociais, e culturais da população; mudanças nas políticas governamentais de educação, nas ideias pedagógicas e organizações curriculares, entre outros.

Mas existem questões que são mais específicas ao próprio estabelecimento, tais como, a forma como ele se estruturou no tempo e no espaço; as mudanças espaciais e arquitetônicas que ocorreram naquele espaço; diferentes ofertas de níveis de ensino à comunidade escolar; o aumento ou a diminuição do número de alunos; a mudança do perfil dos alunos que frequentam a escola; as relações e interações com a comunidade; a administração interna; as marcas imprimidas pelas personalidades dos vários diretores; as marcas deixadas pelos diferentes professores, cada qual com a sua história de vida, sua formação acadêmica, suas concepções pedagógicas, suas ideologias e valores; as biografias de pessoas que dedicaram suas vidas à escola; entre tantas outras variáveis históricas que fazem as escolas diferentes umas das outras.

Os limites impostos ao trabalho impedem a opção por algum dos critérios acima de maneira rígida. Para efeito de simplificação do relato, foi feita uma subdivisão da história do Colégio em cenários espaços-temporais. Obviamente toda tentativa de periodização e classificação temporal é arriscada. Entra em cena a subjetividade do pesquisador. Sabe-se também que o tempo não é linear e diferentes temporalidades convivem juntas. De qualquer forma, o texto proposto não exclui a possibilidade de diferentes leituras. Lê-se nas entrelinhas a coexistência de diferentes narrativas que surgem a partir das diferentes maneiras apropriação do espaço escolar pelos sujeitos escolares.

Com as devidas ressalvas sobre o caráter de não imparcialidade do texto narrativo, a história do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina-PR pode ser subdividida, sob o ponto de vista espaço-temporal, em dois momentos bem distintos. De 1959 (ano que de fato começou as atividades com os alunos) até 1978, a unidade escolar funcionou em uma edificação construída ao lado da Igreja Nossa Senhora de Lourdes, situada à Avenida Paul Harris, nº 289. A partir de 1978 a escola é transferida para outro prédio situado à Av. São João, nº 965.

Do ponto de vista administrativo, no ano da transferência a escola não estava mais sob a tutela da Paróquia. Padre Paulo Brincat (2015), em seu depoimento, afirma que quando assumiu a Paróquia em 1977, época que coincidiu com o início do processo de transferência da escola para seu espaço definitivo, já não havia abertura por parte da escola para os trabalhos pastorais da Igreja. Vez ou outra ele fazia alguma orientação aos professores, quando estes o solicitavam. Embora o vínculo da escola com a igreja já não fosse o mesmo dos primeiros anos, acredita-se que a transferência de lugar teve um significado simbólico e influenciado de alguma maneira na mudança do perfil do estabelecimento de ensino, além de ter lhe imposto uma nova situação de aumento de salas e a ampliação do número de alunos matriculados.

Antes de demarcar e caracterizar os dois principais panoramas da história do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, desde a fundação, é preciso considerar primeiramente outro cenário, que diz respeito à formação da comunidade que deu origem à escola, é preciso levar em conta as condições históricas do bairro onde se instalaram a Paróquia Nossa Senhora de Lourdes e a Escola Paroquial no final da década de 1950. É importante fazer uma rápida menção, mesmo que de maneira breve, às condições de vida dos moradores na época e o perfil dos alunos que inicialmente chegavam até ela.

### 3.3 O PRIMEIRO CENÁRIO: A FORMAÇÃO DA COMUNIDADE QUE DEU ORIGEM À ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES

A história do bairro onde se ergueu a Paróquia Nossa Senhora de Lourdes no final da década de 1950 começa, obviamente, antes da chegada do Frei Nereu. O local onde se instalou a paróquia e escola contava com pouca infraestrutura urbana. “Boa Vista” era o nome atribuído a um bairro que consta nos documentos oficiais, tanto da Igreja, quanto da escola (Cf. Figura nº 06). Mas sabe-se que o bairro, que levava este nome, o qual ainda existe no mapa da cidade, tinha na época uma área de abrangência bem maior do que a atual, para designar agrupamentos de famílias em uma área mais vasta. Hoje, a região está subdividida por um conjugado de bairros menores.

2

Escuela Paroquial Nossa Senhora de Lourdes  
Município de Londrina - Bairro Boa Vista

Ensino: primário - 3º ano

Matriculados	11 masc. e 18 fem.
Presentes	11 masc. e 17 fem.
Não compareceram	2 masc. e 1 fem.
Aprovados	11 masc. e 17 fem.
Reprovados	
Concluíram o curso	
Total: 11 masc. e 17 fem.	
Porcentagem de promoção: 100%	

Los 30 dias do mês de Novembro, 1º e 2 de Dezembro do ano  
 de sessenta e sessenta na Escola Paroquial Nossa Senhora de

Figura 6 – Cabeçalho de Ata de Avaliação Escolar, datada de 1962  
 - “Escola Paroquial Nossa Senhora de Lourdes – Município de  
 Londrina – Bairro Boa Vista – Ensino Primário – 3º ano  
 Fonte: Acervo Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Assim a professora Jolinda descreve as condições encontradas pelo Frei Nereu na época da fundação da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes, com base nos depoimentos do próprio religioso:

Na recém-chegada Vila Sian, onde 85% da população era católica, encontrou uma comunidade muito devota e disposta a trabalhar pelas melhorias do local, constituído de sítios e chácaras, sem iluminação, sem água encanada e calçamento. Os fieis frequentavam a igreja matriz, tendo que caminhar quatro quilômetros de ruas sem calçamento, para professar a sua fé. (SOUSA, 2002, p. 366).

Do ano da fundação do município de Londrina em 1934, até o início das atividades da Escola Paroquial Nossa Senhora em 1959, já haviam se passado 25 anos de história, um quarto de século, portanto. Uma imagem aérea da pista do Aeroporto de Londrina (Figura nº 08), captada em 1958, mostra um pouco do cenário da região Leste de Londrina, revelando uma paisagem ainda predominantemente “verde”, dominada por plantações, em especial, pelo cultivo do café.

A fotografia não enquadrava a área onde se instalou a Escola Paroquial Nossa Senhora de Lourdes. Mas se for traçada uma linha imaginária (Figura nº 7), em sentido norte, dentro de um raio de aproximado de 1 quilômetro, é possível imaginar a paisagem regional encontrada por Frei Nereu no ano da fundação da Paróquia.



Figura 7: Distância aproximada entre a localização da antiga sede da Escola N. S. de Lourdes e a face norte do Aeroporto de Londrina: 1km em linha reta. Fonte: *Google Maps*



Figura 8. Pista do aeroporto, ex-colônia Ikku, 1958. Foto de Yutaka Yasunaka (Fonte: [camaraclara.org.br](http://camaraclara.org.br)). Disponível em: <http://aerolondrina.blogspot.com.br/2011/08/historia-do-aeroporto-de-londrina-parte.html>

A região de Londrina onde se instalaram a Escola Paroquial e a Igreja Nossa Senhora de Lourdes era conhecida pela presença de empresas do ramo madeireiro, as antigas serrarias. A relação desta parte da cidade com as serrarias já era antiga, e de certa forma, continua viva na memória dos moradores até os dias atuais, tanto é que muitos bairros que aparecem oficialmente no mapa com nos nomes de Jardim Gayon, Vila Lolata ou Bairro Nossa Senhora de Lourdes, são conhecidos pela população simplesmente pelo nome de Vila SIAM, que era a sigla de **Seleção Industrial de Artefatos de Madeira**, que foi uma das mais notáveis empresas do ramo de madeiras no Brasil (Figura nº 09).

“A Serraria SIAM foi a primeira indústria da região de laminados para compensado, e em sua volta formou-se uma pequena vila formada por seus operários, chamada Vila SIAM. Além dos laminados que era exportado, produzia

tacos, assoalhos, forros e esquadrias, que eram vendidos nos grandes centros (...)” (GAWRYSZEWSKI, 2011).



Figura 9 - Serraria SIAM – Inaugurada em 1937

Fonte: Boni & Unfried & Benatto, 2013. Memórias Fotográficas: A Fotografia e Fragmento de História de Londrina.

A Indústria funcionou entre o final dos anos 1930 e o término da década de 1950, quando setor entrou em decadência, sendo um dos fatores da crise, além das implicações da Segunda Guerra Mundial, a escassez das chamadas madeiras de lei, algo impensável que fosse acontecer diante da abundância de árvores que existia no início da colonização do município (BONI & UNFRIED & BENATTO, 2013, p. 91).

Um casal de moradores antigos, do então Bairro Nossa Senhora de Lourdes, concedeu uma entrevista para o autor, em 27 de junho de 2015. O Sr. Pedro Fieramosca, na ocasião do depoimento com 77 anos, veio morar na região com apenas 1 ano de idade, quando a família se transferiu de Assis/SP para Londrina. Dona Benedita Fieramosca, que completou o seu 71º aniversário, chegou ao bairro com apenas 8 anos de idade. Suas histórias de vida se misturam com a história do local.

Aqui se formou tanta gente, e já morreu tanta gente, que nossa, e a gente tá ficando pro fim, ainda. Toda vida eu trabalhei de empregado, né. O último lugar que eu trabalhei foi na Serralheria Carrara, lá na Arthur Thomas, trabalhei 22 anos lá. No Minatti, eu trabalhei mais uns 20 anos, só na fábrica de foice dele, lá na Santa Catarina, com a Mato Grosso eu tomei conta daquilo, lá, uns 17 anos, da fábrica (...) tenho que fazer a conta, eu nasci em Assis, vim de lá com idade de 1 ano, tenho que fazer a conta. Eu tô com ... a idade de ... amanhã, eu faço 77 anos. (...)

Eh! Já passamos muito tempo bom aqui. Agora é que tá uma doidura. Você não pode sair de dentro de casa que já é assaltado.

Nosso tempo de sorteiro ... a gente saía daqui, ia lá pro Bandeirante Novo, 10, 15 moças, rapaziada, meninada, ia festá, prá aniversário, e tudo, ia e voltava à pé, passava de madrugada nas padaria prá comprar pão, ninguém mexia com ninguém. Hoje, você vai até alí no viaduto, alí, você volta só de carvão... eles te levam tudo, não tem jeito.. coisa de doido rapaz... (FIERAMOSCA, P., 2015).

Dona Benedita Fieramosca, esposa de Sr. Pedro, descreve o cenário onde se instalou a Paróquia Nossa Senhora de Lourdes do seguinte modo. “ (...) Isso aqui era pasto e café. O meu sogro mesmo, tinha umas casas aqui. Aí do lado do Gaion era um pasto. E aí prá cima era tudo café. Na verdade, a SIAM era ali, tinha um grupinho, ali, e depois veio expandindo, em torno da Garcia e da Serraria. Onde era a Garcia era a SIAM” (FIERAMOSCA, B., 2015).

O “grupinho” ao qual Dona Benedita se refere era um pequeno núcleo habitacional que começou a se formar ao lado da empresa SIAM, durante os anos áureos de funcionamento da empresa em Londrina.

A SIAM estava instalada no prolongamento da atual Avenida Celso Garcia Cid, entre as ruas São Pedro e Paul Harris (adiante da atual garagem da Viação Garcia). Para contornar as dificuldades de deslocamento, alguns de seus funcionários fizeram casas para morar perto da serraria, dando origem à Vila Siam. Em seus tempos áureos (antes imediatamente após a Segunda Guerra Mundial), a indústria tinha cerca de 100 empregados, número bastante significativo para a época (BONI & UNFRIED & BENATTO, 2013, p. 92).

A Indústria “SIAM”, mesmo tendo encerrado suas atividades no final da década de 1950, marcou a memória da região. O Sr. Pedro lembra em tom anedótico: “(...) Era assim, eles fervia tora e tirava aquela casquinha fina, aquela chapinha para fazer compensado. Uma vez estourou uma cardeira lá e muita gente morreu, muito corpo foi encontrado em cima das árvores depois ...” (FIERAMOSCA, P., 2015).

Mas esta não foi a única grande empresa do ramo a se instalar na região. O livro do arquiteto e professor Antônio Carlos Zani (2005), “Repertório Arquitetônico das Casas de Madeira em Londrina” cita, sem estabelecer ordem cronológica, outras

grandes serrarias que mantiveram larga escola de produção entre os anos 1930 e 1950 nesta região da cidade: SERRARIA LOTATA – Antiga Estrada dos Japoneses (Av. Paul Harris) esq. Av. São João na Vila Siam); SERRARIA VERDASCA – Em frente à atual Viação Garcia; SERRARIA BAGGIO – nas proximidades da antiga Anderson Clayton, em parte da área onde veio se instalar o Boulevard Shopping”; SERRARIA CUROTTO – no cruzamento das antigas Estradas dos Pioneiros (Av. Celso Garcia Cid) e Estrada dos Japoneses (Av. Paul Harris).

Entre estas serrarias, uma ainda se faz presente, pelo menos no que diz respeito à preservação da memória. O galpão onde funcionava as atividades madeiras da SERRARIA CUROTTO (Figura nº 10) foi relativamente preservado e remodelado para abrigar um restaurante típico.



Figura 10 - Galpão da Serraria Curotto  
Foto de Antônio Carlos Zani, 1993  
Fonte: ZANI (2005)

Com o encerramento das atividades da empresa SIAM, outra família também do ramo madeireiro construiu um conjunto de casas nas proximidades, mantendo vivo o passado madeireiro da região.

Entretanto, a indústria desapareceu e o que permanece relacionado ao passado madeireiro é o galpão em que a Serraria Curotto funcionou a partir de 1945. Nesse ano, Adolfo Curotto e os filhos a instalaram e construíram um conjunto de casas e um escritório "na antiga Estrada dos Pioneiros, hoje Avenida Celso Garcia, esquina com a Estrada dos Japoneses, hoje Avenida Paul Harris", segundo depoimento de Oscar Curotto a Antônio Carlos Zani ("Repertório Arquitetônico das Casas de Madeira de Londrina" - edição do Promic, 2005) (FOLHA DE LONDRINA, 30/06/2011).

Portanto, o cenário encontrado por Frei Nereu, quando iniciou seus trabalhos pastorais na região leste de Londrina, em 1957, era caracterizado por bairros ainda em formação, pequenos loteamentos, em meio a sítios e chácaras, liderados por algumas famílias descendentes de imigrantes italianos e alguns empresários ligados ao comércio madeireiro, e com pouquíssima infraestrutura urbana:

Mas a área só começou a ser ocupada de uma maneira mais ordenada, a partir de loteamentos particulares, no final da década de 40. Até então, apenas algumas casas de madeiras eram construídas, ao redor das serrarias, sem nenhum planejamento. A Vila Lolata surgiu com o loteamento vendido por Jacomo Lolata, que fez a doação do terreno onde foi erguida a igreja da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes, a primeira daquela região de Londrina. Em seguida, surgiu o Jardim Gayon, em um loteamento promovido pela família de mesmo nome (COSTA, Osmani. FOLHA DE LONDRINA, 30/07/1999).

Uma fotografia tirada no ano de 1972, cedida pela família do Sr. Pedro e Benedita Fiereamosca (2015), mostra que esta característica “rural” do bairro perdurou por muito tempo. Ao fundo, um poço, mostrando que não havia água encanada. A imagem mostra também uma carroceria velha de caminhão, que a família usava para criar porcos. As ruas não eram asfaltadas e não possuíam guias. As casas eram todas em madeira (Figura nº 11, Srº João Moreira e a neta Eliane de Fátima Fieramosca, com dois anos de idade, 1972. Fonte: Álbum da Família Fieramosca).



Figura 11 - Sr. João Moreira e a neta Eliane de Fátima Fieramosca (com 2 anos de idade) -1972

Fonte: Álbum da Família Fieramosca

### 3.4 SEGUNDO CENÁRIO: A ESCOLA NOSSA SENHORA DE LOURDES ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1970

#### 3.4.1 O caráter confessional da escola nos primeiros anos

No texto que resume o histórico do Colégio (CENSL, 2015), postado “oficialmente” no site da instituição, consta que a escola passou por várias mudanças, entre a data do início das atividades, em 1959, até o ano da sua transferência para a atual sede, à Av. São João, em 1978, mostrando que a consolidação da escola, enquanto uma instituição pública de ensino, administrativamente autônoma, ocorreu de forma gradativa.

A análise das fontes fotográficas, que se encontram nos álbuns da escola, leva a crer que, no início, como não podia deixar de ser, a escola estava fortemente vinculada ao imaginário e ao ideário católico; uma vez que, a escola surgiu como o resultado de um trabalho pastoral que reunia as dimensões espiritual, educativa e filantrópica em uma só ação.

No ano em que a escola de Nossa Senhora de Lourdes começou a funcionar, quando contava ainda com apenas uma sala, em 1959, o município de Londrina comemorava 25 anos de existência. Um documentário histórico intitulado “Londrina no seu jubileu de prata”, de autoria de Gustavo Branco e Fidelis Miomi (1959), diretores da revista “Realizações Brasileiras”, destaca a participação da Igreja Católica no desenvolvimento da cidade. O documentário enaltece o fato de que Londrina com apenas 25 anos já ser sede de um bispado, que segundo os autores trata-se de algo não muito comum na história do Brasil e da Igreja naquela época.

O documento cita, ainda, entre outras ações desenvolvidas pelo bispado, que na época compreendia 30 municípios do Norte do Paraná, o funcionamento de “umas 50 obras sociais diversas, para atender a toda sorte de necessidades do povo” e a atuação católica no campo da educação. “Há, atualmente na Diocese, em funcionamento, 37 colégios e escolas paroquiais, sendo quatro colégios e sete escolas paroquiais em Londrina” (BRANCO & MIOMI, 1959, p. 366). A imagem da recém construída escola paroquial em 1959 (Figura nº 12) é apresentada entre

outras obras arquitetônicas da Igreja como símbolo da estreita ligação entre a Igreja o progresso do município.



Figura 12 – Igreja e Escola Paroquial Nossa Senhora de Lourdes  
 FONTE: BRANCO, Gustavo & MIOMI, F. Londrina no seu jubileu de prata (1959). (Publicação da Revista “Realizações Brasileiras” em comemoração ao 25º aniversário do município de Londrina)

Neste sentido, não é correto afirmar que a construção da escola paroquial foi uma ação isolada do Frei Nereu. Ele veio a convite do bispo Dom Geraldo e tinha o respaldo da Diocese. Um comentário do próprio documentário mostra a sintonia das realizações do Frei com o ideário missionário da igreja católica de então.

A Igreja viu nascer esses trinta Municípios à sombra de outras tantas cruzes como outrora, em Pôrto Seguro e, agora, em Brasília, numa continuidade ininterrupta de fé cristã. Dêsses municípios e dessas Paróquias nasceu a Diocese de Londrina com a finalidade dupla de tornar Cristo mais conhecido e amado e os homens que mourejam nestas terras, mais felizes na sua existência terrena e mais confiantes na bemaventurança eterna (BRANCO & MIOMI, 1959, p. 366).

Como pode ser observado, o surgimento do atual Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes se insere neste contexto, em que não eram raras a criação e a manutenção de escolas paroquiais e colégios católicos por parte da Igreja Católica. Segundo o documento citado, o município de Londrina contava na época com sete escolas e quatro colégios mantidos por comunidades católicas. A tradição da Igreja Católica em atuar como mantenedora de instituições de ensino, que se fez presente também na história do município de Londrina, era fundamentada nos princípios doutrinários cristãos de “caridade”, “benevolência” e “filantropia”. Do ponto de vista do poder público, quase sempre, estas ações da Igreja eram bem-vindas, diante da

incapacidade do Estado de, por si só, suprir as demandas sociais e educacionais da população.

Mas, é importante frisar que as escolas paroquias não eram impostas de cima para baixo, não surgiam por decreto, ou simplesmente da vontade ou carisma de um único líder religioso; mas de alguma forma já estavam no imaginário das pessoas e nos projetos coletivos de sociedade das comunidades que aceitavam o desafio de edificá-las. Significa dizer que este tipo de escola já fazia parte da identidade e do ideário católico, e a fundação da escola deve ser vista dentro de um contexto social mais amplo, que vai além da figura e do carisma do fundador. Sobre isto Maria Alicia dos Santos afirma o seguinte:

Na base de qualquer ideal, ou projeto de escola, situa-se a verdade do desejo, não apenas por parte daqueles que formalmente a instituem, mas, sobretudo, por parte dos que a fazem no dia-a-dia, dando-lhe vida e efetividade. (...) A história da escola, assim como da experiência escolar, não se constitui em sucessão de fatos, mas é construção e circulação de sentidos, exigentes não de descrição causal, mas de compreensão de como se constroem as redes que permitem suas articulações com o imaginário social, isto é, daquilo que as pessoas concebem como sendo a realidade. Articula-se o imaginário da escola com o imaginário social amplo, bem como com o imaginário da comunidade concreta a que ela se dispõe servir; e, no interior dela, os alunos, os professores, os funcionários articulam-se entre si (...), (Maria Licia dos Santos, 2009, *on line*).

Não se pode esperar, portanto, que a escola paroquial, nos seus primeiros anos de funcionamento, fosse de alguma forma diferente, ou seja, que ela fugisse do seu caráter confessional. Ela funcionava ao lado da Igreja, a comunidade escolar era majoritariamente católica, os professores eram católicos, havia a presença de irmãs (freiras) entre os docentes, atuando como regente de classe ou como responsáveis, e havia ainda a presença marcante do Frei Nereu (Figura nº 13) com sua personalidade e seu jeito peculiar de fazer pastoral.

A transformação da escola em um equipamento público e de responsabilidade exclusiva do Estado demorou algum tempo para acontecer. A memória imagética dos primeiros anos de funcionamento da escola mostra que era muito dependente das ações comunitárias para assegurar o bem-estar dos alunos e estava vinculada aos ideais da filantropia. A consciência de que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado era algo que não se fazia tão presente naquele momento histórico.



Figura 13 – Cerimônia de formatura com a presença de Frei Nereu do Valle – meados de 1960.

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

O histórico do Colégio, que está postado no site institucional, resume os primeiros cinco anos de atividade da escola paroquial da seguinte maneira:

A escola atendia 116 alunos, de 1º, 2º e 3º anos do primário. A professora Elizabete Cazagrande foi responsável pela direção da escola de 1959 até 1962, sem ato oficial. Em 1962 a escola já contava com 5 salas de aula, secretaria, almoxarifado e pátio coberto. Não havia, no entanto, número suficiente de professores, o que dificultava o atendimento aos alunos. Já em 1963, a irmã Helena Pietrovski, passa a ser responsável pela escola, a qual também não tinha ato oficial e permaneceu no cargo até 1965 (CENSL, 2015).

A preocupação com os registros escolares (Figura nº 14), e cuidado com a oficialidade dos documentos, tais como os registros em atas, mostra que de alguma forma, o Estado já se fazia presente neste período, pelo menos do ponto de vista do reconhecimento das atividades. Mas a oficialização por meio de um ato oficial só ocorreu em 1964, por meio do decreto nº 14.021/1964, conforme consta no texto citado (CENSL, 2015).

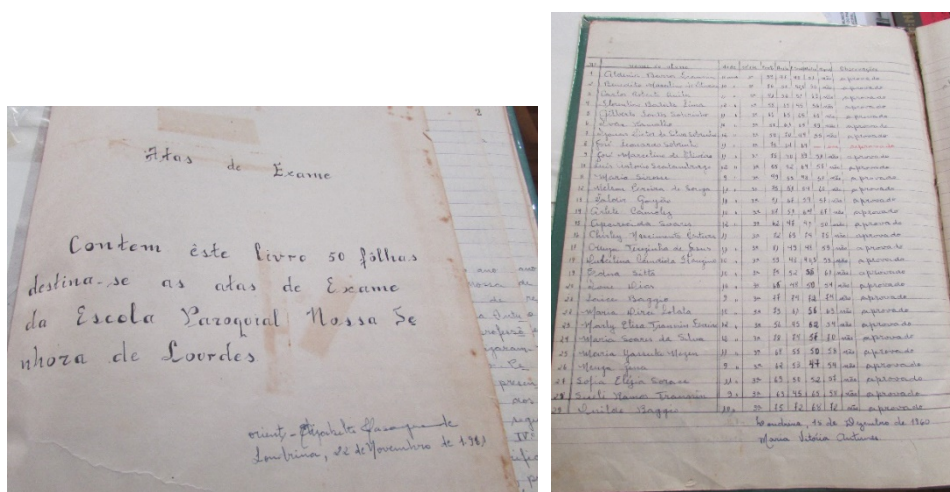


Figura 14 - Atas de exames dos anos – 1961 e 1962

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

### 3.4.2 A progressiva inserção da escola no sistema público de ensino

Segundo o mesmo texto (CENSL, 2015), a partir da gestão da professora Edith G. Alcântara Santos, que assumiu a direção em 1966, a escola começou um processo de superação das muitas dificuldades que enfrentava desde a sua instalação, tais como falta de professores e reprovação em massa dos alunos.

A referida professora, com o apoio dos demais, traçou um plano de atividade que começou por melhorar as condições físicas da escola, como cerca ao redor da mesma, asfalto no pátio, jardim à frente e o mais importante, solicitação ao proprietário para a ampliação, com mais uma sala de aula e “sanitários” até então inexistentes (CENSL, 2015).

Cita-se ainda, que outra medida tomada no mesmo ano em que a nova direção tomou posse, em 1966, foi a criação da APP (Associação de Pais e Mestres), que veio dar um suporte importante para as ações da escola, principalmente em relação à alimentação dos alunos, já que havia muitas crianças subnutridas entre os estudantes (CENSL, 2015).

Outro destaque da nova gestão, sempre de acordo com o mesmo texto citado (CENSL, 2015), foi a ampliação do número de matriculados e a obtenção de melhores resultados pedagógicos, à medida que ocorreu um acréscimo do número de professores. Deduz-se, também, que a partir daí, paulatinamente, aumentou a presença do Estado, e conseqüentemente a escola vai lentamente se tornando menos dependente da comunidade paroquial.

Na década de 1970, a educação no Brasil passou por reformas. A Casa Escolar Nossa Senhora de Lourdes, de alguma maneira, sofreu os impactos das mudanças. A partir do que está escrito nos atos oficiais e no próprio resumo do histórico do colégio (CENSL, 2015), é possível deduzir que houve a consolidação do estabelecimento, enquanto um serviço público estatal de ensino, e para o bem ou para o mal, estas transformações afetaram a sua forma de organização.

As mudanças de nome e de status de atendimento, mostram uma escola já com um perfil um pouco diferente na década de 1970. Nesta época foi instalado um sistema de agrupamento de escolas, os chamados complexos escolares, uma espécie de jurisdição, na qual as escolas menores ficavam submetidas administrativamente a uma maior. As informações abaixo, resumidas e extraídas do histórico do Colégio (CENSL, 2015), mostram como a Casa Escolar Nossa Senhora de Lourdes se posicionou diante destes novos arranjos:

- Em 14 de outubro de 1970, pelo decreto nº 21.319 a Casa Escolar foi elevada a **Grupo Escolar** "Nossa Senhora de Lourdes";

- Entre 1974 e 1975, O Grupo Escolar "Nossa Senhora de Lourdes" ficou como Unidade Integrada do Instituto Estadual de Educação de Londrina – IEEL;

- Através do decreto 1462/75 de 30/12/75, homologado pela resolução 624/75 passou a funcionar como **Complexo Escolar** "Nossa Senhora de Lourdes" - Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, resultante da reorganização do Grupo Escolar "Nossa Senhora de Lourdes", Grupo Escolar "Machado de Assis" e Grupo Escolar Noturno "Anália Franco". Através do mesmo ato a denominação do estabelecimento mudou para **Escola** "Nossa Senhora de Lourdes" - Ensino de 1º Grau.

Observa-se que a partir de 1975, a escola Nossa Senhora de Lourdes, do ponto de vista organizacional, já apresentava um formato bem diferente, não só elevou o nível do seu atendimento, passando a atender também as séries finais do ensino fundamental, que na época era conhecido pelo nome de ensino de 1º grau, como também assumiu um papel de liderança no sistema regional de ensino. Do ponto de vista administrativo, apesar de continuar no mesmo lugar, a escola já havia mudado relativamente de feição, não possuía aquela relação tão umbilical com a Paróquia, tal como foi observada no início dos anos 60.

Esta análise converge com o depoimento do Pe. Paulo Brincat (2015), que afirma que, em 1977, quando assumiu a Paróquia, não havia ingerência por parte da Igreja nos assuntos da escola, e vice e versa. Pelo contrário, já havia um certo

distanciamento. O padre, inclusive comenta que não havia muita entrada para o trabalho pastoral na escola. Eventualmente prestava algum atendimento para algum professor, mas somente quando estes solicitavam sua presença.

### 3.4.3 As condições sociais dos alunos nas décadas de 1960 e 1970

Em relação ao perfil das crianças que frequentavam a escola durante as suas duas primeiras décadas de existência, o histórico do colégio as descreve como desnutridas e os depoimentos orais, disponibilizados para este estudo, reafirmam tratar-se de alunos carentes. Sabe-se que a subnutrição, neste período, nem sempre era um fator absoluto para o estabelecimento de um rigoroso nivelamento sócio econômico da população. Em muitos casos, não era um indicativo tão seguro para afirmações taxativas sobre o perfil de uma determinada comunidade, pois a precariedade da alimentação era um problema social que extrapolava as classes dos extremamente desfavorecidos. Mas, de qualquer forma, não deixa de ser um indicador importante.

De qualquer maneira, em linhas gerais, pode se dizer que se tratava de uma comunidade com muitas necessidades. Fontes fotográficas (Figuras nº 15, nº 16 e nº 17) mostram as ações de mobilizações da escola para conseguir melhorar a condição da alimentação dos alunos. As imagens (Figuras nº 19 e 20) mostram também ações de combate às verminoses, a esquistossomose e outras doenças típicas da falta de saneamento básico, e consequência de uma comunidade com poucos recursos.



Figura 15 - Alunos do Grupo Escolar Nossa Senhora de Lourdes participando de atividades relativas à “Semana da Alimentação” – 1º Semestre de 1971.

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de



Figura 16 – Cerimônia de premiação referente ao Concurso realizado durante a ocasião da “semana da Alimentação” promovida pelo Grupo Escolar Nossa Senhora de Lourdes– 1º Semestre de 1971.

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

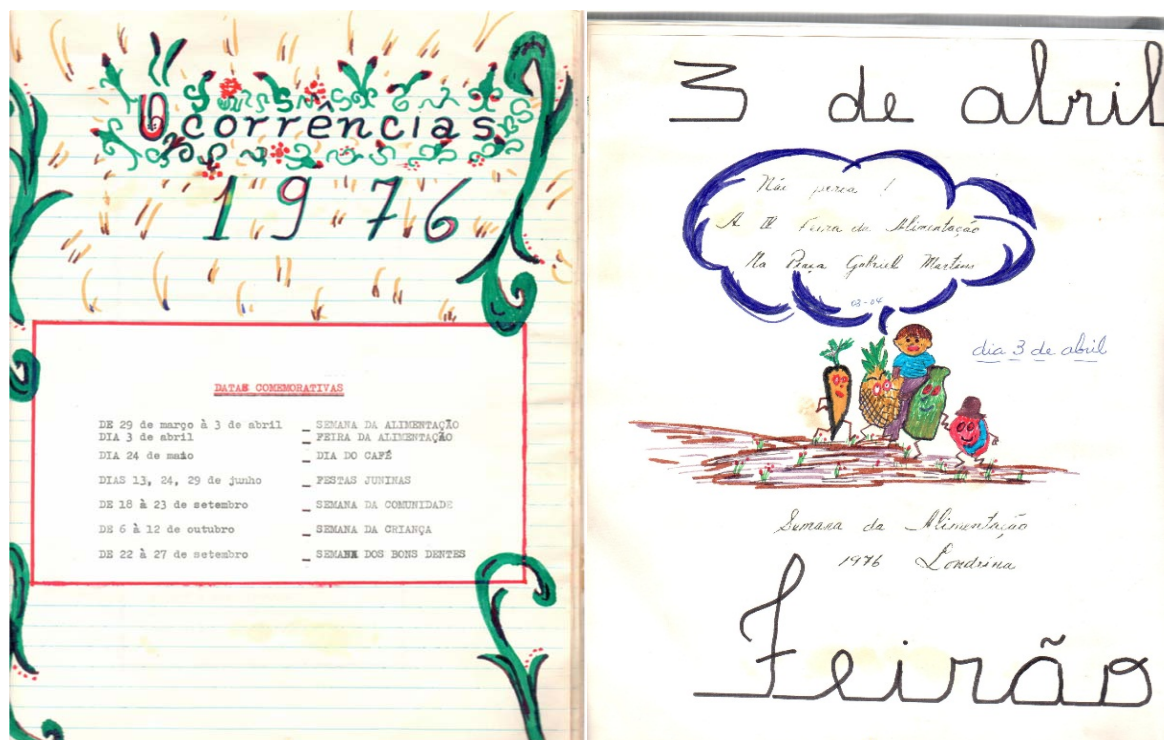


Figura 17 – Manuscritos sobre eventos comemorativos realizados pela Escola Nossa Senhora de Lourdes em 1976

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Uma matéria da Folha de Londrina (Figura nº 18), veiculada em 13 de setembro de 1966, comenta uma pesquisa realizada em dois bairros pobres da cidade. Na Vila Fraternidade, um dos bairros pesquisados, que fornecia alunos para a Casa Escolar Nossa Senhora de Lourdes, 60% da população examinada tinha esquistossomose e outras verminoses. Isto explica as ações da escola.

13/09/2006 -- 00h00

## HÁ 40 ANOS - 13 de setembro de 1966

**Nas Vilas Portuguesa e Fraternidade, 60% dos examinados têm verminose**

Cerca de 60 por cento das pessoas examinadas nas Vilas Portuguesa e Fraternidade, em Londrina, sofrem de esquistossomose e outras verminoses, segundo resultados dos exames já realizados pela Unidade de Estudos e Controle de Esquistossomose no Paraná, que está fazendo um levantamento socioeconômico-sanitário naqueles dois bairros. Com os exames de fezes de 2.026 moradores daqueles dois bairros populares, constatou-se 1.376 casos de pessoas atacadas de verminoses. O maior número de casos foi o de lombriga com 871, seguido de esquistossomose com 181 casos.

Figura 18 – Matéria da Folha de Londrina em 13/09/1966 –

Nas Vilas Portuguesa e Fraternidade, 60% dos examinados têm verminose.

FONTE: Edição da FOLHA DE LONDRINA, 13/09/2006

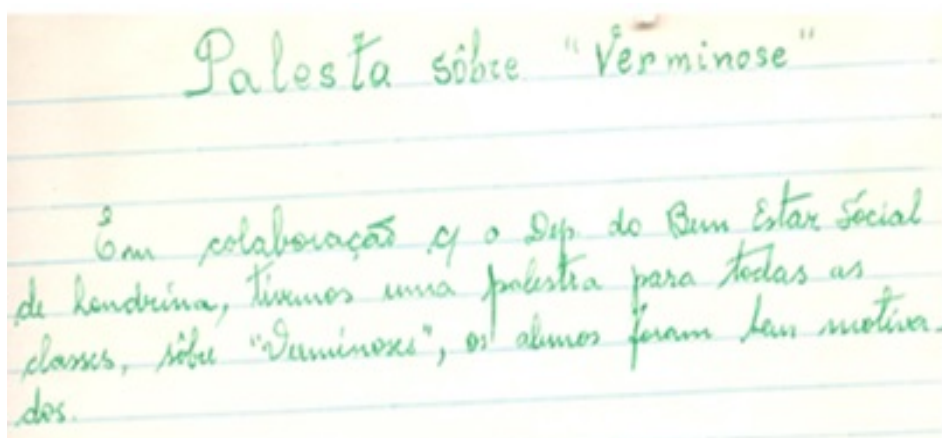


Figura 19 – Registro em ata: Palestra sobre verminose – 1971

Fonte: Acervo do Colégio Estadual N. S. De Lourdes

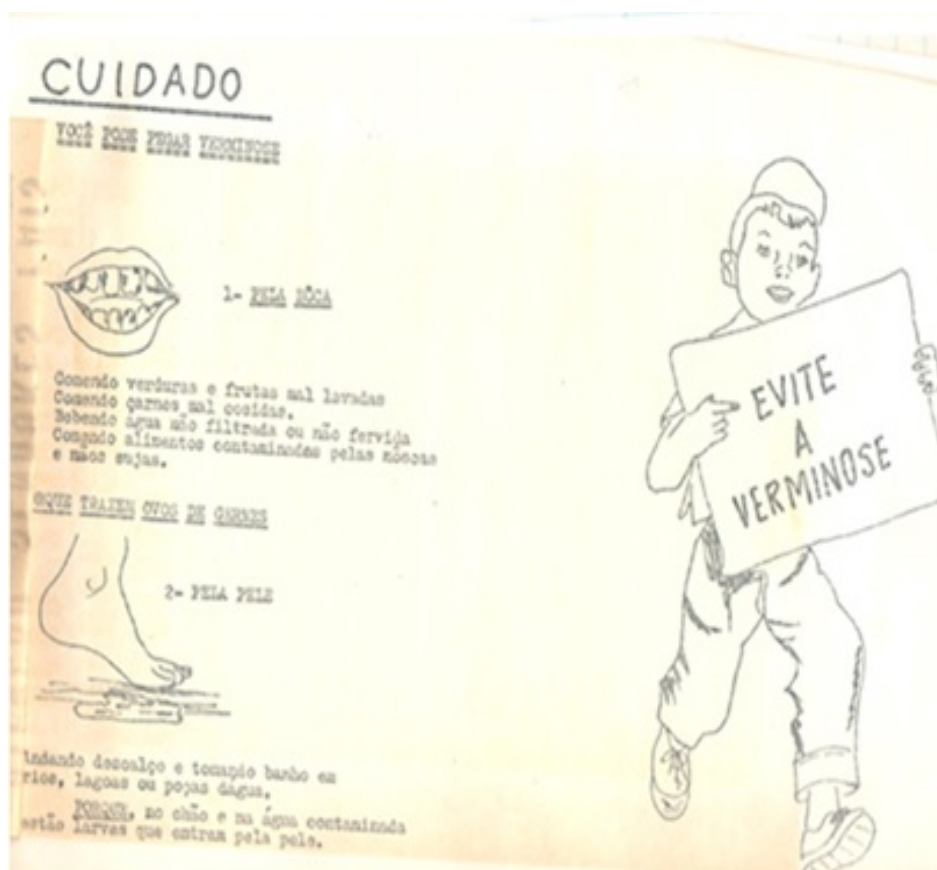


Figura 20 – Folder de Palestra sobre verminose no Grupo Escolar Nossa Senhora de Lourdes (1971) - Datilografado  
 Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Mas a afirmação de que se tratava de uma comunidade estudantil com a presença de muitos pobres, não significa dizer que já não havia diferenças sociais entre eles. Uma fotografia antiga (Figura nº 21), tirada ainda nos primeiros anos da escola, mostra não só o caráter confessional católico da escola na primeira década, mas coloca indiretamente a suspeita de que muitas crianças podiam estar fora da escola e não tinham o acesso à educação. A fotografia mostra um grupo de alunos na escadaria da Igreja Nossa Senhora de Lourdes e a presença marcante do Frei Nereu ao fundo. A disposição dos alunos separados por sexos, de um lado os meninos e do outro as meninas, revela um dos costumes da época, verificável nas escolas e igrejas católicas.



Figura 21 – Formandos da Escola Paroquial Nossa Senhora de Lourdes (N.D. Estima-se que a imagem foi captada em meados de 1960)  
 Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Apesar da imagem ter perdido sua qualidade em função da ação do tempo, é possível identificar a presença de diferentes grupos étnicos na fotografia. Grosso modo, é possível observar brancos, afrodescendentes e japoneses. Os alunos de pele branca constituem a maioria do grupo. O menino que aparece à frente e que está fora dos padrões de vestimentas possui traços mais nítidos dos representantes da raça negra, assim como uma menina ao centro. O fato de estar vestido de forma diferente dos demais pode denotar uma condição social menos favorecida. Os adultos que estão ao fundo são as autoridades da escola. A presença de Frei Nereu ao lado daquela que seria, talvez, a diretora ou professora da escola mostra a proximidade entre a dimensão pedagógica e a espiritualidade católica.

É importante também assinalar que naquela época já existia diferenças entre bairros. No depoimento concedido para a professora Jolinda, Frei Nereu comenta que uma de suas ações foi abrir um caminho no meio do mato para que as crianças da chamada “Vila do Grilo”, atual Vila Fraternidade, onde as condições de vida eram bem mais precárias, pudessem ter acesso à escola recém-inaugurada. É certo que uma parcela dos alunos provinha desta vila, não se sabe, porém, a proporção em relação ao total de alunos matriculados e quais tipos de conflitos esta integração tenha causado, se é que eles tenham existido.

### 3.4.4 O processo de transição da escola para a nova sede e implicações simbólicas

O estudo não teve a intenção de investigar todas as circunstâncias que motivaram a transferência da escola para a nova sede, no final dos anos 1970, quando ela foi instalada em um terreno localizado à Av. São João, 965, entendendo que o aprofundamento desta investigação poderia levar a outros caminhos e desdobramentos que fogem aos propósitos da pesquisa. Mas sabe-se que a ampliação e melhoria na infraestrutura era uma reivindicação da direção e comunidade escolar. É importante lembrar que a manutenção da escola e o salário dos professores eram pagos pelo poder público, mas o terreno não pertencia ao Estado. O terreno estava em nome da Congregação dos Capuchinhos.

A julgar pelo depoimento de um ex-aluno (SILVA, C.A., 2013), é possível inferir que ao final da década de 1970, a estrutura da escola, embora, na opinião dele não fosse tão ruim, deixava a desejar. Pelas informações que se tem, ela dava sinal de esgotamento em função da demanda cada vez mais crescente do número de crianças atendidas. No histórico do Colégio consta a informação que no início da década, em 1972, o número de matriculados já tinha ultrapassado a marca dos 500 alunos, chegando a quase 600 (CENSL, 2015).

Então, quando eu estudava na Escola Nossa Senhora de Lourdes, a gente tinha um carinho muito grande pelo nome Nossa Senhora de Lourdes, e isso era importante na vida dos alunos, estudar na Escola Nossa Senhora de Lourdes. Quando em 1979, houve a mudança para o novo prédio, aquilo foi, assim, algo muito fantasioso, no sentido de que foi algo maravilhoso na vida dos alunos, parecia, assim, que era uma utopia sair daquela escola, era uma escola boa, alvenaria, totais condições de se estudar. Mas quando mudou para o prédio novo, realmente as condições mudaram muito né, salas completamente novas, mobiliário novo, uma quadra esportiva bela, enfim, uma estrutura diferente que a escola conseguiu a partir de 1979, então nós tínhamos um prazer de dizer que estudávamos na Escola Nossa Senhora de Lourdes (...)" (SILVA, C.A. Entrevista concedida em 8 de setembro de 2013. Obs.: Estudou no estabelecimento entre 1973 e 1979).

Existem alguns pontos que não são muitos claros até hoje no processo da venda do terreno, onde funcionava a antiga escola e a aquisição da nova área onde se instalou a atual sede, à Av. São João, nº 965, em 1978. O que fica muito evidenciado no depoimento concedido por membros da família Fieramosca (2015), é que a venda do terreno, que sediava a escola em sua primeira fase, localizado ao lado da Paróquia, foi marcada por uma polêmica.

Alguns dos antigos moradores protestaram porque a venda do imóvel foi realizada de forma unilateral, sem a ciência e participação dos antigos doadores. Entre os motivos das reclamações, estava a discordância em relação à formalidade da posse daquela área, que foi registrada em nome dos Capuchinhos, representados por Frei Nereu, e não em nome da Cúria Diocesana. Do ponto de vista jurídico, consta nos cadastros imobiliários da Prefeitura de Londrina, e nos documentos da década de 1960, que a Ordem seria detentora do terreno.

Este trabalho de pesquisa não teve acesso aos detalhes sobre os acordos entre as instâncias de poder envolvidas neste processo de transferência da escola: Prefeitura, Estado, Paróquia (Cúria Diocesana), e a ordem dos Capuchinhos. Mas o que parece certo é que a comunidade participou pouco das decisões. Segundo o entendimento dos membros da família Fieramosca (2015), que concedeu a entrevista, as negociações não ocorreram na forma como deveria ser, ou seja, com o envolvimento da comunidade. No local da antiga sede, ergueu-se posteriormente um empreendimento imobiliário, conforme mostra a figura nº 22.

Mas de qualquer forma, outro terreno foi adquirido, e em sentido material, pode se dizer que não houve perdas, pelo menos do ponto de vista imediato, para a comunidade escolar. Pelo contrário, a transferência foi feita em atenção à uma reivindicação pela construção de uma estrutura maior para acolher os alunos.



Figura 22 – Residencial construído no terreno onde funcionava a antiga Escola Nossa Senhora de Lourdes  
FONTE: Foto do autor, 27/06/2015

No entanto, no depoimento dado pela família do Sr. Pedro e Sra. Benedita, observa-se um misto de sentimentos; de um lado, o orgulho por ter o nome da família envolvido na história da construção da escola e o protagonismo no processo de formação do bairro; mas por outro, nota-se, também, resquícios de ressentimentos em relação ao desfecho das transações que culminaram com a transferência da escola.

Neste sentido, a memória do lugar parece não ter sido muito generosa com os antigos fundadores, os esforços coletivos para a construção dos antigos equipamentos comunitários, as doações, que não foram feitas sem muito sacrifício, e tantas outras ações coletivas, parecem ter caído rapidamente no esquecimento e não receberam o devido reconhecimento.

O Sr. Pedro Fieramosca (2015) lembra com saudades do tempo em a comunidade se mobilizava para arrecadar recursos para a construção da igreja. “Eu tinha um jipe véio, ano 50, ficava até de madrugada, pegando saco de café, frango, leitoa, prá fazer as festa e tudo, para construir a Igreja... era bom”. Dona Benedita Fieramosca (2015) procura ver o lado positivo dos esforços da família para construção da escola. “Eu acho assim, foi muito bom, porque alí, quando a escola era aqui, meu irmão, minha irmã, meus irmãos, já estudaram alí, os dois caçulas, estudou ali. Aí depois veio os meus filhos, veio a subrinhada, os netos, ... e vamos ver se vai os bisnetos também, né? (Risadas) ”.

O descontentamento da geração mais nova, em relação ao processo da venda do terreno, onde estava sediada a escola, é compreensível, principalmente, se a questão for analisada com o olhar de hoje, sem ter vivido aquela experiência. Era inimaginável na época a supervalorização imobiliária que a região teria nos anos seguintes. E mais ainda, ver um lugar carregado de tantos simbolismos, ser entregue ao mercado imobiliário, sem muitos critérios, talvez, não deve ter sido algo muito fácil de ser assimilado, em especial para aquelas pessoas que tiveram uma relação afetiva com aquele espaço. Pe. Paulo Brincat (2015) conta que além da quadra esportiva, havia também uma quadra de bocha, utilizada pelos adultos.

Sem julgar os méritos da necessidade de transferência do local da escola, os dados indicam que havia esta demanda por melhorias, mas percebe-se que a mudança abrupta do local da escola pode ter sido mais um daqueles casos típicos de violência simbólica, comuns a tantas cidades novas brasileiras, onde muitas vezes, se destroem, sem maiores critérios e cuidados com a preservação da

memória do local, os lugares investidos de sentido, em nome do progresso e avanços para a população. Do ponto de vista imediato, isto nem sempre é percebido, principalmente, em uma fase da história da cidade em que se olhava mais para frente, mais para o futuro, do que para o passado. A julgar pelo depoimento de um ex-aluno (SILVA, C.A., 2015), os estudantes ficaram empolgados com a mudança de local, e deslumbrados com o novo espaço, os novos equipamentos, as novas salas. Mas, algumas perdas só são sentidas a médio e longo prazo.

Atualmente, a maioria dos alunos que frequentam o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, desconhece o passado da escola. Eles mostram-se surpresos quando descobrem, ou são informados, que o nome da escola está associado ao nome da Paróquia vizinha. A pesquisa realizada com um universo de 120 estudantes do ensino médio, matriculados em 2014, a ser analisada no próximo tópico do trabalho, revelou uma comunidade muito dispersa, composta por alunos provenientes de bairros diversos, com diferentes histórias de formação.

No entanto, algumas famílias pioneiras, que estão na região há mais tempo, mantêm a tradição de ter os filhos aí matriculados. É o caso da família da jovem Bruna Fieramosca (Figura nº 23), que recentemente concluiu o Ensino Médio no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes. Ela faz parte de uma categoria de alunos, que hoje são minoria no Colégio, cujas famílias possuem vínculos com a história do colégio e do bairro desde os primeiros anos de formação. A julgar pelos depoimentos, e pela observação do pesquisador enquanto professor, estes alunos tendem a preservar uma relação afetiva em relação ao estabelecimento onde estudam. Mas isto não significa que os outros alunos, que constituem a maioria do corpo discente atual, não desenvolvam a mesma relação de proximidade, porém a partir de diferentes olhares. No que tange aos processos de construção da identidade social da escola, esta diversidade traz à tona uma questão importante: como se dão os processos de negociação de significados atribuídos ao espaço escolar, entre estudantes que possuem diferentes experiências? Compreender o entrelaçamento entre as diferentes narrativas parece ser fundamental para compreender os processos de construção da identidade social da escola.



Figura 23 - Família Fieramosca (Bruna e sua mãe, Dona Sueli; e os avós, Sr. Pedro, Sra. Benedita)  
 FONTE: Foto do autor, 27/06/15

A mãe de Bruna, a Sra. Sueli Fieramosca (2015), possui uma história de vida completamente imbrincada com as histórias do bairro e da escola. Conheceu bem todas as fases do estabelecimento de ensino. É praticamente impossível falar de si mesma, sem fazer algum tipo de referência à história do Colégio que viu crescer. Os tios, os irmãos, e ela própria passaram pela escola. Os filhos estudaram ou continuam estudando ainda na mesma instituição. Na qualidade de estudante, ela esteve presente em dois momentos, quando criança frequentou o ensino primário na antiga sede, ao lado da igreja, e depois voltou aos estudos, já na fase adulta, para completar o antigo ciclo do 1º grau (8ª série), agora no novo local.

Na condição de mãe, ela continuou frequentando a escola para acompanhar a educação dos filhos. Orgulha-se desta relação estreita com a instituição, faz elogios à direção atual (2015) pelo acolhimento que continua recebendo, quando lá se dirige. Sobre a história do Colégio, destaca a atuação da ex-diretora Edith, que segundo ela, foi uma das principais responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento da escola. Dona Sueli concedeu duas imagens para esta pesquisa.

Na primeira fotografia (Figura nº 24), ela aparece com apenas 5 anos de idade (a segunda da esquerda para direita, no primeiro plano), época em que estava iniciando os estudos, ao lado de parentes e amigos, todos com histórias de vida ligadas à escola. A outra fotografia (Figura nº 25) mostra a cena da cerimônia de sua formatura na ocasião da conclusão do 1º grau, antiga 8ª série, depois de ter passado por um período de interrupção nos estudos.



Figura 24 - Crianças da FAMÍLIA FIERAMOSCA (Dona Sueli com 5 anos de idade, a segunda da esquerda para a direita, no primeiro plano.) FOTOGRAFIA TIRADA EM 1968 POR DONA MATILDE  
FONTE: Álbum da família FIERAMOSCA



Figura 25 – Formatura de 8º série de Sueli Fieramosca – década de 1990  
Fonte: Álbum da Família Fieramosca

Compreender a história da escola a partir das biografias dos sujeitos que lhe deram vida é um caminho interessante a ser trilhado. Os poucos casos trazidos aqui, mostram ser este um campo de pesquisa viável para futuros trabalhos de reconstrução desta experiência. Por exemplo, qualquer reconstituição da história do colégio, que por ventura venha a ser realizada, seria incompleta se não considerasse a biografia da professora Edith G. Alcântara Santos, que esteve à frente da direção por cerca de vinte anos. Em praticamente todos os depoimentos, cujas lembranças se remetem às décadas de 1970 e 1980, ela é citada como uma figura central, vista como uma diretora enérgica, que conduziu a escola com muita firmeza, mas também com muita afetividade, dedicação e espírito de equipe, segundo falas dos depoentes. Certamente sua personalidade deixou marcas importantes na cultura da escola.

As considerações em relação às figuras dos diretores são importantes para o trabalho de reconstituição histórica das instituições escolares, dependendo da personalidade e do tempo de permanência no cargo, eles deixam seus legados. Mas é importante ter em conta, também, que a cultura da escola é um produto de muitas mãos. Existem pessoas que atuam nos bastidores e são igualmente influentes, cujo jeito de ser e de atuar marca época dentro daquele ambiente de convivência: diretores auxiliares, pedagogos, supervisores, professores, secretárias, merendeiras, “inspetores” de pátio, zeladoras, professores, alunos, são alguns dos tantos

personagens de um enredo, onde alguns são protagonistas, mas todos fazem parte da trama.

Apenas a título de ilustração, vale a pena citar uma destas personagens marcantes, a figura da pedagoga Odete Boter Guimbarsk, que se sobressai por ter sido a profissional com a carreira mais longa da história do estabelecimento (Figura nº 26), tendo atuado como professora de 1ª a 4ª, supervisora escolar e diretora auxiliar por mais de uma vez. Dona Odete, como é até hoje conhecida entre os alunos, começou a trabalhar na então Casa Escolar Nossa Senhora de Lourdes em 1964 e se aposentou em 2013, após praticamente meio século de dedicação ao Colégio, atuando principalmente no que tange à orientação pedagógica. É um dos nomes mais lembrados nos depoimentos de ex-alunos de qualquer época devido à sua destacável liderança e uma atuação que durou muito tempo.

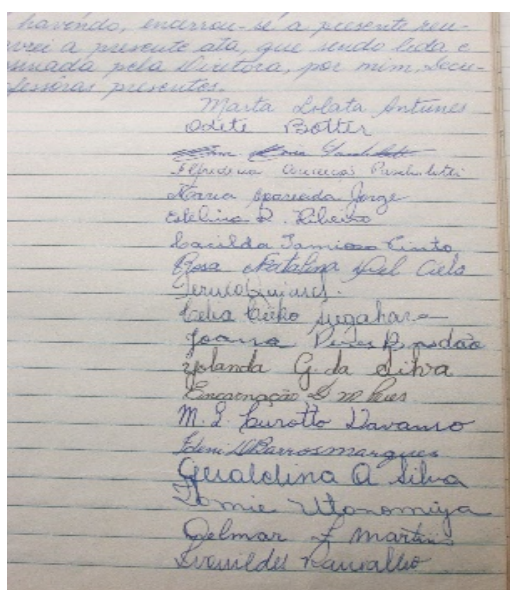


Figura 26 – Assinatura da professora Odete em ata de registro de atividades da Casa Escolar Nossa Senhora de Lourdes – 1966

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Qualquer discussão em torno da memória do colégio, que não fizesse uma menção a sua pessoa seria não só injusta, mas incompleta. Esta profissional da educação ficou também conhecida por ser uma católica fervorosa e pelos projetos de educação religiosa, tal como mostra uma matéria veiculada pela Folha de

Londrina, na edição de 27 de outubro de 1998, intitulada: “Projeto muda comportamento de alunos” (Figura nº 27).



Figura 27 – Recorte de matéria da Folha de Londrina de 27 de outubro de 1998 – Sobre Projeto escolar desenvolvido pela Supervisora Escolar Odete Botter

FONTE: Arquivo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

### 3.5 TERCEIRO CENARIO: A HISTORIA DO ESTABELECIMENTO DE 1978 À ATUALIDADE

#### 3.5.1 A transferência da escola para a nova sede: um divisor de águas

Da data da mudança da então denominada “Escola Nossa Senhora de Lourdes – Ensino de 1º Grau”, para a nova sede, situada à Av. São João, nº 965, no ano de 1978, até os dias atuais (2015), já se passaram quase quatro décadas. O Colégio encontra-se caminhando para o seu sexagésimo aniversário de fundação, a ser comemorado em 2017. Muitas foram as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira ao longo deste período, em todos os sentidos, tanto no aspecto econômico, social, político, quanto cultural. O mundo também se transformou. Seria muito ingênuo pensar que todas estas transformações não tenham provocado inúmeras mudanças nos estabelecimentos de ensino.

A mudança de contexto, com a transferência da então Escola Nossa Senhora de Lourdes no ano de 1978 para a nova sede localizada na Avenida São João, é provável que tenha sido um divisor de águas na história da instituição. Com algum exagero talvez possa ser afirmado que a escola tenha sido refundada. Embora do

ponto de vista burocrático e administrativo, ela já estivesse sob a tutela do Estado, a partir deste momento, simbolicamente, a instituição se afirmou como uma escola pública, em sentido mais restrito, deixando para trás, até certo ponto, o estigma de ter sido uma escola paroquial. Outro pressuposto, porém, é que esta memória não desapareceu por completo, em algum momento ela se manifesta nas práticas escolares.

As fotografias apresentadas (Figuras nº 28 a nº 31) correspondem a imagens que documentaram este momento de transição. Mais do que um simples registro do evento de inauguração, elas estão também carregadas de simbolismo, como que representando um ritual de passagem entre as duas esferas que acompanharam a história deste estabelecimento de ensino. Nelas são reconhecidas duas autoridades, uma civil e outra religiosa. As anotações no álbum, de onde foram extraídas as imagens, registraram a presença do então vice-governador do Estado do Paraná, José Hosken de Novaes no cerimonial. Outra imagem documentou a benção ao pavilhão administrativo da nova sede, realizada por um sacerdote católico. Um manuscrito no álbum informa tratar-se de Frei Nereu, o que causou estranheza pelo fato do religioso representado na imagem, apresentar-se mais velho, sem barba e sem a tradicional batina dos capuchinhos. O Frei, que já não morava mais em Londrina, pode ter sido convidado para a cerimônia.



Figura 28 – Cerimônia de Inauguração da Escola Nossa Senhora de Lourdes com a presença do vice-governador José Hosken de Novaes em 1978  
Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes



Figura 29 – Benção ao Pavilhão durante a ocasião da Inauguração da Escola Nossa Senhora de Lourdes em 1978  
Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes



Figura 30 – Vista parcial externa da Escola Nossa Senhora de Lourdes na ocasião da sua inauguração – 1978

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes



Figura 31 – Pátio coberto da Escola Nossa Senhora de Lourdes

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

No intuito de simplificar a apresentação de alguns fragmentos de memória e história do Colégio, fez-se aqui um recorte temporal. A história do Colégio foi dividida em dois grandes períodos. Demarcou-se uma fase que vai do ano da fundação em 1958 até a data da transição em 1978. A outra etapa delimitada corresponde ao espaço de tempo que vai do ano da reinauguração até os dias atuais. O critério utilizado para a demarcação foi, portanto, a mudança do local.

No entanto, a afirmação de que esta simples mudança de local foi suficiente para mudar tudo na vida da escola, no sentido de acreditar que houve uma ruptura imediata com as antigas tradições, parece ser um tanto quanto simplória. Afinal, a direção continuava a mesma, os professores não foram substituídos, e o perfil dos alunos não mudou tão de repente. O sistema organizacional de ensino que agrupava escolas de uma mesma região, que havia sido implantado ao longo da década de 70, perdurou por mais algum tempo. Por exemplo, no ano da mudança, “em 1978, pelo decreto 7954/78, integra-se ao Complexo mais uma unidade: a Escola ‘Benedita Rosa Resende’ (CENSL, 2015), situada em um bairro vizinho.

Mas admite-se, que em termos simbólicos, a transferência veio reforçar um processo já iniciado de autonomia administrativa, e de consolidação da escola enquanto um serviço público, ou seja, enquanto um direito do cidadão e um dever do Estado, e neste sentido, se distanciado um pouco da identidade e do imaginário católico, que vinculava os trabalhos educacionais aos ideais da filantropia. Apesar da nova sede continuar dentro dos domínios da Paróquia Nossa Senhora de

Lourdes, segundo o depoimento do Pe. Paulo, o então vigário na ocasião da mudança, o distanciamento, que já existia, só fez aumentar (BRINCAT, 2015).

Mas é preciso ponderar que a consolidação da escola, enquanto uma instituição pública, de caráter laico, fundada na necessidade e obrigatoriedade do Estado em atender as demandas sociais e educacionais da população, não ocorreu de uma hora para a outra. A mudança no “status institucional” e de local não significaram de imediato a mudança no perfil do público atendido ou a desvinculação completa com a comunidade católica. É preciso considerar também que a nova sede foi construída nas proximidades e nos domínios da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes.

Mas de qualquer forma, a transferência pode ser considerada, sim, um divisor de águas, ou seja, o início de um novo ciclo de mudanças que irão ser acentuadas nas décadas seguintes, a primeira delas, e talvez a mais visível, foi o aumento do número de alunos, algo que foi propiciado pela melhoria da estrutura física das novas instalações. “Nesta época a escola funcionava com 3 períodos e atendia 1050 alunos” (NENSL, 2015). Em termos identitários, o recebimento de um público mais diversificado, certamente viria interferir aos poucos na relação que a comunidade local tinha com a escola.

### 3.5.2 A consolidação do novo perfil da escola a partir dos anos 1980

Tudo leva a crer que nos primeiros anos de existência da instituição, as relações entre escola e comunidade eram de bastante proximidade. Mesmo já sendo notadas algumas diferenças entre bairros e entre os alunos, o público atendido era mais homogêneo, sendo a escola e a igreja, uma de suas principais referências. Como foi relatado anteriormente, a comunidade local se organizou e se ergueu em torno da construção de três equipamentos, que eram ao mesmo tempo públicos, mas de natureza católica: igreja, escola e creche. Supõe-se também, que por tratar-se de uma comunidade menor, os vínculos e os laços entre os familiares dos estudantes eram mais estreitos.

As mudanças que estavam por vir, certamente, interferiram nas relações entre os membros desta comunidade escolar. Algumas das transformações foram

provocadas por questões circunstanciais, tais como a elevação nos níveis de atendimento, e aumento do número de estudantes, quando a escola passa a receber alunos de outras escolas e de outros bairros um pouco mais distantes. Outras mutações foram consequências de um contexto mais amplo e de acontecimentos em nível de país.

Mas engana-se quem acredita que a simples troca do local significou mudanças repentinas nas práticas pedagógicas. Uma programação de atividades para a Semana da Pátria, datada de 1982, mostra que os valores educacionais do início da década não eram muito diferentes daqueles praticados no final da década de 1970, no sentido de exaltação dos valores patrióticos (Quadro nº 1 / Figura nº 32). Apesar do processo de redemocratização, os valores educacionais ainda estavam pautados em referências ao ensino cívico que marcou o período anterior.

<b>TRANSCRIÇÃO DA PROGRAMAÇÃO DE ATIVIDADES COMEMORATIVAS - 1982</b>	
<b>DIA NACIONAL DO FOLCLORE – 28 de agosto de 1982</b>	
<p><b>22 de agosto</b> <b>Comemoração</b> <b>a). Em sala de aula:</b> - Palestra sobre o assunto - Conteúdo escrito sobre o folclore de todas as regiões do Brasil <b>b). No pátio da escola:</b> Apresentações</p>	<p>1. <b>Palestra.</b> Tema: O que é Folclore? 2. <b>Músicas folclóricas acompanhadas com violão:</b> <i>Luar do Sertão / Mulher rendeira / Peixe vivo</i> <i>Marinheiro só</i> 3) <b>Dança: Fandango</b> (os alunos vestidos à caráter) 4) <b>Apresentação da capoeira</b> feita por uma escola especialista que encerrou a comemoração do folclore.</p>
<b>SEMANA DA PÁTRIA de 1982</b>	
<p><b>1º de setembro</b> - Abertura: Hino Nacional e Hasteamento da Bandeira - Jogral: O Brasil – Alunos da 6ª série - Dramatização: A história da Independência - Encerramento: Hino da Independência <b>2 de setembro</b> - Abertura: Hino Nacional e Hasteamento da Bandeira - Discurso proferido por uma aluna da 8ª Série com o tema “Sempre Brasil” -Jogral: Poema do Brasileirinho – alunos da 8ª série - Mensagem: Feliz Nação Cujo Deus é o Senhor - Cartaz em exposição pelos alunos da 8ª Série e comentário da Profª. Maria José sobre o mesmo. - Oração do “Pai Nosso”, dirigida pela Diretora da Escola - Encerramento: Hino da Independência.</p>	<p><b>3 de setembro</b> - Abertura: Hino Nacional e Hasteamento da Bandeira -Jogral: “A Pátria” pelos alunos da 7ª série B” - Poesia: “Estrangeiro” – autoria da aluna Paula Antunes – 8ª série - Encerramento: Hino da Independência <b>6 de setembro</b> - Participação dos alunos das 7ª e 8ª séries e alunos do Centro Cívico na Comemoração Cívica no Altar da Pátria – na Praça Floriano Peixoto. <b>7 de setembro</b> - Participação da escola no Desfile</p>

QUADRO 01 – Programação de Atividades Comemorativas da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes – 1982 Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

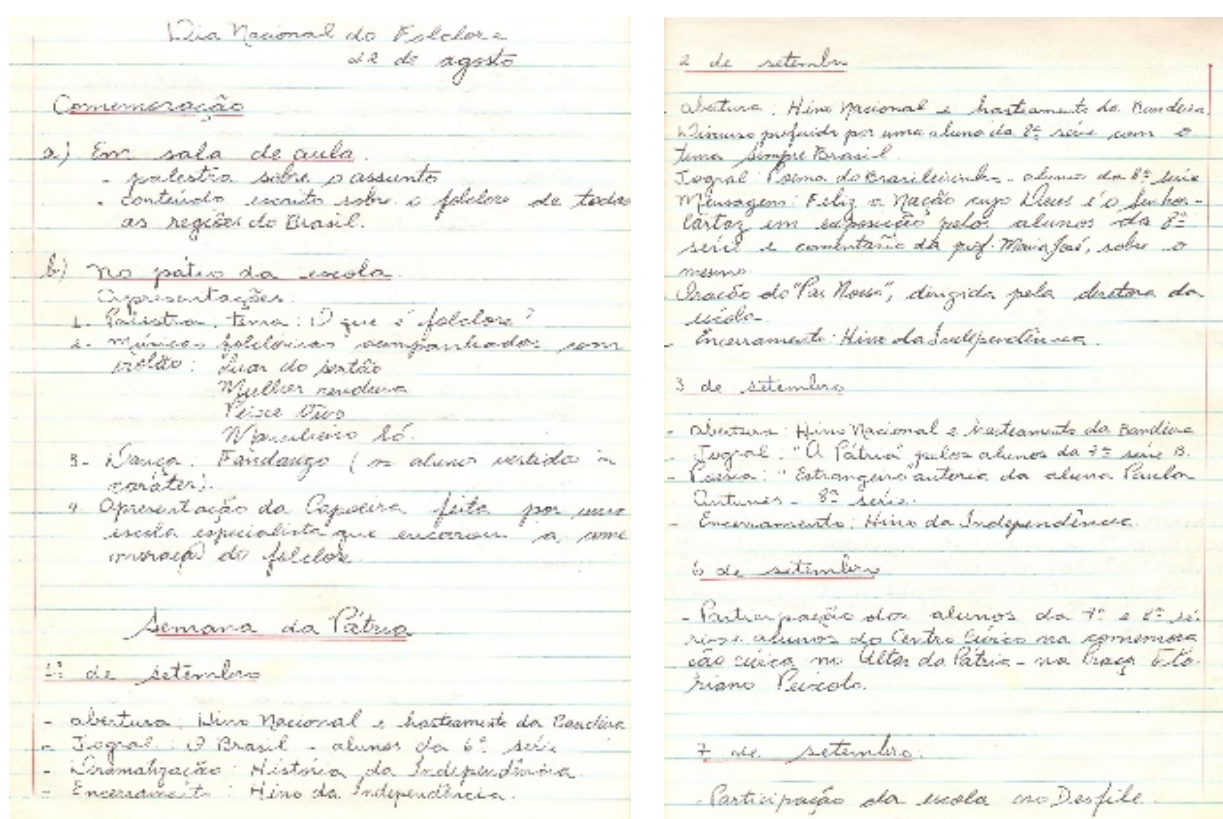


Figura 32 - Programação para o Dia Nacional do Folclore – 22 de agosto e Semana da pátria (1982)

Fonte: Acervo Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

De qualquer forma, apesar da permanência de muitos valores pedagógicos relativos ao período anterior, são muitas as transformações que ocorreram ao longo da década de 1980. Internamente, a escola vive um novo momento: ampliação da natureza do atendimento; aumento do número de alunos; melhorias arquitetônicas e aumento de salas de aulas disponíveis para acolhimento dos alunos; aumento do número de profissionais disponíveis para atender a demanda. “Com a resolução 1005/82 foi reconhecido o curso de 1º Grau Regular da Escola ‘Nossa Senhora de Lourdes’. Em 1983, pela resolução 194/83, baseada na deliberação 051/82 do CEE que estabelece as normas para denominação das escolas do Paraná, a escola passa chamar-se Escola Estadual ‘Nossa Senhora de Lourdes’ – Ensino de 1º Grau” (CENSL, 2015).

Do ponto de vista externo, também são muitas as mudanças, tanto em nível local, quanto nacional. Em nível de município, assiste-se o crescimento da população e a expansão imobiliária, mudanças demográficas, implementação das políticas habitacionais, o surgimento de novos bairros. Em nível nacional, a sociedade brasileira está em plena ebulição. O início da década de 1980 é marcado

pelas lutas em prol da abertura política e da volta da democracia no Brasil. A Campanha das “Diretas já” em 1984 foi um dos maiores movimentos de mobilização da história do país. A Constituição promulgada em 1988 implementou avanços fundamentais para a vida dos brasileiros que estavam ávidos por mudanças. Com o fim da censura, o país respira mais liberdade. Naturalmente, o sistema de ensino sofreu os impactos destas transformações.

Nas décadas seguintes, outras transformações estariam a caminho. Dependendo do ponto de vista do observador, as mudanças nem sempre são para melhor, ou seja, elas não trazem só benefícios. O novo perfil da escola lançou novos desafios aos profissionais que trabalhavam nas instituições de ensino, que passaram a conviver com problemas e demandas novas, que talvez não tivessem experimentado antes, tais como o aumento da diversidade nas salas de aulas, compostas por alunos com os mais diferentes tipos de necessidades sociais, típicas de um colégio grande de periferia.

Em relação aos anos 1980, propriamente dito, somente foram encontradas, nos álbuns escolares, fotografias referentes ao final da década. As imagens selecionadas mostram a realidade de uma escola mais dinâmica, mais susceptível às influências culturais externas. Obviamente, isto não foi simplesmente consequência da transferência da sede da escola, que ocorreu em 1978. Em sentido mais amplo, o Brasil passava por várias mudanças políticas e sociais. A reabertura política a partir de 1984, o fim da censura, as discussões em torno de novos projetos de sociedade e de um novo estatuto jurídico para o país, tudo isto contribuiu para abrir debates sobre novos conceitos e conteúdos novos para a educação, e novos parâmetros para os currículos.

No Paraná, na segunda metade da década de 1980 e no início dos anos 1990, cresceram os debates em torno das reformas democráticas na área da educação. Não é o caso aqui estender as reflexões sobre os fatores externos que impuseram mudanças às instituições de ensino, mas pontuar que estas interferências existiram e as escolas foram afetadas por elas.

As imagens encontradas são suficientes para mostrar um cenário cultural bem diferente daquele mostrado por outras imagens referentes aos períodos de 1960 e 1970; a julgar pelos tipos de atividades pedagógicas propostas e pelo jeito se vestir dos alunos. As imagens selecionadas (Figura nº 33) mostram uma dança em voga

naquele momento, a aeróbica, nas quais as crianças estão vestidas de forma bem mais à vontade, sem o pudor das décadas anteriores.



Figura 33—Atividades de culminância do 1º bimestre letivo de 1988—Homenagem ao aniversário do caseiro, homenagens às mães e apresentação de dança aeróbica  
Fonte: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

As fotografias revelam ainda a influência da mídia sobre as práticas pedagógicas. Em uma seleção de imagens (Figura nº 34), um grupo de alunos encenam uma paródia de um programa humorístico de televisão. Há indícios para a afirmação de que, ao longo da década, a cultura escolar, nesta instituição, tenha se tornado mais plural e diversificada, mais susceptível às influências externas, em comparação aos anos anteriores. Há razões para crer que, embora não tenha sido talvez o fator mais decisivo, a transferência da sede para um local próprio, contribuiu para o distanciamento do estabelecimento do seu estigma de escola paroquial, e desta forma acelerou os processos que o tornaram mais plural e diversificado em sua cultura, a medida que as práticas pedagógicas ficaram mais propensas e abertas às novidades da época.



Figura 34 – Atividades de culminância do 1º bimestre letivo de 1988 –  
Sátira ao Programa “A Praça é Nossa”

Fonte: Acervo escolar do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Desde modo, a mudança de sede, somada a outros fatores, tais como o surgimento de novos padrões culturais, provocados pelas transformações sociais que ocorreram ao longo da década de 1980, imprimiram e consolidaram uma nova configuração identitária à então Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes. Neste contexto, a mudança de ambiente, embora não tenha sido o único fator explicativo para todas as transformações ocorridas no interior desta unidade de ensino, já que um estabelecimento escolar não existe isoladamente, ele é parte integrante de um sistema educacional mais amplo, contribuiu significativamente para a mudança do perfil da instituição.

### 3.5.3 Os contraditórios anos 1990 na vida da instituição

A partir do final da década de 1980 inicia-se um período de maior rotatividade no corpo diretivo da escola, no sentido de maior revezamento no cargo de direção, que de certa forma é reflexo de outras mudanças pelas quais a instituição estava passando.

Em 1988 assume a direção Margarida F. S. Minelli que permaneceu no cargo até 12/09/1989, quando se aposentou. Então a diretora auxiliar Maria Cristina C. S. Bernardi assumiu a direção geral. Em janeiro de 1990 Maria Cristina. S. Bernardi assumiu a direção da escola, pois foi eleita para o cargo em 19/11/1989 (CENSL, 2015).

O longo da década 1990, a administração escolar passou por 4 direções diferentes: Maria C. S. Bernardi (Jan/1990 a 1995); Nilda Aparecida Silva (Jan/1995 a Dez/1995); Elena Colhado Lopes (Jan/1996 a 1997) e Denise Esperidião (1998 a 1999). Em determinadas circunstâncias, as trocas frequentes do corpo diretivo podem não significam muita coisa, dependendo da sintonia que existe entre os sucessores, mas levando-se em consideração o contexto, as mudanças constantes podem ser interpretadas como sintomas de momentos de crise.

No caso do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, mais para o final da década de 1990, suspeita-se que as alternâncias constantes tenham sido reflexo de um momento de instabilidade administrativa. Isto explica-se em parte pelo fato do Colégio ter aumentado vertiginosamente a sua demanda, sem ter ampliado significativamente a sua infraestrutura, fato que ocorreu a partir da implantação do então 2º Grau Regular, que corresponde ao atual Ensino Médio, no início da década de 1990. Esta talvez tenha sido a maior e a mais importante mudança para a nova configuração identitária da escola, neste intervalo de tempo, que vai desde a reinauguração em 1978, com a instalação da nova sede, até os dias atuais (2015), no sentido de remodelar o perfil do público estudantil do estabelecimento.

Em 1992 a Resolução 1511/92, do art.1º, autoriza o funcionamento do ensino de 2º Grau Regular, com o curso de 2º Grau – Educação Geral (área de Concentração: Administração – período noturno) e o art. 3º da mesma resolução, determina que a escola passa a denominar-se Colégio Estadual ‘Nossa Senhora de Lourdes’ – Ensino de 1º e 2º Graus” (CENSL, 2015).

A Constituição Brasileira, promulgada em outubro de 1988, ampliou a obrigatoriedade da educação. De acordo com a Constituição anterior o ensino era compulsório até os 14 anos de idade, mas a obrigatoriedade estava vinculada ao nível do antigo ginásial (8ª série). A mudança fez com que os Estados ampliassem a oferta do nível secundário de forma gradativa. Para atender à procura, muitas unidades de ensino que ofereciam apenas o antigo 1º grau foram credenciadas para o funcionamento do então 2º grau. A Escola Nossa Senhora de Lourdes foi um dos primeiros estabelecimentos da região leste da cidade de Londrina/PR a obter autorização para a implantação do ciclo secundário, após sua equipe diretiva vencer as exigências burocráticas.

O fato do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes ser um dos poucos estabelecimentos da região a ofertar este nível de ensino fez aumentar naturalmente a sua demanda. Importante assinalar que novos desafios se apresentaram para o

Colégio neste período, não somente em termos numéricos com aumento repentino da população estudantil; ou pelo fato de que a elevação do nível do ensino ofertado impôs novas exigências aos profissionais; mas também porque a comunidade de estudantes se tornou mais plural a partir daquele momento, uma vez que o estabelecimento passou a acolher crianças e adolescentes oriundos de outras escolas e regiões da cidade. O resumo histórico do colégio descreve o crescimento do número de alunos do seguinte modo:

Em 1993, o Colégio funcionou com 4 períodos; manhã, intermediário, tarde e noturno, para atender a grande demanda de alunos. O 2º grau passou a funcionar também no período matutino com Educação Geral – Preparação Universal e nisto foram construídas mais 6 salas de aula, aumentando para 18 o total de salas (CENSL, 2015).

Os anos de 1990 não foram fáceis para os profissionais da educação, de um modo geral. Houve uma preocupação do Estado Brasileiro para atender as exigências formais colocadas pela Constituição de 1988. E além disso, aumentara-se as pressões internacionais em torno dos projetos nacionais de educação. Observa-se esta imposição no seguinte comentário sobre as intenções do Banco Mundial:

Se nos anos de 1980 as relações estiveram hibernadas, nos anos de 1990 houve uma preferência do Banco pela educação, que é demonstrada pelo aumento dos percentuais de 2%, em 1980, para 29% entre 1991 e 1994, e o mais significativo não é o valor dos empréstimos, mas a capacidade política adquirida pelos membros do conselho de diretores e técnicos do Banco para pressionar e fazer com que os governos dos países devedores cumpram as exigências determinadas pelos credores externos. Pressões que aumentam nos períodos eleitorais. Estes encontros são para afinar os compromissos econômicos e sociais entre ambas as equipes e certificar-se dos rumos e dos propósitos na nova gestão (SILVA, M.A., 2003, p.295).

Em razão das pressões existentes, as políticas públicas de inclusão foram feitas, muitas vezes “a fórceps”. O aumento da presença de crianças e adolescentes nas escolas não significou necessariamente melhoria na qualidade de ensino. Pelo contrário, em muitos casos, essa qualidade caiu, porque as escolas foram obrigadas a receber demandas muito altas sem mudanças significativas de pessoal e infraestrutura, e muitas vezes, sem a qualificação necessária para receber o novo perfil dos alunos. Em resumo, as escolas não estavam preparadas para receber o aumento significativo de público ao longo da década de 1990.

Comparada à realidade de outras escolas no final dos anos 1990, o Colégio tinha uma infraestrutura relativamente grande, mas talvez insuficiente para atender mais de 2000 alunos.

Em 1997 sob a direção geral de Elena Colhado Lopes, a escola funcionou em 3 período: manhã, tarde e noite. Contando com 18 salas de aula (por período), 1 sala multi-uso, 1 laboratório, 1 secretaria, 1 biblioteca, 2 banheiros para professores, 1 banheiro para funcionários e 4 banheiros para alunos, 1 quadra poli-esportiva e 2 espaços do pátio sendo aproveitados para atividades recreativas, sendo construído também o muro ao redor do Colégio. A escola compunha-se de 77 professores de 1º e 2º graus, 32 funcionários, atendendo 2010 alunos, 1 diretora geral, 1 auxiliar de direção (tarde), 4 supervisores, 3 orientadores e 1 coordenador de C.B.A. (CENSL, 2015).

Entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, segundo a opinião de professores mais antigos, talvez tenha sido a fase mais crítica da história do Colégio, que enfrentou muitos problemas em sentido administrativo e no aspecto disciplinar. Isto repercutiu no rendimento dos alunos e nos casos de violência escolar. Segundo estes mesmos professores, este período deixou marcas negativas, que afetou a imagem da Instituição. A fala dos professores faz sentido se forem lidas algumas matérias que foram veiculadas da mídia impressa naquele momento.

#### **ESTUDANTE É PRESO COM UM REVÓLVER NO PÁTIO DA ESCOLA**

O estudante M. A. B. L. 22 anos, foi preso em flagrante, na manhã de terça-feira, no pátio da escola em que estuda - O Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (zona leste de Londrina) - por porte e posse ilegal de arma. Ele foi autuado em flagrante pelo delegado Antonio Zuba de Oliva, do 2º Distrito Policial. A arma, um Taurus calibre 38, teve a numeração lixada e estava com cinco cartuchos intactos e um já deflagrado. Por estar portando uma arma com numeração adulterada, Marcos Lima foi mantido preso e sem direito a fiança. Segundo a diretora do colégio, Denise Esperidião, o aluno pulou o muro lateral da escola por volta das 9h30. Antes de pular, ele teria disparado um tiro. Um funcionário da Copel, que trabalhava nas imediações, informou a direção da escola, que comunicou a patrulha escolar. Ainda de acordo com a diretora, o aluno comentou apenas que a arma pertencia a um amigo dele. (BIANCHI, Benê. FOLHA DE LONDRINA, Edição de 07/05/1998).

#### **TIROTEIO EM ESCOLA FERE 2 EM LONDRINA**

Suposto integrante de gangue, armado de revólver, dispara na saída da aula e atinge colegas. Um tiroteio entre alunos da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes, na Avenida São João, Vila Siam, zona leste de Londrina, deixou dois menores feridos e gerou pânico entre estudantes e pais, ontem, por volta das 11h40, na saída do turno de aulas da manhã. O estudante J. C. S., de 15 anos, foi atingido na perna esquerda e outro estudante, E. G. S., 17, foi ferido na perna direita. Eles foram encaminhados ao Hospital Universitário (HU), medicados e liberados em seguida. Segundo informações da Polícia Militar e de uma testemunha, o tiroteio foi provocado por uma briga entre gangues formadas por alunos da escola. Na noite de quinta-feira, os integrantes das duas gangues teriam se desentendido e ontem, na saída da escola, o menor D.A. de 17 anos, teria efetuado três disparos de um revólver Taurus calibre 38 que levava consigo. O alvo era outro menor, A.O.R, que fazia parte da gangue rival. Mas os tiros acertaram

Jeferson e Ederson, que saíam da escola junto com os outros alunos e não tinham nenhuma relação com as duas gangues. (...) (PELEGRINO, Érika. FOLHA DE LONDRINA, Edição de 05/08/2001).

Um dado curioso sobre a questão da imagem do Colégio, diz respeito ao apelido que foi dado ao Colégio, que passou a ser conhecido como “LURDÃO”. Não há bases para afirmar a veracidade do seguinte comentário, mas alguns professores acreditam que o apelido “Lurdão”, atribuído ao Colégio, surgiu na década de 1990, e teria na sua origem uma conotação pejorativa associada a esta fase crítica de indisciplina vivida pela escola. Lembram os professores de um bordão maldoso utilizado pelos alunos para se referirem à escola: “Lurdão, a escola onde você entra burro e sai ladrão”.

O apelido de “Lurdão” é motivo de polêmica até os dias atuais. Inclusive, campanhas já foram feitas na escola com o intuito de desconstruí-lo, ao que parece sem muito sucesso. O seu uso já extrapolou o ambiente escolar. Além da alegação de que há uma conotação negativa, tem ainda a questão religiosa, que para muitos é ofensivo em relação ao nome da santa patrona da instituição. A questão expõe as relações entre o sagrado e o profano que estão por trás das palavras e diferentes formas de apropriação dos espaços. Este seria sem sobras de dúvidas mais um objeto interessante de investigação: entender os conflitos de representações que estão por trás das diferentes maneiras de nominar a escola.

Aqui cabe uma pequena digressão. Há indícios que a polêmica em torno do apelido seja a exposição de um conflito de memórias, correspondente às diferentes maneiras de representar a escola. A discussão envolve a memória católica, que ainda se faz presente, e outros modos de significar e ressignificar o mesmo estabelecimento de ensino. É provável que, dependendo da situação, o uso tenha ainda uma conotação negativa. Mas por outro lado, parece provável também que haja certo exagero sobre o entendimento de que o apelido remete sempre ao aspecto pejorativo ou ofensivo. Assim como outros elementos da cultura escolar, o apelido sofre um processo de ressignificação. As palavras mudam de sentido e de conotação. Apelidos são parte da cultura brasileira e podem ser carinhosos ou ofensivos, dependendo do contexto de uso. De um jeito ou de outro, este é um tema que foi incorporado pela cultura desta unidade escolar e deveria ser melhor compreendido pelos educadores que aí trabalham. Não é possível se fazer afirmações conclusivas sobre o ele sem um estudo mais aprofundado. Talvez o foco

da escola não deveria ser a eliminação do apelido, algo que parece improvável, mas se preocupar com os processos de ressignificação do mesmo.

Um aspecto positivo em relação ao aumento do número de alunos, que ocorreu na década de 1990, foi a melhoria da infraestrutura do Colégio. Nota-se que, se por um lado, este foi o período na história do estabelecimento em que houve o maior número de procura; por outro, esta foi também a fase em que, talvez por força da necessidade, o colégio ampliou e melhorou sua capacidade de atendimento, instalando equipamentos que são importantes até os dias atuais para a incrementação das atividades pedagógicas, tais como: sala multiuso, laboratório, biblioteca e sala de informática.

Outro dado que merece ser destacado em relação à década de 1990, diz respeito à memória imagética da instituição. Em comparação às outras épocas, os álbuns escolares correspondentes ao período são provavelmente os mais ricos em termos de fornecimento de informações, entre os disponíveis na escola, em se tratando da era não digital. Isto mostra que houve uma preocupação com o registro fotográfico das atividades, em especial no que diz respeito àquelas ações realizadas em regime extraclasse. Talvez haja explicações para a maior disponibilidade de imagens neste momento da história da instituição. Do ponto de vista da política de educação no Estado do Paraná, incentivou-se muito ao longo da década uma pedagogia de trabalho com projetos. Outra motivação pode ter sido a própria necessidade de realização atividades de superação diante das dificuldades enfrentadas naquele contexto.

Entre outras informações, os álbuns revelam que a participação nos eventos esportivos nos anos 90 deixaram também marcas importantes na história do colégio (Figuras nº 35 a nº 38). Neste quesito, o estabelecimento ocupou um lugar de destaque entre as demais escolas da cidade. Por se tratar de uma escola de periferia, este foi considerado um grande feito na época. Os troféus ganhos, as imagens fotográficas e, inclusive, matérias veiculadas na mídia impressa naquele momento, comprovam isso.

**Definidos campeões do TORNESCOLON.** A solenidade de premiação do Torneio Escolar de Esportes Coletivos de Londrina (Tornescolon) foi realizada na quarta-feira no Núcleo Regional de Educação, em Londrina. O IEEL foi campeão geral com 52 pontos. O Colégio Londrinense ficou em segundo lugar com 42, com a Escola Estadual Evaristo da Veiga em terceiro, com 37. A quarta colocação foi dividida pelos colégios Nossa Senhora de Lourdes, Olympia Tormenta e Vicente Rijo, todos com 24 pontos. (FOLHA DE LONDRINA, 6/11/1999)



Figura 35 – Equipe de participantes dos jogos escolares em 1991  
Fonte: Acervo do Colégio E. Nossa Senhora de Lourdes



Figura 36 – Atletas do Voleibol - 1993  
Fonte: Acervo do Colégio E. Nossa Senhora de Lourdes



Figura 37 – Troféus guardados na secretaria do colégio  
Fonte: Foto do autor, 03/07/2015



Figura 38 – Participação na fase regional dos jogos escolares em 1993 (3º Lugar)  
Fone: Acervo do Colégio E. N. S. de Lourdes

Na década de 1990, além de ter se destacar em competições esportivas, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes ficou conhecido também por alguns de seus projetos pedagógicos, que ganharam repercussão na imprensa local e ficaram registrados na memória da instituição.

**Idéias na cabeça, câmera na mão. Festival de colégio mostra que os jovens podem fazer vídeos educativos.** Alunos de 1º e 2º graus produzem vídeos educativos: experiência atrás das câmeras. Jovens de 11 a 18 anos com uma câmera na mão, uma idéia - educativa - na cabeça e liberdade para trabalhar. O resultado desta mistura pode ser conferido no 3º Festival de Vídeo Educativo que alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes do Jardim Brasília, em Londrina, apresentam hoje, às 19 horas, no Cine-Teatro Ouro Verde. (...) (ELORZA, Telma. FOLHA DE LONDRINA, 28/10/1997)

**Colégio realiza eleição para diretor-mirim.** Um diretor-mirim vai ajudar os professores e a direção do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, na Vila Siam, zona leste de Londrina, a propor soluções para os problemas da escola. (...)O colégio tem 2 mil alunos de 1º e 2º graus. Trezentos e cinquenta deles estudam entre a 1ª e a 4ª séries em oito turmas. A comissão organizadora da eleição espera a inscrição de 40 candidatos - pelo menos cinco por turma. As fichas de inscrição já estão com os professores. Apenas um diretor-mirim será eleito.(...) (ZANIN, Patrícia. FOLHA DE LONDRINA, 16/06/1998)

**Projeto muda comportamento de alunos.** Mais amor ao próximo, mais respeito ao colega e mais solidariedade. Essa é a lição que os alunos de 1ª a 4ª série do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, de Londrina, estão tendo desde o início do ano, com a introdução do projeto “Evangelizar para Transformar”. A proposta partiu da professora e supervisora de 1ª a 4ª série da escola, Odete Boter Guimbarski, e foi incluída no Projeto Vale Saber, da Secretaria de Estado da Educação. (...) (BIANCHI, Benê. FOLHA DE LONDRINA, 28/10/1998)

**Estudantes fazem a festa na Expo.** (...) É fácil identificar as crianças que estão em visita pela Exposição com alguma escola: estão todas com uniformes e em filas indianas. Segundo a professora Anita Mara Rodrigues, do Nossa Senhora de Lourdes, as crianças também aproveitam o passeio para exercer a observação. “Tudo isso depois é utilizado dentro da sala de aula. É uma maneira mais divertida de estudar”, disse. (HORTA, Lúcio. FOLHA DE LONDRINA, 15/04/1999)

Entre os projetos pedagógicos citados, um dos mais aclamados na época, foi o trabalho de produção de vídeos desenvolvido pelos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes sob a supervisão do professor Jorge Cury Madi Neto, que segundo matéria veiculada pelo jornal Folha de Londrina, foi uma experiência pioneira não só em Londrina, mas no Brasil. Vale lembrar que o processo de captação de imagens não tinha as mesmas facilidades que se tem hoje. O espaço cedido pelo antigo Cine Teatro Ouro Verde para a exibição dos trabalhos, um local bastante concorrido para apresentações, é sinal que esta atividade ganhou projeção naquele momento.

Por este e outros feitos, o professor Jorge Cury, conhecido simplesmente como “Professor Jorjão”, que foi idealizador projeto de produção de vídeos, transformou-se em uma figura lendária na memória dos ex-alunos da década de 1990. As explicações para isto talvez se devam à personalidade deste educador, mas também porque ele teve a ousadia e coragem de quebrar alguns paradigmas. Na época, as representações em torno da atuação do profissional de educação física, o campo de formação do professor, eram limitadoras, mas ele soube superá-las.

Aqui cabe um comentário sobre a importância dos rastros deixados pelos professores na memória da escola. Em uma pesquisa de associação livre, realizada com 124 alunos do Ensino Médio, foi proposto para que eles escrevessem, de forma livre, até 10 palavras, que eles associassem ao termo “escola”. A palavra professor apareceu em primeiro lugar, sendo citada por 85 alunos (68%). Isto mostra a relevância que o trabalho do professor tem em uma instituição de ensino. O caso do professor Jorge é apenas mais um exemplo entre centenas de outros que poderiam

ser citados. Conhecer um pouco mais sobre a biografia destes profissionais poderia ser um caminho para entender a cultura e a identidade de uma determinada escola.

O levantamento de informações com base na memória imagética traz ainda várias tradições da cultura escolar, que na década de 1990 se fizeram presentes em eventos promovidos pela comunidade escolar. Entre as atividades que marcaram época podem ser citadas: as festas juninas, as feiras de ciência e as semanas culturais (Figuras nº 39 a nº 42). Convém lembrar que muitas destas tradições se mantêm vivas, algumas sofreram um processo de repaginação, e outras desapareceram ou foram interrompidas.



Figura 39 – Festa Junina – 1991  
 FONTE: Acervo do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes



Figura 40 - Imagens da 5ª FITE – Feira Integrada de  
 Trabalhos Escolares - 1992  
 Fonte: Acervo do Colégio E. Nossa Senhora de Lourdes

Além de registrar as atividades da cultura escolar tradicional, os álbuns fotográficos referentes à década de 1990, retratam também atividades de cunho artístico e cultural que eram desenvolvidas junto aos alunos na época, tais como apresentações de corais, danças, entre outras. Cumpre lembrar que estas atividades nem sempre eram fruto de políticas estatais de educação, no sentido de que eram oferecidos os meios por parte da administração pública para que elas acontecessem. Na maioria das vezes, elas surgiam de esforços isolados de alguns profissionais que se dispunham a encontrar os meios alternativos para a sua efetivação.

Com respeito às apresentações artísticas dos alunos, as imagens escolhidas mostram que estas eram realizadas em quadra descoberta (Figura nº 41). Este dado chama a atenção porque demonstra que a realidade atual da escola não mudou muito neste aspecto. Com a diferença de que o Colégio dispõe atualmente de uma quadra poliesportiva coberta, não há um local próprio para os espetáculos. Cabe aqui uma crítica e uma reflexão sobre os projetos arquitetônicos que são utilizados para a construção dos edifícios escolares. Enquanto, alguns Colégios mais antigos, mesmo aqueles de natureza pública, possuíam plantas mais individualizadas (“personalizadas”), os edifícios escolares atualmente são construídos “em séries”, ou seja, são construídos em foram de “caixotes”, que tiram os aspectos da individualidade de cada estabelecimento.



Figura 41– Festival Cultural e Esportivo em 1992  
Fonte: Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Os prédios mais antigos normalmente contavam com um auditório, reservado aos cerimoniais e às apresentações culturais. No lugar destes espaços, hoje, constroem-se “salas multiuso”, onde tudo e nada acontece ao mesmo tempo. Em prol da diminuição dos custos, a administração pública desprioriza-se a arquitetura escolar. No entanto, muitos entendem que isto implica em prejuízos simbólicos, perde-se a aura e o sentido de lugar (TUAN,2012).



Figura 42 – Coral Nossa Senhora de Lourdes - 1993  
Fonte: Acervo do Colégio E. Nossa Senhora de Lourdes

Ainda sobre a década de 1990, incluem-se aqui, algumas imagens encontradas nos álbuns referentes à época, que mostram que as escolas são acima de tudo, espaços de convivência, locais de múltiplas trocas afetivas e onde ocorrem ações coletivas de solidariedade, muitas vezes necessárias para superar os desafios do cotidiano e falta de estruturas. As imagens selecionadas são ilustrativas de alguns destes momentos de celebração coletiva: uma imagem (Figura nº 43) representa um mutirão organizado espontaneamente por pais e alunos com o intuito de levantar a cerca caída do Colégio, fato ocorrido no início da década de 90. Duas fotografias (Figura nº 44) mostram uma confraternização entre professores que trabalhavam no período noturno do ano letivo de 1992. Duas outras imagens (Figura nº 45) flagram momentos de intimidade e de celebração entre alunos.



Figura 43 – Pais e alunos levantando a cerca  
(N.D. Início da década de 1990)  
Fonte: Acervo do Colégio E. Nossa Senhora de



Figura 44 – Coquetel do  
Período Noturno em 1992  
Fonte: Acervo do Colégio E.  
Nossa Senhora de Lourdes



Figura 45 - Casais se confraternizando na ocasião dos jogos  
escolares em 1993  
Fonte: Acervo do Colégio E. Nossa Senhora de Lourdes

Em linhas gerais, as informações obtidas através dos álbuns fotográficos, revelam que os anos 90 foram bastante intensos na história da instituição, mostrando não só a realidade contraditória da escola pública, mas também a riqueza das práticas escolares. Observa-se, enfim, que a década de 1990 foi determinante para traçar e consolidar o novo perfil do Colégio, com a inclusão do Ensino Médio e o crescente aumento de uma população estudantil cada vez mais diversificada.

Mas vale ressaltar que o uso de imagens para reconstituições da memória da escola, ricas em informações sobre a década, é um campo aberto de interpretações

e neste sentido apresenta limites. É importante não perder de vista que os álbuns fotográficos não dizem tudo sobre o cotidiano escolar. Eles se constituem em narrativas, e como tais, são organizadas segundo os princípios da seletividade da memória. Na maioria das vezes, as fotografias registraram as atividades pedagógicas de culminância, ou seja, os eventos do calendário escolar que eram considerados destacáveis. As ações corriqueiras, “que não merecem ser fotografadas”, ficaram em segundo plano.

De qualquer forma, diante da ausência de relatos escritos e considerando que nos anos 1990, ainda não estava disponível a tecnologia das máquinas fotográficas digitais, a existência dos álbuns, enquanto suportes de memória, ganha muita importância para a compreensão do período. O relato sobre a década de 90 com base em fontes fotográficas mostra, de alguma forma, que o uso criterioso das imagens com o auxílio de outras fontes pode ser indispensável para compreensão dos processos de construção da memória social da escola.

#### 3.5.4 Da passagem do milênio aos dias atuais: novos tempos, novos desafios

Na passagem da década de 1990 para os anos 2000, o Colégio passou por um período de instabilidade administrativa, acontecendo um único caso na história do estabelecimento de interrupção de mandato do cargo de Direção, antes do tempo previsto para término, sendo que o motivo não fosse aposentadoria. Sobre este período de crise, este trabalho de pesquisa fez a constatação, porém não encontrou maiores informações. Isto explica-se, até certo ponto, porque na história das instituições existem os casos de silenciamento da memória, e o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes não foge a esta regra. Quando o assunto é memória, existem “coisas” que as pessoas entendem que “merecem” ser lembradas e outras não.

As relações entre as causas e os efeitos dos fenômenos sociais são assuntos que demandam discussões à parte, mas é importante observar que os momentos de maior instabilidade administrativa da instituição coincidiram com o agravamento de alguns problemas que se tornaram mais agudos no final da década de 1990 e início dos anos 2000, tais como o aumento dos índices de violência entre os alunos. É

preciso ponderar ainda que na história do Colégio, esta é a fase que registrou o maior volume de matrículas (Tabela nº 1). A equação entre aumento de demanda sem o correspondente aumento de infraestrutura implica em maiores dificuldades administrativas para a instituição de ensino.

Tabela 01 – Evolução do número de matrículas do Colégio E. N. S. de Lourdes

NÍVEL DE ENSINO OFERECIDO	1 9 6 1	1 9 7 2	1 9 7 8	1 9 9 3	1 9 9 7	2 0 0 3	2 0 1 0	2 0 1 2	2 0 1 5
1ª a 4ª / 1º ao 5º	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		
5ª a 8ª / 5º ao 9º			<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2º Grau/ E. Médio				<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
ESTIMATIVA NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	116	600	1050	1804	2010	2020	1200	965	774

Fonte: Histórico do Colégio / Secretaria do Colégio Estadual N. S. de Lourdes

Do ponto de vista administrativo, o início dos anos 2000 pode ser considerado um período de transição na história do Colégio. O texto que resume a história do estabelecimento indica que “no período de 2000 - 2001 o colégio foi dirigido pelos professores Pedro Siqueira auxiliado pelo professor Paulo Sérgio Negri” (CENSL, 2015). Segundo consta, coube aos professores Pedro e Paulo a missão de dirigirem o Colégio, na condição de interinidade, e fazerem a transição administrativa em um momento conturbado. Um dado curioso é que o Professor Pedro entrou para a história do estabelecimento como o primeiro homem a estar à frente do estabelecimento, historicamente liderado somente por educadoras.

As dificuldades enfrentadas pela escola naquele início de década eram muitas. O Colégio não atendeu às formalidades previstas pelo regimento eleitoral para a escolha do novo corpo diretivo, fato que demandou uma medida interventiva por parte do Núcleo Regional de Educação de Londrina, que nomeou para a direção geral a professora Maria Amélia Gomes, que esteve no cargo entre 2002 a 2005, com a missão de consolidar a estabilidade administrativa. A Diretora contou com “o auxílio dos professores Pedro Luiz Siqueira, Anita Mara Rodrigues, Gilson Alves e Tânia Cristina Firmiano Tudisco” (CENSL, 2015). Eram muitos os desafios

colocados à equipe de direção da escola neste momento, entre os principais, estavam a indisciplina dos alunos, o baixo aproveitamento dos mesmos, as altas taxas de evasões escolares, o alto índice de retenção em séries e as evasões, problemas comuns à maioria dos estabelecimentos públicos de ensino, mas que neste momento da história do colégio haviam se agravado.

Após a gestão da professora Amélia, “no processo eleitoral de 2005 foram eleitos para a gestão 2006 e 2008 os professores Tânia Cristiana Firmiano (direção geral), Odete Boter Guimbarsk (direção auxiliar – período vespertino) e Pedro Luiz Siqueira (direção auxiliar – período noturno)” (CENSL, 2015). Com eleição da professora Tânia Cristina, que se manteve no cargo até o final do ano letivo de 2015, a escola inaugura um período de maior estabilidade administrativa. Mas o cenário encontrado pela nova gestão ainda se apresentava muito complexo e exigiu muito empenho da comunidade escolar para o restabelecimento da autoestima dos alunos.

Em meados dos anos 2000 começaram a ser implantados no Brasil os sistemas de avaliação da Educação Básica. Um destes sistemas foi “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Inep em 2007” (BRASIL/MEC/INEP, 2015). Muito se debateu sobre o assunto e o sistema não foi implantado sem antes ser alvo de muitas críticas, muitas delas persistem até os dias de hoje. Muitos discordam da criação de indicadores universais para avaliação de realidades educacionais tão díspares. As comparações entre escolas podem se injustas ao se tentar unir em um só conceito o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, sem considerações pelo contexto. Mas o sistema tem se consolidado e encontrado muitos defensores, que argumentam que os indicadores devem ser analisados com cautela, mas são importantes para se traçar metas de qualidade educacional para as instituições de ensino.

No tocante ao Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, os resultados das primeiras avaliações do IDEB apresentaram índices de desempenho muitos baixos (Tabela nº 2). Estes dados são trazidos aqui não no sentido de concordância com os mesmos, ou por entender que eles são os únicos parâmetros possíveis para a compreensão da realidade dos alunos; mas porque eles trouxeram consequências imediatas e importantes para o cotidiano da escola, como será explicado a seguir.

Tabela 02: IDEB por escola – 2013 (Colégio Estadual N. Senhora de Lourdes)

	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
8ª série/ 9º ano	2.9	3.7	4.0	3.8	3.4	2.9	3.1	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8	5.1
4º série / 5º ano	4.2	4.5	4.8	4.6	***	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3

Fonte: ideb.inep.gov.br (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>

Em se tratando do Estado do Paraná, com bases nestes indicadores de avaliação, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná –SEED/PR implementou um programa denominado “Superação”<sup>4</sup>, a ser executado pelos Núcleos Regionais de Educação, segundo a qual as escolas com baixo índice de desempenho, deveriam ser submetidas a um sistema rígido de cumprimento de metas com vistas a superar a situação em que se encontrava.

No que tange aos objetivos, o sistema funcionava do seguinte modo: as unidades de ensino enquadradas nesta classificação deveriam identificar os pontos críticos que precisavam de atenção e assumirem o compromisso de implementar ações que visassem superar os problemas apresentados, principalmente no que diz respeito à permanência dos alunos no ensino público, reduzindo as evasões, e melhorando o aproveitamento escolar

Este foi um dos desafios colocados para a gestão professora Tânia Tudisco. O estabelecimento foi classificado como “escola em regime de superação” pelo Núcleo Regional de Educação do Município. A escola que partiu de patamares avaliativos muito baixos, e isto exigiu um esforço redobrado por parte dos profissionais que atuavam na instituição, no sentido de atender as exigências impostas pela administração regional do ensino.

Sem aqui emitir um julgamento sobre os resultados desta ação para a melhoria do aproveitamento dos alunos enquadrados no programa, do ponto de vista identitário, observa-se que “rotulo” de “escola em superação” teve um efeito negativo na autoimagem da escola. Outro comentário cabível diz respeito ao fato de que, em

<sup>4</sup> Uma versão atualizada deste programa está vigente e pode ser visualizada no portal da Secretaria de Estado da Educação do Paraná na Internet (PARANÁ/SEED/PR, 2015).

que pese as boas intenções, a preocupação demasiada com os aspectos numéricos e quantitativos da avaliação, desviou o olhar de outras dimensões importantes da vida escolar.

De qualquer forma, em termos práticos, contando com o esforço coletivo dos profissionais que atuavam na instituição, a escola atendeu às exigências a ela colocadas e começou a apresentar sinais de reação, elevando gradativamente, entre altos e baixos, os índices de aproveitamento dos alunos neste sistema de avaliação. Mantendo-se dentro das metas estabelecidas, a escola deixou a condição de “escola em superação” e retomou o curso normal de autonomia pedagógico-administrativa.

Outra informação importante referente ao período pós 2000 na história da instituição, diz respeito a composição do corpo discente da escola. Ao longo da década, a escola começou um processo de transferência dos alunos matriculados na educação infantil (1º ao 5º ano) para a rede municipal de ensino, tendo a oferta para este nível de ensino, sido encerrada por completo em 2011. É um fato que merece ser destacado porque, na sua origem, o estabelecimento começou o funcionamento enquanto uma escola primária. O encerramento da educação infantil na escola significa o fim de um ciclo.

Outro dado a ser notado em relação à composição do corpo discente, neste momento da história do Colégio, concerne ao fato de que, enquanto o número de matrículas do Ensino Médio tem se mantido praticamente igual, ao longo da década, o número de alunos que frequentam o Ensino Fundamental tem decrescido significativamente, tendo sido ultrapassado nos últimos dois anos pelo número de alunos que estão no último nível da educação básica (Tabela nº 03).

Tabela 03 – Comparação entre o número de matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ao longo dos últimos anos

NÍVEIS DE ENSINO	EVOLUÇÃO ANUAL DO NÚMERO DE MATRICULADOS NO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES									
	1993	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ensino Fundamental	1076	570	580	622	622	606	552	446	332	358
Ensino Médio	410	396	366	390	451	459	413	398	417	416

FONTE: Secretaria do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

Não cabe aqui encontrar respostas para tal fenômeno. Porém, para as discussões em torno da identidade social da escola, interessa observar que isto implica na mudança do perfil do estabelecimento, uma vez que ele está ficando cada vez mais voltado para o Ensino Médio. Resta saber se o fim da educação infantil e a diminuição dos alunos do ciclo fundamental terão implicações futuras para a configuração da identidade social da escola, no sentido que esta nova realidade reduzirá a incidência daquele grupo de alunos que percorria todos os níveis da Educação Básica na instituição, das séries iniciais ao Ensino Médio.

No diz respeito ao Ensino Médio no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, de onde foram recrutados os participantes desta pesquisa, as últimas avaliações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) têm demonstrado que o Colégio tem apresentado sinais de reação, considerando-se as dificuldades encontradas no início dos anos 2000 (Tabela nº 04). As últimas avaliações têm incluído o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes no “mapa” no “ranking de desempenho” das dez escolas estaduais com maiores pontuações, em nível de município (Tabela nº 05). Os números estão ainda muito aquém dos desejáveis, mas é um feito interessante, levando-se em consideração os patamares anteriores.

Tabela 04 – Desempenho do Colégio Estadual N. S. de Lourdes no ENEM 2013

AREAS DE CONHECIMENTO **	CARACTERISTICAS DA ESCOLA					INDICADORES			DESEMPENHO						
	PORTE DA ESCOLA	NUMERO DE PARTICIPANTES NO ENEM	TAXA DE PARTICIPAÇÃO	COM NECESSIDADES ESPECIAIS	NÍVEL ECONÔMICO - MÉDIO ALTO	FAIXA -INDICADOR DE FORMAÇÃO DOCEnte	INDICADOR DE FORMAÇÃO DOCEnte	MÉDIA 30 MELHOES ALUNOS	MÉDIA	PERCENTUAL DE TODOS OS ALUNOS DE NÍVEL 1	PERCENTUAL DE TODOS OS ALUNOS DE NÍVEL 2	PERCENTUAL DE TODOS OS ALUNOS DE NÍVEL 3	PERCENTUAL DE TODOS OS ALUNOS DE NÍVEL 4	PERCENTUAL DE TODOS OS ALUNOS DE NÍVEL 5	
1	109	>90	65	59,6	0	M. A	> 50%	76,6	559,11	506,1	15,38	56,92	27,69	0	0
2	109	>90	65	59,6	0	M. A	> 50%	76,6	589,68	500,62	47,69	36,92	9,23	6,15	0
3	109	>90	65	59,6	0	M. A	> 50%	76,6	595,73	526,18	18,46	40	35,38	6,15	0
4	109	>90	65	59,6	0	M.A	> 50%	76,6	590,8	529,83	9,23	50,77	35,38	4,62	0
5	109	>90	65	59,6	0	M. A	> 50%	76,6	531,54	478,06	33,85	55,38	10,77	0	0

\*\* AREAS: (1) Linguagens e Códigos (2) Redação (3) Matemática (4) Ciências Humanas (5) Ciências da Natureza

FONTE: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>

Tabela 05: Ranking das escolas estaduais de Londrina no ENEM 2013

Colocação – Escolas – Pontuação
1º - Colégio Estadual Newton Guimarães - 537,96
2º - Colégio Estadual Marcelino Champagnat - 534, 51
3º - Colégio Estadual Rio Branco - 527, 03
4º - Colégio Estadual José de Anchieta -524,79
5º - Colégio Estadual José Aragão – 523,45
6º - Colégio Estadual Hugo Simas – 520,52
7º - Machado de Assis – 517,80
8º - Colégio Estadual Célia Moraes de Oliveira – 515,43
9º - Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – 510,04
10º - Colégio Estadual Gabriel Martins – 505,68

Fonte: Jornal de Londrina – Edição 23/12/2014 (SALVÁTICO, Tatiane)

No entanto, aquilo que foi dito a respeito das avaliações do IDEB, no que tange ao Ensino Fundamental, vale também para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando este instrumento é utilizado para se estabelecer comparações entre escolas, e com algumas ressalvas a mais. Ao contrário das avaliações realizadas pelo IDEB, a busca pelo ENEM é voluntária e a representatividade dos resultados cai bastante, dependendo do número de alunos que realizam os exames. Com certeza, esta não deve ser a única lente possível para a observação da qualidade do ensino ofertado pelas escolas.

De qualquer forma, a despeito das críticas, o sistema tem se consolidado e a partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Entre os argumentos a favor deste sistema de avaliação, está o fato de que ele contribui para democratizar o acesso ao nível de Ensino Superior, e quando levado em conta as informações contextuais, pode servir também de subsídio para o estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação (BRASIL/MEC/INEP, 2015).

No intuito de apresentar o perfil do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes e sua constituição identitária, do ponto de vista histórico, muitas outras coisas poderiam ser ditas, além daquelas levantadas aqui. Mas acredita-se que os pontos abordados são suficientes para traçar minimamente o perfil deste estabelecimento, e deste modo, atender às demandas investigatórias deste trabalho, que pretende discutir, entre outros assuntos, as relações dos atuais alunos com a memória da instituição.

Espera-se que compreensão sobre determinados aspectos da memória e história do colégio sirva de subsídio para a compreensão dos processos de significação e ressignificação que os atuais alunos fazem deste mesmo espaço. Mas isto não se faz também sem o conhecimento da realidade complexa dos alunos participantes da pesquisa. A discussão em torno da história e memória do Colégio ficaria incompleta sem olhar de perto a realidade diversa dos sujeitos que atualmente dão vida à instituição e dialogam com esta memória que foi constituída historicamente. Fazer a aproximação à realidade destes sujeitos é o desafio do próximo tópico.

## 4 O PERFIL SÓCIO CULTURAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES - LONDRINA/PR

### 4.1 AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E A REALIDADE MULTIFACETADA DOS SUJEITOS ESCOLARES

A apresentação de uma narrativa sobre alguns fragmentos de história e memória do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR foi elaborada com o objetivo de traçar um panorama sobre a forma como este estabelecimento de ensino se organizou ao longo do tempo, entendendo que os diversos momentos de sua trajetória deixaram marcas importantes na cultura e memória da escola. A volta ao passado adquire relevância para a compreensão da historicidade dos processos de constituição da identidade social da instituição. Não se trata simplesmente de conhecer as tradições culturais de uma determinada coletividade no sentido de idealizá-las, mas servir-se delas para compreensão do presente. “Seres de cultura, podemos, portanto, repensar o passado, ressignificar a história, pensar e ressignificar o futuro, indagar o presente, colocar o presente numa situação crítica” (KRAMER, 1998, p.215).

Neste sentido, a análise ficaria incompleta sem fazer a observação sobre a realidade dos sujeitos que na atualidade dão vida à instituição, as atuais gerações de alunos que interagem com as tradições e memória acumulada pela coletividade escolar, que incorporam este legado, mas que também o ressignificam, resistem, criam e dão a ele novos significados.

As discussões em torno da questão identitária contemporânea, problematizadas ao longo do trabalho, com base nos fundamentos teóricos de autores como *Jean-François Lyotard*, *Zygmunt Bauman*, *Stuart Hall*, apontaram para o fato de que muitas instituições contemporâneas, entre elas a escola, foram afetadas por um mal-estar, que muitos o definiram como sendo um momento atípico de enfraquecimento das referências. A raiz desta instabilidade estaria na quebra de determinados paradigmas (econômicos, sociais, políticos, culturais, epistemológicos), que mudaram a imagens dos dispositivos sociais onde os

indivíduos durante muito tempo ancoravam suas identidades e suas maneiras de se colocar no mundo.

No entanto, o ponto de vista histórico contribui, em certa medida, para relativizar o fator crise, mostrando que cada época possui seus próprios desafios. Em se tratando da instituição escolar, conforme aponta Daniel Thin (2006), a escolarização, que se constituiu enquanto um modo próprio socialização dominante desde a sua origem, apesar de ter passado por muitas transformações ao longo do tempo, foi frequentemente marcada por tensões e conflitos com outras lógicas socializadoras.

Mas isto não desincumbe os profissionais que atualmente trabalham com educação de buscar entender as demandas do tempo presente, com todas as suas especificidades. Em que pese a existência de diferentes modos de interpretar os fenômenos de mudanças ocorridos nos últimos anos, parece haver um consenso entre aqueles que estudam o mundo social contemporâneo, que as relações entre os indivíduos e as relações destes com as instituições, se tornaram menos coesas, mais fragmentadas, descentralizadas ou fluidas, dependendo da nomenclatura utilizada pelos diferentes autores.

Assim, no contexto atual, a afirmação de a escola precisa rever as suas práticas e conhecer melhor a realidade de seus alunos se tornou um lugar comum. Mas na prática, as docências e as pedagogias, muitas vezes operam com imagens construídas sobre a infância, adolescência e juventude, que nem sempre correspondem às reais condições de vida dos educandos. Sobre isto, Miguel G. Arroyo, apresenta os seguintes questionamentos.

Aqui pode estar a causa de tanta inquietação, não tanto em que as crianças, adolescentes e jovens não sejam os mesmos, mas se nós poderemos teimar em sermos os mesmos. Durante décadas os padrões morais e sociais mudaram, e as instituições teimaram em continuar as mesmas? As crianças, adolescentes e jovens mudaram, e as famílias, as igrejas, as escolas seguiram as mesmas? Quando os padrões sociais, morais mudam, as instituições sociais são questionadas a se abrirem. E as escolas? (ARROYO, 2007, p. 34).

Neste sentido, as instituições escolares são convocadas a desenvolverem outros olhares sobre seus educandos e educandas, reconhecer que os alunos que atualmente frequentam os estabelecimentos de ensino já não são os mesmos que ali estudaram na década passada, por exemplo. Eles possuem outras

sensibilidades, desenvolveram novos processos de socialização e sociabilidades; estabeleceram seus próprios territórios, criaram novas estratégias de convivência, inventaram novos rituais, enfim, recriaram novos modos de cultura.

Atualmente, observa-se uma crescente preocupação das escolas, bem como dos sistemas de ensino, no sentido de mapear, explicitar e sistematizar a diversidade dos alunos. Mas em muitos destes diagnósticos prevalece o olhar da instituição sobre os educandos, maneiras de enxergá-los que não estão isentas de estereótipos. Aqui, vale lembrar que, ao adentrar o espaço escolar, o estudante recebe um número de chamada, e a partir daí ele estará sujeito a um número enorme de rótulos (ARROYO, 2007), alguns com conotações negativas, tais como: aluno novato, repetente, aprovado, reprovado, defasado, lento, aluno-problema, especial, acelerado, desacelerado, burro, indisciplinado, desatento, carente, entre tantos. Há ainda outros olhares mais adocicados: bondoso, dedicado, dócil, gentil, estudioso, entre outros clichês. Alguns destes preconceitos são lidos nas entrelinhas de muitos levantamentos feitos sobre as realidades dos alunos. Isto ocorre porque pouco se pergunta aos próprios alunos como eles enxergam a si mesmos.

Por mais que tentemos reduzir uma criança ou um adolescente a um número da chamada, não dá, se revelam humanos. Em cada aluno (a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. É impossível entender-nos como professores sem entender a totalidade dos percursos dos educandos. Por trás de cada nome que chamamos na lista de chamada se fará presente um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade. Separar esse nome próprio do nome escolar é como romper um cristal gravado. (ARROYO, 2007, p. 64)

Neste sentido, este trabalho volta o seu olhar para a realidade do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, no intuito de compreender quem são aos alunos que atualmente frequentam este estabelecimento de ensino, em especial os alunos que estão no nível do ensino médio. Enquanto a abordagem histórica enfatiza o binômio ruptura/permanência, ruptura/tradição, as reflexões em torno do perfil dos educandos, que aqui se propõem, se constroem preferencialmente em torno das antinomias identidade e diferença, semelhanças e dessemelhanças, homogeneidade e diversidade.

O Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes-Londrina, em função da sua localização, pode ser classificado como uma escola de periferia. Alguém com um

olhar menos avisado pode até acreditar que, comparados entre si, os educandos que se encontram matriculados no colégio, apresentam uma realidade de vida bastante homogênea. No entanto, um “*close*” sobre suas condições de existência pode revelar contextos de diversidade. Este tópico do trabalho pretende mostrar, que sob determinados aspectos, os alunos são semelhantes entre si, mas em relação a outros, eles são diferentes. Estas reflexões estão em consonância com o pensamento de autores como Stuart Hall, que enfatizam a dimensão de fluidez da identidade, que a veem como uma questão de “tornar-se”, um processo de reconstrução e transformação constante das tradições herdadas (Apud WOODWARD, 2004, p.28).

Outra lente utilizada para analisar a realidade dos alunos é a crítica de Pierre Bourdieu a uma escola que se pretende homogeneizadora, por meio de suas formas de atuação, mas demonstra às vezes desconhecimento ou negligência em relação à realidade contraditória e multifacetada dos sujeitos. A questão que permanece latente é saber se a instituição escolar está preparada para acolher as novas configurações identitárias dos sujeitos contemporâneos.

Há muito tempo a instituição escolar convive com diferentes discursos a seu respeito. Os debates sobre a necessidade e o alcance da educação escolarizada são tantos e tão antigos quanto a sua origem como instituição, e continuam na ordem do dia. Enquanto alguns a criticam, outros veem nela a solução para maioria dos problemas da sociedade. Existe a crença generalizada que é através da escola que os indivíduos conseguem se promover socialmente, a medida que adquirem os conhecimentos necessários para a vida e se tornam cidadãos conscientes. Esta crença está presente na maioria dos discursos oficiais sobre educação (Constituição Federal, Art. 205 / DELORS et alii, 2003).

No entanto, alguns pensadores contemporâneos, em especial Pierre Bourdieu, colocaram em dúvida a real capacidade da escola para melhorar de fato a vida das pessoas, principalmente das camadas mais pobres da população. Uma das principais críticas de Bourdieu ao funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, diz respeito à “responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais” (BOURDIEU, 2002, p. 53, ou seja, a sua função de conservação social (BOURDIEU & PASSERON, 2008).

Na verdade, houve uma inversão na maneira de representar a escola em termos identitários, a crítica mudou o olhar sobre ela. No lugar de uma visão romântica e essencialista (Cf. SILVA, 2004, p. 96) da realidade escolar, como se fosse uma unidade homogênea, capaz de atender a todos em igualdade de condições, Bourdieu (2002) trouxe à tona o fato de que a escola, ou seja, os sistemas de ensino, são construções sociais, e como tais, se configuram a partir das relações de poder. Ele mostrou que estes sistemas estão permeados por contradições internas que terminam beneficiando os grupos dominantes da sociedade em prejuízo dos outros grupos menos favorecidos. Isto porque a escola é organizada a partir dos valores e daquilo que ele chama de “capital cultural” dos grupos privilegiados. A consequência é que ela “protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (BOURDIEU, 2002, p. 53).

Assim, a mudança de imagem da escola, vista agora a partir dos seus conflitos e das relações de poder que se estabelecem no seu interior, tem repercussão na sua representação identitária. A percepção de que a identidade escolar é uma construção social, implica, entre outras coisas, que, seus sujeitos não são todos iguais, e nem todos a enxergam da mesma forma. Embora, prevaleça o discurso da igualdade de oportunidades, acompanhado da ideologia de que a escola existe para atender a todos indistintamente, os resultados da ação escolar contrariam a visão idealizada de uma escola transcendental, ou seja, uma entidade que está acima das diferenças.

A visão de Bourdieu, quando analisada em um primeiro momento, soa um tanto quanto pessimista em relação ao papel exercido pela escola, no sentido de conservação social. “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2002, p. 56). Mas é importante pontuar, aqui, que essa maneira de olhar para escola, não deveria ofuscar o fato de que ela também pode ser vista como um espaço de resistência. Hoje não se nega que a educação é um direito de crianças, adolescentes e jovens, assim como, as famílias populares enxergam que este equipamento social pode contribuir para mudar as condições de vida dos filhos, a medida que tem o papel e a função de promovê-los.

De qualquer forma, questiona-se aqui o fato de que a visão idealizada da escola, “uma escola acima das diferenças”, não condiz com a realidade dos

sistemas de ensino. Apesar da palavra escola não ser extremamente polissêmica, a unidade representacional do conceito escola abarca uma diversidade de experiências. Dominique Julia (2001) comenta que existem tantas culturas escolares quantas escolas para a pesquisa. Pois na prática, sabe-se que não existe uma única escola, um único modelo. A escola não é igual para todos, nem do ponto de vista institucional, nem tão pouco do ponto de vista dos sujeitos.

Por isso o termo escola exige na maioria das vezes um complemento para que o interlocutor saiba de qual escola se está falando. Ouve-se falar em escola para ricos e escolas para pobres, escolas particulares para quem tem maior poder aquisitivo e escola pública para os menos afortunados, escolas de periferia para quem não dispõe de recursos para pagar transporte e escolas de centro para quem possui os meios para acessar um ensino supostamente de melhor qualidade, entre tantas outras formas de classificação.

No entanto, segundo o entendimento de Pierre Bourdieu (2002, p.53), o sistema de ensino tende a ignorar essas diferenças através de suas condutas homogeneizadoras, a medida que “a igualdade formal que pauta a prática, pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. A crítica do autor é que a ação pedagógica da escola não caminha no sentido de superação destas desigualdades. Existem mecanismos sofisticados, para não dizer perversos, pelos quais ironicamente a educação escolarizada culpa o aluno pelo fracasso escolar e exige dele algo que ele não pode dar, a não ser à custa de muito esforço e de um processo de negação da sua própria identidade.

As categorias analíticas de Bourdieu são poderosas para se pensar os sistemas de ensino, porém devem ser tomadas com certo cuidado. Nem tudo deve ser assumido “ao pé da letra”. É importante evitar generalizações, pois a promoção do aluno é um processo dialético. Não se deve tirar a responsabilidade e participação dos sujeitos nos processos de construção da cidadania. A pedagogia de Paulo Freire possui uma posição mais otimista, mostrando que a escola pode ser um espaço de promoção dos indivíduos, por meio de uma lógica dialógica, um espaço de trocas, onde todos aprendem em diálogo, em comunidade (FREIRE, 1987)

Daniel Thin (2006), em suas análises sobre as relações entre as famílias populares e a escola, reconhece a importância das categorias de “capital social” e “capital cultural” para a compreensão da realidade dos alunos, mas entende que

elas são insuficientes para se abordar as relações entre as famílias populares e a escola. Ele prefere falar em confrontações entre lógicas socializadoras diferentes.

As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muitos diferentes, frequentemente contraditórias, entretecidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; de outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização. Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras as famílias que estão implicadas nas relações entre pais e os professores, e estas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que do capital escolar dos pais. (THIN, 2006, p.212)

A perspectiva sociológica de Daniel Thin (2006, p. 223) enriquece a discussão, mostrando que as dificuldades da escolarização nos bairros populares não se atribuem somente à “carência cultural” das famílias, mas nascem também das confrontações entre lógicas socializadoras diferentes, nas quais as lógicas escolares “estabelecem as características dos membros das classes populares como negativas e inferiores. (...) A inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso; ela é produto de relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual”. Segundo o autor, desta confrontação surgem muitos mal-entendidos, que terminam desqualificando simbolicamente as famílias.

Atualmente, a maioria das instituições reconhece que o universo escolar é plural, portanto, caracterizado pela diversidade e multiplicidade cultural dos sujeitos, mas elas divergem quanto ao tratamento pedagógico dado aos alunos. Tomaz Tadeu da Silva critica uma tendência bastante comum das práticas pedagógicas contemporâneas de tratarem o assunto como uma simples questão de tolerância e respeito, sem discutir “a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (2004, p. 96).

Os conflitos vivenciados no cotidiano escolar são indícios de que, tanto as abordagens que convocam os alunos para uma convivência harmoniosa entre as diferenças, quanto aquelas que ignoram as diversidades existentes no meio estudantil, não conseguem avançar muito no sentido de solucionar o problema da não identificação dos sujeitos escolares com os estabelecimentos de ensino. Neste sentido, é importante ir ao encontro de abordagens mais realistas, que, sobretudo, deem voz aos principais interessados, que são os alunos. Começar perguntando

aos mesmos sobre o que eles pensam sobre o assunto e como eles se reconhecem neste processo de construção da identidade social, pode ser um caminho interessante a ser trilhado.

#### 4.2 METODOLOGIA DE APROXIMAÇÃO À REALIDADE SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS: INSTRUMENTO E UNIVERSO DA PESQUISA

A questão da identificação dos alunos com a instituição escolar e problematização da escola enquanto um local identitário e de pertencimento, são temas que perpassam as reflexões deste trabalho. Mas concorda-se com Tomaz Tadeu Silva (2004, p. 96) que “identidade e diferença tem a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição”. Portanto, não se trata de uma discussão a ser realizada apenas no plano teórico, se faz necessário o conhecimento da realidade deste sujeito que “faz a atribuição de sentido”. Tal como afirma Jose Gimeno SACRISTÁN (2005, p. 103), “é preciso prestar atenção nos textos e entendê-los dentro das circunstâncias do contexto em que foram produzidos.

No caso desta pesquisa, trata-se do contexto de estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino, os alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina, matriculados no ano letivo de 2014. É preciso, primeiramente, fazer a aproximação à realidade de vida destes educandos e educandas, que são alvos da pesquisa, os chamados “sujeitos de carne e osso” para depois entender os processos que fazem da escola um lugar de pertencimento, de memória e identidade.

Entre outros objetivos, o trabalho pretende desenvolver uma reflexão que supere a visão romântica da tolerância e do respeito mútuo entre diferenças, que a despeito das boas intenções, ou por mais “edificantes e desejáveis”, tal como ironiza Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 96), pouco contribuem para o processo de identificação do aluno com o espaço escolar. É preciso antes de tudo, entender que o sentimento de pertencimento ao espaço escolar não se constrói “da noite para o dia”, é um processo de construção coletiva que não acontece sem conflitos, que demanda processos democráticos de gestão político pedagógica. Portanto, um

processo que não se faz sem o conhecimento aprofundado da realidade social, econômica e cultural dos sujeitos que neste espaço convivem.

A abordagem metodológica prevista para a apresentação das características dos sujeitos envolvidos neste trabalho de pesquisa baseia-se na combinação entre procedimentos quantitativos de análises e um olhar qualitativo, de modo a estabelecer posteriores relações entre as características sociais, econômicas e culturais de um grupo social determinado e os objetivos definidos pelo estudo, estabelecidos e recortados dentro de um macro tripé conceitual, “a escola, os sujeitos e os processos de significação do espaço escolar”.

Esses objetivos incluem, em última instância, a investigação das concepções de um grupo específico de alunos, matriculados no Ensino Médio, de um determinado colégio público, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina-PR, em torno do conceito de memória, correlacionando suas ideias à experiência escolar, de modo a compreender o significado e as implicações destas representações para os processos de construção de identidade e do sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Antes, porém, de fazer a aproximação às ideias dos alunos participantes da pesquisa, sobre a memória da experiência escolar, por meio de estratégias de análise da produção textual, esta seção do trabalho volta-se para os aspectos da realidade social, econômica e cultural destes sujeitos.

O estudo sobre a trajetória histórica do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes revelou que, em relação aos níveis de ensino, o Colégio vem mudando gradativamente a sua feição. De uma escola que foi fundada para atender os anos iniciais da educação básica, hoje, o número de alunos matriculados no Ensino Médio superou o número de estudantes do Ensino Fundamental. A julgar pelos dados, há indícios que esta tendência continue nos próximos anos.

Em relação ao universo da pesquisa, o público-alvo foi definido entre os alunos que frequentam as séries finais da educação básica no referido estabelecimento. O principal instrumento para coleta de informações sobre perfil da população a ser estudada, foi um questionário aplicado junto a uma amostragem significativa de indivíduos, na proporção de 120 participantes para um total de 417 matriculados. O objetivo não foi a utilização de um instrumento de investigação com o simples propósito de traçar o perfil do grupo envolvido na pesquisa, mas ir atrás de

dados que pudessem subsidiar as reflexões sobre os aspectos identitários do alunado do ensino médio na instituição investigada.

O uso do questionário como instrumento de pesquisa para discussão de questões identitárias, obviamente, apresenta limites. Aqui a utilização deste expediente investigativo não tem a intenção de construção e validação de estatísticas globais definitivas, mas converter os resultados em objeto de reflexão. É preciso cautela quando se discute o tema da identidade dos grupos por meio de dados quantitativos. Sonia Maria Miranda (2007, p.26) alerta para o fato de que “os números costumam mascarar as práticas nascidas da experiência, os usos e a vida real”. “Por trás dos números, esvaziam-se os casos individuais de sua significação, em meio a médias globais silenciadoras da riqueza inerente às práticas particulares (...)” (MIRANDA, 2007, p. 26).

De uma forma ou de outra, as informações coletadas servem de indicadores para se compreender determinadas regularidades, que segundo a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1995), correspondem àqueles sistemas de disposições duráveis dos grupos, que são passíveis do registro estatístico. Mas não se trata, aqui, de estabelecer regras objetivas a partir das quais se definem os padrões comportamentais dos alunos ou se descrevem as suas características. É importante reconhecer primeiramente que os dados precisam ser lidos ou interpretados para depois se chegar à compreensão dos princípios geradores que tornam determinadas ações ou traços regulares, e de modo a permitir a construção de algum nível de generalização.

A discussão sobre a constituição do sujeito escolar é ambígua, a exemplo do que ocorre com qualquer outro tipo de questão identitária. Volta-se sempre à questão fundante. Afinal, o que está em jogo, “reivindicar a identidade ou sublinhar a diferença”? Neste sentido, é bem-vinda, aqui, a crítica de Stuart Hall sobre determinado tipo de política representacional da identidade com base na “universalidade e unidade presumíveis do seu sujeito (...), paradoxalmente, tal como ocorre com todas as outras identidades, quando são tratadas, politicamente, de uma maneira fundacional, essa identidade está baseada na exclusão (...)” (Hall, 2004, p.129).

Portanto, mapear o perfil de determinado grupo de alunos não significa ir a busca de um sujeito escolar idealizado, nem tão pouco construir generalizações absolutas que distorcem a realidade. Assim, é preciso encontrar as verdades

contidas nas abordagens de Pierre Bourdieu, e de outros pensadores como Althusser e Michel Foucault que defendem a ideia de que o sujeito é uma construção social; da mesma forma que é preciso evitar o risco de anular as particularidades e peculiaridades deste mesmo sujeito, ou seja, o risco de tirar dele o aspecto de singularidade e de potencialidade criativa (FREIRE, 1987).

Por isso, as informações obtidas através desta proposta de pesquisa são submetidas aqui a este duplo olhar analítico. É preciso observar o que os dados dizem sobre tendências e características gerais dos alunos pesquisados, mas sem perder de vista a realidade multifacetada dos mesmos, as particularidades e suas idiossincrasias. Entre o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais e o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas, expressões utilizadas por Tomaz Tadeu da Silva (2003), existe o sujeito real, com suas contradições e demandas.

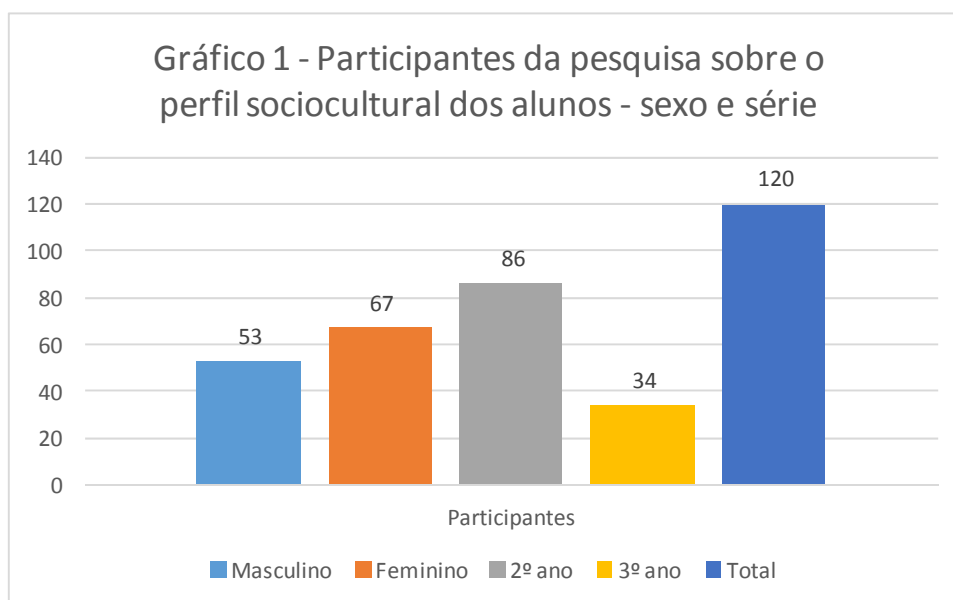
Neste trabalho, o contraponto à abordagem quantitativa reside no lugar social do pesquisador, cuja pesquisa se desenvolve na instituição onde trabalha por cerca de dez anos, e tendo interagido com os sujeitos envolvidos no processo de investigação por um período médio de um a dois anos, por meio da atividade docente. Obviamente a observação participante agrega um olhar mais qualitativo à pesquisa, mas não sem riscos. A proximidade entre pesquisador e pesquisados pode significar vantagens e desvantagens.

Do ponto de vista da objetividade dos dados, a temeridade é os alunos acomodarem suas respostas de acordo com aquilo que acreditam ser as expectativas do professor. Mas por outro lado, a relação de confiança entre professor e alunos implica em maior comprometimento dos mesmos com o preenchimento dos dados e em maior liberdade de opinião. O fato da atividade ter sido realizada de forma voluntária e no ano letivo em que o professor pesquisador não estava em sala de aula foi uma estratégia utilizada para minimizar os impactos desta possível acomodação.

Tendo presente as observações acima, as intenções deste tópico do trabalho é tentar responder à pergunta sobre quem são os alunos, que atualmente frequentam as séries finais da educação básica no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina-PR. O propósito desta parte da pesquisa é fazer uma abordagem interpretativa dos dados obtidos por meio de um questionário contento

38 questões abrangentes, que foram respondidas voluntariamente por 120 alunos<sup>5</sup> matriculados no Ensino Médio do referido colégio, no ano letivo de 2014, provenientes de 4 turmas de 2º Ano e 2 turmas de 3º Ano (Gráfico 1).

Entende-se que a amostragem coletada é significativa para mapeamento do perfil dos alunos que chegam ao último estágio da educação básica neste estabelecimento de ensino, pois o número representa 28,78% do total de 417 alunos matriculados no Ensino Médio no ano letivo em que se desenvolveu a pesquisa, considerando todos os períodos. Mas coloca-se a ressalva que o estudo foi feito com base nas respostas dos alunos, sem a utilização de outros instrumentos de pesquisa etnográfica.



**Gráfico 1 – Participantes da pesquisa sobre perfil sociocultural dos alunos – sexo e série**  
 Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014)

. Entretanto, é importante salientar que a inclusão da investigação sobre o perfil sócio cultural dos alunos que compuseram o universo da pesquisa, como parte importante do trabalho, não foi feita à guisa de apresentação de um diagnóstico preciso sobre a realidade social cultural do alunado desta instituição; mas sim com o propósito de fazer um levantamento de informações que fossem suficientes para uma análise das características identitárias dos estudantes investigados, no sentido

<sup>5</sup> Observe-se, porém, que o cálculo de percentual considerou sempre o número total de respostas obtidas e não o total de questionários distribuídos (120). De um jeito ou de outro, os números se mantiveram dentro de uma margem segura para aquilo que se propôs este trabalho de investigação.

de compreensão dos aspectos que os fazem semelhantes entre si, e ao mesmo tempo, compreender o contexto da diversidade a que estão submetidos.

O questionário utilizado na pesquisa foi formulado com base no pressuposto de que, em termos identitários, dependendo dos indicadores utilizados, há elementos que aproximam os alunos e outros que os distanciam. A intenção foi também a criação de um instrumento que permitisse compreender o tema da diversidade na perspectiva dos alunos. Neste sentido, foi incluída uma questão mais direta sobre o assunto, com o propósito de coletar informações sobre a opinião dos mesmos a respeito das multiplicidades de experiências existentes no ambiente escolar. A pergunta foi colocada estrategicamente mais ao final da enquete para evitar possíveis influências sobre as outras respostas, mas é apresentada aqui em primeiro plano, dada a sua importância comparativa com os demais dados.

A referida questão sugeriu aos alunos que as pessoas que habitam um bairro ou uma determinada localidade podem ser muito diferentes em suas características. Por exemplo, existem as diferenças de poder aquisitivo, posição social, origem étnica, raça, entre outras marcas distintivas. Existem também as diferenças em relação às crenças religiosas, políticas, futebolísticas e ideológicas. Há ainda diferenças devido à idade, gênero, orientação sexual, deficiências físicas, entre outras. Buscou-se provocar os alunos no sentido de observar como eles reagem a estas diferenças e como elas são refletidas e sentidas no ambiente escolar.

Em relação aos resultados, a maioria dos alunos concordou que as diferenças de fato existem, no entanto eles demonstraram opiniões discordantes no que diz respeito à proporção em que são afetados pelas diferenças (ANEXO II - Tabela nº 1). Para 37% dos investigados, os alunos são relativamente diferentes entre si, o que leva a crer que entendem que, sob determinados aspectos eles se sentem em posição de igualdade com os demais, mas sob outros aspectos eles se sentem diversos entre si.

Quando perguntados se estas diferenças poderiam acarretar problemas para a convivência escolar, um número significativo de alunos, 81% dos que responderam à questão, assinalaram que sim (ANEXO II - Tabela nº 1). Isto mostrou, de antemão, que os estudantes investigados são sensíveis ao tema proposto. O fato de não haver unanimidade mostrou que este tipo de preocupação não atinge a todos no mesmo nível. Mas de qualquer forma, os resultados da questão possibilitaram esta

primeira conclusão: O tema da diversidade também é pertinente sob a ótica dos alunos.

#### 4.3 DADOS GERAIS: FAIXA ETÁRIA, SEXO E AUTODEFINIÇÃO DE COR

A partir da constatação de que os alunos são sensíveis à questão da diversidade, propõe-se, aqui, a apresentação e interpretação das respostas concedidas pelos participantes às outras perguntas do questionário.

Em se tratando dos alunos que chegam às séries finais da Educação Básica (2º e 3º anos do Ensino Médio) do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes-PR, um dos primeiros dados que chamaram a atenção foi o fato de que neste estabelecimento de ensino, no que se refere à etapa investigada, não foi notada uma grande defasagem idade-série. Os números mostraram que alunos estão majoritariamente na faixa etária entre os 15 a 17 anos (ANEXO II – Tabela nº 2). No quesito idade, portanto, não há muitas diferenças entre eles, mas isto não significa que não foram encontradas algumas distorções, pois foi possível observar a presença de um grupo menor de indivíduos com idade acima de 18 anos.

No tocante às questões que dizem respeito a gênero, notou-se, que nesta escola, há um relativo equilíbrio entre a presença do sexo feminino e do sexo masculino. No entanto, foi observado que em 2014, ano letivo correspondente à pesquisa, o número de alunas se apresentou ligeiramente superior entre os concluintes da última série do Ensino Médio (ANEXO II - Tabela Nº 3). Este dado não deixa de ser interessante para a compreensão da composição atual do corpo discente da escola, pois em sentido geracional, a comparação entre diferentes momentos da história do colégio, e o confronto dos números com as informações sobre o grau de instrução dos pais (ANEXO II - Tabela nº 6), permitem observar que as meninas estão tendo mais oportunidades de avançar nos estudos em relação às suas mães.

Por se tratar do estudo de uma realidade específica, não é possível transferir de forma imediata a análise dos resultados para o conjunto da sociedade, afirmando que isto seja consequência de um melhor posicionamento das mulheres no mercado de trabalho. Porém, em relação aos processos de construção da identidade social

da escola, que é o foco do trabalho, é possível observar, que, pelo menos no que diz respeito à questão de gênero, no nível do ensino médio, a alunado da instituição deixou de ser um universo predominantemente masculino.

Outra questão associada ao tema do gênero concerne à orientação sexual dos alunos. O questionário não introduziu diretamente o assunto sobre homossexualidade e heterossexualidade. Mas, os participantes foram interrogados se as diferenças entre eles poderiam trazer algum tipo de incômodo para a convivência no ambiente escolar. Conforme visto, a maioria dos alunos, cerca de 81% das respostas, escreveram que sim, as diferenças entre eles podem gerar conflitos. A intenção de uma das questões foi observar, então, quais fatores poderiam potencialmente dificultar o convívio entre eles. A partir de uma lista que foi sugerida, contento vários itens classificatórios de diferenças (ANEXO II - Tabela nº 1), as marcações dos alunos resultaram na indicação do tópico relativo à questão de identidade de gênero e de orientação sexual como ocupando o 3º lugar em grau de importância.

Por se tratar de uma lista com várias opções de marcação, o dado torna-se significativo. Ele mostra que, embora, os temas relativos às diferenças de gênero e orientação sexual sejam tratados de maneira bastante reticente pela escola; sob a ótica estudantil, trata-se de um assunto importante. A convivência do professor pesquisador com alunos desta faixa etária revela que é, justamente ao longo do ensino médio, que os alunos assumem mais abertamente a sua condição sexual. Nos últimos anos tem se notado um clima de maior liberdade neste sentido, mas o fato de um aluno ou aluna adotar uma posição homoafetiva diferente dos demais não acontece sem conflitos e sem enfrentamento de preconceitos por parte de outros colegas ou de membros da comunidade escolar. Isto desmistifica de certa forma a afirmação de que no universo contemporâneo tudo é absolutamente fluido, já que em um mesmo espaço convivem tanto as forças conservadoras quanto as progressistas.

No tocante à questão étnica, o questionário se restringiu a uma pergunta sobre autodefinição de cor. No ranking das diferenças que lançam maiores desafios para a convivência na escola, o item relativo ao tema apareceu em 4º lugar (ANEXO II - Tabela nº 1). Importante frisar que não se trata de um diagnóstico da situação étnica dos estudantes, mas apenas a observação de como os eles se veem em relação à própria cor. Um pouco mais da metade dos alunos (53%), que

responderam à questão, se definiram como brancos; 21% deles se classificaram como pardos; 17% afirmaram que são morenos. Apenas 4 alunos de um total de 111 respostas assumiram a cor negra (ANEXO II - Tabela nº 4).

O conhecimento que o pesquisador possui da realidade institucional do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina, mediante sua atuação enquanto professor do estabelecimento por cerca de dez anos, permite afirmar que a presença de alunos negros é menor nas séries finais do ensino médio. Apesar de ser um dado passível de observação, é surpreendente o número diminuto de alunos que se assumiram enquanto negros. Interessante notar que as diferenças físicas, no sentido de variações de altura ou de peso, apareceram em 2º lugar no ranking das diferenças que mais incomodam os alunos no ambiente escolar (ANEXO II - Tabela nº 1). Isto coloca a suspeita de que as diferenças em relação à questão étnica e de cor são mais veladas do que outras, e desta forma, transferidas para outros tipos de diferenças. De um jeito ou de outro, mesmo considerando-se a predominância da cor branca, os números apontaram para um ambiente caracterizado pela diversidade, também sob o aspecto da autoimagem dos alunos.

#### 4.4 O CONTEXTO SÓCIO FAMILIAR

Curiosamente, quando perguntados sobre os tipos de diferenças que mais causam desconforto para a convivência no ambiente escolar, os alunos indicaram “a diferença de educação familiar”, como sendo a mais importante entre as que foram elencadas, opinião que foi compartilhada por pouco mais da metade dos participantes da pesquisa e ocupando o primeiro lugar no ranking das indicações (ANEXO II - Tabela nº 1). Obviamente o dado requer um pouco de atenção, já que existem entendimentos diversos sobre o conceito de educação familiar. Mas é possível perceber, de imediato, a intuição dos alunos a respeito da relevância deste fator de distinção entre os membros de uma determinada comunidade escolar.

Independentemente do que se entende por educação familiar, a referência à família por si só é significativa. A escola tende a enxergar os sujeitos escolares a partir de uma lógica abstrata. O rótulo de “alunos” que os indivíduos recebem ao adentrarem no espaço da instituição escolar oculta o fato de que eles são diferentes

entre si em função das suas origens. A história de vida destes estudantes com certeza não se resume aos números de uma lista de chamada. O que muitas vezes se esquece é que em cada indivíduo, em cada aluno, está presente uma rede de relações.

As categorias analíticas de Pierre Bourdieu (2002) sobre o capital social e o capital cultural dos alunos, aplicadas aos estudos sobre educação, são importantes para a compreensão das condições de desigualdades dos sujeitos que estão inseridos no sistema educacional. Elas ajudam a elucidar também porque um grupo maior de participantes da pesquisa elegeu a “educação familiar” como sendo o principal fator de demarcação das diferenças entre eles, embora provavelmente o fizeram de maneira mais intuitiva do que consciente.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implicados e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2002, p.41-42)

Daniel Thin (2006, p.211), ao analisar as relações entre famílias populares e escolas, coloca uma advertência sobre este tipo de análise para não se cair em “um discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais”. A questão passa também pela confrontação entre lógicas socializadoras diferentes. As relações entre as famílias e a escola constituem-se em objetos interessantes de pesquisa e têm suscitado atualmente muitos debates no campo da sociologia da educação.

Os limites do questionário aplicado aos alunos não permitem uma análise mais aprofundada da realidade social, econômica e cultural das famílias dos alunos pesquisados, isto exigiria outros instrumentos mais sofisticados de pesquisa etnográfica. Entretanto, os dados coletados foram suficientes para mostrar que o conhecimento da realidade familiar dos alunos é indispensável para a compreensão das configurações identitárias dos mesmos e da diversidade presente no contexto escolar. A renda mensal das famílias, o grau de instrução e a idade dos pais, as configurações do arranjo familiar, são alguns, entre tantos outros fatores que diferenciam os indivíduos entre si, e interferem no modo como são educados.

Não faz parte do objeto desta pesquisa a descrição apurada dos mecanismos pelos quais as condições familiares determinam a vida dos sujeitos escolares, mas tornar evidente que o tema da diversidade escolar não pode estar dissociado das interferências da família. As famílias se configuram de diferentes maneiras e muitos são os fatores que fazem elas serem diferentes umas das outras. Uma discussão sobre a identidade do sujeito escolar sem a consideração pelo contexto familiar é no mínimo alijada, para não dizer sem sentido, já que ele, o aluno, se constitui a partir de uma rede de múltiplas relações. No tocante ao contexto sócio familiar dos alunos pesquisados e no que diz respeito à forma como as famílias se configuram do ponto de vista identitário, vale a pena destacar, então, alguns indicadores que se tornaram mais visíveis aos “olhos” da investigação.

Entre as diferentes características familiares, chama a atenção o fato de os alunos se distinguem entre si em função de diferenças em relação à idade de seus progenitores. Os professores com mais experiência em sala de aula têm a consciência de que este é um fator a ser levado em consideração. Sabe-se que diferenças entre gerações têm implicações nos relacionamentos entre pais e filhos e conseqüentemente na forma como estes se relacionam com os adultos. As diferentes gerações de pais tendem a ter diferentes visões sobre o modo de criar e educar os filhos. Os dados da pesquisa revelaram a tendência de os alunos possuírem mães ligeiramente mais jovens em relação aos pais (ANEXO II - Tabela nº 5). Cerca de 56% de pais e 53% das mães estão na faixa etária dos 40 a 50 anos. Portanto, na maioria das famílias, os pais estão em idade produtiva, segundo as leis do mercado de trabalho. Porém, é possível observar a presença de alunos que possuem pais e mães mais jovens, bem como outros com pais e mães em idade mais avançadas.

Outro fator que impõe diferenças na formação dos alunos é a escolaridade dos pais. Para Pierre Bourdieu (2002, p. 42), o tipo de escolaridade atingida pelo grupo familiar mantém relação direta com o êxito escolar da criança. “A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. Os dados da pesquisa por si só não permitiriam fazer este tipo de correlação. Pesquisas no campo da sociologia da educação têm mostrado que esta relação pode ser um pouco mais complexa do que se apresenta (THIN, 2006).

No entanto, levando-se em consideração as intencionalidades do presente trabalho, as informações obtidas são suficientes para apontar certo nível de regularidade neste quesito, pois notou-se, por exemplo, pouca incidência de pais detentores de diplomas universitários. De acordo com os dados, menos de 14% dos pais e menos de 12% das mães completaram o ensino superior. Cerca de 30% dos pais e 27% das mães completaram o ensino médio. Um número significativo de pais e mães de alunos possuem níveis baixos de instrução. A pesquisa mostrou ainda que as mães dos alunos que responderam ao questionário, possuem níveis de instrução mais baixos que os pais, porém de modo não tão significativo (ANEXO II - Tabela nº 6).

Além do grau de instrução dos entes familiares, outras situações do arranjo familiar também são importantes para o conhecimento da realidade do aluno. No que diz respeito ao estado civil dos pais, o questionário mostrou-se incompleto para cobrir situações diversas, apesar do leque de opções, haja vista as dúvidas levantadas por alguns alunos na ocasião do preenchimento. De qualquer forma, os dados mostram que uma parcela próxima a 70 % dos alunos participantes da pesquisa possui pais unidos formalmente pelo casamento (ANEXO II - Tabela nº 7). Mas os resultados não esconderam o fato de que existem, mesmo que às vezes na condição de minorias, outras configurações familiares, diferentes daquelas compostas tradicionalmente por um homem e uma mulher, unidos de maneira formal e convivendo com filhos biológicos.

A pesquisa atesta de certa forma uma tendência da sociedade contemporânea, na qual alguns conceitos tradicionais sobre família estão sendo colocados à prova. Os dados revelam, entre outras coisas, que a imagem da família convencional em que o pai se coloca no papel de provedor e a mãe fica em casa acompanhando a educação dos filhos, não corresponde mais à realidade da maioria das casas. Foi possível verificar que a figura do pai, enquanto o principal provedor da família, ainda está presente em 40% dos casos investigados (ANEXO II - Tabela nº 8). Mas nota-se o crescimento do papel da mãe, quer como a principal responsável pelo sustento da família (11% dos casos), quer como coparticipante ao lado do pai pelos proventos do lar (38% das famílias).

Este tipo de informação sobre as famílias, longe de ser trivial, é importante porque os alunos se distinguem também pelas diferentes modalidades de cuidados

que recebem fora da escola. Há diferentes estilos de organização familiar. Existem famílias que dispõem de um membro adulto em tempo integral para cuidar das crianças e adolescentes e outras que não tem estas condições, e dependem de outros meios externos. Há famílias que ainda educam seus filhos segundo os resquícios de uma sociedade patriarcal, em que o pai é o provedor principal e a mãe fica em casa cuidando dos filhos, mas existem também aquelas, que por escolha ou por necessidade, experimentam outras possibilidades de organização familiar, tais como o exemplo, a incidência de famílias monoparentais em que as mães ou pais cuidam dos filhos sozinhos (ANEXO II - Tabelas nº 8 e nº 10).

A título de ilustração, abre-se aqui um parêntese. Um exemplo que mostra a dificuldade da escola em se adaptar aos novos modelos de arranjo familiar, é observado nas homenagens rendidas às mães na semana que antecede o segundo domingo de maio de cada ano. Apesar de cheia de boas intenções, a ação pedagógica se orienta por uma representação idealizada de mãe, e a partir do princípio que a mãe biológica é a principal cuidadora dos filhos em todos os lares. Talvez esta seja a realidade da maioria dos alunos, mas não de todos. Há casos em que uma avó, uma tia, uma madrasta, ou até mesmo o pai, representa melhor esta figura de cuidador principal.

Em se tratando do ensino médio, este tipo de homenagem é menos comum, mas existem outras situações que mostram que os professores e as equipes pedagógicas das escolas, por razão de desconhecimento da realidade dos estudantes, tendem a tratar as famílias indistintamente. Este tipo de equívoco é observado quando, por exemplo, a mãe ou pai biológico são convocados para tratar de assuntos de indisciplina de um determinado aluno, sendo que na verdade, a sua principal referência não está nos pais, mas em um tio ou tia, em um avô ou avó, em um padrinho ou madrinha, ou em outro adulto qualquer de sua confiança.

Uma informação importante para a compreensão dos arranjos familiares diz respeito ao número de membros por agrupamento. Os resultados revelaram uma tendência, que acompanha indicadores sociais mais amplos da sociedade brasileira, de constituição de famílias com pouco números de membros. A maioria dos estudantes responderam que integram grupos formados por 2 a 5 indivíduos (ANEXO II - Tabela Nº 10).

Alguns dados soam um tanto quanto estranhos, como por exemplo, o fato de 4 alunos terem indicado 1 membro por família. Mas, sabe-se que na escola existem

casos de estudantes que vivem em situação de abrigamento institucional e, portanto, se reconhecem sozinhos. Também há casos de indivíduos com mais de 18 anos que moram sós. Trata-se de casos raros, mas que existem. No contexto analisado, as famílias com 6 ou mais membros também existem, mas são poucas. Do ponto de vista pedagógico, estas informações são importantes porque a condição de ser filho único ou de conviver em uma família com muitos membros interfere nas relações interpessoais dentro e fora da escola.

Em linhas gerais, as informações coletadas através dos alunos são compatíveis com as tendências gerais observadas na sociedade brasileira no que diz respeito à composição das famílias. Apesar da diminuição de membros por agrupamentos ser uma tendência, não estão extintas outras possibilidades de arranjos.

#### 4.5 AS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DAS FAMÍLIAS

Um fator decisivo para compreender o contexto da diversidade do trabalho escolar diz respeito à situação sócio econômica dos alunos. A maioria dos estudos em educação, inclusive aqueles não guiados pela orientação marxista, reconhecem a importância das condições de subsistência das famílias para a compreensão das populações escolares. A pesquisa teve este tipo de preocupação incluindo perguntas relativas ao tema no questionário.

Grosso modo, em função do seu posicionamento geográfico no mapa da cidade de Londrina/PR, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes é comumente classificado como uma escola de periferia. Mas este atributo pode induzir o observador menos avisado a pensar que o corpo discente da instituição é formado por alunos que se enquadram nas mesmas circunstâncias econômicas, ou seja, presumir que todos os estudantes são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo. Os dados revelaram, entre outras coisas, que as famílias não deveriam ser niveladas pelo critério de renda, simplesmente pelo fato das pessoas habitarem uma região formada por bairros com características supostamente semelhantes (ANEXO II - Tabela nº 9).

O nivelamento existe até certo ponto, mas não de modo absoluto. Tanto isto é verdadeiro, que os alunos não apontaram o indicador socioeconômico como sendo o principal fator de distinção entre os mesmos, mas o mantiveram entre os mais importantes. Em uma lista contendo 18 critérios de diferenciação entre indivíduos, os fatores relativos às condições econômicas e em relação ao poder aquisitivo das famílias foram classificados em 5º e 6º lugares pelos alunos (ANEXO II - Tabela nº 1). Isto mostrou que, sob a ótica dos estudantes, existem semelhanças entre eles, no que tange à posição social que ocupam nas relações intraescolares, mas ao mesmo tempo, a posição intermediária que os referidos tópicos ocuparam na Tabela, revelaram que eles também não descartam a importância dos aspectos sócio econômicos, como demarcadores de aproximação e distanciamento entre indivíduos no meio estudantil.

Deste modo, apesar da pecha de colégio de periferia, a pesquisa revelou, a impossibilidade de realizar enquadramento do conjunto de alunos nas mesmas condições de vida. Com base nas informações coletadas, não é possível afirmar que no colégio estudam somente alunos da classe pobre, da mesma maneira que não é correto afirmar que inexistem situações de miserabilidade. As informações sobre variações de renda mensal familiar indicaram que o nivelamento pode ir até certo ponto, mostrando que o contexto estudantil da escola apresenta fatores de diversidade também sob este aspecto.

Segundo as respostas dos alunos, a maioria das famílias estão na faixa entre 2 a 7 salários mínimos. Mas é notório o fato de que no Colégio, em uma mesma sala de aula convivem alunos, cujas famílias possuem renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e alunos provenientes de famílias com ganhos superiores a 10 salários mínimos (ANEXO II - Tabela nº 9). É uma condição de desigualdade que pode estar sendo ignorada quando, por exemplo, os professores cobram impensadamente e indistintamente a realização de trabalhos escolares que demandam determinados recursos, acreditando-se que todos dispõem das mesmas condições financeiras.

Com relação ao poder aquisitivo as famílias, algo que chama a atenção é a participação dos adolescentes nos processos de geração de renda. No tocando à experiência com trabalho, grosso modo, os alunos podem ser divididos em dois grupos: os que já tiveram alguma experiência com a atividade remunerada, que correspondem a um número aproximado de 53% das respostas, e os que nunca

tiveram esta experiência, que são aproximadamente 46% dos participantes da pesquisa (ANEXO II - Tabela nº 14). Mas sabe-se que o trabalho não significa a mesma coisa para todos, e o número diferente de horas dedicadas a ele revela isso. Existem muitas implicações objetivas e subjetivas que fazem a experiência do trabalho diversa. Por exemplo, para alguns o trabalho representa uma necessidade e para outros um aprendizado; para alguns a exploração e para outros a oportunidade para fazer parte dos negócios da família.

Os alunos do ensino médio estão normalmente na idade que a legislação permite o trabalho remunerado na condição de menor aprendiz. Os dados mostraram que para um número significativo deles, o trabalho representa mais que isso, já que dedicam mais de 4 horas para a atividade laboral (ANEXO II - Tabela nº 14). A escola cobra indistintamente resultado dos alunos, mas muitos permanecem ocupados demais para cumprir com os seus deveres escolares. Os alunos que estão no mercado de trabalho atuam em diferentes setores de atividades (ANEXO II – Tabela nº 14), sendo que algumas delas demandam bastante esforço físico e mental. Aqui cabe um comentário sobre o hábito de alguns alunos dormirem durante as aulas, que na maioria das vezes é interpretado pelos professores como um ato de indisciplina. Talvez outro tratamento fosse necessário, uma vez que a escola desconhece as condições estafantes de vida destes estudantes.

Há um discurso docente, relativamente comum entre professores que trabalham com ensino médio, que diz que os alunos com experiência de trabalho remunerado são mais disciplinados porque são mais maduros. A disciplina do trabalho e independência financeira talvez implique na aceleração do processo de amadurecimento dos mesmos. Não cabe aqui emitir um juízo de valor sobre as vantagens ou desvantagens deste processo de aceleração da entrada no mercado de trabalho, que ocorre neste estágio de vida estudantil. Mas, no tocante à diferenciação de perfis dos alunos, constata-se que existe um grupo de alunos completamente dependentes das famílias, e um outro grupo considerável de adolescentes que possuem algum tipo de renda pessoal (ANEXO II - Tabela nº 14).

Saber equilibrar o pêndulo entre alunos infantilizados em relação ao nível de ensino em que se encontram, e os alunos que queimam etapas do processo de amadurecimento, em função das atividades desgastantes de trabalho, constitui-se um dos vários dilemas pedagógicos do ensino médio, que em última instância, são questões que estão relacionadas com o debate identitário do próprio ciclo de ensino.

Nos debates sobre educação, a discussão em torno da crise de identidade do ensino médio é uma constante no Brasil. O pacto pelo “Novo Ensino Médio”, proposto pelo Ministério da Educação e que está em pauta no atual cenário educacional brasileiro, é mais uma tentativa, entre outras já realizadas, de encontrar um denominador comum para o último estágio da educação básica

Outro indicador de ordem econômica que pode ser utilizado para avaliar a questão da diversidade de experiências dos alunos, e que está relacionado diretamente à capacidade de renda das famílias, refere-se às suas condições de moradia. No questionário foi incluída uma questão sobre o acesso à casa própria. Pouco mais de 70% dos alunos registraram que moram em residências de propriedade da família. Aproximadamente 55% dos alunos responderam que moram em casa quitada (ANEXO II - Tabela nº 11). Entende-se que há limites nestas informações para se mensurar a qualidade de vida dos estudantes, pois não foi perguntado nada sobre as condições físicas das residências.

Mas de qualquer forma, os resultados sobre esta realidade específica não contrariaram as expectativas de cunho mais geral, por exemplo, de que os alunos que chegam às séries finais da educação básica, são pertencentes aos agrupamentos familiares que estão em melhor posição econômica. Os dados também não destoaram das estatísticas oficiais, que apontam crescimento, nos últimos anos, do acesso das famílias brasileiras ao imóvel próprio (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013).

Um dos critérios, associado ao tema da moradia, que serve para se mensurar a qualidade de vida das famílias, bem como estabelecer diferenciações entre os membros de uma dada comunidade escolar, diz respeito aos bairros de origem dos indivíduos. Em geral, na cidade, uma localidade pode ser considerada ruim ou boa para se viver, dependendo-se da infraestrutura urbana oferecida aos moradores. Mas no que tange à utilização do território como um referencial identitário, existem algumas situações em que os aspectos simbólicos e as determinações econômicas estão visivelmente entrelaçados. As relações que o indivíduo mantém com a territorialidade é uma das tantas variáveis que imprimem marcas distintivas nos sujeitos, que vão além dos critérios exclusivamente socioeconômicos.

O contexto territorial, em que a família do aluno está inserida, interfere nas relações que o este mantém dentro do espaço escolar. Segundo Leonardo Boff, “todo ponto de vista é uma vista a partir de um ponto” (Boff, 1998, p. 9). A realidade

do aluno não é diferente, ele enxerga a escola a partir do seu contexto. Daí a importância que tem para a escola, o conhecimento dos locais, dos bairros ou das regiões de onde vem a seu público.

Cabe aqui reiterar as reflexões que foram feitas inicialmente sobre importância que o lugar tem nos processos de configuração identitária dos sujeitos, com base nas ideias do geógrafo Yi-Fu TUAN (1983). É importante não esquecer que a escola é em um primeiro momento um ambiente estranho e hostil ao aluno. Para TUAN (1983), lugar é um espaço ao qual atribuímos valor por meio da experiência. A transformação do espaço escolar em um lugar de sentido para o aluno não acontece de modo imediato, pois trata-se de algo que não se impõe, mas se constrói por meio das relações, que são estabelecidas no cotidiano das práticas da instituição.

Assim, é importante ponderar que os alunos atribuem diferentes significações ao local de estudo. Existem estabelecimentos de ensino que estão situados em bairros isolados e que atende comunidades relativamente homogêneas nas suas características. E existem outros em que o corpo discente é formado por alunos de diferentes regiões. Supõe-se que o processo de fomentação do sentimento de pertencimento à comunidade escolar seria teoricamente mais fácil no primeiro caso, do que no segundo.

O Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes é um caso emblemático neste sentido. A pesquisa revelou um dado bastante significativo para a compreensão das características da atual população estudantil. É curioso o fato de que são pouquíssimos os alunos matriculados no ensino médio que são oriundos do bairro onde o estabelecimento encontra-se sediado (ANEXO II - Tabela 12). Para composição do quadro de alunos deste nível de ensino, a escola costuma receber estudantes provenientes de outras escolas públicas da região, que se somam aos alunos formados na própria instituição a partir do 6º ano do ensino fundamental. E esta integração que ocorre nas últimas séries a educação básica não acontece sem alguns conflitos. É comum ouvir dos professores que alunos vindos de “fora” são mais indisciplinados porque demoram para incorporar a “cultura” da escola. Isto mostra que a memória e a cultura da instituição ainda se fazem presentes, após a mesclagem de influências.

O Colégio está localizado em uma área urbana da cidade de Londrina-PR considerada periférica. Mas, como a questão entre centro e periferia é relativa,

atualmente, após a expansão imobiliária dos últimos anos, a região, que é cortada por uma avenida importante e de ligação estratégica entre bairros, a Avenida São João, pode ser considerada uma espécie de corredor central em relação a outras localidades um pouco mais distantes.

De um total de 114 respostas sobre a procedência dos alunos, foram citados 43 bairros diferentes (ANEXO II - Tabela nº 12). Apesar do número elevado de bairros, o perímetro urbano onde estes se localizam não possui uma distância tão longa. A maioria dos alunos não leva mais que 30 minutos para chegar até a escola. Cerca de 41% dos alunos vão à escola ao pé; 27 % deles fazem uso de transporte coletivo e aproximadamente 30% são levados por alguém da família através de carro próprio (ANEXO II - Tabela nº 13). Isto reforça a ideia de localização estratégica, pois os pais deixam os filhos quando se dirigem ao trabalho.

Para ilustrar como a questão territorial tem implicações nas práticas pedagógicas, cabe aqui um comentário sobre uma queixa que é comum entre professores, membros da equipe pedagógica e inclusive da própria direção do Colégio, no tocante à ausência dos pais nas atividades que são propostas para acompanhamento dos filhos. Há um discurso que afirma que os pais de alunos mais precisam de advertências são aqueles que menos comparecem às reuniões, quando convocados.

Talvez a escola não se deu conta que está lidando com uma comunidade dispersa. Involuntariamente a escola trabalha com a ideia de uma comunidade escolar sediada localmente, como de fato talvez tenha sido na ocasião da sua origem. Nota-se o peso da memória e da tradição em sentido negativo. Outras estratégias deveriam ser pensadas para melhorar a vinculação entre escola e as novas configurações comunitárias, em um contexto em que as relações se tornaram mais “pulverizadas”.

Apesar da dispersão, alguns bairros fornecem um número um pouco maior de alunos para a escola (ANEXO II – Tabela nº 12). Sabe-se que cada bairro tem a sua própria memória, a sua própria história e tradição. Aprender a lidar com os conflitos simbólicos que são trazidos para dentro da instituição parece ser um desafio pedagógico colocado para esta unidade de ensino. Os bairros que fornecem alunos para a escola, possuem entre si algumas semelhanças, mas também diferenças nas maneiras como se estruturaram. A região abriga conjuntos habitacionais, loteamentos, bairros antigos, bairros recém-formados, assentamentos, bairros

destinados à classe média, condomínios horizontais e verticais, entre outras formas de aglomerados urbanos.

Cita-se aqui um caso apenas para ilustrar e problematizar as implicações da territorialidade sobre as configurações de identidade escolar. O conjunto Alexandre Urbanas, ainda no final dos anos 90 era um bairro isolado na região, inclusive sem acesso por via asfáltica, um local conhecido pelos altos índices de pobreza e violência. De acordo com as estatísticas do antigo CIAD (Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente de Londrina), o conjunto ocupava os primeiros lugares na lista de adolescente internados por causa de atos infracionais. Duas décadas depois, a expansão imobiliária integrou este bairro aos demais. Compreender em que medida, após aproximadamente 20 anos de mudanças, as imagens e os estigmas deste bairro interferem ainda na vida estudantil dos 10 alunos do Colégio (ANEXO II – Tabela nº 12) que disseram pertencer ao mesmo, seria um ponto de indagação no mínimo interessante.

Trata-se de um exemplo que mostra que a análise das relações que os alunos estabelecem com os seus territórios não pode ser feita apenas com base nos critérios econômicos e a partir do binômio centro e periferia. Existem também questões simbólicas implicadas nesta relação. Da mesma forma, o critério territorial de centro e periferia, aplicado de modo restritivo, não se manifesta seguro atualmente para fazer a divisão entre as famílias que possuem maior poder aquisitivo e as que são menos favorecidas.

Obviamente existem bairros onde se concentram maiores índices de pobreza e outros onde as famílias possuem rendas mais altas. Mas é preciso cuidado com as regras absolutas, pois existem nuances na correlação entre o bairro e a renda da população. Teoricamente os alunos que frequentam o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes seriam oriundos de famílias de baixa renda em função do estigma de ser um colégio de periferia. No entanto, o cruzamento de dados da pesquisa revelou que este tipo de generalização pode conduzir a equívocos.

Neste sentido, a análise comparativa dos dados da pesquisa evidenciou o fato de que os indicadores socioeconômicos, por si só, são insuficientes para a compreensão das diversidades e multiplicidades que estão presentes no universo escolar. Há que se fazer o cruzamento e a interpretação dos resultados. “As multiplicidades expressam relações e construções culturais” (Souza et ali, 2005, P.11,) que não se reduzem a alguns dados objetivos. Assim, o mapeamento do

perfil dos alunos que frequentam o ensino médio da instituição que foi alvo da pesquisa, e a aproximação aos mecanismos de construção das identidades sociais destes sujeitos, para serem mais completos, passam também pela compreensão do contexto sociocultural mais amplo, no qual eles estão inseridos.

#### 4.6 O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

Um dos fenômenos que está cada vez mais visível nos debates atuais sobre educação é a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades. A nova conjuntura contemporânea globalizada, altamente influenciada pelos avanços tecnológicos e pela chamada cultura de mídia, tem imposto mudanças nos discursos sobre a juventude, e por consequência sobre as populações escolares. Para comentar e criticar as incompreensões que se tem deste novo perfil estudantil, os autores Bill GREEN e Chris BIGUN (2003, p. 212) fazem o seguinte trocadilho: “de ‘alienados’ no sentido clássico, os jovens passaram a ser vistos como ‘alienígenas’”.

No entanto, é preciso cautela com as afirmações de que, no contexto da cultura juvenil, está se formando uma identidade inteiramente nova. Trata-se de um processo dialético caracterizado por rupturas e permanências, assim como, os processos de mudanças não atingem a todos na mesma proporção e ritmo. Neste sentido, é importante conhecer de perto o contexto sociocultural dos alunos que frequentam as salas de aulas atualmente, tanto para desmistificar afirmação de que tudo na vida dos estudantes é novo, quanto para se entender como as mudanças sociais e culturais estão sendo corporificadas nas novas formas de ser e tornar-se aluno.

Uma das características da sociedade contemporânea é a massificação dos padrões de consumo. No mundo globalizado, embora as famílias não tenham as mesmas condições de acesso aos bens serviços disponíveis, as crianças e adolescentes, independentemente do nível socioeconômico, são influenciados pelos apelos da publicidade. Entendendo que o consumo é um conjunto de processos socioculturais que diz muito sobre os valores das pessoas e exerce influências sobre

as configurações identitárias das mesmas, a pesquisa incluiu no questionário questões relativas ao tema.

Uma das observações, que foram possibilitadas pelos resultados da pesquisa, diz respeito ao fato de que muitos adolescentes participam precocemente do mercado trabalho. Além de atender às necessidades imediatas das famílias, supõe-se que a procura por renda também se explica pela necessidade de acesso aos bens oferecidos pela sociedade de consumo. Tanto quanto suprir às necessidades reais das pessoas, os bens de consumo são investidos de significações simbólicas e, neste sentido, se relacionam com a constituição identitária dos indivíduos que vivem na sociedade capitalista contemporânea. É difícil negar a força unificadora que os bens de consumo, propiciados pelos avanços tecnológicos, exercem sobre a vida das pessoas que vivem no contexto da sociedade globalizada. Existir nesta sociedade é de alguma forma ter a possibilidade de acesso a estes bens. Por isso, os indivíduos não poupam esforços para alcançá-los.

A realidade das famílias dos alunos que participaram da pesquisa não se mostrou diferente. Foi possível observar que muitos bens de consumo, que atualmente são objetos de desejo da maioria da população, estão presentes nos domicílios investigados (ANEXO II - Tabela nº 15). Entretanto, os dados permitem afirmar também que o acesso não ocorre de forma equitativa. Entre aqueles que responderam o questionário, 11% afirmaram que não possuem nenhum tipo de veículo em casa. Um dos dados que causou estranheza, foi o fato de que 7 alunos informaram que não possuem em suas residências aparelhos de televisão de qualquer espécie. A informação desperta a curiosidade, no sentido de conhecer as reais motivações para a ausência de um dos mais cobiçados itens de consumo. Seriam eles motivos de ordem religiosa, financeira ou uma simples opção da família?

. Outra informação que chamou à atenção foi a existência de 3 ou mais aparelhos de telefones celulares nas residências de aproximadamente 74% dos alunos participantes. Apenas 1 aluno afirmou que não possui este tipo de dispositivo em seu domicílio (ANEXO II - Tabela nº 15). Isto revelou de alguma forma, a importância que atualmente é atribuída a um dos objetos mais almejados da indústria de eletrônicos. Por se tratar de um aparelho multimídia e versátil, o celular ganhou terreno em relação a outros portáteis, tais como rádios e videogames (ANEXO II - Tabela nº 15). Suspeita-se que existe algo de cunho identitário, que

está por trás da obsessão pela posse deste artefato de comunicação. Não se cobiça apenas da aquisição do simples aparelho em si, mas o que ele representa em termos simbólicos, ou seja, o sentimento de que estar conectado é o mesmo que se sentir pertencente ao grupo ou a alguma coisa. Na mesma proporção, a sensação de estar desconectado coincide com o sentimento de exclusão e diminuição.

Abre-se aqui um parêntese sobre repercussão que o celular teve no cotidiano das escolas. O dispositivo transformou-se em uma espécie de vilão nas salas de aula. Trata-se de uma ferramenta com múltiplas funções. Neles estão embutidos telefones, televisores, rádios, mp3, câmeras fotográficas, filmadoras, gravadores, videogames, banco de dados, entre outras funções, além de possibilitar o acesso e a transmissão rápida de informações via Internet. Os professores enfrentam a concorrência direta das distrações quase que inevitáveis, além de verem suas aulas expostas por meio destes dispositivos de comunicação instantânea.

Na tentativa de coibir o uso dos celulares nas escolas, alguns Estados da Federação apelaram para a legislação. O Estado de São Paulo foi o primeiro a instituir o um instrumento legal para regulamentar o seu uso nos espaços escolares, por meio da Lei Estadual 12.730/2007-SP. O exemplo foi seguido por outros Estados, inclusive o Paraná, cujo governo sancionou a Lei Estadual nº 18.118/2014-PR. No entanto, há questionamentos se a via jurídica seria solução mais adequada para regulamentar as regras de condutas em relação ao uso do aparelho (MILAGRE, 2009). Atualmente, cursos são oferecidos aos professores sobre a utilização de mídias em sala de aula, mas a implementação do uso pedagógico desta ferramenta permanece problemática.

Na verdade, esta relação quase idolátrica com o celular, que se observa no presente momento, entre os indivíduos contemporâneos, é potencializada principalmente pelo fato de que ele é um dispositivo de bolso, que permite o acesso fácil e rápido à Internet. Os dados mostram que o estar conectado transformou-se não apenas em um desejo, mas um artigo de primeira necessidade. A pesquisa revelou que as famílias priorizam a compra do serviço de acesso à Internet em relação a outros serviços de comunicação, ou até mesmo em relação a serviços considerados importantes para o bem-estar dos filhos, como plano de saúde (ANEXO II - Tabela nº 16). Enquanto somente metade dos alunos informou que suas famílias possuem algum tipo de plano assistencial, praticamente todos disseram que possuem acesso à rede mundial de computadores.

Um dado curioso revelado pela pesquisa é o fato de que o acesso à Internet está acima do acesso a TV aberta (ANEXO II - Tabela nº16). Não se pode afirmar a partir disso que está ocorrendo a diminuição da influência da televisão, veículo que nas últimas décadas desempenhou o papel de principal meio de comunicação de massa. Mas em relação ao universo da pesquisa, observou-se que o tempo gasto pelos adolescentes em frente da televisão concorre agora com o tempo em que eles passam na frente do computador. Segundo as informações coletadas, cerca de 33% dos adolescentes que deram as suas respostas, dedicam mais de 3 horas do tempo diário para o uso do computador, enquanto 21 % passam o mesmo período de tempo em frente da televisão (ANEXO II - Tabela nº 17). São números a serem considerados, embora exista a variável que o computador não é usado somente para entretenimento. O seu uso também acontece no contexto de trabalho e estudo.

A importância dada ao computador se explica porque, atualmente, através dele se faz um pouco de “tudo”, inclusive conversa-se com amigos e assiste-se televisão. Mas engana-se quem afirma que todas as relações de amizade dos alunos ocorrem por meio do ambiente virtual. Um grupo considerável de alunos, aproximadamente 38% dos adolescentes, responderam que passam diariamente, mas de 3 horas em contato com os amigos (ANEXO II - Tabela nº 17). Levantou-se a suspeita de um mal-entendido nesta resposta, mas mesmo considerando esta possibilidade, o resultado faz sentido porque os alunos desta faixa etária dão muita importância ao contato com os seus pares.

Considerando que os alunos também são diferentes em suas características dependendo da maneira como eles administram o tempo em que estão fora da escola, a pesquisa buscou saber como eles ocupam o tempo livre, em especial no que diz respeito às atividades de finais de semana. Foi apresentada a eles uma lista contendo possíveis áreas de interesses (ANEXO II - Tabela nº 18). Foi solicitado, então, que os mesmos classificassem os itens da lista de acordo com o investimento do tempo livre, sendo que o número 1 deveria ser assinalado para a área que representasse maior interesse, 2 para a segunda opção e assim por diante. A análise das respostas mostrou que o formato da questão não foi bem compreendido por todos os alunos, haja vista que ocorreram 3 tipos de marcações. Deste modo,

dois sistemas de tabulação foram criados para contemplar todas as respostas<sup>6</sup>. Comparados entre si, observou-se que os dois modos de tabulação apresentaram pouca variação nos resultados.

Um dado que se apresentou de forma muito nítida, foi a constatação de que os alunos ocupam o tempo livre de maneiras bastante diversas (ANEXO II - Tabela nº 18). Há a predominância de alguns tipos de atividades, mas no geral existem variabilidades de interesses. Entre as atividades que sobressaíram, passar o tempo navegando na Internet, ouvir música e assistir televisão, estiveram entre as principais preferências. Atividades ligadas à religião ocuparam o 4º lugar em ambos os sistemas de tabulação.

É importante considerar, no entanto, o caráter restritivo da lista de opções que foi apresentada aos alunos. No campo deixado em aberto para indicações de outras atividades, eles citaram diversas possibilidades de ocupação do tempo livre, sendo que os passeios em *shoppings centers* apareceram em número considerável. Por se tratar de uma resposta espontânea, supõe-se que os passeios a estes locais é um hábito muito frequente e certamente ocuparia os primeiros lugares das preferências, uma vez estando incluído na lista do questionário.

No que se refere ao tempo livre gasto com programas de televisão, os dados não contradisseram as suposições que este meio de comunicação está na atualidade encontrando outros concorrentes. Mas o número de adolescentes que ainda ocupam a maior parte do tempo, no momento em que estão descompromissados, assistindo televisão, é ainda relativamente alto; considerando-se também que a faixa etária investigada usualmente possui um leque maior de

---

<sup>6</sup> A análise das respostas mostrou que a questão não foi bem compreendida por todos os alunos, haja vista que ocorreram 3 tipos de marcações. Um grupo maior assinalou conforme o solicitado; outro grupo entendeu a questão, mas indicou o mesmo nível de preferência para mais de um item; o por último teve um grupo menor que se limitou a marcar um "x" em suas escolhas. Entretanto, as diferentes maneiras de responder à questão não invalidaram os resultados porque volume considerável da amostragem atendeu aos objetivos pré-estabelecidos. Dois sistemas de tabulação foram criados para ranquear as respostas.

No primeiro caso, consideraram-se somente as opções de número 1. Já no segundo, desenvolveram-se critérios de pontuação para considerar todas as marcações feitas, a partir de uma tabela numérica de referência.

1 (220), 2 (110), 3 (73,3), 4 (55), 5 (44), 6 (36,6), 7 (31,1), 8 (27,1), 9 (24,4), 10 (22), 11 (20), 12 (18,3), 13 (16,9), 14 (15,7), 15 (14,6), 16 (13,7), 17 (12,9), 18 (12,2), 19 (11,5), 20 (10).

Também foram considerados os seguintes critérios para unificar diferentes possibilidades de respostas. A marcação "X" foi convertida na pontuação máxima. Quando a marcação "X" ocorreu mais de uma vez, o valor foi dividido pelo total de marcações.

Quando a mesma pontuação foi atribuída mais de uma vez, o valor correspondente na tabela foi dividido pelo total de marcações.

interesses. Aproximadamente 53 % dos alunos assumiram que gastam o tempo livre com programas de televisão (ANEXO II - Tabela nº 19). São poucos os que assinalaram que não assistem televisão de modo algum, não passando de 9% do total de 114 alunos. 37% dos adolescentes que responderam à questão podem ser classificados entre os que assistem raramente a programas de televisão, ou de vez em quando, já que o questionário apresenta limites para hierarquizar de modo rígido os graus de interesses.

Ainda sobre o tempo gasto em frente da televisão, os alunos foram interrogados sobre seus programas prediletos. Foi sugerida uma lista contendo alguns gêneros de programação. Um pouco mais da metade deram preferência aos filmes (ANEXO II - Tabela nº 19). Mas na indicação espontânea citaram novelas e seriados. Isto fez crer que estes gêneros dividem com as películas a predileção dos adolescentes. Os telejornais aparecem na lista de preferências, embora de maneira não predominante. O número é relativamente baixo, considerando-se que no nível do ensino médio, os estudantes são incentivados a acompanharem o noticiário em função da preparação para os exames vestibulares. Em relação aos demais itens, houve bastante diversificação de interesses.

No tocante ao hábito de ouvir músicas, a pesquisa revelou que esta é uma das atividades mais apreciadas pelos adolescentes. A pesquisa buscou também informações sobre a preferência musical dos alunos. A inclusão deste tipo de pergunta no questionário para o conhecimento do perfil do alunado da escola pode parecer banal à primeira vista, mas é significativa para as intenções da pesquisa. As informações sobre o gosto musical dos alunos podem revelar muito mais que simples preferências de entretenimento. É possível observar até que ponto os jovens se deixam influenciar pelo mercado da música. Com as devidas ressalvas sobre os riscos de certos preconceitos e rotulações, é possível acessar também informações sobre o capital cultural dos alunos a partir daquilo que eles costumam ouvir.

A pesquisa revelou que são pouquíssimos os alunos que afirmaram que não costumam ouvir músicas. Não chegou a 4% do total as respostas (ANEXO II - Tabela nº 20). Quase 80 % disseram abertamente que dedicam parte do tempo livre para tal finalidade. O gosto musical se revelou bastante diversificado, tanto é que, de um total de 82 respostas, um grupo de 26 adolescentes marcaram o item "outros gêneros" como 1ª opção, algo correspondente a 31% do total de alunos que participaram da enquête, seguindo os mesmos padrões de respostas. Os resultados

mostraram ainda a relativa influência do mercado musical. Por exemplo, o “sertanejo universitário”, um dos gêneros mais vendidos pela indústria fonográfica, em voga no momento da pesquisa, apareceu entre os líderes de preferência, mas não de modo tão expressivo.

A variedade dos gostos musicais, que foi observada nas respostas dos alunos, de certa forma pode ser apontada como um fenômeno novo na cultura juvenil. Talvez isto se explique pelo fato de que com o advento da Internet, o mercado fonográfico se tornou um pouco mais democrático, no sentido que trabalhos de músicos independentes estão sendo lançados com mais frequência na rede mundial de computadores. Além disso, é notório o fato de o rádio diminuiu suas influências em relação aos outros veículos de comunicação.

Mas é interessante observar também que as diferentes opiniões dos alunos sobre os vários estilos musicais não é uma simples questão de gosto estético. A diversidade associa-se também a outros motivos. Os jovens associam a música que ouvem ao seu próprio estilo de vida. O Hip Hop, por exemplo, é um gênero musical que está associado à filosofia de vida dos jovens da periferia, embora encontre atualmente adeptos entre outros grupos. O mesmo ocorre com outros tipos de músicas.

Apesar das múltiplas predileções, verificaram-se algumas tendências. O estilo musical gospel que não constava na lista de opções fornecida aos alunos, foi citado espontaneamente várias vezes. Isto leva a crer que as músicas católicas ou evangélicas estão entre as mais ouvidas. Os dados revelaram também que os adolescentes investigados não manifestaram apreciação pela música clássica, um gênero que teoricamente exige educação musical mais refinada. Por outro lado, o rock em suas várias vertentes, independentemente de estar na moda ou não, ainda atrai muitos adeptos entre os jovens.

A questão sobre o gosto musical dos alunos ocupou certo lugar de destaque nesta análise porque ela é ilustrativa do contexto contemporâneo, que, do ponto de vista cultural, se mostra mais fragmentado e mais fluido do que em outros momentos. Nesta conjuntura, qualquer generalização é perigosa, pois há sempre o risco de se ocultar as peculiaridades das manifestações culturais dos sujeitos e a ocorrência de situações que aparentemente são inconciliáveis. Neste contexto, em que as referências não são tão rígidas, um jovem pode ouvir individualmente a

música gospel, por exemplo, e apreciar o funk junto com os amigos, sem maiores constrangimentos, algo que certamente seria menos comum há alguns anos atrás.

Não se trata de uma regra, mas estas supostamente estranhas combinações podem ocorrer em um tempo em que as culturas são mais híbridas. O conceito é defendido por Nestor Garcia Canclini (2013, p. XIX) para se pensar a heterogeneidade das culturas latino-americanas. “Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. A questão do gosto musical é sintomática neste sentido, ela mostra que os jovens estão cada vez menos propensos à aceitação dos rótulos.

Com a intenção de conhecer o contexto sociocultural dos alunos matriculados no ensino médio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, a pesquisa não se preocupou apenas com suas atividades de lazer, mas também buscou informações sobre seus hábitos de estudo. É importante ressaltar que esta é uma fase em que teoricamente os alunos deveriam estar mais preocupados com as atividades de estudo, em função da necessidade de preparação para os exames de admissão ao ensino superior. Neste período, alguns estudantes buscam o suporte dos chamados “cursinhos” ou dedicam mais tempo aos estudos por conta própria, principalmente na última série do ensino médio.

Uma das questões do questionário de pesquisa foi aplicada com o intuito de conhecer a finalidade com que os sujeitos da pesquisa utilizam o computador, e principalmente no intuito de saber se o equipamento é usado com o propósito de pesquisa ou para realização das atividades escolares. O interesse foi verificar se a popularização do acesso aos computadores e à Internet tem agregado mais conhecimentos e valores às suas vidas destes indivíduos, enquanto estudantes.

Em conformidade com outros dados da pesquisa, verificou-se que o microcomputador é prioritariamente utilizado com a finalidade de entretenimento e acesso à Internet, em especial para acessar as redes sociais. Aproximadamente metade dos alunos, que se aceitaram a responder à questão, afirmaram que fazem uso do equipamento com este propósito (ANEQ II - Tabela nº 21). Conforme os dados da TABELA 20, apenas 7 % dos participantes da pesquisa não possuem computador em seus domicílios. E de acordo com as informações da Tabela nº 18 do ANEXO II, um grupo significativo de alunos passam boa parte do tempo em frente do computador quando não estão na escola. Já os dados da Tabela nº 16 do

ANEXO II mostram que a maioria dos estudantes possui acesso à Internet, mesmo que este acesso não aconteça necessariamente em suas residências ou via computador.

No que diz respeito ao uso do computador com as finalidades específicas para estudo, obteve-se os seguintes resultados: A finalidade do equipamento para digitar trabalhos foi assinalada como 1ª opção por 21% dos alunos. As atividades relacionadas a leituras e pesquisas não apareceram nas primeiras posições. Apenas 4% dos participantes indicaram como 1ª opção o uso do dispositivo para ler e-books. 7% dos adolescentes indicaram o uso prioritário do computador para navegar na Internet (ANEXO II – Tabela nº 21). Mas neste caso não se sabe se o objetivo está voltado exatamente para os estudos.

Os dados obtidos põem em questão a afirmação de que o acesso aos computadores, ou a inclusão digital, por si só, contribui para o aumento do conhecimento dos alunos, a medida que agrega facilidades à vida estudantil. Sem sombra de dúvidas, um computador conectado à Internet amplia significativamente o acesso à informação. Mas os resultados da pesquisa demonstram que a ferramenta é pouco explorada em todas as suas potencialidades. Não é necessária muita intuição para se perceber que o uso do computador é mais recreativo.

Em se tratando do tema da diversidade cultural dos alunos, nem todos dispõem do equipamento, e dele fazem o mesmo tipo de uso. Além disso, é possível verificar que a disponibilidade do equipamento simplesmente não garante o acesso democrático à informação. Os alunos tiram diferentes proveitos das facilidades da informática. Nota-se que para muitos alunos, a navegação é feita sem critérios, sem orientação e sem objetivos pré-definidos. As informações acessadas, portanto, são parcelares, desordenadas ou fragmentadas. A existência ou a ausência de filtros faz com que os alunos processem as informações de diferentes modos, e conseqüentemente o conhecimento gerado pelas facilidades da informática não é igual para todos.

Na mesma linha de investigação sobre o contexto sócio cultural dos alunos, a pesquisa buscou informações sobre a relação dos alunos com a leitura. Entre as respostas obtidas, apenas 40% dos alunos assinalaram que dedicam parte do tempo livre para este tipo de atividade. Já 26% dos estudantes marcaram que não leem de modo algum, e os outros 33% registraram que raramente gastam tempo junto aos livros (ANEXO II - Tabela Nº 22). Observou-se que o número de leitores é

relativamente baixo, considerando que os estudantes do ensino médio são incentivados a cultivar o hábito da leitura, principalmente os estudantes do 3º ano, que possuem metas obrigatórias com vistas à preparação para os exames vestibulares.

Em resumo, constatou-se que a maioria dos alunos lê muito pouco. Comparando-se as duas séries que participaram da pesquisa, observou-se que o número maior de leitores se concentra no 3º ano, provavelmente em função das leituras compulsórias. Entre aqueles que praticam o hábito de leitura, destaca-se a predileção pelo gênero do romance, mas registram-se também outros interesses (ANEXO II - Tabela N° 22). Assim, os resultados apontaram para baixas taxas de leituras, levando-se em consideração que são alunos matriculados no nível médio de ensino. Os dados indicaram também a existência de pouca quantidade de livros nos domicílios. 14% dos alunos assinalaram que não possuem nenhum livro e 40% marcaram que a quantidade livros varia entre 1 a 10 unidades. Não foi investigado o conteúdo destes livros. Em relação à média anual de leitura, 18% dos adolescentes responderam que não realizam nenhum tipo de leitura anual, já 43% dos estudantes afirmaram que o total de leitura realizado ao longo de um ano varia entre 1 a 5 livros (ANEXO II - Tabela nº 23).

O cruzamento dos dados revelou que um pouco mais da metade dos alunos investigados apresenta índices nulos ou baixíssimos de leituras. Isto mostra, uma vez mais, o panorama da diversidade da sala de aula, composta por poucos alunos que possuem um nível razoável de leitura e um grupo grande que não possui este hábito. A pesquisa não entrou no mérito da qualidade e conteúdo das leituras realizadas pelos participantes, nem na capacidade de assimilação dos alunos em relação àquilo que eles leem. Estes seriam outros temas interessantes de investigação.

O confronto das informações sobre a quantidade de leitura que os alunos realizam, com outra informação coletada pela pesquisa, expôs uma contradição do atual sistema de ensino. Quando perguntados sobre o método de estudo que eles mais utilizam para estudar os conteúdos ministrados pelos professores, aproximadamente quase metade das respostas indicou a leitura (ANEXO II - Tabela nº 24). Causa estranheza, então, o fato de que um modelo pedagógico, centrado quase que exclusivamente na leitura e na escrita, paradoxalmente, produza tão poucos leitores.

No tocante à prática de escrita dos alunos, a situação encontrada não difere muito daquela que foi verificada em relação aos hábitos de leitura, no sentido de que, no geral, eles escrevem pouco fora do contexto da sala de aula. A pesquisa também confirmou a tendência atual da troca da “caneta” pelo “teclado” do computador, e a substituição do suporte em “papel” para a “tela” eletrônica. Fora do ambiente escolar a experiência dos estudantes com a escrita ocorre na maioria das vezes no ambiente virtual. A partir de uma lista restrita, contendo algumas modalidades de escrita, 70% dos alunos assinalaram que fazem uso da escrita quando enviam e-mails (ANEXO II - Tabela nº 25).

O resultado mostrou que a pergunta restringiu as respostas, no sentido que a “escrita de e-mails” era a única alternativa com referência ao uso da Internet. No entanto, a marcação prioritária do correio eletrônico em relação a outros tipos de escrita tradicionais, reforçou a ideia de que a prática da escrita *on line* é a mais comum entre os adolescentes. No espaço deixado para as indicações espontâneas, outros usos foram citados, tais como: troca de mensagens em redes sociais (*msn, whatsapp, facebook, chats,*), produção de “*fanfics*” e digitação em jogos eletrônicos. A redação formal e outras modalidades de escrita praticadas no contexto de trabalho também foram destacadas pelos participantes, mas em número significativamente bem menor.

Foge ao alcance deste trabalho a verificação dos impactos deste novo tipo de escrita na formação dos estudantes. Mas é possível levantar indícios sobre a existência de dois tipos de escritas: Uma escrita tradicional que é ensinada em sala de aula, mas pouco praticada fora dela; e outro tipo de escrita, que é amplamente utilizada nos meios eletrônicos, mas movida pelos princípios da rapidez e da automação. As consequências deste descompasso poderão somente ser avaliadas pelos estudos linguísticos futuros. Por ora interessa ao presente estudo mostrar que os estudantes também são diversos quanto aos interesses pela produção textual.

Ainda em relação às práticas de estudo fora do ambiente escolar, a pesquisa mostrou que os alunos se distinguem também pelas diferentes maneiras de ocupar o tempo e pelas oportunidades de recebem de formação complementar. Dependendo das condições financeiras das famílias, os pais oferecem aos filhos a alternativa de frequentar algum tipo de curso extracurricular, como por exemplo cursos de inglês, cursinhos pré-vestibulares, cursos profissionalizantes, entre outras atividades, que

são interessantes do ponto de vista da família. Há também aqueles casos que por necessidade assistencial, são incluídos em programas sócio educativos.

De acordo com os dados coletados, 33% dos participantes da pesquisa marcaram que frequentam ou já frequentaram algum curso de idioma. Entre estas respostas, eles citaram o CELEM, um programa gratuito de ensino de idioma ofertado pelo governo do Estado. 45% dos participantes assinalaram que fazem ou já fizeram algum tipo de curso no contraturno (ANEXO II - Tabela nº 26). Os cursos citados são de diferentes naturezas, alguns demandam investimentos financeiros por parte da família, outros não.

As informações sobre as atividades que os alunos realizam quando estão fora da escola são importantes para a perspectiva de análise deste trabalho de pesquisa. Os perfis dos alunos mudam também de acordo com o que a família, a sociedade, e o estado podem oferecer para eles no horário de contraturno. Na sala de aula, um professor de ensino médio pode se deparar com alunos que frequentam cursinhos pré-vestibulares e usam o momento da aula para tirar dúvidas e alunos que não possuem os pré-requisitos necessários para a compreensão da matéria que está sendo ensinada. Há alunos que têm dificuldades em se expressarem na língua materna e outros que conhecem um segundo idioma. Há estudantes que esbanjam energia porque ficam ociosos por muito tempo e outros que se sentem cansados devido ao acúmulo de atividades.

Quando não estão na escola, muitos alunos dedicam parte do seu tempo para as atividades culturais. Este foi um dado interessante revelado pela pesquisa. Nem todos os adolescentes passam o tempo inteiro em frente da televisão ou do computador, assim como nem todos gastam todo o tempo com estudo e trabalho, que são normalmente atividades revestidas de formalidade e obrigatoriedade. Foi verificado que muitos estudantes encontram tempo para se dedicarem a algum tipo de atividade de caráter mais lúdico e criativo, tais como as atividades de cunho artístico.

No questionário foi incluído um tópico sobre linguagens artísticas e atividades culturais. O método utilizado foi a apresentação de uma lista sugerindo diferentes áreas culturais, de modo que os alunos pudessem apontar aquelas linguagens nas quais eles possuíssem algum tipo de habilidade. Os resultados deram visibilidade ao fato de nem todos os alunos encontram tempo para as atividades que estimulam a criatividade. Mas por outro lado, os dados revelaram também que um grupo

significativo de alunos afirmou que possuem algum tipo de habilidade artística (ANEXO II - Tabela N° 27). Os interesses são bem diversificados, mas uma atividade se destaca, a linguagem musical. Para 41% dos participantes da pesquisa, a música é a linguagem artística mais acessível. Explicações para este interesse podem ser buscadas na própria cultura brasileira, que está impregnada pela musicalidade. Mas o cruzamento de dados da pesquisa leva a crer que existem influências específicas, entre elas a influência da religião. Alguns alunos escreveram que cantam em corais e outros que tocam instrumentos musicais em igrejas.

Estes dados da pesquisa são importantes para os objetivos deste trabalho porque indivíduos também manifestam as suas identidades culturais por meio da arte (FARIA & GARCIA, 2003, p. 48-49). Uma das principais críticas recebidas pela educação escolarizada, é que ela tolhe o potencial criativo dos estudantes. A educação escolar é centrada na escrita e na leitura, e nem mesmo a disciplina artística, com poucas exceções, consegue superar este paradigma. Quando estão fora da escola, não são muitas as oportunidades que os alunos encontram para o se expressarem por meio de diferentes linguagens artísticas. As pichações podem serem vistas como atos de rebeldia contra esta falta de oportunidades. No que tange à questão identitária, outra reflexão cabe aqui: não é muito interessante para a sociedade de consumo, a proliferação de sujeitos criativos. Interessa mais ao modelo econômico vigente, a conversão dos indivíduos em consumidores passivos dos bens culturais produzidos massivamente pela indústria cultural.

O confronto entre os dados coletados e o conhecimento que se tem sobre a realidade dos alunos, leva à seguinte conclusão: quando algum adolescente consegue se sobressair em alguma linguagem artística, isto acontece mais por mérito e iniciativa própria do que em função dos estímulos externos. Infelizmente, a educação escolarizada, com suas condutas homogeneizadoras, pouco contribui para o desenvolvimento artístico dos estudantes, pelo contrário se manifesta contrária a determinados comportamentos que são mal compreendidos. O descompasso entre as atividades que os estudantes realizam fora da escola e suas atitudes dentro da sala de aula é um indício claro de que a escola explora pouco o potencial criativo dos mesmos.

Os apontamentos encontrados no texto de Hamilton Faria e Pedro Garcia (2003) sobre a importância das expressões artísticas na constituição identitária dos indivíduos são dignos de nota:

A busca do universal passa pelo particular. Somente me constituindo como sujeito posso aspirar a igualdade na minha relação com o outro. E a arte cumpre um papel nesse sentido. Dizendo quem sou, através do que faço, dialogo com os outros em um processo poroso que permite interpenetrações criativas, por meio de formas, sons, cores e palavras. Criar é inerente à condição humana. O ser humano se percebe e se reconhece naquilo que cria, transformando as coisas, dando-lhes um sentido, um significado. E, ao transformar as coisas, os seres humanos se transformam. Somos todos criadores potenciais, e a arte, em suas múltiplas dimensões, é um campo incomensurável de possibilidades para o exercício de criação (...) A arte nos proporciona poder vivenciar a diversidade cultural e possibilita que nos (re) conheçamos nesse processo criativo. (FARIA & GARCIA, 2003, p. 48-49)

Um ritual no mínimo curioso e ao mesmo tempo emblemático, diz respeito ao hábito que alguns alunos possuem, normalmente aqueles considerados rebeldes, de trocarem a camiseta em que estão vestidos pelo uniforme da escola, antes de entrarem no estabelecimento, e desfazerem o ato no momento da saída, como se tivessem trocando duas identidades, ou seja, como quem diz que há um modo de se portar dentro da instituição e outro fora dela. Não se está aqui colocando em questão a importância do uso do uniforme, já que são muitos os argumentos que o justificam, mas é importante observar o que estas atitudes significam simbolicamente. Encontrar meios para que os alunos possam dar vazão às suas expressões artísticas dentro do espaço escolar, talvez seja um caminho necessário para solucionar o problema da não identificação dos mesmos com o espaço escolar.

Entre as informações coletadas sobre o contexto sócio cultural, no qual os alunos participantes da pesquisa estão inseridos, foi possível observar as fortes influências da religiosidade. Uma pergunta específica sobre tema foi incluída no questionário, mas o assunto apareceu indiretamente em outras respostas. Perguntados sobre suas preferências em relação a gostos musicais, programas de televisão, leituras prediletas, opções de tempo livre, entre outros assuntos, os adolescentes fizeram constantemente referências à temática religiosa. A religião é um dos elementos da cultura que mais exerce influências na configuração identitária dos grupos e dos indivíduos. O fenômeno religioso possui um duplo poder, tanto ele agrega as pessoas e os grupos, quanto como pode dividi-los. Neste sentido, é muito difícil discutir o tema identitário sem fazer algum tipo de referência ao tema.

Os números da pesquisa mostraram que a maioria dos alunos se declararam pertencentes a alguma denominação religiosa de orientação cristã. A soma dos adolescentes que se declararam evangélicos ou protestantes correspondeu a

praticamente metade do total de respostas obtidas. 31% dos estudantes se autodenominaram católicos. Não chegou a 3% o total de respostas dos que se proclamaram ateus. 12% dos alunos afirmaram que acreditam em Deus, mas não praticam religião. 2 participantes se declararam adeptos do espiritismo, sendo que apenas 1 se declarou praticante de religião afrodescendente (ANEXO II - Tabela nº 28).

Ainda, segundo as informações obtidas junto aos adolescentes, o grupo daqueles que praticam pouco a religião, ou seja, são menos assíduos, correspondeu a 46% do total das respostas, enquanto o grupo dos que se consideram mais fiéis chegou a 30% (ANEXO II - Tabela nº 28). Apesar de existir uma opinião generalizada entre os próprios católicos que costumam afirmar que os evangélicos são mais fervorosos, em matéria de prática religiosa, os dados da pesquisa não permitiram fazer este tipo de correlação. Entre os jovens pesquisados, o ato de ser ou não ser praticante não pareceu estar fortemente correlacionado com a denominação religiosa. No entanto, por meio da análise individual das respostas, foi possível observar uma ligeira tendência, que se verificou entre os jovens pertencentes às igrejas protestantes mais tradicionais de se declararem praticantes.

No tocante à diversidade religiosa, apesar da pesquisa ter revelado um cenário dominado pelas religiões cristãs, onde apenas 2 estudantes se declararam espíritas e somente 3 assumiram a condição de ateus, não se pode afirmar que a multiplicidade religiosa simplesmente inexistente na escola (ANEXO II - Tabela nº 28). É uma questão difícil de ser avaliada porque muitos que praticam religiões afro-brasileiras preferem, às vezes, se declararem como católicos. Neste sentido, houve uma falha na formulação do questionário ao dar um tratamento genérico às religiões espíritas. Talvez a inclusão mais detalhada de religiões de matriz africana tivesse contribuído para a coleta de outras informações.

O número excessivo de denominações religiosas é o retrato de um contexto fragmentado, onde as religiões tradicionais cristãs perderam a hegemonia para outras confissões religiosas, centradas mais na figura dos líderes do que nas estruturas eclesiásticas. Um dado que chamou a atenção foi o fato de que foram citadas 22 denominações religiosas diferentes por parte daqueles que se declaram evangélicos, incluindo também os protestantes tradicionais (ANEXO II - Tabela nº 28). A convivência entre as várias confissões religiosas no contexto escolar não acontece sem conflitos. Quem acompanha o cotidiano escolar sabe que as

questões de ordem religiosa interferem não somente nas relações entre os indivíduos como tem implicações pedagógicas.

A resistência ao estudo dos cultos praticados pelos afrodescendentes por parte de setores evangélicos e segmentos católicos é um exemplo deste cenário conflituoso. Simplesmente negar ou ocultar a existência destes conflitos não resolvem os problemas da convivência entre os alunos. Não é o caso aqui entrar na discussão sobre as soluções para tal problemática, mas trazer à tona aquilo que os resultados da pesquisa evidenciaram, ou seja, mostrar que a escola é o espaço da diversidade também sob o ponto de vista religioso.

No que diz respeito ao tema da convivência entre diferentes crenças religiosas, o Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes - Londrina é um laboratório interessante de ser analisado. Segundo a narrativa que foi elaborada para conhecimento da trajetória histórica da instituição, a escola se transformou em uma instituição pública e laica de ensino depois de ter funcionado durante as primeiras décadas de sua história como uma escola paroquial. O estabelecimento teve, portanto, na sua história institucional, uma origem católica. A questão que se coloca, hoje, é saber se a memória religiosa ainda se faz presente, de alguma forma, na cultura da escola ou se ela caiu em esquecimento. Outro ponto que requer compreensão diz respeito às influências exercidas por este cenário mais plural do ponto de vista confessional e religioso, que foi apontado pela pesquisa, sobre as práticas pedagógicas da escola. São temas que por si sós seriam objetos instigantes de investigação.

#### 4.7 AS DIFERENTES EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Um dos temas que norteia as reflexões do presente trabalho é concernente à capacidade da instituição escolar, na forma como ela se estrutura na atualidade, de atender a contento um público que se apresenta cada vez mais complexo, conforme ficou evidenciado pelos resultados da pesquisa. Neste sentido o trabalho faz a confrontação sobre as expectativas da instituição em relação ao seu alunado. Mas para o conhecimento da realidade dos estudantes é importante inverter a questão,

ou seja, compreender quais são as expectativas dos alunos em relação à educação escolarizada. Os educandos e educandas também se diferenciam em relação ao que cada um esperam do sistema de ensino.

Os alunos do Ensino Médio, matriculados nas duas últimas séries da educação básica, encontram-se no limiar do encerramento de um ciclo importante para suas vidas. Da mesma forma que eles alimentam expectativas em relação ao futuro, diga-se de passagem, um momento cheio de angústias e ansiedades, são também afetados por um sentimento de dever cumprido, por terem superado as barreiras impostas pela vida estudantil. Espera-se que a esta altura, eles possuam alguns conceitos formados e estejam em condições de avaliar melhor o significado da experiência escolar.

Diferentemente do que acontece com a maioria das escolas particulares, que oferecem programas de ensino médio, cujos conteúdos pedagógicos são voltados para os exames de admissão ao ensino superior; a escola pública segue parâmetros curriculares norteados por princípios mais abrangentes. Em teoria, a expectativa em relação ao ensino público é que ele cumpra o papel de preparação para a vida, mais do que atender a objetivos específicos.

A realidade mostra que os alunos que conseguem chegar ao final do ensino médio nas escolas públicas, possuem diferentes projetos em relação ao que farão de suas vidas após o final do ciclo. Não são todos os que almejam dar continuidade à vida acadêmica. Assim como não são todos aqueles que se sentem preparados para os exames, apesar de que o interesse pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ter crescido consideravelmente nos últimos anos, entre os estudantes desta escola. A experiência do pesquisador junto aos alunos do 3º ano neste estabelecimento de ensino permite afirmar que o número de indecisos entre os concluintes da etapa, no que se refere às carreiras a seguir, é normalmente grande.

Estas diferenças de perspectivas em relação ao futuro podem estar relacionadas, até certo ponto, às próprias expectativas que os alunos têm sobre a capacidade que a instituição escolar tem de fazer diferença em suas vidas. “O que sobra da escola depois da escola” (JULIA, 2001, p. 37)? Uma pergunta colocada pelo historiador Dominique Julia em seus estudos históricos sobre a cultura escolar, e que não pode fugir aos olhos de quem trabalha com educação. Conhecer as expectativas dos alunos em relação ao potencial transformador da escola, neste

estágio da vida estudantil, é um desafio importante para os trabalhos de investigação sobre educação.

Os dados da pesquisa revelaram que a maioria dos alunos alimentam expectativas positivas em relação à capacidade da escola de interferir em suas vidas. Um pouco mais da metade dos estudantes que responderam ao questionário, assinalaram que a escola é totalmente capaz de mudar suas vidas. 30% dos alunos acreditam que ela é geralmente capaz de mudança, mas trata-se de uma resposta que deixa margens para dúvidas. 8% dos adolescentes se manifestaram indiferentes e um número próximo a 5% deles acredita que ela é mais incapaz do que capaz para realizar o que se propõe (ANEXO II - Tabela nº 29).

Estes dados obviamente precisam ser interpretados porque trata-se de alunos que são bombardeados diariamente com mensagens sobre a importância que a escola tem para os seus objetivos de vida futuros. Eles são doutrinados desde muito cedo a acreditarem que a escola é o único caminho possível para “ser alguém na vida”. Mesmo assim, chama a atenção o fato de que, apesar disso, ainda existir o grupo dos indiferentes, e a existência de um grupo de alunos, mesmo que pequeno, que é totalmente descrente em relação ao potencial de transformação da educação escolarizada. Este resultado é preocupante porque os alunos que chegam ao final do ciclo tendem a esperar mais da instituição por onde passaram um tempo importante de suas vidas, e até mesmo porque eles são aqueles que conseguiram superar as intempéries da vida estudantil, não entrando para as estatísticas da evasão escolar.

Outra ponderação que precisa ser feita é que aquilo que os alunos costumam verbalizar, nem sempre acompanha o que eles expressam por meio de suas condutas. A indiferença em sala de aula, o pouco comprometimento com as atividades, a indisciplina e o hábito de estudar só para ser promovido de série, entre outros comportamentos indesejáveis dos estudantes, mostram que uma coisa é o que se diz e outra é aquilo que se sente ou pensa. Embora a displicência dos adolescentes não signifique necessariamente falta de consciência em relação à importância dos estudos, o desinteresse de alguns pelos estudos pode ser sinal da descrença em relação aos conteúdos; mostra que eles têm dúvidas se o que estão aprendendo de fato irá fazer alguma diferença em suas vidas.

De uma forma ou de outra, o olhar sobre o conjunto das respostas mostrou que os resultados estão relativamente dentro daquilo que se espera para o nível do

ensino médio, a maioria dos participantes atribuiu significados positivos aos estudos. 66% dos alunos participantes marcaram que estudar significa adquirir conhecimentos, 45% deles assinaram que o estudo é um dos meios para o crescimento pessoal, e apenas para 7% do total de adolescentes pesquisados, o estudo é uma simples obrigação (ANEXO II - Tabela nº 30).

Os dados da pesquisa evidenciaram que os alunos do ensino médio, pelo menos no que diz respeito aos estudantes desta instituição de ensino, são diversos também quanto as diferentes expectativas que alimentam sobre o futuro, e por consequência, diferentes perspectivas em relação à educação escolarizada. Isto corrobora uma vez mais a hipótese sobre a diversidade do contexto escolar.

Uma questão mais específica sobre as expectativas de futuro de cada aluno não entrou no questionário de pesquisa, mas a interação do pesquisador com os alunos desta etapa de ensino na instituição, permite observar que, ao final da educação básica, os projetos de vida dos educandos são diversos; eles costumam seguir rumos diferentes. Alguns tentam o ingresso no ensino superior, outros buscam complementar os estudos com formação técnica. Existem aqueles que permanecem ou entram direto no mercado de trabalho sem muitas pretensões salariais. Há ainda casos de alunos que se envolvem com práticas ilícitas, embora a incidência destes casos, no que diz respeito aos egressos do ensino médio, é bem menor em comparação aos outros níveis da educação básica. A experiência do pesquisador com alunos desta faixa etária permite a observação de que não são muitos os adolescentes em conflito com a lei que conseguem chegar ao final do ciclo médio.

As expectativas de futuro dos estudantes são importantes porque é também a partir delas que os alunos significam o espaço escolar. No espaço da escola pública, mais do que nos espaços privados, negociam-se diferentes interesses. A escola para ser acolhedora precisa compreender os múltiplos olhares que se tem sobre ela. Mas não se pode cair na ingenuidade de acreditar que no espaço escola tudo é absolutamente negociável. Por exemplo, um estudante envolvido com a venda de drogas e que vê a escola apenas como um nicho de mercado para comercializar os produtos desta prática ilícita, certamente será reprimido. Mas mesmo esta situação extrema precisa ser acolhida e trabalhada, no sentido de confrontar tal aluno para que ele busque outros significados para a sua experiência escolar.

O tema do sentimento de pertencimento à escola e dos significados que são atribuídos ao espaço escolar estão estreitamente ligados ao tema da inclusão. Sem uma discussão prévia sobre o significado da palavra inclusão, os alunos foram inquiridos sobre o tema. 57% de um total de 112 alunos assinalaram que se sentem moderadamente incluídos. 26% dos adolescentes marcaram que se consideram muito incluídos. 22% dos estudantes se manifestaram indiferentes, não se colocaram na situação nem de incluídos e nem de excluídos. Sobre o sentimento de exclusão, 2 alunos registraram que se consideram moderadamente excluídos, e apenas 1 educando marcou que se sente muito excluído (ANEXO II - Tabela nº 31).

Aqui também os dados precisam ser interpretados e relativizados em função das variáveis aí presentes, entre elas, o fato de que os alunos possuem diferentes conceitos sobre inclusão. Os professores que trabalham com o ensino médio sabem que salas de aulas não são homogêneas. Formam-se grupos dentro da instituição, assim como dentro da própria sala. Não foi possível observar se o entendimento dos alunos sobre inclusão está relacionado ao seu grupo, à sua sala, à escola como um todo, ou ao sistema de ensino em sentido amplo. Outra variável importante é a subjetividade da resposta, o resultado depende muito do momento em que os alunos estão vivendo. No dia seguinte o retorno poderia ser outro, dependendo do estado de humor de cada um.

De qualquer maneira, os dados revelaram que apenas 26% dos participantes da pesquisa se manifestaram confortáveis em relação ao tema da inclusão, os demais deixaram margens para dúvidas (ANEXO II - Tabela nº 31). Apesar das variáveis, o resultado foi importante para mostrar a pertinência do assunto, também sob a ótica dos educandos. Somando-se a percentagem dos indiferentes e dos que se sentem excluídos, chegou-se a um número próximo a 25% dos alunos pesquisados. Os números são preocupantes por se tratarem de alunos das séries finais do ensino médio, que teoricamente são aqueles que resistiram melhor às dificuldades de convivência que lhes foram impostas ao longo da vida estudantil.

A análise sobre o perfil sociocultural dos alunos poderia ser estendida para outras dimensões da vida estudantil. Entretanto, acredita-se que as propostas de interpretações das informações que foram obtidas a respeito das condições de vida dos sujeitos, que foram alvo da pesquisa, a atual geração de estudantes que compõem o corpo discente do ensino médio do Colégio Estadual Nossa Senhora de

Lourdes-Londrina/PR, e que foram sugeridas nesta seção do trabalho, atenderam aos propósitos de problematização da questão identitária no que diz respeito à instituição escolar, não pela via abstrata, mas a partir de uma situação concreta.

. Antes de qualquer afirmação categórica sobre as configurações identitárias dos sujeitos que foram investigados, o propósito das reflexões apresentadas, a partir da leitura de uma realidade específica, foi discutir a necessidade da instituição escolar desenvolver outros “olhares”, no sentido de compreender melhor o público que ela se propõe a atender.

Compete ao pensamento crítico a denúncia das “ausências”, mostrar aquilo que falta às escolas para se tornem espaços mais acolhedores sob o ponto de vista dos alunos. Mas um *mea culpa* precisa ser feito aqui, em conclusão ao tópico. A necessidade de enfatizar os questionamentos em torno da dificuldade da instituição escolar em lidar com as novas identidades dos estudantes, não deveria ocultar as boas iniciativas já existentes. Os resultados da pesquisa indiretamente mostraram muitas “presenças” que, talvez que talvez tenham passadas despercebidas, ou não receberam as devidas ênfases. Isto significa dizer que, os números também mostraram que apesar dos problemas, a escola continua sendo um lugar relacional e significativo para a maioria dos alunos. Apesar das situações conflitivas, esta instituição escolar ainda inspira a confiança das famílias e dos jovens. Isto precisa ser registrado para não ficar a impressão que o cotidiano escolar é só feito de problemas.

De qualquer forma, o objetivo da análise foi expor a necessidade da escola acolher as demandas de um público cada vez mais plural. Sonia Kramer (1998, p. 222), seguindo Walter Benjamin, defende que nesta busca de novas perspectivas de ação cultural e educacional, nem sempre se trata de “conservar o novo, mas o de renovar o velho”. Neste sentido, a autora entende que as escolas precisam renovar suas práticas e aprender a lidar com as multiplicidades. Mas para a autora, repensar o presente não significa necessariamente esquecer o passado, subestimar a memória.

Contra perspectivas educacionais e culturais homogeneizadoras, difundidas cada vez mais pela mídia em tempos de globalização, cabe – em todas as instâncias da vida educacional e cultural – aprender a lidar com a heterogeneidade como riqueza, e não como obstáculo. Assim, o trabalho das diferentes iniciativas, de cunho educativo e cultural voltadas para a transmissão e a preservação crítica da memória poderá exercer de forma democrática seu papel na socialização do conhecimento científico, artístico cultural. O que, sem dúvida, trará imensos benefícios para a escola (Kramer, 1998, p. 222).

Os dados da pesquisa, de certa forma, confirmaram as suposições acerca do perfil atual dos alunos e a tendência da sociedade contemporânea em produzir identidades mais plurais, diversas, menos fixas. Assim, este novo contexto impele as instituições escolares a repensarem seus projetos político pedagógicos, e não lhes deixa muitas escolhas. Ou ela se fecha atrás dos seus muros, ou se abre para o enfrentamento dos novos desafios.

Stuart Hall (Hall, 2014, p. 51) comenta sobre dois posicionamentos possíveis diante dos dilemas identitários contemporâneas. O processo de construção da identidade social da escola gravita ao redor de duas posições no que diz respeito à sua própria história e memória. Ou a instituição tenta “recuperar a sua pureza anterior e redescobrir as unidades e certezas que são sentidas como se tendo sido perdidas”. Ou aceita que “as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou ‘puras’” (Hall, 2014, p. 51).

A segunda alternativa parece ser mais condizente com os conceitos de identidade discutidos ao longo do presente trabalho. Deste dilema institucional decorrem as questões que moveram o estudo. Que papel a memória ocupa neste novo contexto? Qual a importância da memória para que a escola mantenha a sua condição de lugar histórico, identitário e relacional? Que sentidos os alunos atribuem a ela nos processos de significação e re (significação) da experiência escolar?

O capítulo subsequente pretende acessar as representações dos alunos sobre o conceito de memória, e qual o entendimento que eles possuem sobre a escola enquanto um lugar de memória, utilizando-se da estratégia metodológica da análise textual de narrativas escritas. Espera-se a partir deste procedimento de investigação, produzir reflexões válidas sobre as implicações pedagógicas do tema em questão, para os processos de significação da experiência escolar.

## **5 A ESCOLA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIAS E DE IDENTIDADES: UM ESTUDO A PARTIR DE ESCRITOS DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO**

### **5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA**

As seções anteriores foram dedicadas à apresentação dos resultados de dois trabalhos de investigação. Um relato foi desenvolvido em um capítulo à parte para organizar uma narrativa sobre fragmentos de história e memória da instituição que sediou a pesquisa, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes-Londrina/PR, procurando compreender as transformações ocorridas neste estabelecimento de ensino, ao longo do tempo, e os processos de constituição do corpo discente, a partir de um enfoque histórico. O capítulo subsequente foi voltado para o mapeamento do perfil sociocultural dos alunos, que atualmente frequentam o ensino médio da mesma escola, com base na análise de um questionário aplicado a uma amostragem de alunos matriculados no ano letivo de 2014, com uma perspectiva analítica interessada na compreensão do tempo presente.

No tocante ao presente capítulo, o objetivo é analisar os dados referentes a uma terceira ação de pesquisa, que não só complementa as demais, como é considerada essencial para as reflexões que o estudo se propôs a desenvolver. A intenção, aqui, é dar tratamento a um processo de investigação que buscou compreender as ideias de um determinado grupo de alunos, que se encontravam matriculados, nos anos letivos de 2013 e 2014, no ensino médio do colégio, acerca do conceito de memória e da assertiva de que a escola é um lugar de memória, procurando observar também quais relações estes participantes estabeleciam entre o tema investigado e as suas próprias experiências, enquanto estudantes.

A estratégia encontrada para acessar os sentidos que os alunos atribuíam ao tema da memória, no âmbito da experiência escolar, foi motivá-los a participar de atividades de produção textual, a partir de questões que lhes foram sugeridas. Assim, os escritos dos alunos constituem o principal objeto de investigação deste tópico do trabalho. Deste modo, a inclusão de uma metodologia de análise textual se

tornou indispensável aos propósitos do estudo. Entende-se que o questionário, elaborado com a finalidade de levantar informações sobre o perfil sociocultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com questões direcionadas, tem um papel importante na compreensão do contexto em que estes estão inseridos, mas o instrumento, por si só, se mostra insuficiente quando se trata de compreender determinados aspectos da cultura escolar, como por exemplo, os significados que os alunos atribuem às próprias experiências.

Neste ponto, concorda-se com a afirmação de Jose Gimeno SACRISTÁN (2005, p. 103), que “é preciso prestar atenção nos textos e entendê-los dentro das circunstâncias do contexto em que foram produzidos, mas também é preciso ver os rastros e pistas, que deixam nas mentalidades, que permanecem como dispositivos das ações individuais e coletivas”. Acolhe-se aqui também a crítica do mesmo autor, no tocante a muitos estudos descritivos que são realizados sobre as populações escolares, que muitas vezes acontecem à revelia dos principais interessados, que são os educandos e educandas.

(...). Se as representações da realidade são parte desta, devemos reconhecer que, ao não dispor das que os alunos têm, perdemos de vista uma parte importante de tal realidade. Sua opinião teria de fazer parte da definição dos problemas. Os relatórios sobre sistemas educacionais, os indicadores de qualidade com os quais se trabalha e as avaliações sobre o que representa a escolaridade costumam ter o sujeito paciente da educação como fonte informante sobre o que lhes é perguntado, mas não sobre aquilo que não é perguntado: suas considerações sobre a experiência que desfrutam ou que padecem (...). Se *criança* é quem não pode falar, *aluno* é aquele a quem não perguntamos para que não fale. (SACRISTAN, 2005, p. 194)

Assim, para a compressão dos processos de significação dos alunos e suas representações em torno do tema da memória, a partir de suas próprias experiências no âmbito escolar, elegeu-se como principal fonte de pesquisa, o produto das formulações escritas dos mesmos. Qualquer instrumento de pesquisa, elaborado com vistas ao conhecimento das ideias dos sujeitos apresenta limites; mas a produção textual é interessante como fonte de informação, à medida que ela representa a possibilidade dos alunos dizerem “algo a mais”, além daquilo que lhe é explicitamente perguntado, principalmente quando o objetivo é a leitura dos conteúdos contidos nas entrelinhas.

Por traz dos procedimentos de análise dos escritos dos alunos está o interesse em conhecer o modo como os mesmos significam suas próprias experiências escolares e como se manifestam os sentimentos de pertencimento em

relação ao lugar ao qual eles se vinculam, enquanto estudantes. É importante explicitar de antemão o que aqui se entende pela expressão “processos de significação”, que é recorrente neste trabalho. Neste contexto, este conceito é usado sem muitas restrições e possui uma conotação ampla, pois refere-se a um conjunto de saberes, representações, valorações, atitudes, crenças, afetos, cognições, símbolos, normas, estereótipos, entre outros elementos que formam a base da cultura escolar e dos discursos que, em suma, sustentam e dão sentido à relação entre os sujeitos escolares e as instituições de ensino.

Com o intuito de provocar a produção escrita dos alunos, com a finalidade de acessar as “significações” e ideias dos participantes em torno dos temas investigados, a pesquisa fez uso de duas estratégias diferentes de produção de texto. Um questionário composto por duas questões foi respondido por um grupo de 80 alunos, matriculados nas 1ª e 2ª série do ensino médio do ano letivo de 2013. Outro instrumento, contendo 6 questões, foi pensado para o desenvolvimento de uma atividade de leitura e produção textual, respondido por 40 alunos pertencentes ao mesmo universo, porém agora matriculados na 2ª série do ano seguinte (2014). Os detalhes destes procedimentos serão explicitados nas explicações sobre os processos de coletas de dados e composição do corpus da pesquisa.

Em termos metodológicos, acredita-se que é importante priorizar estratégias de pesquisa que deem “voz” aos educandos. Neste sentido, a proposição de questões “fechadas” pode ser útil, porém, insuficiente para se fazer aproximação ao modo como estes sujeitos representam a realidade. Alguns estudos têm mostrado que as produções textuais dos estudantes, ou seja, suas formulações escritas, a partir de questões abertas e estratégicas, quando interpretadas por métodos qualitativos de análise textual são importantes mediações para compreensão das “mentalidades” e dos processos de formação da consciência histórica dos mesmos. Pressupõe-se que há muito mais a ser lido nas entrelinhas dos escritos dos alunos do que normalmente se imagina, sobretudo quando a leitura não é feita de forma rápida e descompromissada.

Maria Aparecida Lima Dias (2007), em sua pesquisa de doutorado, demonstrou com propriedade, que existem relações entre a língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes. A autora propõe que as formulações escritas sejam lidas para além da tradicional prática de olhar apenas os erros e acertos dos estudantes, tão comum no cotidiano das

escolas. Para tanto, é preciso “romper com a lógica instaurada na escola de que o aluno deve ler para aprender e escrever para comprovar o aprendizado (...) é preciso que o professor aprenda a ler o texto do aluno como resultado de um conjunto de saberes, de relações, de valores e conhecimentos (...)” (2007, p., 175).

Neste sentido, o uso de metodologias que não se preocupem apenas com os conteúdos manifestos nas produções textuais dos alunos, mas principalmente com os conteúdos latentes, se faz importante. Entre os métodos de análise de textos, que buscam ir além daquilo que está superficialmente dito nos escritos, a proposta da análise textual discursiva, enquanto um método que não descarta procedimentos quantitativos, mas prima pelos aspectos qualitativos da análise, se mostra bastante viável para os objetivos deste estudo, cujas intenções é a aproximação aos processos de significação dos alunos em relação à experiência escolar.

Para acessar as ideias dos alunos através de seus escritos, optou-se, aqui, então, pela metodologia da análise textual discursiva, segundo o conceito preconizado por Roque Moraes (2007, p.7), para quem o procedimento “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Segundo o mesmo autor, trata-se de uma metodologia intermediária entre a análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, que se torna bastante útil, principalmente quando o objetivo não é testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, mas quando se busca compreender, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

O caráter qualitativo desta abordagem metodológica de interpretação de textos não tira dela o rigor nos procedimentos de investigação, uma vez que trata-se de “um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2007, p. 12).

É importante frisar que esta maneira de análise não é feita de forma aleatória, pois segue alguns ciclos básicos previamente planejados ou definidos. Apesar de existirem algumas possibilidades de variações nos procedimentos, em resumo, segundo a proposta de Roque Moraes (2007), são três os principais passos a serem seguidos. 1. **Desmontagem dos textos:** Nesta fase os textos são examinados em

seus detalhes, são fragmentados. Trata-se do processo de unitarização; 2. **Estabelecimento de relações:** Neste segundo momento, o procedimento de análise consiste em construir relações entre as unidades, ou seja, consiste em desenvolver o processo de categorização; 3. **Captando o novo emergente:** A partir das análises anteriores, acontece o último passo, que consiste em analisar e explicitar as novas compreensões do todo.

Assim, com a adoção dos procedimentos metodológicos da análise textual discursiva, que foram sinteticamente descritos acima, o pesquisador espera transitar entre aspectos quantitativos e qualitativos de análise, no sentido de compreender tendências e regularidades nos conteúdos contidos nos escritos dos alunos, mas sem perder de vista os aspectos subjetivos e qualitativos da abordagem, ou seja, mantendo, sempre que possível, o respeito às “vozes” dos sujeitos da pesquisa. Uma vez definida a perspectiva metodológica, o passo seguinte é interpretação do material do material produzido pelos alunos.

## 5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E DEFINIÇÃO DO “CORPUS” DA PESQUISA

Em termos práticos, não existe análise textual sem um “corpus”, ou seja, documentos textuais a serem lidos, analisados e interpretados. “Os textos que compõem o “corpus” da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa, quanto podem se documentos já existentes previamente” (MORAES, 2007, p. 17). No caso deste trabalho, as fontes textuais a serem analisadas foram produzidas por meio de dois instrumentos de pesquisa (questionários) produzidos e aplicados pelo autor da pesquisa a alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR.

O primeiro “corpus” foi produzido no ano letivo de 2013. Alunos do ensino médio, matriculados no referido colégio, responderam voluntariamente a um questionário composto por duas questões: “**1) O que você entende por memória?**; **2) Em sua opinião, a escola é um local de memória? ( ) sim ( ) não. Por quê?**” De um total de 398 alunos, que frequentavam o referido nível de ensino, 245 alunos,

provenientes das 3 séries que compõem o ciclo, responderam às perguntas que lhes foram entregues. A intenção do professor pesquisador naquele momento era compreender o entendimento dos alunos possuíam acerca da afirmação de que a escola era um lugar de memória, porém a partir de uma perspectiva diferente, e de modo a atender as necessidades imediatas de outro estudo sobre património histórico escolar. Sobre este material é importante pontuar também que, naquele momento, apenas uma parte dele foi submetida à análise, a outra ficou disponível para pesquisa.

No ano letivo de 2014, o professor retomou o resultado da produção escrita dos alunos para ser investigada, a partir de outra ótica. Mas houve a necessidade de delimitar o montante das fontes a partir de alguns critérios previamente estabelecidos. Primeiramente, decidiu-se descartar as respostas de todos os alunos que em 2013 estavam no 3º ano, ou seja, optou-se por trabalhar com os alunos de 1º e 2º anos, que estariam em 2014 no 2º e 3º anos respectivamente. O segundo parâmetro utilizado para recorte do material, foi destacar entre as respostas dos participantes que restaram, os textos dos alunos que responderam em 2014 ao questionário referente ao perfil sócio econômico e cultural.

Da aplicação destes dois critérios anteriores, resultaram 72 questionários. Completou-se o número de 80 respostas com a inclusão de mais 8 alunos, que haviam consentido com a pesquisa em 2013 e que embora não tivessem respondido o questionário sobre o perfil dos estudantes em 2014, permaneciam na escola e faziam parte do mesmo universo pesquisado, e de maneira que fosse possível estabelecer o equilíbrio entre as duas séries envolvidas na pesquisa, 40 respostas para cada uma delas (QUADRO nº 2).

Deste modo, organizou-se e definiu-se um primeiro lote de material textual para ser analisado, resultante das produções de 80 alunos, provenientes de 3 turmas de 1º ano e 3 turmas de 2º ano, que no ano letivo de 2013 frequentavam o ciclo do Ensino Médio no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes-Londrina/PR, e que responderam a duas questões de pesquisa de forma totalmente voluntária. Em nenhum momento atribuiu-se notas pela participação.

Sujeitos participantes do Instrumento de pesquisa de análise textual nº 1															
1º ANO - 2013								2º ANO - 2013							
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
P1	AM	M	1.A.13	P21	GG	M	1.B.13	P41	AJAS	M	2.A.13	P61	MTA	M	2.B.13
P2	ACFE	M	1.A.13	P22	ILM	F	1.B.13	P42	BE	M	2.A.13	P62	MFC	M	2.B.13
P3	AAM	F	1.A.13	P23	ID	F	1.B.13	P43	GEYMS	F	2.A.13	P63	MNS	M	2.B.13
P4	AFLJ	M	1.A.13	P24	JVI	M	1.B.13	P44	JKY	F	2.A.13	P64	NMS	F	2.B.13
P5	AT	F	1.A.13	P25	JLM	M	1.B.13	P45	LGDF	M	2.A.13	P65	WBSJ	M	2.B.13
P6	BLS	F	1.A.13	P26	LHAP	M	1.B.13	P46	STAS	F	2.A.13	P66	ACS	F	2.C.13
P7	BAJ	M	1.A.13	P27	MBF	F	1.B.13	P47	ARP	F	2.B.13	P67	BLB	F	2.C.13
P8	DFS	F	1.A.13	P28	PHBR	M	1.B.13	P48	AESJ	M	2.B.13	P68	CCSB	F	2.C.13
P9	DBR	M	1.A.13	P29	JLMA	F	1.B.13	P49	BTA	F	2.B.13	P69	CSSR	F	2.C.13
P10	DFF	M	1.A.13	P30	JVCM	M	1.B.13	P50	DLBH	M	2.B.13	P70	DP	M	2.C.13
P11	ED	M	1.A.13	P31	JVP	M	1.B.13	P51	EJF	M	2.B.13	P71	FSF	M	2.C.13
P12	US	M	1.A.13	P32	JCC	M	1.B.13	P52	FMMA	M	2.B.13	P72	GGGS	M	2.C.13
P13	VSN	M	1.A.13	P33	KCSA	F	1.B.13	P53	GCS	F	2.B.13	P73	IGM	F	2.C.13
P14	ALP	M	1.B.13	P34	KAC	F	1.B.13	P54	GRV	F	2.B.13	P74	JDB	F	2.C.13
P15	EEF	M	1.B.13	P35	LPB	F	1.C.13	P55	JNBS	M	2.B.13	P75	JASI	F	1.C.13
P16	GHP	M	1.B.13	P36	LOS	M	1.C.13	P56	JETA	M	2.B.13	P76	JVPZ	M	2.C.13
P17	AGL	M	1.B.13	P37	LGVR	M	1.C.13	P57	KSC	F	2.B.13	P77	LMS	F	2.C.13
P18	GCD	F	1.B.13	P38	NFK	M	1.C.13	P58	LBR	M	2.B.13	P78	LMF	F	2.C.13
P19	GSP	F	1.B.13	P39	NTFB	F	1.C.13	P59	MBJ	M	2.B.13	P79	NGF	F	2.C.13
P20	GC	M	1.B.13	P40	TFC	F	1.C.13	P60	MPS	M	2.B.13	P80	NRAF	F	2.C.13

1 – Número codificado do participante  
2 – Siglas dos nomes (Iniciais)  
3 – Sexo  
4 – Série – Turma – Ano Letivo

Quadro 02 – Identificação dos participantes no Instrumento de pesquisa de análise textual nº 1  
Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa

Quanto ao segundo lote de material textual que foi definido para análise, este resultou de uma atividade desenvolvida ao final do ano letivo de 2014, com um grupo de 40 alunos, provenientes de duas turmas de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio (QUADRO nº 3). A opção por alunos desta série não foi por acaso, uma vez que eles se encontram em uma fase intermediária, e, portanto, mais representativa em relação à média dos alunos, que se encontram nos últimos anos da educação básica, no que diz respeito ao nível de conhecimento e maturidade. Outra motivação da escolha foi o fato de que pesquisador conhecer os alunos, tendo sido professor das turmas no ano letivo de 2013, quando os mesmos estavam no 1º ano.

Sujeitos participantes no instrumento de pesquisa de análise textual nº 2								
1	2	3	4	1	2	3	4	Codificação -
A1	EEF	2.b.14	M	A22	ACFE	2.d.14	M	1 – Número codificado de participação
A2	FMMA	2.b.14	M	A23	DR	2.d.14	F	
A3	FGS	2.b.14	F	A24	GHFE	2.d.14	M	
A4	GHP	2.b.14	M	A25	FCO	2.d.14	F	
A5	GLG	2.b.14	F	A26	FBG	2.d.14	F	2 - Código por nome (Iniciais do nome)
A6	GCD	2.b.14	F	A27	ILM	2.d.14	F	
A7	GSP	2.b.14	F	A28	JOA	2.d.14	M	3 - Série, Turma e Ano Letivo
A8	GG	2.b.14	M	A29	LM	2.d.14	M	
A9	GC	2.b.14	M	A30	MSB	2.d.14	F	4 – Sexo
A10	HGA	2.b.14	F	A31	MP	2.d.14	M	
A11	ID	2.b.14	F	A32	NRC	2.d.14	F	
A12	JASA	2.b.14	F	A33	RSS	2.d.14	F	
A13	JSF	2.b.14	F	A34	RKM	2.d.14	F	
A14	JNBS	2.b.14	M	A35	RPA	2.d.14	F	
A15	JVI	2.b.14	M	A36	TVX	2.d.14	F	
A16	JLM	2.b.14	M	A37	VM	2.d.14	F	
A17	KSC	2.b.14	F	A38	WFF	2.d.14	M	
A18	MBF	2.b.14	F	A39	KMS	2.d.14	F	
A19	NMS	2.b.14	F	A40	TAC	2.d.14	F	
A20	PHBR	2.b.14	M					
A21	VAV	2.b.14	F					

Quadro 03 – Identificação dos participantes no Instrumento de pesquisa de análise textual nº 2  
 Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa

A atividade consistiu em um trabalho de leitura e produção de texto, dirigido por um questionário composto por três blocos de perguntas, um total de 6 consignas, sendo 2 questões abertas e 4 questões que requisitavam justificativas por parte dos participantes para suas escolhas (ANEXO VII - Quadro nº 1). A estratégia utilizada pelo pesquisador para provocar a escrita dos alunos participantes foi a seguinte: Os alunos deveriam ler e comentar transcrições de trechos de depoimentos de ex-alunos sobre memórias da experiência escolar. Em linhas gerais, a intenção de uso deste instrumento foi observar as percepções dos alunos sobre os processos de mudanças da educação escolar e seus olhares sobre as diversidades de experiências existentes no âmbito escolar.

Quanto às transcrições dos depoimentos de ex-alunos (ANEXO VII - Quadros nº 2, nº 3 e nº 4), os fragmentos foram extraídos de um material resultante de uma atividade pedagógica desenvolvida pelo professor pesquisador no ano letivo de

2013, em um contexto de estudo sobre patrimônio histórico escolar, realizada por equipes de alunos do ensino médio. Na ocasião, os alunos, que participaram da atividade, foram divididos em equipes de trabalho e deveriam localizar e entrevistar um (a) ex-aluno (a) do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, a partir de um roteiro pré-estabelecido de perguntas. Uma das exigências colocadas foi o registro e a documentação dos depoimentos coletados. Os resultados deste trabalho de campo dos alunos foram entregues ao professor. Alguns alunos devolveram transcrições de diálogos e outros tiveram também o cuidado de documentar as falas dos ex-alunos entrevistados, por meio do registro em áudio ou vídeo.

No entanto, naquele momento, o excesso de atividades acadêmicas e a falta de tempo não permitiram ao professor explorar junto aos alunos todo o conteúdo do material produzido, a não ser uma rápida devolutiva por meio de amostragem em uma das aulas. No ano letivo de 2014, o professor pesquisador revisitou este material, propondo para um grupo de 40 alunos (QUADRO nº 03), provenientes de duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, uma atividade<sup>7</sup> de leitura de alguns

---

<sup>7</sup> Um apontamento sobre o uso de dois instrumentos de pesquisa precisa ser feito aqui. A proposta de uso de um segundo recurso para a produção textual dos alunos não deveria ser confundida com uma metodologia de intervenção, que é tradicional nas práticas investigativas em educação, por meio das quais, algumas perguntas são colocadas para um grupo de alunos, em um primeiro momento, realiza-se posteriormente uma intervenção pedagógica, e por último desenvolve-se outra atividade, buscando-se o confronto e o estabelecimento de comparações entre ambas as atividades. Não é este o caso. Embora este percurso, de alguma forma tenha ocorrido ao longo deste trabalho de pesquisa, as perspectivas de análise são relativamente diferentes. No caso deste trabalho, partir de métodos de intervenção seria possível com pelo menos uma parte dos alunos, mas nem todos participaram de todas as atividades, e, além disso, existiu um lapso de tempo de um pouco mais de um ano entre a aplicação do primeiro instrumento de pesquisa e o segundo. A utilização de tais métodos comparativos requer cuidados por parte do pesquisador para evitar o risco de se tirar delas conclusões precipitadas, pois parece ser um tanto quanto prematuro acreditar que a realização de algumas atividades de intervenção, normalmente uma ou duas, seriam suficientes para mudar conceitos arraigados e sedimentados ao longo de uma vida estudantil. A atitude mais coerente é o reconhecimento de que estas atividades são úteis para a avaliação da sensibilidade dos alunos em relação a determinados temas e o potencial pedagógico de certas atividades propostas, mas são limitadas, quando se trata de afirmações categóricas sobre as representações dos alunos.

Neste trabalho, a utilização de dois instrumentos diferenciados para acessar as ideias dos alunos, percorrendo dois caminhos estratégicos distintos, se justifica enquanto aplicação de atividades complementares, não necessariamente na perspectiva do estudo comparativo entre ambas. Isto não significa dizer que algum tipo de comparação entre elas não seja possível, uma vez que o segundo bloco de pesquisa foi pensado estrategicamente para promover a tomada de decisões por parte dos alunos, a partir do confronto entre sua experiência e a experiência de ex-alunos. Uma coisa é o aluno responder de prontidão questões que lhe são colocadas. Outra é responder a partir da leitura e diálogo com outros textos.

fragmentos de falas de ex-alunos, selecionadas de acordo com os propósitos da pesquisa. No intuito de provocar a reflexão dos alunos, perguntas estratégicas foram elaboradas para que eles pudessem estabelecer relações ou comparações entre os depoimentos que lhes foram apresentados e a própria experiência escolar, e manifestassem suas opiniões por escrito (Cf. ANEXOS VIII e IX.).

Ainda em relação ao material disponibilizado para leitura dos alunos, no que diz respeito às transcrições de depoimentos de ex-alunos (as) colocadas no segundo instrumento de produção textual, é importante assinalar que a organização do agrupamento dos textos foi resultado de um processo de escolha. Não se nega a intencionalidade dos recortes que foram feitos. Os trechos de “falas” foram escolhidos de acordo com o tipo de reflexão que se queria provocar nos alunos leitores. As “falas” foram reunidas em três blocos temáticos, denominados “folhas 1, 2 e 3” (Cf ANEXO VII).

Foram colocados na primeira “folha” alguns “trechos” de falas de ex-alunos que faziam referências aos processos de mudanças da educação escolar, em especial, opiniões e comentários em que eles estabeleciam comparações entre a educação que tiveram ou receberam, e a educação atual. Na segunda “folha”, sugeriu-se a leitura de algumas “falas” em que os ex-alunos faziam referências às impressões e lembranças deixadas pela experiência escolar no Colégio Escola ou Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Por último, uma terceira “folha” reunia opiniões sobre o apelido “Lurdão”. Na ocasião os entrevistados também foram convidados a se manifestar sobre este assunto.

### 5.3 OS SIGNIFICADOS DO CONCEITO DE MEMÓRIA NOS ESCRITOS DOS ALUNOS

Uma primeira constatação a respeito da produção escrita dos alunos sobre o conceito de memória se refere ao fato de existirem diferentes possibilidades de significá-la. A metodologia empregada serviu para observar a prevalência de determinadas compreensões acerca do tema investigado, mas ao mesmo tempo foi possível verificar que os sentidos atribuídos à palavra são múltiplos. Notou-se que

no terreno fértil da memória, os dados quantitativos possuem validade, mas eles não dizem tudo sobre a realidade.

Neste sentido, a análise textual discursiva se mostra um método bastante apropriado porque ele representa a possibilidade de acesso àquilo que há de idiossincrático nas experiências vividas pelos sujeitos. Ao mesmo tempo em que ela se presta à elucidação de algumas regularidades existentes nas práticas discursivas dos sujeitos participantes da pesquisa, ela também abre portas para a compreensão de dados que não se mostram tão explícitos, tais como representações, valores, crenças e atitudes que estão subjacentes aos códigos escritos produzidos pelos alunos.

O conceito de memória é multidimensional, é inter-constituído pelas dimensões individual, subjetiva e histórica, coletiva (SMOLKA, 2006). Portanto, ele não se esgota em um único enfoque de análise. É preciso cuidado com as definições estanques, sobretudo quando se trata dos processos de construção da memória social. É importante não perder de vista a dinamicidade de um conceito que é, ao mesmo tempo, transdisciplinar, ético e político, processual e não se reduz à representação (Gondar, 2005).

Levando-se em consideração os apontamentos acima, uma das preocupações da pesquisa foi a identificação da multiplicidade de sentidos que foram atribuídos à palavra, a partir da análise e interpretação do material empírico produzido pelos alunos, com bases em alguns dados numéricos, mas tomando-se o cuidado para não restringir o olhar. De acordo com os pressupostos da metodologia adotada, realizou-se a leitura flutuante das respostas, seguida da desmontagem dos textos. O segundo passo foi identificar os núcleos de sentido, fazer o reconhecimento das palavras-chaves, que foram contabilizadas de acordo com o número de ocorrências nas respostas dos participantes e agrupadas em categorias, em conformidade com as proximidades de significados entre elas (ANEXO V).

A análise não descartou, portanto, os procedimentos quantitativos, que foram realizados com o intuito de identificar e categorizar diferentes compreensões da palavra memória, encontradas no material produzido pelos alunos. Mas de acordo com os objetivos da pesquisa, entende-se que a análise temática dos conteúdos, com bases apenas nos indicadores numéricos, possui limites. Os dados para se

tornarem compreensíveis precisam ser interpretados. Desta maneira, a análise só se completa quando os resultados passam pelo crivo do olhar qualitativo.

Antes de responder à pergunta fundante, que de certa forma foi a questão que norteou as reflexões deste trabalho, sobre o entendimento que os alunos possuem acerca da assertiva que de que “a escola é um lugar de memória”, os participantes foram inquiridos, no primeiro momento, sobre o próprio conceito de memória. As respostas obtidas, em relação a esta primeira pergunta, permitiram fazer constatações aparentemente óbvias sobre a polissemia do vocábulo. Como era de se esperar, os alunos demonstraram que possuem diversas compreensões em torno do termo, não foi incomum o registro de mais de um significado em uma mesma resposta.

Porém, a leitura cuidadosa das respostas trouxe à tona múltiplos sentidos que os alunos atribuíram à palavra memória, e revelou que são várias as analogias que eles usam para formular suas definições. Com base nas diferentes conceituações, as informações foram categorizadas e organizadas em Tabelas, que aqui foram denominadas “grades de significações” (ANEXO V). A partir do cruzamento dos dados foi possível fazer inferências sobre as principais concepções dos alunos acerca da acepção de memória.

A Tabela nº 6, a ser analisada na sequência, foi organizada com o intuito de cruzar informações e explicitar em termos quantitativos quais foram os principais sentidos e conceitos que os alunos associaram ao tema investigado, bem como destacar algumas analogias que foram recorrentes nos escritos. É importante ressaltar uma vez mais que, aqui, não se trata de enquadrar as respostas dos alunos em compartimentos estanques ou colocar as definições em gavetas. O propósito da análise foi outro. A intenção foi observar algumas regularidades existentes nas respostas dos participantes, mas sobretudo, confirmar as diferentes possibilidades de entendimentos. É importante frisar que, em função da polissemia da palavra memória, um determinado sentido conferido ao termo não significa necessariamente a exclusão de outro.

Mais do que fazer afirmações categóricas sobre o pensam os alunos sobre o conceito de memória, o objetivo da sistematização de suas principais ideias por meio da organização da Tabela nº 6 foi dar visibilidade a algumas tendências, que foram observadas nos processos de construção dos significados. A análise comparada das respostas, conferidas à primeira pergunta do questionário, permitiu a verificação de

uma certa disposição dos alunos para compreender memória como um processo individual, afetivo, associado às próprias lembranças e recordações (ANEXO V – Tabela nº1- 68/80) “*Memória para mim é as suas **lembranças**, uma coisa que marca você. É uma coisa que você guarda*” [P21 – GG – (M) 1.B.13]<sup>8</sup>.

Tabela 06 – Tabulação das grades de significações sobre os conceitos de memória, (Apresentadas no ANEXO V)

NÚCLEOS DE SENTIDOS: CONCEITOS, ANALOGIAS, PALAVRAS E REFERÊNCIAS UTILIZADAS PELOS ALUNOS NOS PROCESSOS DE DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE MEMÓRIA	DETALHES DA TABULAÇÃO	Nº de ocorrências	Nº de alunos que fizeram o tipo de referência.	Percentual sobre nº de alunos (80)
Referências às lembranças, recordações e ao ato de relembrar. (Obs. Memória em sentido individual)	(ANEXO V – Tabela nº 1)	97	68	85,00%
Referências aos seus atributos temporais da memória. Exemplos de palavras: passado, tempo, presente, dia, hoje, viver, vida, momento, novo, antigo, infância.	(ANEXO V – Tabela nº 2)	80	72	90,00%
Referências aos fatos, aos acontecimentos, às vivências e aos testemunhos.	(ANEXO V – Tabela nº 3)	60	51	63,75%
Referências ao ato de guardar, de armazenar, de não perder e de não esquecer	(ANEXO V – Tabela nº 4)	36	31	38,75%
Referências às implicações éticas da memória (Obs. Valorações, o dever de memória, a utilidade da memória)	(ANEXO V – Tabela nº 5)	27	26	32,50%
Referências ao seu caráter de seletividade da memória (Obs. Aquilo que é marcante, que é importante)	(ANEXO V – Tabela nº 6)	22	20	25,00%
Referências aos lugares de memória. (Obs. Memória externalizada nos lugares, nos monumentos, nos ritos, objetos e em outros suportes.)	(ANEXO V – Tabela nº 7)	19	18	22,50%
Definição de memória a partir de conceitos abstratos de pensamento, sentimento, mente, imagem	(ANEXO V – Tabela nº 8)	18	18	22,50%
Definição de memória com referências a partes do corpo humano <sup>9</sup> , tais como cabeça, neurônios,	(ANEXO V – Tabela nº 9)	14	14	17,50%
Referências ao ato de aprender, conhecer e informar-se.	(ANEXO V – Tabela nº 10)	15	13	16,25%
Referências às práticas sociais e às ações coletivas, tais com festas, comemorações	(ANEXO V – Tabela nº 11)	9	7	8,75%
Definição de memória com referência ao ato de narrar, relatar, contar histórias.	(ANEXO V – Tabela nº 12)	8	7	8,75%
Referências ao ato de registrar e gravar	(ANEXO V – Tabela nº 13)	7	7	8,75%
Analogias entre memória humana e memória do computador. (Ex. Placa mãe, salvar, gravar)	(ANEXO V – Tabela nº 14)	3	3	3,75%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Número de respostas para um total 80 alunos

<sup>8</sup> P21 = Número – código atribuído ao participante na pesquisa; GG = iniciais do nome do participante; (M) = participante do sexo masculino; 1.B.13 = aluno no 1º ano do ensino médio, da turma “B”, do ano letivo de 2013. Obs.: Este sistema de codificação foi padronizado para identificação de todos os participantes.

<sup>9</sup> Aqui não foi feita a distinção entre o sentido próprio e o figurado.

Mas, apesar da predominância de alguns significados que circunscrevem a memória, notou-se que diferentes compreensões do conceito estão disseminadas entre os alunos, e muitos dos atributos da palavra estão inscritos nos discursos. Foi possível observar a intuição dos alunos para a compreensão da memorização, enquanto um “universal antropológico de construção de sentidos”, e a sensibilidade dos mesmos em relação à densidade temporal da vida humana (ANEXO V – Tabela nº2 – 72/80). Os dados fazem valer a frase de RÜSEN (2014, p. 253), para quem “o tempo é uma determinação fundamental da existência humana. Ele abrange o ser humano e mundo, pensamento e ser, interior e exterior, cultura e natureza” (RÜSEN, 2014, p. 253).

A exemplo do que ocorre com outros sentidos atribuídos ao conceito de memória, as relações que os participantes estabelecem entre ele e a temporalidade, enquanto uma dimensão fundamental, universal e elementar da vida humana, nem sempre apareceram de modo explícito nos enunciados. Elas precisaram ser lidas nas entrelinhas das produções textuais. *“Memória, para mim é o ato de lembrar fatos que aconteceram na sua vida, **um decorrer do tempo**. Na minha concepção, memórias, são lembranças boas ou ruins”* [P66 - ACS- (F) 2.C.13].

A consciência sobre o papel que a memória ocupa na preservação da experiência histórica acumulada, de valores e de tradições, não foi verificada nas respostas dos alunos de forma muito explícita. Os alunos fizeram usos de verbos como “guardar”, “armazenar”, “não esquecer”, “não perder”, porém, na maioria das vezes, o uso foi realizado com referências à dimensão individual da memória (ANEXO V – Tabela nº 4 - 31/80). *“Memória fica no cérebro e serve para você lembrar tudo de sua vida. Você se lembrar dos momentos bons ou ruins, nunca se apaga, senão for por alguma doença, perda de memória etc., mas, sua vida inteira você se lembra, **e está guardada na sua memória**”* [P9-DBR- (M) 1.A.13].

Mas por outro lado, as referências aos fatos, aos acontecimentos, às vivências e aos testemunhos, que são recorrentes nas formulações, deixaram transparecer a função da memória, enquanto nutridora do pensamento histórico, e sua participação nos processos de desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (ANEXO V – Tabela nº 3 – 51/80). Isto mostra que a trajetória individual está incrustada no coletivo de contextos socioculturais, mesmo que os sujeitos sem sempre demonstrem muita consciência sobre isso. *“Memória são, na verdade, **acontecimentos históricos** que acontecem em nossa vida”* [P26-LHAP-(M) 1B.13].

Os alunos foram bem menos diretos quando no que diz respeito os processos de construção da memória social e coletiva, principalmente se a comparação for feita com as referências que eles fizeram em relação à memória individual. Mas em uma escala um pouco menor notou-se a presença de referências indiretas aos chamados lugares de memória, conforme o entendimento de Pierre Nora (1993). Foram encontradas menções a monumentos, ritos, objetos, e outros suportes (ANEXO V – Tabela nº7 – 18/80). *“Memória é as lembranças que temos. Tem pessoas que tem boa memória, ela lembra das coisas e tem pessoas que não tem boa memória, que não lembra muito das coisas. **Tem memórias em fotos, vídeos, livros, etc.**”* [P74-JDB- (F) 2.C.13]

De modo geral, observou-se que muitos significados conferidos à palavra memória guardavam estreitas relações com a dimensão vivencial e experiencial dos participantes. Os alunos fizeram várias referências aos acontecimentos e fatos que costumam marcar a vida de cada pessoa (ANEXO V – Tabela nº 3). No lugar de produzirem ideias abstratas e demasiadamente racionalizadas, os alunos trouxeram o tema para a ordem do dia-a-dia, colocaram sentimento em suas respostas. *“Memórias são coisas boas e ruins que aconteceram. **Memórias são pedaços da sua vida guardada em um lugar que só você pode ver, e é muito importante para nós**”* [P20 -GC- (M) 1.B.13]. A frase, além de soar poética, mostra que o aluno produziu um argumento afetivo, associando o conceito à expressão da própria intimidade e liberdade.

O princípio da responsabilidade dos sujeitos foi outro ponto que mereceu ser evidenciado nas respostas dos participantes. Normalmente, quando o assunto é memória, nota-se que há envolvimento, os alunos não o fazem à maneira de uma obrigação ou como uma tarefa mecânica a ser cumprida. Ao se implicarem na atividade, os participantes fazem escolhas. Neste processo de tomadas de decisões, expressam-se os valores. As referências que foram feitas em relação ao que é bom ou ruim, ao que é útil ou desprezível, ao que deve ou não deve ser feito em relação às lembranças, ilustrou o fato de que na memorização estão implicadas as dimensões éticas. Nas respostas, este atributo geralmente não veio explícito, ele foi lido nas entrelinhas. (ANEXO V – Tabela 5 - 26/80). *“Memória é armazenamento de **todo conteúdo que achamos úteis**, que aprendemos no dia a dia ou uma lembrança de um acontecimento, isso fica tudo na nossa memória”* [P69- CSSR- (F) 2.C.13].

Mas a memória não se refere apenas à autonomia do sujeito, no que diz respeito à sua liberdade ou impossibilidade de se fazer escolhas em sentido individual, sobre o que deve ou não ser lembrado. Ela também está inscrita nas práticas sociais (ANEXO V – Tabela nº 11 – 7/80). Os alunos não foram muito prolixos neste sentido, mas algumas respostas incluíram referências às festas e às brincadeiras, que são exemplos de ações memorativas deliberadamente coletivas. “*Memória para mim é lembranças, tudo aquilo que um dia no passado acontece para você. Ex. **uma festinha de aniversário, o primeiro namorado, algo do gênero***” [P35-LPB-(F)-1.C.13].

Sobre o caráter da seletividade da memória, vale ressaltar também que nem sempre isto acontece por mecanismos de escolhas conscientes dos sujeitos. Mas de qualquer forma, este foi mais um dos predicados das atividades de memorização que esteve presente nas opiniões proferidas pelos participantes (ANEXO V – Tabela nº 6 – 20/80). “*Memórias são lembranças do passado, momentos guardados pelo nosso cérebro, **coisas marcantes ficam mais "frescas" em nossa memória, não importa se o momento foi bom ou mau***” [P45-LGDF- (M) 2.A.13].

Algumas definições produzidas pelos alunos foram elaboradas com base no contexto estudantil em que os participantes estavam inseridos. A palavra memória apareceu associada aos conceitos de aprendizagem, de conhecimento e de informação. (ANEXO V – Tabela nº 10 - 13/80). “*Memória é uma coisa onde ficam suas lembranças, acontecimentos importantes da sua vida, ou **conhecimentos adquiridos na sua vida***” [P10- DFF - (M) 1.A.13]. Nota-se, até certo ponto, as influências do discurso de que aprender é memorizar, que é encontrado nos ambientes escolares.

Outra associação que foi feita por um grupo não muito grande de alunos, mas que vale a pena ser destacada, diz respeito às ligações que alguns participantes estabeleceram entre memória e o ato de narrar; entre memória e o ato de contar histórias (ANEXO V – Tabela nº 12 – 7/80). Este tipo de conceituação, embora não muito frequente nas respostas dos sujeitos da pesquisa, merece ser realçado porque diz respeito a uma importante dimensão da memória, que é o compartilhamento de experiências que ela possibilita entre os indivíduos por meio da narração.

Trata-se de um entendimento que está em consonância com um dos pressupostos do presente trabalho que, com bases no pensamento de Walter Benjamin (1987), acredita que sob determinados aspectos, a partilha das

experiências passadas é importante para os processos de significação do presente. “*Eu entendo que é uma coisa onde você, **pode relatar o que você viu, o que viveu, etc. (...)***” [P6-BLS (F) 1A.13].

Um comentário que cabe, aqui, em relação aos dados referentes à primeira pergunta sobre o conceito de memória, diz respeito ao fato de que, em suas respostas, os alunos fizeram usos de várias analogias, algumas concretas e outras mais abstratas. Eles fizeram usos de muitos vocabulários tanto em sentido conotativo, quanto em sentido denotativo. Isto tornou a análise mais complexa do que o esperado, deixando o observador sujeito a equívocos de interpretação. Por exemplo, alguns alunos enfatizaram as dimensões psíquicas do ato de lembrar por meio de expressões abstratas como pensamento, sentimento, mente, imagem (ANEXO V – Tabela n ° 8 -18/80). “*Memória para mim é tipo um sentimento onde guardamos lembranças. (...)*” [P46-STAS- (F) 2.A.13].

Já outros alunos destacaram o sentido físico e biológico da memória por meio de palavras como neurônios, cabeça, corpo. (ANEXO V – Tabela n ° 9 -14/80). “*Zona do cérebro que fica encarregada de guardar informações*” [P15-EEF (M) 1B.13]. Em sentido semelhante, foram encontradas analogias entre a memória humana e a memória do computador (ANEXO V – Tabela nº 14- 03/80). “*Para mim, memória é como se fosse **uma placa mãe onde fica registrado tudo o que vivemos***” [P43 -GEYMS-(F) 2.A.13].

O problema surge quando, em suas definições sobre memória, os alunos fazem usos de palavras em sentido figurado, como por exemplo, os termos que nomeiam partes do corpo humano, que são comumente utilizados em sentido metafórico. Neste caso, a leitura deve ser feita no contexto. “*Memória é algo que aconteceu no passado que ficou **nas cabeças dos homens do presente***” [P34-KAC-(F)-1.B.13]. Obviamente, a palavra cabeça nesta frase não possui um sentido simplesmente corporal.

À vista disso, a sofisticação da análise poderia levar à ampliação das categorizações. Entretanto, acredita-se que o mapa conceitual que foi construído a partir das respostas que foram produzidas pelos alunos, se mostrou suficiente aos propósitos da pesquisa. As informações foram significativas para se compreender as principais tendências de entendimento dos alunos em torno da memória, e neste sentido, foram relevantes para a análise da segunda questão do questionário.

#### 5.4 A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIA NA PERCEPCÃO DOS ALUNOS

Entre as questões de fundo, que perpassam as reflexões deste trabalho, estão as indagações sobre os processos de entrelaçamentos existentes entre diferentes tipos de memórias que ocorrem no contexto escolar; e que papéis estes entrecruzamentos exercem no sentido de tornar a educação escolarizada mais significativa sob o ponto de vista dos alunos.

A partir desta perspectiva de análise, a pesquisa buscou saber se os participantes concordavam com a assertiva de que a escola é um lugar de memória e solicitou que os mesmos justificassem suas opiniões. Neste caso, subjacente à pergunta colocada aos alunos estava a intenção de observar quais os argumentos eram utilizados e quais modalidades de memórias eram priorizadas nas respostas. Neste desdobramento de investigação, estava também o propósito de verificar se os alunos incluíam em suas justificativas alguns dos conceitos discutidos inicialmente pelo trabalho.

O primeiro dado que chamou a atenção nas respostas dos alunos foi a quase unanimidade da concordância em relação à afirmação de que a escola é um lugar de memória, embora os participantes tenham seguido caminhos diferentes em seus argumentos para sustentar suas posições. Aquilo que foi afirmado sobre as definições dos participantes sobre o conceito de memória vale também aqui. Não foram raros os casos, em que na mesma resposta foram encontrados mais de um tipo de argumentação.

Apenas um aluno, entre os 80 participantes, discordou da assertiva do enunciado da questão, a partir de uma compreensão restrita de memória, que segundo o mesmo seria um tema afeto apenas à disciplina de história. “*Não. Escola é um lugar de estudos e a não ser na matéria de história que estuda o passado as memórias gravadas durante o tempo*” [P48-AESJ-(M)-2.B.13]. As categorizações e grades de significações referentes às outras justificativas dos alunos que concordaram com a afirmativa foram condensadas na Tabela nº 7.

Tabela 07 – Percepções dos alunos sobre a afirmação de que a escola é um lugar de memória (Tabulação das informações do ANEXO VI)

PRINCIPAIS ARGUMENTOS UTILIZADOS PARA JUSTIFICAR A AFIRMAÇÃO DE QUE A ESCOLA É UM LUGAR DE MEMÓRIA	DETALHES DA TABULAÇÃO	Nº de ocorrências	Nº de alunos que fizeram o tipo de referência.	Percentual sobre nº de alunos (80)
<b>A ESCOLA É UM LUGAR DE MEMÓRIA EM FUNÇÃO DAS APRENDIZAGENS E DOS CONHECIMENTOS QUE ELA PROPORCIONA.</b>	<b>ANEXO VI – Tabela 01</b>	<b>86</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>
Escola é um lugar onde se aprende, onde se adquire conhecimentos e onde se memoriza conteúdos.		61	56	70%
Escola é um lugar onde se adquire conhecimentos que serão guardados, mantidos.		25	24	30%
<b>A ESCOLA É UM LUGAR DE MEMÓRIA DEVIDO À EXPERIÊNCIA DE VIDA QUE A ESCOLA PROPORCIONA AOS INDIVÍDUOS E PELO TEMPO DE VIDA QUE SE DEDICA A ELA.</b>	<b>ANEXO VI – Tabela 02</b>	<b>55</b>	<b>51</b>	<b>63,75%</b>
A escola é um lugar de memória em função da experiência de vida que ela proporciona às pessoas		44	40	50%
A escola é um lugar de memória pelo tempo de vida que se dedica a ela		11	11	13,75%
<b>A ESCOLA É UM LUGAR DE MEMÓRIA PELAS AMIZADES E PELOS RELACIONAMENTOS QUE ELA PROPORCIONA AOS INDIVÍDUOS.</b>	<b>ANEXO VI – Tabela 03</b>	<b>42</b>	<b>38</b>	<b>47,50%</b>
<b>A ESCOLA É UM LUGAR DE MEMÓRIA PORQUE NELA SE ESTUDA O PASSADO.</b>	<b>ANEXO VI – Tabela 04</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>42,50%</b>
A escola é um lugar de memória porque é onde se estuda o passado		17	17	21,25%
A escola é um lugar de memória por causa das disciplinas que estudam o passado		15	15	18,75%
A escola é um lugar de memória porque nela se estuda o próprio passado		2	2	2,50%
<b>A ESCOLA É UM LUGAR DE MEMÓRIA PORQUE NELA SE PROJETA O FUTURO.</b>	<b>ANEXO VI – Tabela 05</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>32,50%</b>
<b>A ESCOLA É UM LUGAR DE MEMÓRIA PELO ESTUDO DOS ACONTECIMENTOS DO PASSADO, MAS TAMBÉM PELO O QUE ACONTECE NELA E POR AQUILO QUE SE REALIZA NELA.</b>	<b>ANEXO VI – Tabela 06</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>25%</b>
A escola é um lugar de memória pelo que acontece nela.		11	11	13,75
A escola é um lugar de memória por aquilo que se realiza e por aquilo que se faz nela		10	9	11,25%
<b>A ESCOLA É UM LUGAR DE MEMÓRIA POR CAUSA DE SUA HISTÓRIA E MEMÓRIA INSTITUCIONAL E POR CAUSA DO LEGADO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ESCOLAR</b>	<b>ANEXO VI – Tabela 07</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10,00%</b>
A escola é um lugar de memória por causa da sua história e memória institucional		5	5	6,25%
A escola é um lugar de memória em função do seu legado e do patrimônio histórico escolar		3	3	3,75%
<b>REFERÊNCIAS AOS ELEMENTOS TANGÍVEIS E INTANGÍVEIS DA CULTURA ESCOLAR</b>	<b>ANEXO VI – Tabela 08</b>	<b>97</b>	<b>88</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Número de respostas para um total 80 alunos

Em relação aos argumentos utilizados para justificar a opção assinalada, observou-se que a maioria dos alunos produziu uma resposta contextualizada, no sentido que recorreram a um sentido de memória, cujo uso é frequente no cotidiano escolar, ou seja, aprender significa memorizar. "*Sim. Porque as matérias que aprendemos e sim é bom memorizar*" [P8-DFS-(F)-1.A.13]. Um número expressivo de alunos entendeu que a escola é um lugar de memória em função das aprendizagens e dos conhecimentos que ela proporciona (ANEXO VI – Tabela nº 01). A escola possui este atributo, tanto pelo fato de ser um lugar onde se aprende, onde se adquire conhecimentos (56/80), quanto pelo fato de que estas aprendizagens serão guardadas ou mantidas pela memória (24/80). "*Sim. Pois todos os nossos conhecimentos adquirimos na escola, a pelo menos boa parte dele. Conhecimentos que vamos levar na 'memória' pra o resto da vida*" [P20-GC-(M)1.B.13]. É um dado que chamou a atenção, principalmente pelo fato de que as correntes pedagógicas em vigência se colocam contra a memorização como principal método de estudo.

Uma parcela significativa de alunos compreendeu que a escola é um lugar de memória devido à experiência de vida que ela proporciona aos indivíduos e pelo tempo de vida que se dedica a ela (ANEXO VI – Tabela nº 02 - 51/80). "*Sim. Porque vivemos uma grande parte de nossa vida na escola, então temos que memorizar e guardar tudo que aprendemos*" [P43-GEYMS-(F)-2.A.13]. "*Os jovens de hoje passam anos após anos no Colégio (...)*" [P53-GCS-(F)-2.B.13]. Notou-se que, com este tipo de justificativa para suas respostas, os alunos expandiram conscientemente ou não, o conceito de memória utilizado, indo além do contexto da aprendizagem. "*Sim, porque é aqui que você vive a maior parte da sua vida, conhece pessoas novas, onde você se diverte em grupo, que depois você sente muita falta e de amigos, coisas que fizeram juntos*" [P65-WBSJ-(M)-2.B.13].

Os alunos desta faixa etária costumam colocar muita ênfase nas amizades que se constroem no ambiente escolar. Isto se confirmou em suas respostas. Para muitos alunos, a escola é um lugar de memória por causa dos relacionamentos que são construídos ao longo da vida estudantil, entendendo que ficarão lembranças dos momentos vividos em grupo (ANEXO VI – Tabela nº 03 – 38/80). "*Porque nela temos, além de aprendizado, amigos, professores, bons momentos, momentos ruins e tudo isso fica marcado em nossa memória*" [ [P68-CCSB (F) 2C.13].

Outra compreensão que também está disseminada entre os estudantes e que apareceu em número considerável nos escritos, diz respeito à aceção de que a escola é um lugar de memória porque nela se estuda o passado (ANEXO VI – Tabela nº 04 – 34/80). “*Sim. Depende né, por exemplo, se formos estudar algo de historia, irá falar sobre o passado, eu me lembro do iluminismo por ter estudado, as lembranças (?) em certas partes eu considero memoria*” [P77-LMS-(F)-2.C.13]. “*Porque quando estamos na escola aprendemos sobre a história das coisas, tornando um local de memória*” [P62-MFC (M) 2.B.13]. Um aluno destacou, inclusive, o papel da disciplina de História e matérias afins, neste processo de valorização do passado. “*Sim. Porque nós resgatamos memórias através da história, filosofia, sociologia, etc.*” [P2-ACFE-(M)-1.A.13].

Mas o passado não foi a única referência temporal utilizada nas argumentações, um número significativo de respostas fez considerações sobre o futuro (ANEXO VI – Tabela nº 05 – 26/80). A escola é um lugar de memória porque nela se projeta aquilo que vem pela frente. Notou-se uma compreensão subjacente a muitas justificativas que foram apresentadas, de que a escola representa um período propedêutico de preparação para a vida adulta. “*Sim. Por que na escola aprendemos coisas que levaremos para a nossa vida no futuro, lembraremos de coisas que aprendemos na escola que estarão gravadas em nossa memoria, sempre lembraremos da escola que estudamos, por isso a escola é sim um local de memoria*” [P18-GCD-(F)-1.B.13].

O verbo “**acontecer**” e o substantivo “**acontecimento**” apareceram nas justificativas de alguns estudantes que participaram da pesquisa (ANEXO VI – Tabela nº 06 – 11/80). No contexto das frases que foram produzidas pelos participantes, os usos das palavras revelaram duas maneiras diferentes de enxergar a escola e duas concepções distintas de história. Para alguns alunos a escola é um lugar de memória porque nela se estuda os “**acontecimentos**” do passado. “*Sim. Através das matérias, temos o **acontecimento** do passado*” [P3-AAM-(F)-1.A.13]. Verificou-se de uma aceção de “história enquanto conhecimento”. Neste caso, os estudantes atribuíram à escola o papel de instituição transmissora de informações. Já outros alunos destacaram o fato de que a escola é um lugar de memória porque nela acontecem muitas coisas, ou seja, eles embasaram suas definições na concepção de “história vivida”. “*Sim. Pois na escola é a vida da juventude onde vários **acontecimentos acontece** que marca a vida*” [P70-DP-(M)-2.C.13].

Os usos do verbo “**fazer**” em algumas formulações dos participantes foram tomados também como indicativos de que, para alguns alunos, a escola não é apenas um local de transmissão de conteúdos acadêmicos, ela é também um local de práticas sociais. Foram registrados entendimentos de que a escola é um lugar de memória em função daquilo que se faz ou se realiza nela (ANEXO VI – Tabela nº 06 – 9/80). “*Porque na escola **fazemos** histórias que ficaram para memória*” [P34-KAC (F)-1B.13]. “*Porque você lembra do tempo que era criança das brincadeiras que as professoras **faziam***” [P76-JVPZ (M)2C.13].

Uma das intencionalidades da pesquisa foi verificar se se os participantes, em algum momento, faziam referência à memória da escola, entendida de modo mais restrito, como memória institucional. Esta foi uma das questões colocadas ao material escrito produzido pelos alunos. A suposição inicial era que os alunos apresentassem baixo nível de reconhecimento deste tipo de memória. A análise dos resultados das respostas mostrou que, em termos quantitativos isto de certa forma se confirmou, mas por outro lado, revelou também que as referências à instituição não estiveram completamente ausentes nas formulações dos escritos dos alunos (ANEXO VI - Tabela nº 7 – 08/80). “*Sim. Porque nela você aprende as coisas sobre seu próprio passado, ou seja, seus antecedentes e coisas pré-históricas. Mas também a escola tem toda sua história e isso também é uma forma de memória*” [P5-AT-(F)-1.A.13]. “*Sim. Por que dependendo no que tem na escola, foto, objetos de recordação, ocorre sim memória, os próprios professores que estão a mais tempo no colégio também se tornam um tipo de memória*” [P78-LMF-(F)-2.C.13].

Não se levando em consideração a questão quantitativa, a informação é significativa porque mostra que os alunos possuem também sensibilidade para este tipo de memória. Por outro lado, o pouco reconhecimento da modalidade em relação às demais reforça a suspeita de que o assunto não está na pauta dos temas trabalhados no cotidiano da instituição. Os resultados da pesquisa corroboram o argumento de que a valorização da memória institucional não é espontânea, depende de intervenções pedagógicas.

As palavras legado e patrimônio apareceram nas respostas de três alunos. “*Sim. Porque na escola aconteceu muitas coisas que são importante, ela faz parte da nossa vida, um patrimônio de lembrança, assim, conseqüentemente um local de memórias*” [P49-BTA-(F)- 2.B.13]. Foi interessante notar que nos argumentos dos alunos, a palavra “legado” não foi usada em sentido genérico e no sentido amplo da

cultura escolar, mas eles estabeleceram relações entre o termo e a memória da escola, em sentido mais específico. Um dos alunos deixa clara a sua participação neste processo. *“Sim. “Porque você deixa a sua memória na escola no legado dela”* [P40-TFC-(F)-1.C.13].

Neste desdobramento da análise, foi importante observar que, ao tecerem seus comentários sobre a afirmação de que a escola é um lugar de memória, os alunos trouxeram muitas informações sobre suas experiências. Notou-se que a memória da experiência escolar estava inscrita nos seus discursos. O quadro de significações nº 8, incluído no ANEXO VI, foi elaborado com o objetivo de ilustrar, mais do que quantificar, a presença de diversos elementos da cultura escolar, tanto em seus aspectos tangíveis, quanto intangíveis, que foram encontrados nos textos produzidos pelos participantes. Muitas destas informações foram lidas nas entrelinhas, mas em alguns momentos os alunos foram bem explícitos quanto a isto em seus comentários, como no exemplo a seguir. *“Sim, por que muitos têm curiosidade para saber qual era os modos da época, quais as brincadeiras, uniformes, como era a própria escola por fora, se era maior ou não, ou se a sala em que estudamos servia para outra coisa e hoje é sala”* [P50-DLBH-(M)-2B.13].

Em resumo, os dados possibilitaram verificar que os alunos tenderam a compreender a escola enquanto um lugar de memória em função da sua atuação como reprodutora do conhecimento. Notou-se que, no geral, um grupo significativo de participantes partiu do entendimento que a escola possui este tipo de atribuição porque é o lugar onde se aprende e se **memoriza** os conteúdos propostos pelas disciplinas escolares. Mas por outro lado, os participantes valorizaram muito os seus relacionamentos e vivências nos processos de formulação das suas respostas e deixaram transparecer, desta forma, que a escola pode ser vista como um lugar de memória por muitas outras razões. É importante assinalar que diversas compreensões estão disseminadas entre os escritos, e neste caso o aspecto quantitativo precisa ser relativizado, já que sob o ponto de vista linguístico, os sujeitos não são “ilhas”, eles se comunicam entre si. Mesmo quando um único aluno manifesta uma determinada opinião, esta remerece ser levada em conta. Neste sentido, todas as informações foram consideradas válidas para a compreensão dos processos de construção da identidade social a escola.

## 5.5 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS PROCESSOS MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOBRE A DIVERSIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

A outra atividade de produção textual, conforme visto na definição do “corpus” da pesquisa, foi realizada por um grupo de 40 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio (QUADRO nº 3) no ano letivo de 2014. Os participantes foram incumbidos de fazer a leitura de fragmentos de depoimentos de ex-alunos e responder a um questionário com questões específicas que lhes foram apresentadas (ANEXO VII – Quadros nº 1, nº 2, nº 3, nº 4).

Em primeiro lugar, é importante chamar a atenção para o caráter de intertextualidade deste procedimento de investigação que foi proposto a um grupo de estudantes do ensino médio, que estavam frequentando o colégio no ano letivo de 2014, e que aceitaram participar da pesquisa. Não se pode deixar de ressaltar que os fragmentos foram reunidos e recortados sob a ótica do pesquisador. O material para leitura foi produzido através da coleta de depoimentos orais de ex-alunos, com diferenças de idade e que tiveram experiências distintas em relação à escola onde se desenvolveu este estudo. Por exemplo, no instrumento foram incluídos trechos de relatos de sujeitos que estudaram há mais tempo na instituição, quando o estabelecimento era ainda voltado somente para os ciclos iniciais do ensino fundamental, e comentários sobre experiências mais recentes, de indivíduos que frequentaram as séries finais da educação básica.

Por meio da primeira questão do instrumento de pesquisa (ANEXO VII - Quadro 1), os participantes foram convidados a localizar nas “falas” dos depoentes, algumas diferenças de opiniões em relação aos processos de mudança da educação escolarizada. Uma das intenções foi observar as reações da atual geração de estudantes do colégio diante dos comentários dos ex-alunos sobre suas experiências e diferentes representações sobre os processos de permanências e rupturas da educação escolar.

Notou-se que a atividade não foi desenvolvida igualmente por todos. Alguns participantes tentaram manter um relativo distanciamento em seus comentários. “Os ex-alunos falam que antigamente o sistema era mais rígido todos tinham que respeitar os professores, falam que antigamente não tinham muito recurso, já os

*alunos de hoje, falam das coisas que mudou, tipo a quadra e falam que ao passar os anos as pessoas tão dando maior nos estudos” [A14-JNBS-(M)-2.b.14]. “Na opinião deles se nota que mudou bastante, a tecnologia evoluiu muito e isso ajuda muito o aluno no aprendizado, apesar de muitos não aproveitarem” [A17-KSC-(F)-2.b.14].*

Mas outros estudantes envolvidos na pesquisa se apropriaram das “falas” dos depoentes. *“Notei que antes os alunos eram mais educados do que os de hoje e que hoje temos mais recursos de aprendizagem do que antes, e que antes a escola dava mais valor em honrar a pátria do que hoje” [A3-FGS-(F)-2.b.14]. “As mudanças influenciaram diretamente nas profissões das pessoas, antigamente as pessoas tinham mais dificuldade em estudar, tinham que correr atrás, hoje em dia você tem tudo na palma da mão” [A2-FMMA-(M)-2.b.14].*

Os alunos adotaram posturas diferentes em relação ao material disponibilizado para leitura. Observou-se que um grupo maior de alunos se limitou à reprodução do conteúdo dos relatos. *“Antigamente os alunos respeitavam, mas os professores e hoje em dia a tecnologia faz parte de tudo” [A28-JOA-(M)-2.d.14].* Mas alguns participantes foram mais críticos em suas observações, percebendo de pronto tratar-se de contextos diferentes. *“Para dizer a verdade, me surpreende o modo com que eles dizem que melhorou. Porém muitos dizem ter piorado” [A22-ACFE-(M)-2.d.14]. “A opinião de pessoas com idades diferentes nos dá julgamentos diferentes, antigamente era tudo muito ultrapassado o atual faz com que as coisas fiquem melhores” [A19-NMS-(F)-2.b.14]. “Como são de épocas diferentes você nota que alguns falam de um colégio rígido, outros de um colégio com várias atividades diferentes, outros já dizem que nada mudou” [A1-EEF-(M)-2.b.14].*

No que tange aos processos de transformações da educação escolar, foi possível verificar a diversidade de julgamentos, tanto por parte dos (as) ex-alunos (as), quanto dos estudantes que responderam às questões. É importante considerar que os resultados da primeira questão do instrumento de pesquisa trouxeram mais informações sobre as opiniões dos ex-alunos, do que propriamente sobre as ideias dos participantes da pesquisa em relação aos processos de mudanças da educação escolar. Mas por outro lado, notou-se que a leitura não foi passiva. Nas entrelinhas, os participantes deixam transparecer suas percepções, uma vez que o processo foi interativo; houve escolhas, concordâncias e discordâncias. *“Não notei muita diferença em relação ao colégio, pois o colégio não tem apoios devido, mas mesmo*

sem apoio conseguiram fazer algumas mudanças. Eu também noto que os professores não são mais rígidos como no passado” [A8-GG-(M)-2.b.14].

A Tabela nº 8, que é apresentada a seguir, condensa as informações dos dados tabulados e apresentados no ANEXO VIII, Quadro nº1, sobre os principais pontos destacados pelos participantes da pesquisa nos fragmentos de relatos de ex-alunos, em relação aos processos de mudanças das experiências escolares. É importante ressaltar que o quadro não corresponde necessariamente às opiniões da geração de alunos que responderam ao questionário, mas um indicador de tendências sobre o modo como os (as) alunos (as), que já deixaram o colégio, pensam sobre a educação atual. Trata-se de um olhar a partir de fora.

Tabela 08 – Comparações entre experiências escolares (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 1)

Características da educação escolarizada que sofreram processos de mudanças e que foram destacadas nas “falas” dos ex-alunos (as) pelos participantes da pesquisa.	Referências em relação à experiência dos (as) ex-alunos (as)		Referências em relação à experiência atual dos (as) alunos (as)	
	Nº40	%	Nº40	%
Total de alunos participantes				
Facilidades para estudar (tecnologia, internet)	0/40	0,00%	28/40	70,00%
Respeito e educação dos alunos	19/40	47,50%	0/40	0,00%
Dificuldades para estudar	15/40	37,50%	1/40	2,50%
Educação rígida	12/40	30,00%	0/40	0,00%
Desinteresse pelos estudos	1/40	2,50%	8/40	17,50%
Atributos positivos à qualidade de ensino	2/40	5,00%	3/40	7,50%
Atributos negativos à qualidade de ensino	2/40	5,00%	2/40	5,00%
Educação ao civismo	2/40	5,00%	0/40	0,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale aqui comentar que os egressos, dependendo da época em que estudaram, tenderam a olhar para o passado de forma mais nostálgica, enfatizando os aspectos positivos de suas experiências. Porém, nem todas as suas críticas ou elogios em relação ao ensino atual são compartilhadas pela atual geração de alunos. Existiram convergências de opiniões, mas os significados atribuídos às mudanças, nem sempre foram os mesmos. Por exemplo, os ex-alunos foram incisivos em destacar o avanço da tecnologia como um dos principais fatores que concorreram para os processos de transformação das experiências escolares. Os alunos participantes da pesquisa endossaram esta opinião, mas eles apresentam um olhar relativamente diferente sobre os impactos das novidades tecnológicas, provavelmente porque já nasceram inseridos neste contexto. “A diferença é que a tecnologia vem tomando conta dos estudos dizem os alunos, falam que o ensino é o

*mesmo porque antigamente eles iam estudar na biblioteca municipal ou com amigos, hoje em dia já não é assim, tudo necessita de internet*" [A24-GHFE-(M)-2.d.14].

De uma maneira ou de outra, foi possível verificar a presença de muitas representações sobre a educação escolarizada e que foram reproduzidas nas produções textuais dos participantes. Muitas opiniões dos (as) ex-alunos (as) foram "reforçadas", referendadas pela atual geração de estudantes. Isto de certa forma mostra a permanência de determinadas práticas discursivas sobre a educação. Um exemplo de discursos que foram avalizados por uma parte significativa dos sujeitos da pesquisa diz respeito à afirmação de que a geração atual de estudantes tem mais facilidades para estudar, mas são mais desinteressados. *"O que mais se nota é a mudança que teve o ensino, o desinteresse em estudar mesmo tendo vários recursos, exemplo a internet. E bastante comentado o comportamento dos alunos, que na época deles, havia respeito com todos da escola"* [A32-NRC-(F)-2.d.14]. Não se pode deixar de comentar que os estudantes são bombardeados cotidianamente com este tipo de comentário nas salas de aula.

Outro discurso recorrente nos escritos diz respeito à questão da rigidez do ensino. Muitos ex-alunos destacaram nos seus depoimentos que "os professores de antigamente" eram mais rigorosos. A maioria dos participantes demonstraram concordância em relação a isso. *"Noto que antigamente era mais rígido a educação"* [A11-ID-(F)-2.b.14]. Porém, notou-se que nem todos concordam que o atual modelo de ensino se tornou menos exigente. *"Na minha opinião, os ex-alunos deram a opinião deles por exemplo, antes era mais difícil, era mais rígido, porém penso eu que pode sim estar mais fácil de conseguir o estudo sim e que quem não estuda é porque não quer, porém, os ensinamentos estão sim mais difíceis pois coisas novas aconteceu e muda sempre"* [A34-RKM-(F)-2.d.14].

Segundo o autor do comentário acima, o contexto de transformações sociais impôs novos desafios à atual geração de estudantes. Seu conceito de rigidez está associado ao conceito de exigência. Mas sua opinião não é compartilhada por todos. A maioria prefere enfatizar a questão disciplinar. Isto coloca suspeitas de que muitos problemas de adequação da instituição escolar em relação às mudanças trazidas pela sociedade contemporânea são transferidos para o campo comportamental. Os alunos nada mais fazem do que reproduzirem as "falas" que eles ouvem no dia-a-dia escolar.

No tocante à segunda consigna (ANEXO VII, Quadro 1), que solicitou explicações para os alunos sobre a existência de diversidade de opiniões sobre os processos de mudanças da educação escolar, os dados foram tabulados e apresentados no ANEXO VIII – Quadro nº 2 e condensados na Tabela nº 9.

Tabela 09 - Explicações para a diversidade de opiniões sobre os processos de mudanças (Informações referentes ao ANEXO VIII - Quadro nº 2)

<b>REFERÊNCIAS ÀS INDIVIDUALIDADES</b>		
Diferenças de opiniões	13/39	33,33%
Diferenças de visão	6/39	15,38%
Diferenças de interesse	4/39	10,26%
Modos de pensar diferentes	3/39	7,69%
Gostos diferentes	2/39	5,13%
Diferenças de esforço	2/39	5,13%
Lembranças diferentes	2/39	5,13%
Conceitos diferentes	1/39	2,56%
Singularidades	1/39	2,56%
Percepções diferentes	1/39	2,56%
Propósitos diferentes	1/39	2,56%
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	
<b>REFERÊNCIAS AO CONTEXTO TEMPORAL E ESPACIAL</b>		
Temporalidades diferentes	7/39	17,95%
Épocas diferentes	5/39	12,82%
Diferenças de fases	3/39	7,69%
Diferença de idade	1/39	2,56%
Modismos	1/39	2,56%
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	
<b>REFERÊNCIAS AO CONTEXTO SOCIAL DE ORIGEM</b>		
Influências da sociedade	4/39	10,26%
Diferenças na educação recebida	3/39	7,69%
Contato com professores diferentes	3/39	7,69%
Influência dos amigos	2/39	5,13%
Diferença de origem	1/39	2,56%
Diferentes históricos de vida	1/39	2,56%
Diferentes crenças	1/39	2,56%
Modos diferentes	1/39	2,56%
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

A julgar pelos comentários da maioria dos participantes da pesquisa, o tema da diversidade foi visto com naturalidade pelos alunos. Sob o ponto de vista dos mesmos, trata-se de uma questão óbvia, que não precisa de maiores explicações, tal como mostra a seguinte resposta (ANEXO VIII - Quadro nº 2). “*Existe uma diversidade de opiniões pois são pessoas diferente (...)*”. [A16-JLM (M) 2B.14]. Os indivíduos possuem diferenças de opinião (13/39), de visão (6/39), de interesse (4/39), de maneira de pensar (3/39). Eles possuem diferentes gostos (2/39),

esforços (2/39), lembranças (2/39). Os conceitos, as percepções, os propósitos não são os mesmos. *“Cada um tem um ver uma própria opinião e um ver diferente. Por isso existe essa diversidade de opiniões”* [A3-FGS-(F)-2.b.14].

Alguns alunos fizeram referências ao contexto temporal e espacial para explicarem a existência de diversidades de opiniões (ANEXO VIII - Quadro nº 2). *Na sociedade, cada um tem a sua opinião, cada um estudou em um tempo, com isso eles acham coisas diferentes sobre a educação e o colégio”*. [A5-GLG (F) 2B.14]. De acordo com este o ângulo de visão, é natural que as pessoas pensem diferentemente, pois viveram em tempos (7/39) e épocas diferentes (5/39). Na mesma linha, foram encontrados argumentos que apontaram que as perspectivas dos depoentes são plurais porque eles não são todos da mesma idade, viveram em fases distintas, seguiram outras modas. *“Eu acho que é porque são épocas, anos muitos diferentes, cada um passou por uma fase no colégio, no começo mais rígido, não que agora não seja, mas é diferente”* [A7-GSP-(F)-2.b.14].

Entre as justificativas apresentadas sobre a pluralidade de opiniões, os participantes acrescentaram ainda o contexto de origem dos (as) ex-alunos (as) que deram os seus depoimentos, como um fator explicativo para existência de ideias distintas sobre os processos de mudanças das experiências escolares (ANEXO VIII - Quadro nº 2). *Por que eles vieram de educações diferentes, de uma origem distintas* [A8-GG-(M)-2.b.14]. As opiniões são diversas por causa das influências que os estudantes recebem da sociedade (4/39), da educação que se recebem (3/39), do contato com diferentes professores (3/39) e amigos (2/39), enfim dos diferentes históricos de vida de cada um, suas crenças, seus modos de existência. *“(...) os professores, os alunos não têm a mesma relação que tinham, mas na verdade o ensino não mudou, os alunos mudaram”* [A6-GCD (F) 2B.14].

Em relação à terceira consigna do instrumento utilizado para a produção de textual dos alunos (ANEXO VII, Quadro 1), que colocou uma questão mais direta aos participantes, inquirindo se eles concordavam ou não que a educação no colégio havia passado por transformações, os resultados obtidos foram sintetizados mediante a apresentação da Tabela nº 10. Nenhum aluno assinalou que a educação escolar praticamente não mudou. Do total de 40 alunos, 9 destacaram que o ensino mudou completamente. A maioria dos alunos (31/40) seguiu a tendência de compreender que sob determinados aspectos ocorreram mudanças, e sob outros não. *“Em acho que não mudou muito, mas o que realmente mudou foi a cabeça das*

peçoas, a forma de como elas pensam e se vem o ensino” [A7-GSP-(F)-2.b.14]. “A educação mudou em aspectos de relação entre aluno e professor, não se tem mais o mesmo respeito, porém não, mudou a forma de aprendizagem, caderno, lápis, borracha, quadro, professor explicando, a forma de ensinar não mudou” [A6-GCD-(F)-2.b.14].

Tabela 10 – Avaliação sobre os processos de mudanças da educação no colégio (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 3)

<b>OPINIÕES SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS OCORRIDAS NO COLÉGIO</b>				
Total de alunos que assinaram a alternativa			Nº 40	100,00%
A) ( ) a educação escolar mudou completamente			9	22,50%
B) ( ) a educação escolar praticamente não mudou			0	0,00%
C) ( ) sob determinados aspectos a educação mudou, e sob determinados aspectos ela não mudou			31	77,50%
Total de alunos que justificaram a escolha			39	
<b>ASPECTOS DA EDUCAÇÃO AVALIADOS</b>	<b>MUDOU</b>		<b>NÃO MUDOU</b>	
Comportamento dos alunos	15/39	38,46%	1/39	2,56%
O jeito de ensinar, a aprendizagem.	7/39	17,95%	8/39	20,51%
Papel do professor	11/39	28,21%	3/39	7,69%
Tecnologia na educação	9/39	23,08%		
Interesse dos alunos	8/39	20,51%		
Rigidez da educação	5/39	12,82%	2/39	5,13%
Disciplinas (currículo)	2/39	5,13%	3/39	7,69%
Espaço escolar [Construção (1), ambiente]	3/39	7,69%	1/39	2,56%
<b>SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS PROCESSOS DE MUDANÇAS</b>				
	<b>MUDAR SIGNIFICA PIORAR</b>		<b>MUDAR SIGNIFICA MELHORAR</b>	
Comportamento dos alunos	16/39	41,03%		
O jeito de ensinar - a aprendizagem.	2/39	5,13%	13/39	33,33%
Papel do professor	7/39	17,95%	7/39	17,95%
Tecnologia na educação	1/39	2,56%	8/39	20,51%
Interesse dos alunos	8/39	20,51%		
Rigidez X Flexibilidade da educação	5/39	12,82%	2/39	5,13%
Disciplinas (currículo)			5/39	12,82%
Espaço escolar [Construção (1), ambiente]	1/39		3/39	7,69%

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito às explicações sobre os processos de transformações, observou-se que as respostas dos alunos, como era de se esperar, também foram bastante influenciadas pelos depoimentos dos ex-alunos (ANEXO VIII – Quadro nº 3). Com base nos relatos, os participantes destacaram alguns itens que passaram por transformações: comportamento dos alunos (15/39); o jeito de ensinar, a aprendizagem (7/39); papel do professor (11/39); tecnologia na educação (9/39); interesse dos alunos (8/39); passagem de uma educação mais rígida para uma educação mais flexível (5/39); o espaço escolar (3/39) e o conteúdo curricular (2/39).

No entanto, notou-se a existência de opiniões divergentes, no sentido de saber se as mudanças vieram para o bem ou para o mal. Subjacente às respostas dos estudantes que participaram da pesquisa, mesmo entre aqueles que explicitaram que não houve mudanças, foi possível observar nas entrelinhas determinados atributos positivos ou negativos conferidos aos processos de transformações. Por exemplo, em muitos comentários sobre os comportamentos dos alunos (16/39), mudar significa quase sempre piorar, assim como ocorre em relação à queda de interesse pelos estudos por parte da atual geração de alunos (8/39). *“Mudou completamente porque os alunos não respeitam, não temos mais ‘passeios’, etc. E hoje os alunos não querem mais estudar e sim brincar”* [A10-HGA-(F)-2.b.14].

Já as inovações no jeito de ensinar (13/39); a introdução das novas tecnologias no ensino (8/39), e as inovações curriculares (5/39), na maioria das vezes são vistas de forma positiva. *“Somente pela tecnologia que está mais avançada e se pode conseguir as coisas ainda mais rápido. Mais o ensino não mudou continua o mesmo”* [A13-JSF-(F)-2.b.14]. *“O conteúdo é sempre o mesmo, porém vai do professor o modo de ensinar, como o passar do tempo novas tecnologias foram atribuídas para a educação se tornar mais prática e mais fácil”* [A25-FCO-(F)-2.d.14].

Constatou-se ainda a ocorrência de outras situações que dividiram as opiniões dos participantes, como por exemplo o papel exercido pelos professores. Para muitos, a postura dos educadores mudou para pior (7/39). *“Ela foi caindo na qualidade pois os professores começaram a desistir das aulas e os alunos só vem para zoar”* [A31-MP-(M)-2.d.14]. Outros entendem que os docentes estão mudando para melhor as suas formas de atuação. (7/39). *“Em alguns aspectos mudou, pois, os professores estão mudando seu jeito de ensinar, mas os alunos não mudaram muito”* [A5-GLG-(F)-2.b.14]. Há ainda aqueles que entendem que se trata de uma mudança necessária. *“Ela mudou os estudos a educação, mas professor passa, dão texto no quadro, aula normalmente é isso”* [A23-DR-(F)-2.d.14].

Não houve unanimidade também em relação à questão da passagem de uma educação rígida para um sistema mais flexível. Os alunos reproduziram alguns discursos que de que a falta de firmeza dos professores tenha concorrido para piorar a educação (5/39). *“Mudou por um lado que era bem rígido e tal. Hoje não é mais assim, elas pegam no pé, chamam a atenção dos alunos. Mas ninguém se importa*

*mais. O modo como se estuda, antes se corria atrás, hoje em dia, tem tudo na mão e ainda não estuda”* [A32-NRC-(F)-2.d.14]. Mas por outro lado, foram encontrados comentários, mesmo que mais raros, que colocaram dúvidas se de fato os sistemas de ensino tenham se tornado mais flexíveis, ou que discordaram que as mudanças neste sentido sejam sempre ruins (2/39). *“Mudou no sentido de como fazer pesquisas, o jeito de se comportar, o que fazer no ambiente escolar, não mudou no aspecto de rigidez do ensino”* [A30-MSB-(F)-2.d.14].

No tocante às mudanças na estrutura física do Colégio, registrou-se comentários que indicaram que as melhorias contribuíram para melhorar o ensino (3/39), mas um dos argumentos revelou também que há quem coloque dúvidas sobre isto (1/39). *“Porque teve mais benefícios, e foi melhorando o colégio, e antigamente não, por exemplo não tinha quadra coberta, tecnologia etc. E que talvez antigamente deveria ser mais rígido não sei ao certo”* [A18-MBF-(F)-2.b.14]. *“Certas coisas como construção, por exemplo mudaram tanto para melhor como pior. O estudo é meio bagunçado”* [A19-NMS-(F)-2.b.14].

Com o objetivo de provocar uma reflexão sobre o tema da diversidade das experiências dos estudantes e heterogeneidade de memórias no contexto escolar, os alunos foram instigados a responder se concordavam ou não com a afirmação de que as lembranças deveriam ser semelhantes, uma vez que a escola oferece as mesmas condições de ensino para todos. Os resultados da questão foram tabulados e apresentados no ANEXO VIII – Quadro nº 4 e condensados por intermédio da Tabela nº 11.

A maioria dos participantes (34/40) assinalou que discordava do argumento apresentado pela questão, no sentido de defender a tese da homogeneidade da experiência escolar. Apenas um grupo pequeno de alunos (4/40) marcou que concordava com a afirmativa. Mas entre estes estudantes que manifestaram concordância com a assertiva, verificou-se que as justificativas colocadas por 2 deles indicaram falta de atenção no registro da resposta, uma vez que os argumentos seguiram em sentido contrário, ampliando o número dos que entenderam que a afirmação sobre a uniformidade das experiências escolares não corresponde à realidade.

Alguns alunos deixaram claro que para eles o tema da diversidade das experiências é um ponto pacífico, ou seja, não deveria nem ser colocado em questão. Percebeu-se em algumas respostas, inclusive, uma certa irritação com a

pergunta. “Cada um é cada um, né?” [A1-EEF-(M)-2.b.14]. “Esse negócio de igualdade não existe e cada um tem a lembrança que deseja” [A28-JOA-(M)-2.d.14].

Tabela 11– Homogeneidade e heterogeneidade das experiências escolares (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 4)

<b>ASSERTIVA EM FAVOR DA HOMOGENEIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES</b>		
Assinalaram que concordam com a afirmativa	4/40	10,00%
Assinalaram que discordam da afirmativa	34/40	85,00%
Não assinaram nenhuma das alternativas	2/40	5,00%
Não justificaram as respostas	3/40	7,50%
Total de alunos que justificaram as respostas	37	
<b>ARGUMENTOS EM FAVOR DA HETEROGENEIDADE DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR</b>		
<b>I - DIFERENTES CONTEXTOS VIVIDOS PELOS ALUNOS</b>		
Diferentes experiências de vida	9/37	24,32%
O contexto temporal (épocas / momentos diferentes)	4/37	10,81%
O contexto de ensino (diferença de ensino)	4/37	10,81%
O contexto de convivência	4/37	10,81%
Sofrimentos diferentes	3/37	8,11%
Contexto familiar (diferença de educação / origem)	2/37	5,41%
<b>II – DIFERENTES CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS</b>		
Diferenças de opiniões	8/37	21,62%
Impressões diferentes	5/37	13,51%
Modo de pensar diferente	4/37	10,81%
Ver de jeito diferente	4/37	10,81%
Referência à singularidade	3/37	8,11%
Proveitos diferentes	3/37	8,11%
Absorção diferente	2/37	5,41%
Diferenças de interesse	2/37	5,41%
Escolhas diferentes	1/37	2,70%
Gostos diferentes	1/37	2,70%
<b>ARGUMENTOS EM DEFESA DA HOMOGENEIDADE DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR</b>		
Mesmas condições de ensino, mesmas oportunidades	2/37	5,41%

Fonte: Dados da pesquisa

Observou-se que os principais argumentos apresentados em favor das heterogeneidades das lembranças das experiências escolares estavam relacionados com as características individuais de cada aluno e aos diferentes contextos vividos pelos sujeitos (ANEXO VIII – Quadro nº 4).

Segundo uma parte das justificativas, os alunos possuem diferentes lembranças porque obviamente não **tiveram as mesmas experiências** (9/37), “Cada um viveu uma coisa uma experiência dentro da escola” [A39-KMS-(F)-2D.14]; viveram em **momentos históricos distintos** dentro da instituição (4/37), “Pois são

*diferentes experiências em diferentes épocas*” [A9-GC-(M)-2B.14]; tiveram acesso a **diferentes condições de ensino** (4/37), *“Com um ensino de um Colégio melhor os alunos de lá aprendem sobre um modo melhor e enquanto outros colégios, o ensino não é tão bom quanto ao outro melhor”* [A20-PHBR-(M)-2.b.14]; **conviveram com várias pessoas** (4/37), *“Porque em cada sala há alunos diferentes estão vivem coisas diferentes”* [A2-FMMA (M) 2B.14]; passaram por **sofrimentos diferentes** (3/37), *“Porque alguns alunos tem um pensamento diferente do outro por exemplo, alguns alunos tiveram mais facilidade e alguns não, como que alguns tiveram dificuldade, ou sofreram com algumas coisas, brigas, etc”*. [A18-MBF (F) 2B.14]; receberam influências da **educação familiar** (2/37), *“Discordo porque mesmo estudando várias pessoas no mesmo colégio com opiniões diferentes porque cada um e do jeito e cada um leva uma educação diferente e um modo diferente de conviver”* [A27-ILM-(F)-2.d.14].

O outro argumento que foi bastante utilizado nas produções textuais dos alunos refere-se às diferentes características individuais que fazem as pessoas serem diferentes umas das outras (ANEXO VIII – Quadro nº 4). As explicações apontaram para os traços de singularidades, **cada pessoa** é um ser único (3/37). *“Mesmo tento as mesmas condições de ensino, método iguais, et. Cada um é cada um, cada pessoa tem pensamento diferente da outra, então acho que se todos tivessem impressões ou lembranças iguais perderia a magia toda”* [A29-LM (M) 2D.14].

Assim, segundo a opinião dos participantes, os alunos são diferentes por diversas razões. Os educandos possuem **diferentes opiniões** (8/37), *“Porque nem todo mundo tem as mesmas opiniões”* [A12-JASA (F) 2B.14]; eles têm **impressões distintas** (5/37), *“Eu discordo, porque ninguém tem a mesma impressão e ninguém tem as mesmas lembranças cada um pensa diferente”* [A10-HGA (F) 2B.14]; **não pensam de modo igual** (4/37), *“Eles não precisam pensar as mesmas coisas, cada um é um jeito, viveu coisas diferentes, então suas lembranças serão diferentes”* [A5-GLG (F) 2B.14]; **o jeito de ver as coisas não é sempre o mesmo** (4/37), *“Pois cada aluno vê o colégio de um jeito diferente”* [A16-JLM (M) 2B.14]; tiram **proveitos diferentes** das condições de ensino (3/37), *“Cada um aproveita de uma maneira o momento, os estudos, etc.(...)”* [A35-RPA (F) 2D.14]; cada um **absorve** os conteúdos **de maneira própria** (2/37), *“Não concordo porque a educação pode ser passada como a mesma para todos os alunos, mas a absorção e experiência não é*

a mesma” [A15-JVI (M) 2B.14]; possuem **diversidade de interesses** (2/37), “*Porque existem pessoas que iam para o colégio interessadas em estudar e outras não. Por isso as experiências são diferentes*” [A37-VM (F) 2D.14]; fazem **escolhas** diversas (1/37), “*Porque mesmo todos tendo suas escolhas só, ótima ou boa, cada um é cada um*” [A24-GHFE (M) 2D.14]; e **de gostos** (1/37), “*Cada um interpreta de um jeito, cada opinião e gostos diferentes*” [A11-ID (F) 2B.14].

Os sujeitos da pesquisa também foram interrogados se eles concordavam com a afirmativa de que a cultura escolar vai além dos conteúdos que são ensinados em sala de aula por meio das disciplinas escolares (ANEXO VII – Quadro nº 1). A tabulação dos resultados referentes à questão está apresentada no ANEXO VIII – Quadro nº 5 e os dados estão condensados na Tabela nº 12. Comparada às outras consignas, notou-se maior dificuldade de compreensão do enunciado. Isto pode ser visto como um indicativo de que talvez houve falha na formulação da pergunta, mas os problemas de entendimentos dos alunos se explicam, em parte, devido à polissemia do conceito de cultura, tal como se observa na resposta de um dos participantes. “*Porque não vejo muita cultura sem ser as matérias que são passadas por obrigação*” [A18-MBF-(F)-2.b.14].

Tabela 12 - Abrangência do conceito de cultura escolar (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 5)

<b>A CULTURA ESCOLAR SIGNIFICA MAIS DO QUE OS CONTEÚDOS QUE SÃO ENSINADOS POR MEIO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES.</b>		
Concordam com a afirmativa	28/40	70,00%
Discordam da afirmativa	10/40	25,00%
Não assinaram nenhuma das alternativas	2/40	5,00%
Assinalaram, mas não apresentaram justificativas para as escolhas	3/40	7,50%
<b>CONCEITO ABRANGENTE DE CULTURA ESCOLAR</b>		
As amizades e os amigos	8/35	22,86%
A aprendizagem de coisas diferentes	5/35	14,29%
A convivência	5/35	14,29%
A presença dos outros	4/35	11,43%
O conhecimento de pessoas	4/35	11,43%
O respeito ao outro	3/35	8,57%
O aprendizado para a vida	2/35	5,71%
A interatividade	2/35	5,71%
A sociedade	2/35	5,71%
A família	2/35	5,71%
A reputação da escola	1/35	2,86%
A disciplina (sentido de organização pessoal)	1/35	2,86%
A memória dos momentos	1/35	2,86%
As escolhas	1/35	2,86%
<b>CONCEITO RESTRITO DE CULTURA ESCOLAR</b>		
A cultura escolar restrita às disciplinas curriculares	5/35	14,29%
<b>ARGUMENTOS DESTOANTES</b>		
Assinalou que discorda que a cultura escolar significa mais que o conteúdo das disciplinas, mas justificou ao contrário.	4/35	11,43%

Fonte: dados da pesquisa

Quanto aos resultados, 2 participantes não responderam à pergunta e 3 não justificaram suas opções. 28 assinalaram que concordavam com a assertiva de que a cultura escolar significa mais do que os conteúdos que são ensinados por meio das disciplinas escolares e 10 marcaram o oposto. Observou-se também que os participantes foram menos prolixos em suas justificativas. Entre os que discordaram da afirmação, 4 apresentaram argumentos destoantes, ou seja, justificaram o contrário do que escolheram. Ainda entre os que concordaram com a frase, 2 não justificaram suas escolhas.

Embora os participantes tenham sido mais econômicos nos comentários em relação à pergunta sobre cultura escolar, os resultados da questão foram significativos para as reflexões propostas pelo presente trabalho. Se por um lado,

uma parte dos participantes demonstrou um entendimento restrito do conceito que foi colocado em pauta, por outro, os argumentos utilizados para justificar a afirmação de que a cultura escolar vai além das disciplinas escolares, mostraram o valor que os alunos atribuem aos relacionamentos dentro do contexto escolar. A maioria das justificativas incluiu as amizades (8/35), a convivência (5/35), o contato e a presença dos outros (4/35), o conhecimento de pessoas novas (4/35), o respeito aos outros (4/35), a interatividade (2,35). *“Sim, e os amigos são valores que também é cultura, o convívio entre alunos e professores”* [A17-KSC-(F)-2.b.14]. *“São sim, tem as amizades, as paqueras e os professores”* [A13-JSF-(F)-2.b.14]. *“Concordo porque você a cada ano conhece pessoas novas, que se torna amigos, como se fosse sua família, você aprende muito com cada um...”* [A27-ILM-(F)-2.d.14] *“Porque na escola não se aprende só conteúdo de cada disciplina, se aprende também a ter parceria com os outros e a respeitar o próximo* [A3-FGS-(F)-2.b.14].

Em certos momentos percebeu-se que alguns alunos tiveram limitações para expressarem suas ideias por escrito. Ao tratar do tema, os sujeitos da pesquisa não foram muito específicos, mas por outro lado, eles demonstraram intuição em suas respostas. Alguns participantes atribuíram um significado genérico à cultura escolar, no sentido que ela significa a aprendizagem de “coisas diferentes” (5/35). No contexto das frases, observou-se que eles estavam se referindo ao ato de aprender conteúdos que geralmente extrapolam aquilo que é determinado pelo currículo formal. *“Porque aprendemos coisas diferentes, porque todo mundo tem algo para ensinar e aprender”* [A34-RKM (F) 2D.14]. A consciência de que a escola é um espaço de trocas foi notada em algumas formulações. *“A cultura escolar vai além disso, além de só o conteúdo aprendido em sala, da escola você leva ensinamentos, e aprendizados que usará a vida toda, levará lembranças de professores, conselhos que eles te deram, da escola é um lugar onde todos deixam um pouco de si e levam um pouco dela, por isso aí cultura escolar vai além das disciplinas”* [A6-GCD-(F)-2.b.14].

O tema da aprendizagem para a vida (2/35) também foi encontrado entre os argumentos utilizados. *“Eu aprendi muito sobre a vida, escolhas, etc.”* [A1-EEF (M)2B.14]. A escola é um lugar onde se se aprende a viver em sociedade (2/35), onde faz escolhas (1/35), onde se vive momentos inesquecíveis (1/35), onde se aprende a ter autodisciplina (1/35). *“Aprendemos muitas coisas com a escola, além do que se vem fazer aqui, como contornar algumas situações, como falar com as*

*peessoas, saber estar no meio social*” [A25-FCO (F) 2D.14]. *“Sim conhecer pessoas novas, tem momentos inesquecíveis com o tempo na escola”* [A24-GHFE-(M)-2.d.14]. *“A cultura da escola nos ajuda a formar alguns aspectos como por exemplo a disciplina”* [A35-RPA-(F)-2.d.14].

De um modo geral, os dados revelaram que os alunos investigados demonstraram relativa consciência de que a cultura escolar vai além do currículo formal ou oficial. Entretanto, a maioria dos argumentos se apoiou em um conceito de cultura restrito ao âmbito do ensino-aprendizagem. Isto se deveu em grande parte pela forma como foi colocada a questão. Os elementos da cultura material escolar praticamente não foram mencionados. Da mesma forma, eles quase não fizeram menção ao conceito cultura da escola, em sentido específico e institucional. Uma única referência neste sentido foi identificada em um contra-argumento apresentado por um dos participantes. *“O colégio não tem uma cultura e sim um nome que se zela”* [A8-GG-(M)-2.b.14]. Apesar dos limites de entendimentos, os resultados da questão foram relevantes no sentido de mostrar a sensibilidade dos alunos para a valorização da escola enquanto um espaço de convivência e de trocas.

A última questão do instrumento de pesquisa, que foi elaborado estrategicamente para provocar a produção textual dos alunos, teve a característica de ser mais específica. Foi solicitado aos participantes que eles emitissem suas opiniões sobre uma peculiaridade da cultura do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes- Londrina/PR, o apelido de “Lurdão”, modo pelo qual o estabelecimento, onde se desenvolveu o trabalho de investigação, ficou conhecido popularmente. O problema colocado aos alunos se justifica pelo fato de que uso desta maneira abreviada de se referir à colégio já foi alvo de críticas e motivo de polêmicas no seio da comunidade escolar, e tendo já ocorrido uma espécie de campanha para desestimular o seu uso.

Conforme informações, que foram apresentadas na narrativa histórica do colégio, alguns professores que trabalham nesta unidade de ensino há mais tempo, defendem a opinião de que apelido possui uma conotação pejorativa porque ele estaria associado a uma fase ruim pela qual a escola atravessou, um período conturbado entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, no que diz respeito à a problemas de indisciplina dos alunos. Há registros na mídia local que informam que neste período a escola teve que lidar com casos de violência entre os estudantes. Estes fatos teriam afetado a imagem do colégio.

Não cabe aqui fazer a comprovação da veracidade de tais suposições. No entanto, constatou-se que a celeuma sobre o apelido de fato existiu e de alguma forma se faz presente no ambiente escolar até os dias de hoje. Por motivações religiosas, talvez, alguns ainda entendem que a palavra “Lurdão” é desrespeitosa em relação ao nome da Santa à qual a escola homenageia.

No ano letivo de 2013, o professor autor do presente trabalho, colocou o tema em pauta, através de uma atividade pedagógica, desenvolvida no contexto da disciplina de História, que foi realizada junto aos alunos do Ensino Médio do Colégio. Os alunos foram divididos em equipes. Cada equipe deveria localizar e entrevistar um (a) ex-aluno (a) do Colégio a partir de um roteiro de perguntas pré-estabelecido. A atividade ocorreu no contexto de uma prática de entrevista oral e um estudo sobre memória da escola, no intuito de promover a educação patrimonial. Uma questão extra sobre o apelido foi incluída no roteiro de entrevista.

Das entrevistas realizadas com os (as) ex-alunos (as), foram entregues 40 (quarenta) transcrições para o professor. Das 40 entrevistas analisadas, apenas 33 responderam à questão sobre o apelido. Da análise das 33 (trinta e três) respostas obteve-se o seguinte resultado:

13 entrevistados concordaram que o apelido seria uma forma carinhosa de se referir ao Colégio, incluindo-se duas respostas diferentes, mas favoráveis ao apelido.

10 entrevistados entenderam que seria uma forma pejorativa ou negativa de se dirigir ao colégio, incluindo-se uma resposta que disse tratar-se de uma falta de respeito e outra resposta que disse o apelido está associado a um momento ruim da história do Colégio.

9 entrevistados disseram tratar-se apenas de um apelido, incluindo-se uma resposta que afirmou tratar-se de uma simples abreviação.

1 entrevistado disse que inicialmente o apelido tinha uma conotação ruim (pejorativa), mas depois passou a ser positiva.

A análise desta pequena amostragem foi suficiente para levantar a suposição de que os conflitos simbólicos em torno do apelido do Colégio estavam relacionados aos conflitos de memórias e às diferentes maneiras de representar e significar a escola. Considerando esta hipótese, no ano letivo de 2014, fragmentos dos comentários dos ex-alunos, contento posicionamentos divergentes em relação ao significado do apelido do Colégio, foram inseridos no instrumento de pesquisa. (ANEXO VII – Quadro nº 4). A tarefa dos participantes consistiu na leitura das

diferentes opiniões e na resolução da seguinte questão de múltipla escolha, seguida da apresentação de justificativas para a resposta.

“Um apelido, enquanto uma forma de expressão da linguagem oral ou escrita, está arraigado no sentido comum e pode expressar determinados juízos de valores sobre determinados grupos sociais ou culturais”.  
(MOREIRA, CANDAU, 2003, p.164).

NA SUA OPINIÃO, O APELIDO “LURDÃO” ESTÁ ASSOCIADO:

- a) ... aos atributos positivos do Colégio E.N.S. de Lourdes ( )
- b) ... aos aspectos negativos do Colégio E. N. S. de Lourdes ( )
- c) ... a atributos negativos ou positivos, dependendo do contexto em que é usado ( )
- d) ... não se aplica a nenhuma das situações ( )

JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.

Os resultados da produção textual dos alunos referentes à questão sobre o apelido do Colégio aparecem na Tabela nº 13 e a tabulação completa dos dados estão apresentados no ANEXO VIII – Quadro nº 6.

Tabela 13 – Atributos do apelido “Lurdão” (Informações referentes ao ANEXO VIII – Quadro nº 6)

<b>ATRIBUTOS POSITIVOS OU NEGATIVOS CONFERIDOS AO APELIDO “LURDÃO”</b>		
Está associado a atributos <b>negativos ou positivos</b> , dependendo do contexto em que é usado	16/40	40,00%
Está associado os aspectos <b>negativos</b> do Colégio E. N. S. de Lourdes	10/40	25,00%
Não se aplica em nenhuma das situações	9/40	22,50%
Está associado aos atributos <b>positivos</b> do Colégio E. N. S. de Lourdes	3/40	7,50%
Não assinalou nenhuma das alternativas	2/40	5,00%
Não justificaram as escolhas	6/40	15,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme previsto, as marcações dos alunos e as justificativas para suas escolhas revelaram a inexistência de consenso em relação aos significados atribuídos ao termo “Lurdão”. Um número maior de alunos entendeu que o apelido está associado tanto a atributos negativos, quanto positivos, dependendo do contexto em que ele é usado (16/40). “*Acho que as pessoas podem falar “Lurdão” tanto para coisas negativas quanto para coisas positivas, pois todos têm uma maneira de pensar diferentes*” A7-GSP-(F)-2.b.14]. “*Depende de quem está usando o apelido, tem pessoas que são maldosas, mas no geral é apenas um apelido para deixar o nome mais curto, e mais na “gíria” dos adolescentes*”[A25-FCO-(F)-2.d.14]. “Depende da forma como os alunos ‘representa’ o colégio, para a comunidade

escolar” [A32-NRC-(F)-2.d.14]. *“Pois em meu ponto de vista é uma forma de falar em gíria, que acaba sendo usado de forma maldosa, porém a palavra já está impregnada que os alunos usam sem perceber e sem maldade”* [A15-JVI-(M)-2.b.14].

Praticamente 25% dos participantes compreenderam que esta maneira de se referir ao estabelecimento possui conotações negativas (10/40). *“O apelido do colégio deve ter vindo dos aspectos negativos, pois quem não conhece, ouve a palavra ‘Lurdão’ pensam em algo ruim”* [A16-JLM-(M)-2.b.14]. *“Lurdão é chamado assim porque dizem que aqui só tem favela, e ‘Lurdão: entra burro e sai ladrão”* [A26-FBG-(F)-2.d.14]. *“Parece que quando falamos Lurdão as pessoas nos olham torto, como se só tivesse encrenca aqui”* [A30-MSB-(F)-2.d.14]. *“Quando acontece algo de ruim vejo muitas pessoas dizerem, ‘Mas é claro essa é no Lurdão’”* [A40-TAC-(F)-2.d.14].

Aproximadamente 22% dos estudantes que responderam ao questionário, optaram pela alternativa que este modo de denominação da escola não se aplica a nenhuma das situações elencadas (9/40). *“Acho que chamam assim para não terem que falar o nome completo”* [A4-GHP-(M)-2.b.14]. *“Acho que só um apelido, cada um pensa o que quiser”*. [A19-NMS-(F)-2.b.14]. *“O apelido é carinhoso, ninguém quer prejudicar nada, fazemos o nome do NSL ser mais fácil de pronunciar, além do mais, apenas alunos que curtem o colégio o chamam assim, além do mais, este clima religião não combina com o colégio, somos livres afinal* [A22-ACFE-(M)-2.d.14].

Apenas 3 alunas indicaram que o apelido se vincula aos atributos positivos que são conferidos ao estabelecimento de ensino. *“Uma forma carinhosa que deu ao colégio no começo eu também achei muito pejorativo, mas depois eu fui entendendo que é um apelido carinhoso”* [A36-TVX-(F)-2.d.14]. *“Lurdão é apenas um apelido ao colégio que estudamos, não tem nada de negativo neste apelido só se refere a escola e nada mais”* [A13-JSF-(F)-2.b.14]. *“É um apelido carinhoso. Nunca vi algo negativo nesse apelido. Não chamamos o colégio Lurdão por falta de respeito”* [A37-VM-(F)-2.d.14].

Assim, os resultados mostraram que os alunos apresentaram a tendência de compreender que os atributos conferidos ao apelido do Colégio, sejam eles positivos ou negativos, dependem do contexto do seu uso. De acordo com esta opinião, a palavra “Lurdão” não é desrespeitosa em si mesma. O significado que se atribui a ela depende das relações afetivas que são estabelecidas com o espaço escolar.

Mas, se um ex-aluno afirmou “*que só colocamos apelidos naquilo em que gostamos*” (NOBREGA, P. H. O. – ANEXO VII – Quadro nº 4), a máxima é só em parte verdadeira, pois é certo que também se apelida aquilo que não se gosta. A prática pode revelar também preconceitos, conforme o comentário de outra depoente. “(...) *Penso que este apelido veio de pessoas maliciosas que de certa forma enxergam os menos favorecidos como “bandidos”, sendo que o público alvo do colégio são os alunos da região (...)*” (NASCIMENTO, M. A. P - ANEXO VII – Quadro nº 4).

Notou-se, no entanto, que um número relevante de alunos compreendeu que a palavra possui apenas conotações negativas; em comparação ao número pequeno de participantes que enxergaram apenas significados positivos no apelido. Os dados precisam ser interpretados no contexto das contradições existentes no ambiente escolar. Observou-se nos comentários dos sujeitos da pesquisa, a presença de ecos dos discursos “oficiais” contra o apelido. Notou-se ainda que os argumentos dos ex-alunos, colocados no questionário, contra esta maneira de nominar o colégio exerceram bastante influências nas respostas dos participantes.

Uma vez apresentadas as ressalvas, os resultados devem ser levados em consideração. Notou-se que eles revelaram aspectos da historicidade da memória do colégio que precisam ser levados em conta. A imagem que a comunidade escolar possui de si mesma, quer seja ela positiva, ou negativa, é constituída historicamente. Enquanto alguns elementos da cultura da escola são preservados, alguns são esquecidos, e outros ainda ressignificados. Neste sentido, é importante compreender os mecanismos de transmissão da memória da escola, entender que neste processo não permanece apenas aquilo que se deseja. O antigo bordão que apareceu nas respostas de dois alunos é um exemplo disso. “*Negativo quando aplicado em uma frase ofensiva, ‘Lurdão entra burro e sai ladrão’ irá para uma imagem negativa*” [A2-FMMA-(M)-2.b.14].

Neste ponto concorda-se com as incursões teológicas do pensamento de Walter Benjamin, que existem situações do passado que precisam ser “redimidas” de modo que deixem de influenciar negativamente o presente. Não se trata, pura e simplesmente, de colocar-se contra o apelido, mas procurar compreender o que está por trás dele. Talvez mais do se preocupar em eliminar o apelido, algo muito improvável de acontecer, dada a espontaneidade do seu uso, a escola deveria atuar no sentido de que no futuro as conotações positivas superem as pejorativas.

A polémica em torno do apelido mostrou, entre outras coisas, que as instituições escolares não são todas iguais, cada qual guarda certos níveis de singularidade. Esta forma particular de existência está presente tanto nos códigos não verbais quanto nos códigos verbais, expressões da linguagem oral e escrita, de determinados grupos sociais e culturais, que por sua vez estão arraigados no senso comum, tais como os bordões, os chavões, os ditados populares, as piadas, as brincadeiras, e entre eles os apelidos. A cultura escolar é composta por uma variedade de elementos:

O projeto político-pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares), os comportamentos não verbais (olhares, gestos, etc.) e os jogos e as brincadeiras" (MOREIRA, CANDAU, 2003, p.164).

Compreender o uso dos códigos orais e escritos no interior de uma intuição de ensino significa compreender como os diversos grupos e sujeitos interagem entre si, como se processam estas relações e quais são os juízos de valores implicados no cotidiano escolar, pois o universo cultural escolar não é homogêneo, nele as culturas se conflitam. Além disso, há implicações pedagógicas neste processo. "Os alunos internalizam imagens de si mesmos que influenciam na sua aprendizagem e na confiança que podem ter para enfrentar a tarefa de apropriação dos conhecimentos" (ROCKWELL, 1999, p. 21).

Mais do que levar a qualquer tipo de conclusão apressada, os resultados das respostas dadas ao questionário, no que se refere à polémica em torno do apelido do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, foram significativos no sentido que trouxeram à tona questões relativas aos processos de significação e ressignificação do espaço escolar. Observou-se que nesta simples questão estão implicados exemplos de muitos conflitos de memórias que costumam ocorrer nos espaços escolares, que nem sempre recebem a devida atenção por parte dos educadores.

Os dados mostraram, ainda, que longe de ser trivial, a polémica em torno do apelido trouxe à tona questões relativas às configurações identitárias da instituição. Os apelidos são elementos importantes da linguagem oral e são significativos para a compreensão das representações coletivas de pessoas que partilham um mesmo espaço de convivência. Verificou-se que por trás desta situação conflitiva, no que diz respeito à maneira de se referir ao colégio, podem estar escondidos diversos

elementos que configuram a identidade social e cultural daquela comunidade escolar específica, tais como: “imagens, opiniões, crenças, afetos, cognições, moral, símbolos, valores, normas, estereótipos” (LIMA, GONÇALVES, 2006, contracapa).

A pesquisa histórica sobre a trajetória do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes-Londrina/PR mostrou que a escola surgiu em um ambiente majoritariamente católico. Na ocasião da fundação, cerca de 85% dos membros da comunidade professavam esta confissão religiosa. O estudo sobre o perfil sociocultural dos alunos que atualmente frequentam o ensino médio na instituição revelou que as características da comunidade escolar se modificaram. Embora, os cristãos continuem sendo a maioria, agora eles pertencem a diversas denominações religiosas.

Mas a análise de depoimentos de membros da comunidade e o estudo sobre os significados atribuídos ao apelido do Colégio, colocou indícios de que a memória católica de alguma maneira ainda se faz presente, principalmente nos discursos de que afirmam que o apelido é desrespeitoso ou ofensivo (Conferir depoimentos do ANEXO VII – Quadro nº 4 – Folha 3). Lê-se estas influências no depoimento de uma zeladora do colégio, que quando criança estudou nesta instituição de ensino, na época em que a escola atendia apenas as séries iniciais do ensino fundamental e funcionava ao lado da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes.

Eu acho uma falta de consideração porque eu acho que o Colégio é Nossa Senhora de Lourdes. Eu não sei porque chamam de “Lurdão”. Eu sempre repreendo os outros alunos aí. Eles fizeram uma brincadeira, né?, “zuar” assim, mas não tá certo. Porque a Santa que nos projete é Nossa Senhora de Lourdes. Desde que eu entrei aqui tem (uma imagem da Santa) na entrada, tem aqui (no refeitório). Eu acho um absurdo o que eles fazem. Até mãe de aluno fala isso pra mim. “Ah! A Senhora trabalha no Lurdão”? Eu respondo: “Não, senhora, eu trabalho no Nossa Senhora de Lourdes”. Eu acho um absurdo uma pessoa falar uma coisa dessa pra mim. Eu considero muito esse colégio (BATISTA, G. S. – ANEXO VII – Quadro nº 4).

Notou-se, no entanto, que no contexto da instituição investigada, no que diz respeito às concepções da geração mais nova de estudantes, a opinião citada acima não é mais hegemônica, ela coexiste com outras maneiras de conceber o apelido, que por sua vez revela outras possibilidades de significar e ressignificar a escola. As opiniões de ex-alunos com histórico de passagens mais recentes pelo estabelecimento, contradiz a opinião de que uso do apelido acontece somente em sentido negativo.

Um apelido legal, bacana, meio forte ... Lurdão, eu acho interessante, legal, gostei (RIBEIRO, C. A.– ANEXO VII – Quadro nº 4).

Forma dos alunos se referirem ao colégio em que estudam, agradecendo ao colégio (BATISTA FILHO, J. A – ANEXO VII – Quadro nº 4).

As diferentes opiniões mostraram a convivência de diferentes tipos de memórias no mesmo espaço escolar, bem como revelam o fato de que a identidade social da escola se constrói com base em um conceito unívoco de cultura, mas sim no contexto da "não-linearidade e multidimensionalidade dos processos socioculturais" (VELHO, 1995), ou seja, a partir de interações negociadas de construção de sentidos para as experiências escolares.

Observou-se que os resultados da questão estavam em consonância com outros dados da pesquisa que apontaram para a pluralidade e diversidade do contexto escolar. Mais do que levar a qualquer tipo de conclusão apressada, as respostas dos ex-alunos sobre o apelido da escola, e os comentários da geração atual de alunos sobre estes depoimentos, revelaram a existência de conflitos de representações nos processos de significação da experiência escolar na instituição. Notou-se que por trás da questão encodem-se conflitos simbólicos, que são frutos das tensões que estão em jogo nos espaços escolares e que nem sempre são tão visíveis.

Os dados mostram ainda que existem maneiras diferentes de se lidar com a multiplicidade cultural que existe no universo escolar. Dependendo do ponto de vista, a pluralidade pode se apresentar tanto como um problema, tanto quanto fonte de enriquecimento para as experiências escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando-se ao final deste estudo, é importante fazer algumas considerações no sentido de estabelecer conexões entre as instâncias de investigação que foram propostas e os temas que foram tratados pelo trabalho. Algumas questões colocadas no início do presente estudo são melhor compreendidas e elucidadas a partir do cruzamento de informações do resultado das atividades de pesquisa que foram desenvolvidas e apresentadas em separado ao longo dos capítulos.

Os apontamentos não se pretendem conclusivos, dado o caráter de processualidade deste trabalho de investigação. Finda a pesquisa, o professor pesquisador voltará às salas de aulas. Algumas conclusões lançarão luzes à prática docente cotidiana, outras serão confrontadas, reformuladas, revistas. Dito de outro modo, o trabalho de pesquisa não termina aqui.

O capítulo inicial problematizou as “inquietações” da instituição escolar, perante o novo contexto de mudanças da sociedade contemporânea. Colocou-se em questão se as características identitárias, relacionais e históricas da escola não estariam sendo afetadas por este quadro de transformações. Os confrontos entre informações obtidas a partir dos diferentes procedimentos de pesquisa que foram realizados mostram que o temor da instituição escolar ser transformada em um “não-lugar” talvez seja um tanto quanto exagerado. Os resultados foram tranquilizantes neste sentido. A riqueza das experiências trazidas pelas experiências dos alunos participantes da pesquisa, principalmente por meio da análise de seus escritos, mostram que a escola, pelo menos do ponto de vistas dos estudantes investigados, continua sendo um lugar relacional por excelência.

No entanto, há questões que requerem a atenção dos profissionais envolvidos com a educação da nova geração de estudantes. É importante compreender o sentido da crítica de um dos alunos participantes da pesquisa que afirma que “(...) *na verdade o ensino não mudou, os alunos mudaram*” [A6-GCD-(F)-2.b.14]. Vários dados da pesquisa corroboram o comentário do educando e apontam para o fato de que muitos problemas de “desajustamento” da escola contemporânea não estão nos alunos, como muitas vezes se afirma, mas nas dificuldades encontradas pela instituição escolar em acompanhar as transformações sociais.

O confronto entre o estudo sobre a trajetória histórica do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina/PR e as informações obtidas por meio da pesquisa sobre o perfil sociocultural dos alunos matriculados no ensino médio da mesma instituição, no ano letivo de 2014, mostra alterações na composição do corpo discente do estabelecimento. Uma das mais gritantes mudanças diz respeito aos bairros de origens dos estudantes. Enquanto a pesquisa histórica mostra que nos seus primeiros anos, a escola estava vinculada a uma comunidade escolar mais coesa ou mais unificada sob o ponto de vista territorial, os dados revelam uma comunidade dispersa em função da expansão urbana na região onde o estabelecimento se localiza. A observação participante do pesquisador, enquanto professor da unidade, permite afirmar que esta fragmentação tem repercussões administrativas e pedagógicas. Por exemplo, a escola ainda não encontrou uma solução alternativa para aproximar as famílias das atividades de acompanhamento das crianças e adolescentes

O contraste entre o discurso sobre a igualdade formal dos estudantes, representada pelo princípio de que todos são iguais perante a lei, ou seja, pela ideia de que a escola deve oferecer as mesmas condições de aprendizagem aos alunos, e os resultados obtidos, analisados e interpretados à luz do pensamento de Pierre Bourdieu e outras referenciais teóricos, ilustram o fato de que muitas dificuldades, que são enfrentadas pelas instituições escolares, na atual conjuntura, no sentido de acolher as diferenças, decorrem da falta de compreensão da realidade plural do público que atendem. Os resultados colocam indícios de que muitos conflitos que ocorrem nos espaços escolares, entre eles, os mal-entendidos entre as famílias dos educandos e os profissionais que atuam nos estabelecimentos de ensino, são frutos deste desconhecimento.

Assim, os números são reveladores no sentido de mostrar que há muito ainda a ser compreendido sobre a realidade sociocultural dos alunos, de modo que os espaços escolares se tornem locais mais democráticos e inclusivos sob a ótica dos estudantes. Os problemas da não identificação dos sujeitos escolares com a instituição não devem ser explicados de maneira simplista, as dificuldades da instituição em acolher as experiências dos educandos possuem raízes nos obstáculos sociais, institucionais e educacionais que se constituíram historicamente. A título de ilustração, vale ressaltar uma das informações da pesquisa que chama

atenção: o número significativo de linguagens culturais e artísticas que são dominados pelos estudantes participantes da pesquisa; habilidades e conhecimentos que sabidamente nem sempre são reconhecidos e valorizados no contexto das práticas escolares.

Com bases no pensamento de Walter Benjamim e outros autores, o trabalho abordou inicialmente o tema da crise da experiência, um fenômeno provocado pelas inovações tecnológicas que atinge sociedades contemporâneas. Os resultados apontam para o fato de que está em curso a construção de um novo perfil de estudantes. Mas os dados por si só não permitem afirmações categóricas sobre “ausências” de experiências, e sim em novas maneiras de ressignificá-las. Nota-se que à medida que se mudam as relações que os indivíduos mantêm consigo mesmos, como os outros e com os espaços, transformam-se também as relações dos estudantes mantêm com a educação escolarizada.

Para ilustrar os impactos das transformações sociais sobre a vida estudantil, vale citar as relações dos alunos com a escrita. Os estudantes costumam ser criticados pelo fato de que não gostarem de escrever. Os números da pesquisa contrariam este tipo de discurso. Os alunos continuam escrevendo, porém, a partir de novos códigos e a partir de outras plataformas que são desconhecidas pela escola. O que está em jogo são novas maneiras de se comunicar, que são diferentes das práticas tradicionais aprendidas em sala de aula. Não se trata de uma questão de desinteresse simplesmente.

A questão dos processos de ressignificação da experiência escolar, o tema da vinculação social dos alunos às instituições escolares, juntamente com as discussões sobre os processos que fazem os estudantes se sentirem pertencentes aos estabelecimentos de ensino, conduzem as reflexões necessariamente ao tema da memória. Neste sentido a pesquisa foi em busca de informações sobre a importância que este universal antropológico tem para os processos de significação e ressignificação das experiências escolares. A discussão teórica propôs uma reflexão e uma distinção entre diferentes modalidades de memórias que são significativas para a compreensão dos processos de construção da identidade social da escola, a saber, a memória escolar, a memória da escola e a memória a experiência escolar.

O terceiro capítulo do trabalho foi dedicado à construção de uma narrativa sobre a trajetória do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes de Londrina/PR,

com bases em fontes documentais e fragmentos de sua memória oral e imagética. A pesquisa histórica é importante no sentido de trazer informações que são desconhecidas pelos atuais membros da comunidade escolar, mostrando que apesar da consciência sobre a história do estabelecimento se revelar precária em muitos momentos, por outro lado, a memória institucional, de alguma maneira se faz presente, quer por meio de mecanismos conscientes ou inconscientes.

O processo de reconstrução dos relatos é significativo no sentido de ilustrar o fato de que a memória social da escola se constitui a partir do encontro de diferentes narrativas e diferentes maneiras de apropriação do mesmo espaço. A história de uma unidade de ensino, que há mais de cinquenta anos começou suas atividades enquanto uma pequena escola paroquial, localizada em uma região periférica da cidade, atendendo os níveis iniciais do ensino fundamental, até ser transformada em uma escola pública, relativamente grande, voltada para o atendimento das séries finais da educação básica, é emblemática, neste sentido.

Uma das hipóteses levantadas para as reflexões é que a atual geração de alunos, não somente possui pouca informação sobre a história do colégio, como apresentam uma compreensão restrita sobre o conceito de memória da escola, entendida de modo mais específico, como memória institucional. As análises dos escritos dos alunos sobre o conceito de memória mostram que a consciência sobre esta modalidade de memória não está completamente ausente, mas o reconhecimento dela não é espontâneo. Confirma-se, de certa forma, a suposição de que a valorização da memória institucional, enquanto um bem que integra a formação dos estudantes, depende de estímulos e intervenções pedagógicas.

Os alunos precisam ser estimulados através de processos pedagógicos e democráticos de reconstrução de memórias, não em sentido fundamentalista, já que o passado não pode ser recriado, mas a partir do entendimento que a memorização, enquanto um universal antropológico da consciência de sentido, é fundamental tanto para a compreensão do presente, quanto para as expectativas de construção de um futuro melhor (RÜSEN, 2014, p. 247). Neste sentido, esta proposição se aproxima também do pensamento do filósofo Walter Benjamin, segundo o qual é possível atribuir ao passado um novo significado.

A aproximação entre a discussão teórica sobre o conceito de memória e o resultado dos escritos dos alunos mostra que a construção da identidade social da escola é processual. Existe um entrelaçamento entre diferentes tipos de memórias.

Não se trata, portanto, de criar uma oposição entre a memória das próprias experiências, que os alunos apresentam, e a memória da instituição. Se por um lado o passado institucional da escola não pode ser negado, por outro, ele não deve ser simplesmente imposto aos alunos. Não é este o entendimento ao qual se chegou aqui. Conforme visto, o risco de essencialização ou substantivação do espaço escolar mediante uma visão demasiadamente fundamentalista deve ser evitado. A cultura escolar não é estática e uniforme, ela é moldada por práticas e interações, projeção no espaço das relações sociais (Cf. LEFEBVRE, 2006, p. 239).

Uma das conclusões a que se chegou, a partir das reflexões que foram realizadas e com base nas interpretações das respostas dos alunos, é que as experiências escolares são múltiplas. Para que o espaço escolar e torne mais significativo sob o ponto de vista dos estudantes, o trabalho pedagógico não deveria caminhar no sentido de propor que uma experiência se sobreponha à outra, quer ela seja de origem institucional ou não, mas incentivar práticas de gestão democrática das memórias. Nos processos de construção do espaço escolar, todos precisam se sentir reconhecidos e valorizados. A escola é o espaço das “múltiplas alteridades” (MIRANDA; BLANCH, 2013, p.63). A exemplo do que ocorre nas cidades, nas escolas as diferentes gerações de alunos recriam e ressignificam os espaços. Conclui-se que é importante o diálogo, a interação e o intercâmbio, de modo a geração mais nova compreenda o caráter de historicidade da memória e os novos estudantes possam se sentir sujeitos do processo.

Se por um lado, a análise dos dados sobre os entendimentos dos alunos acerca da assertiva de que a escola é um lugar de memória mostra que os alunos fazem poucas referências à memória da escola, ou seja, à memória institucional; por outro, ela revela a riqueza das experiências que os alunos trazem em suas manifestações por escrito. Um dos desafios da educação atual é a compreensão dos conflitos entre memórias que ocorrem nos ambientes educacionais. Para que os alunos se sintam pertencentes ao “lugar”, a escola precisa aprender a acolher as novas identidades, aprender a negociar os novos significados que são atribuídos aos espaços escolares, de modo a fazer valer a máxima de José SACRISTAN (2005, p. 210), de que “a ‘escola na medida’ do aluno se apoia na busca de cumplicidade, no pacto, e não na imposição” (SACRISTAN, 2005, p. 210).

Nesta perspectiva, conclui-se que, não se trata de negar a memória da escola e o passado da instituição. Uma das conclusões é que ela importante para a

compreensão dos ritos do presente. Mas estratégias pedagógicas devem ser pensadas de modo que a atual geração de estudantes se sintam sujeitos do processo, entendam que eles continuam a escrever a história da escola.

Assim, o estudo histórico sobre a trajetória do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes mostrou que a realidade deste estabelecimento de ensino mudou muito, principalmente no que diz respeito à composição do corpo discente. A pesquisa sobre o perfil dos alunos que atualmente frequentam o ensino médio mostrou que a comunidade se tornou mais dispersa do ponto de vista da origem territorial e múltipla sob o ponto de vista sociocultural. A análise da produção textual dos participantes apontou que os educandos fazem poucas referências à memória institucional, mas por outro lado eles possuem consciência sobre o contexto de diversidade em estão inseridos e sobre a pluralidade de experiências que acontecem no âmbito educacional,

Neste contexto de mudanças, é preciso admitir, então, que a cultura escolar se tornou mais fluida, fragmentada, ou mais liquidificada, conforme a terminologia utilizada por BAUMAN (2001). No entanto, a escola não pode perder de vista a seu papel de lugar identitário, relacional e histórico (BARBOSA DA SILVA, A. C.; BARBOSA DA SILVA, M.C.C., 2012, p. 359). Do contexto de pluralidade da escola contemporânea, às vezes conflituoso, se tiram lições. Se as diversidades encontradas nos ambientes escolares lançam muitos desafios para os educadores, elas representam também muitas oportunidades, no sentido de enriquecer a prática docente e de possibilitar mudanças daquilo que não se deseja ver perpetuado.

A polémica em torno da palavra “Lurdão”, apelido que foi atribuído historicamente ao Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, é particularmente emblemática, uma vez que ela é reveladora das diferentes possibilidades de representar o colégio e expõe a existência de conflitos de memórias. A falta de consenso sobre o tema, observada nas repostas dos participantes, sugere diferentes formas de significação e apropriação do espaço escolar. Compreender as influências do passado institucional, a partir de um olhar prospectivo para melhor entender as demandas do presente, parece ser vital para a transformação da escola em um lugar mais significativo para os alunos.

O resultado das produções textuais dos participantes da pesquisa, que foram elaboradas a partir da leitura de trechos de depoimentos de ex-alunos (as) do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes/PR, foi interessante no sentido de

externalizar o quanto eles se mostraram sensíveis aos assuntos investigados. No tocante ao tema da memória, em que pese a diversidade de opiniões, observou-se que os alunos tenderam a enfatizar alguns conceitos em detrimento de outros. Por exemplo, notou-se pouco reconhecimento da memória da escola, entendida em sentido mais restrito, em comparação com as outras modalidades. Trata-se de um dado sintomático porque ele traz à luz uma situação que se verifica na maioria das instituições públicas de ensino, que é a necessidade de valorização do próprio patrimônio histórico cultural.

Neste sentido, os resultados denunciam algumas ausências. Faltam às escolas públicas ações administrativas e pedagógicas, no sentido de valorizar a cultura da escola, que é acumulada historicamente, em suas várias dimensões, desde reservar espaços para guarda e conservação do acervos escolares, dedicar espaços para organização de discursos expositivos, criação de narrativas, democratização da discussão em torno do que deve ou não ser lembrando, valorização de determinadas tradições, atenção às questões simbólicas, tais como as cores dos uniformes, bandeira e outros elementos identitários, e sobretudo melhorar os sistemas de documentação do que acontece no cotidiano da escola, para além dos registros compulsórios sob o ponto de vista administrativo. Cumpre destacar que algumas escolas desenvolvem estes tipos de iniciativas, mas poucas as realizam com o envolvimento e participação democrática dos alunos, de modo que eles se sintam parte do processo.

Por outro lado, os dados apontam muitas presenças. Em meio a muitos discursos sobre educação, que são reproduzidos pelos alunos, eles inserem suas críticas ou elogios ao sistema de ensino. Isto mostra que eles são mais conscienciosos sobre suas experiências escolares do que costumeiramente se imagina. Muitas vezes os estudantes são culpabilizados pelos problemas de inadequação da instituição escolar aos novos tempos, eles são acusados de falta de interesse. Muitos estudantes reproduziram estes discursos porque são bombardeados cotidianamente por estes tipos de comentários ou porque eles estavam presentes nas falas dos ex-alunos (as), que foram inseridas no instrumento de pesquisa.

Porém, os dados, analisados em seu conjunto, não condizem com o discurso da falta de interesse, mas o contrário, mostra que os alunos têm muita mais a dizer sobre suas próprias experiências, ultrapassando os limites das questões a eles

foram colocadas. Isto leva à suposição de que muitas das inquietações da escola diante do contexto contemporâneo estão mais relacionadas às dificuldades institucionais de atender as novas demandas impostas pelos alunos, do que propriamente o inverso. Desenvolver práticas pedagógicas de gestão democrática das memórias e aprender a trabalhar com diversidade podem ser caminhos interessantes a serem trilhados, de modo a tornar o espaço escolar um lugar mais significativo e acolhedor, sob o ponto de vista dos educandos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1(46) - jan./abr. 2005. Acesso em: 30 set. 2013

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e a origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARISTÓTELES. **On Memory and Reminiscence**. In: PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. MEC/BRASIL. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=5993](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5993)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Subjetividade: um conceito entre as fronteiras do discurso científico. In SILVA, I. O. (Org.); VIEIRA, M. L. (Org.). **Memória, subjetividade e educação**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2007.

BARBOSA DA SILVA, A. C.; BARBOSA DA SILVA, M.C.C. A escola na condição de não lugar. **Pesquiseduca**, Santos, v. 4, n. 8, p. 340-362, jul./dez. 2012

BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar**. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755\\_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR](http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR)>. Acesso em: 4 abr. 2015.

BENJANIN, Walter. **Obras escolhidas I - magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 01 set. 2015.

BOSNIER, Jean-Michel. A memória é o futuro do homem? In: LE NOUVEL OBSERVATEUR. **Café Philo: as grandes indagações da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. (ESTUDOS, 20).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: University Press, 1995.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História e memória de professores. **RevistAleph**, v. IV, n. 12, p. 37–41, 2009.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Madrid: Akal, 2010.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru-SP: Edusc, 2004.

CAIMI, Flavia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar - memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 65 – 79.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2013.

CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida & GOMES, Romeu. **Representações sociais e história: referenciais teórico-metodológicos para o campo da saúde coletiva**. Cad. Saúde Pública [online]. 2000, vol.16, n.2, pp. 499-506. ISSN 0102-311X.

CARVALHO, C. H. & CARVALHO, L. B. O. História/historiografia da educação e inovação metodológica: fontes e perspectivas. In: COSTA, C. J. (Org). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados – MS: Ed. UFGD, 2010.

CARVALHO, Sergio Lage. A saturação do olhar e a vertigem dos sentidos. **REVISTA USP**, v. 32, p. 126 – 155, 1996.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista**. Campinas: Autores Associados, 2010.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade e UNESP, 2001.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade: in FRIGOTTO, e outros (orgs.) **Ensino médio Integrado. Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva: Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, pp. 117-318.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Celta Editora, 1993. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/52960963/Paul-Connerton-Como-as-Sociedades-Recordam-1>

CZAP, Ana Lygia; SILVEIRA, Maria Helena Pupo; ZACARIAS, Mariana Rocha. Educação patrimonial: Experiência com os alunos do Colégio Estadual do Paraná. In: Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: Congresso Nacional De Educação – EDUCERE, 10. , 2011, p. 5244 -5257. Disponível em : <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6164\\_3002.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6164_3002.pdf)> Acesso em em: 06 jan. 2014.

CUNHA, Marcos Vinícius da. A Escola contra a família. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Veiga. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P 447-468.

DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TeseMariaAparecidaLimaDias.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

**DICIONÁRIO MICHAELIS** da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mem%F3ria>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

ENGELS, Friedrich. Comentários sobre a contribuição à crítica da economia política, de Karl Marx. In: **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FARIA, Hamilton; GARCIA, Pedro. **Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário**. 2. ed. São Paulo: Instituto Polis, 2003. (Cadernos de Proposições para o Século XXI, v.1)

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1(46) - jan./abr. 2005

FERRAZ, Francisco César Alves. O Brasil na guerra: um estudo de memória escolar. In: IV SEMINÁRIO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2001, Ouro Preto. **Anais ...** ICHS/UFOP, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1402.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

FOLEY, Michael. **A era da loucura**. São Paulo: Alaúde, 2011.

FRANCO, Aléxia Pádua; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. A memória e o ensino de história hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos. In: ZAMBINI, Ernesta (Org.). **Digressões sobre o ensino de história**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares: O construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem**. Maputo: EPM - CELP, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJANIN, Walter. **Obras escolhidas I - magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-19.

GONDAR, Jô; DOBELEI, Vera. (Orgs.) **O que é memória social?** 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria Ltda. / Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

HACQUARD, Georges. Mnemósine. In: **Dicionário de mitologia grega e romana**. 1. ed. Rio Tinto (Pt): Divisão Gráfica das Edições ASA, 1996, p. 211.

HALBWACHS, Maurice, **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/ Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

HARTOG, F., **Tempo e patrimônio**. Varia Historia, Belo Horizonte, 2006, v. 22, n. 36, p.261-273.

HEYMANN, Luciana. O "devoir de mémoire" na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. In: III Seminário PRONEX "Cidadania e direitos", 3, nov.2006, 2006, Rio de Janeiro. **Anais ... CPDOC/FGV**, 2006. 27f. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1685.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1685.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2015

HUME, David. **Investigações sobre o entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultura, 1989. (Os Pensadores)

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JENKINS, Keith. **A história refigurada. Novas reflexões sobre uma antiga disciplina**. Trad. Roberto Castaldo Costa. São Paulo: Contexto, 2014.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, p. 679 – 712, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-69922009000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69922009000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 1, pp. 9-43, jan/jun, 2001.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2009.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: algumas críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. 8. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1998, p. 207–222. (Prática pedagógica).

KESSEL, Zilda. Memória e memória coletiva. São Paulo: **Museu da Pessoa**, 2007. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/adm/Upload/29116110920121916535P032.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Paris: Editions Anthropos, 2006.

LIMA, Rita de Cassia Pereira; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (Orgs.). **Sujeito, escola, representações**. Florianópolis: Editora Insular, 2006.

LYODARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Ltda, 2013.

MACHADO, Charlinton Jose dos Santos. **Mulher e educação: história, práticas e representações**. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA - UFPB, 2006.

MARC, Augé. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas - SP: Papyrus, 1994.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-23, 1992.

MENEZES, Maria Cristina. A escola e a sua materialidade: o desafio do trabalho e a necessidade da interlocução. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1 (46) - jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/46-dossie-menezesmc.pdf>>. Acesso em: 27 de Agosto de 2013.

MILAGRE, José Antônio. **É legal a proibição de celulares nas escolas do Brasil?** Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/12716/e-legal-a-proibicao-de-celulares-nas-escolas-do-brasil>>. Acesso em: 2 mai. 2015.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o signo da memória**. São Paulo: UNESP, 2007.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan Pagès. Cidade, memória e educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In MIRANDA, Sonia Regina e SIMAN, Mara Lana Castro (Orgs.) **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 59 -92

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Educação Escolar e Cultura (s)**, n. 23, p. 156–168, 2003.

MORAES, Nilson Alves de. Memória social: solidariedade orgânica e disputas de sentidos. In GONDAR, Jô; DOBELEI, Vera. (Orgs.) **O que é memória social?** 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria Ltda. / Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p. 89-104.

MORAES, Roque; GALIAZZI, MARIA DO CARMO. **Análise textual discursiva**. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2007.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História do Departamento de História da PUC. São Paulo, 1993.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Memória da escola: subsídios para a construção da identidade. **Anais**. Londrina: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005.

Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0686.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. **REVISTA ESBOÇOS**, Santa Catarina: UFSC, 2004, v.11, p. 25–30.

PLATÃO. **Fedro ou da Beleza**. 6. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RABELO, Adriano de Paula. **Etimologia dos apelidos**. Disponível em: <[http://www.artefatocultural.com.br/portal/index.php?secao=colunistas\\_completa&id\\_noticia=733&subsecao=73&colunista=Adriano%20de%20Paula%20Rabelo](http://www.artefatocultural.com.br/portal/index.php?secao=colunistas_completa&id_noticia=733&subsecao=73&colunista=Adriano%20de%20Paula%20Rabelo)>. Acesso em: 8 nov. 2014.

RIGOZO, Nivaor Rodolfo. Registros da atividade solar e de outros fenômenos geofísicos em anéis de crescimento de árvore. **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais**, São José dos Campos, 1998. Disponível em: <<http://mtc-17.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/jeferson/2004/08.27.16.08/doc/publicacao.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ROCKWELL, Elsie. De Huellas, Bardas e veredas: uma historia cotidiana em la escuela. In ROCKWELL, Elsie (coor) **La escuela cotidiana**. México D.F. Fondo de Cultura Económica. 1999. p. 13 – 57.

SACRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALIBA, Elias Thomé. Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 51 – 63.

SANTOS, Maria Lícia dos. A memória da experiência escolar como objeto de estudo. **História e-História**. Publicação organizada com apoio do grupo de pesquisa de arqueologia histórica da UNICAMP, 02 set.2009. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=historiadores&id=52>>. Acesso em: 06 jan. de 2014.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia**, v. 21, n. 48, p. 129 – 135, 2011.

SIEDE, Isabelino A. Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. In: **Ciencias Sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza**. Buenos Aires: Aique, 2010, p. 269–294.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo estendido**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002, p. 247–258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003, p. 190-207.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003, p. 208-243.

SIMÓNIDES DE CEOS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: **Wikimedia Foundation**, 2014. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sim%C3%B3nides\\_de\\_Ceos&oldid=40064035](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sim%C3%B3nides_de_Ceos&oldid=40064035)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), p. 99–119, 2006.

SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denise Barbara; LUIGLI, Rosário Genta; et al. **Multiplicidades Culturais e representações: A diversidade do trabalho escolar**. São Paulo: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - FAFE - Fundação de Apoio à Faculdade de Educação, 2006.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, mai. /ago. 2006, pp. 211-225

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: EDUEL - Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

VELHO, Gilberto. O estilo de vida urbano e modernidade. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 227–234, 1995.

VIEIRA, M.L. A metaforização da memória ou a dialética da rememoração em Walter Benjamin. In: SILVA, I. O. (Org.); VIEIRA, M. L. (Org.). **Memória, subjetividade e educação**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2007. p. 26-27.

## FONTES DOCUMENTAIS

ALVES, Jolinda de Moraes. **História da assistência social aos pobres em Londrina: 1940 – 1980**. 2002. 545 f. Tese (Doutorado em História e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, 2002.

BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUAR, Bruno. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Brasília, **DEBATES ED**, N. 3, abr. 2012. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216306por.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013. Publicação da UNESCO – Representação no Brasil.

BIANCHI, Benê. Estudante é preso com um revólver no pátio a escola. **Folha de Londrina**, 07 mai. 1998. Disponível em: [http://www.folhaweab.com.br/?id\\_folha=2-1--1008-19980507](http://www.folhaweab.com.br/?id_folha=2-1--1008-19980507). Acesso em: 17 jun. 2015.

BIANCHI, Benê. **Projeto muda comportamento de alunos**. Folha de Londrina, Londrina, 28 out. 1998. Disponível em: < [http://www.folhaweab.com.br/?id\\_folha=2-1--4663-19981028](http://www.folhaweab.com.br/?id_folha=2-1--4663-19981028)>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BONI, Paulo Cesar; UNFRIED, Rosana Reineri; BENATTO, Omeletino. **Memórias fotográficas: a fotografia e fragmentos da história de Londrina**. Londrina: Midiograf, 2013.

BRANCO, Gustavo & MIONI, Fidélis. **Londrina no seu jubileu de prata**. Londrina: Revista Realizações Brasileiras, 1959.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM por escola (2013)**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: resultados e metas (2013)**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: jul. 2015.

BRESSAN, Fernanda. Vale saber. **Folha de Londrina**, Londrina, 06 nov. 2002. Disponível em: <[http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--2633-20021106](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--2633-20021106)>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BRINCAT, Paulo. **Relacionamento entre a Paróquia Nossa Senhora de Lourdes e a Escola Nossa Senhora de Lourdes**. Londrina, 26 jun. 2015. Entrevista concedida ao autor da pesquisa.

CENSL – [COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES-LONDRINA]. **Histórico do Colégio**. Site Oficial do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes/SEED/PR. Disponível em: <<http://www.ldanslourdes.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 06 jan. de 2014

COSTA, Osmani. Um lugar fora do mapa. **Folha de Londrina**, Londrina, 30 jul. 1999. Disponível em: <[http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--10905-19990730](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--10905-19990730)>. Acesso em: 27 jun. de 2015.

DELORS, Jacques et alii. **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 8. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2003

ELORZA, Telma. Idéias na cabeça, câmara na mão. Festival de colégio mostra que os jovens podem fazer vídeos educativos. **Folha de Londrina**, Londrina, 28 out. 1997. Disponível em: <[http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--4241-19971028](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--4241-19971028)>. Acesso em: 06 jan. 2014.

FIERAMOSCA, Benedita. **Memórias do bairro Nossa Senhora de Lourdes**. Londrina, 27 jun. 2015. Entrevista concedida ao autor da pesquisa.

FIERAMOSCA, Pedro. **Memórias do bairro Nossa Senhora de Lourdes**. Londrina, 27 jun. 2015. Entrevista concedida ao autor da pesquisa.

FIERAMOSCA, Sueli Aparecida. **Memórias da Escola Nossa Senhora de Lourdes**. Londrina, 27 jun. 2015. Entrevista concedida ao autor da pesquisa.

FOLHA DE LONDRINA. **Copa Sercomtel deve reunir mais de 300 alunos em Londrina** (...). Londrina, 06 jun. 2003. Disponível em: <[http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--8168-20030626](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--8168-20030626)>. Acesso em: 06 jan. 2014.

FOLHA DE LONDRINA. **Definidos campeões do TORNESCOLON.** Londrina, 06 nov. 1999. Disponível em: <[http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--10371-19991126](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--10371-19991126)>. Acesso em: 06 jan. 2014.

FOLHA DE LONDRINA. **Tiroteio em escola fere 2 em Londrina.** Londrina, 05 ago. 2001. Disponível em: [http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--840-20010805](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--840-20010805)>. Acesso em: 27 jun. 2015.

FOLHA DE LONDRINA. **Todo mundo falava daquela vilinha.** Londrina, 30 jun. 2011. Disponível em: [http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--5038-20110630](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--5038-20110630). Acesso em: 27 jun. 2015. (Cidades)

GAWRYSZEWSKI, Alberto (org). **Patrimônio histórico e cultural: cidade de Londrina – PR.** Londrina: UEL, 2011. (Coleção História na Comunidade – Volume 5)

HORTA, Lúcio, Estudantes fazem a festa na Expo. **Folha de Londrina,** Londrina, 15 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--4515-19990415](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--4515-19990415)>. Acesso em: 06 jan. 2014.

MASCHIO, Edison & ELIAS, Jorge. **Documentário de Londrina.** Londrina: Editora Gazeta do Paraná, 1977.

PARANÁ (Estado). SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação. **Programa Superação (on line).** Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=137>> . Acesso em: 16 jul. 2015.

RIGOZO, Nivaor Rodolfo. Registros da atividade solar e de outros fenômenos geofísicos em anéis de crescimento de árvore. **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais,** São José dos Campos, 1998. Disponível em: <<http://mtc-17.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/jeferson/2004/08.27.16.08/doc/publicacao.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

SILVA, C. A. **Memórias da experiência escolar na Escola Nossa Senhora de Lourdes.** Londrina, 08 set. 2013. Entrevista concedida a alunos do autor da pesquisa.

SILVA, Lucineia Chamorro; MELHADO, Maria do Carmo Dias. **Projeto: Escolas Estaduais de Londrina – Histórico e Patronos.** Londrina: Biblioteca Pública Municipal Pedro Viriato Parigot de Souza – PML, 2003. (Digitado)

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jun. 2015. (SILVA, M. A., 2003, P. 295)

ZANI, Antônio Carlos. **Repertório Arquitetônico das Casas de Madeira de Londrina**. Londrina: Antônio Carlos Zani, 2005.

ZANIN, Patrícia. Colégio realiza eleição para diretor-mirim. **Folha de Londrina**, Londrina,. 16 jun. 1998. Disponível em: <[http://www.folhawe.com.br/?id\\_folha=2-1--2616-19980616](http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--2616-19980616)>. Acesso em: 06 jan. 2014.

# ANEXOS

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS

As informações solicitadas a seguir destinam-se exclusivamente a levantamentos de aspectos socioculturais dos alunos matriculados no Ensino Médio do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes. Não há interesse na identificação de casos individuais; os dados são confidenciais e serão tratados estatisticamente.

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino  
 Série: ..... Turma: ..... Turno: ..... Data: ...../...../.....

#### 1 - Qual a faixa etária (idade) do seu pai?

- ( ) abaixo de 30 anos.
- ( ) de 30 a 40 anos.
- ( ) de 40 a 50 anos.
- ( ) de 50 a 60 anos.
- ( ) de 60 a 70 anos.
- ( ) acima de 70 anos.

#### 2 - Qual a faixa etária (idade) da sua mãe?

- ( ) abaixo de 30 anos.
- ( ) de 30 a 40 anos.
- ( ) de 40 a 50 anos.
- ( ) de 50 a 60 anos.
- ( ) de 60 a 70 anos.
- ( ) acima de 70 anos.

#### 3 - Até quando seu pai estudou?

- ( ) não estudou
- ( ) da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- ( ) da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- ( ) ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
- ( ) ensino Médio (antigo 2º grau)
- ( ) ensino Superior incompleto
- ( ) ensino Superior
- ( ) pós-graduação
- ( ) não sei

#### 4 - Até quando sua mãe estudou?

- ( ) não estudou
- ( ) da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- ( ) da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- ( ) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
- ( ) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- ( ) Ensino Superior incompleto
- ( ) Ensino Superior
- ( ) pós-graduação
- ( ) não sei

#### 5 - Qual o estado civil dos Pais:

a) ( ) Casados. b) ( ) Viúvo(a). c) ( ) Divorciados. e) ( ) Solteiros. d) ( ) Separados.

**6 - Qual o principal responsável pelo sustento de seu grupo familiar?**

- ( ) seu pai  
 ( ) sua mãe  
 ( ) seu pai e sua mãe  
 ( ) você  
 ( ) seu cônjuge  
 ( ) seu padrasto ( ) madrasta  
 ( ) outros: Quem? \_\_\_\_\_

**7 - Em qual destas faixas está aproximadamente a renda total de seu grupo familiar no mês passado, somando a renda de todas as pessoas que moram com você, inclusive a sua (se você tiver alguma renda)?**

- ( ) mais de 30 salários mínimos (Mais de R\$ 21.720,00)  
 ( ) entre 20 a 30 salários mínimos (R\$14.480,00 a R\$ 21.719,00)  
 ( ) entre 15 a 20 salários mínimos (R\$10.860,00 a 14.479,00)  
 ( ) entre 10 a 15 salários mínimos (R\$7.240,00 a R\$ 10.859,00)  
 ( ) entre 7 a 10 salários mínimos (R\$ 5.068,00 a R\$ 7.239,00)  
 ( ) entre 5 a 7 salários mínimos (R\$ 3.620,00 a R\$ 5.067,00)  
 ( ) entre 3 a 5 salários mínimos (R\$ 2.172,00 a R\$ 3.619,00)  
 ( ) entre 2 a 3 salários mínimos (R\$1.448,00 a R\$ 2.171,00)  
 ( ) entre 1 a 2 salários mínimos (R\$ 724,00 a R\$1.447,00)  
 ( ) até 1 salário mínimo (R\$ 724,00)  
 ( ) nenhuma renda

**8 - Quantas pessoas de sua família vivem da renda mensal indicada?**

- ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) mais de 6

**9 - A casa onde você mora é?**

- ( ) própria e quitada  
 ( ) própria e em pagamento (financiada)  
 ( ) alugada  
 ( ) cedida

**10 - Sua casa está localizada em qual bairro? \_\_\_\_\_**

**11 - Qual o meio de transporte utilizado por você para chegar à escola?**

- ( ) à pé ( ) bicicleta ( ) ônibus ( ) carro ( ) outros \_\_\_\_\_

**12 - Quanto tempo você leva para chegar à escola?**

- ( ) menos de 15 minutos  
 ( ) 15 a 30 minutos  
 ( ) 31 a 60 minutos  
 ( ) mais de uma hora

**13 - Você exerce ou já exerceu atividade remunerada (trabalha)?**

- ( ) sim  
 ( ) não

**14 - Quantas horas você dedica diariamente a atividade remunerada (trabalho)?**

- ( ) até 2 horas  
 ( ) de 2 a 4 horas  
 ( ) de 4 a 6 horas  
 ( ) de 6 a 8 horas  
 ( ) não exerço

**15 - Em qual setor se encaixa a sua atividade remunerada (trabalho)?**

( ) prestação de serviço ( ) indústria ( ) comércio ( ) agropastoril ( ) não exerço

**16 - Individualmente, qual a sua principal fonte de renda?**

- ( ) emprego regular  
 ( ) trabalho autônomo  
 ( ) trabalho informal  
 ( ) pensão / aposentadoria  
 ( ) mesada  
 ( ) outra – qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) não tenho renda pessoal

**17 - Você tem em sua casa? (Considere o conjunto dos bens do grupo familiar e marque apenas uma resposta para cada item)**

**BENS**

Automóvel / veículo	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
TV analógica	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
TV digital	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Celular	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Tablet	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Computador/notebook	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Rádio	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Videogame	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
DVD player	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
BLU-RAY player	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Câmera fotográfica	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Câmera filmadora	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Videogame	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho
Home Theater	( ) 1	( ) 2	( ) 3 ou mais	( ) Não tenho

**SERVIÇOS**

Acesso à internet	( ) tenho	( ) Não tenho
Acesso a TV aberta	( ) tenho	( ) Não tenho
Acesso a canais por assinatura (cabo/satélite/Internet/outros)	( ) tenho	( ) Não tenho
Associação a algum clube (social/esportivo/etc.)	( ) tenho	( ) Não tenho
Assinatura de revista ou jornal impresso	( ) tenho	( ) Não tenho
Assinatura de revista ou jornal "on line"	( ) tenho	( ) Não tenho
Plano de saúde	( ) tenho	( ) Não tenho

**18 - Qual seu tempo médio diário dedicado às seguintes atividades (fora do horário escolar)?**

Uso do Computador	( ) Nenhum	( ) Até 1 hora	( ) entre 1 a 2 hs	( ) entre 2 a 3 hs	( ) Mais de 3 horas
Uso da Televisão	( ) Nenhum	( ) Até 1 hora	( ) entre 1 a 2 hs	( ) entre 2 a 3 hs	( ) Mais de 3 horas
Uso de Videogame	( ) Nenhum	( ) Até 1 hora	( ) entre 1 a 2 hs	( ) entre 2 a 3 hs	( ) Mais de 3 horas
Leitura	( ) Nenhum	( ) Até 1 hora	( ) entre 1 a 2 hs	( ) entre 2 a 3 hs	( ) Mais de 3 horas
Prática de esporte	( ) Nenhum	( ) Até 1 hora	( ) entre 1 a 2 hs	( ) entre 2 a 3 hs	( ) Mais de 3 horas
Conversa com amigos fora do ambiente virtual	( ) Nenhum	( ) Até 1 hora	( ) entre 1 a 2 hs	( ) entre 2 a 3 hs	( ) Mais de 3 horas
Horas dedicadas ao estudo (fora da escola)	( ) Nenhum	( ) Até 1 hora	( ) entre 1 a 2 hs	( ) entre 2 a 3 hs	( ) Mais de 3 horas
Outra: _____	( ) Nenhum	( ) Até 1 hora	( ) entre 1 a 2 hs	( ) entre 2 a 3 hs	( ) Mais de 3 horas

**19. Qual das atividades abaixo ocupa mais o seu tempo livre, incluindo os finais de semana:**

[enumere de acordo com a atividade que você mais se ocupa – 1 para a que ocupa mais tempo]

- TV
- Religião
- Cinema
- Música
- Festas/baladas com os amigos
- Leituras
- Internet
- Jogos eletrônicos
- Esportes
- Namoro
- Frequência em bares e restaurantes
- Visita a parentes e familiares
- Gastronomia e cozinha
- Atividades de contato com a natureza
- Hábito de ficar sozinho
- Passeios Onde? \_\_\_\_\_
- Liste outras formas de ocupação do tempo livre. Quais atividades

**20 - Você ocupa parte do seu tempo livre assistindo TV? ( ) sim ( ) não ( ) raramente**

Quais programas? [Enumere de acordo com a atividade que você mais se ocupa – 1 para a que ocupa mais tempo]

- filmes. Quais gêneros? \_\_\_\_\_
- telejornais
- programas esportivos
- clips e shows
- programas humorísticos
- programas de entrevistas
- documentários
- outros. Quais: \_\_\_\_\_

**20 - Você ocupa parte do seu tempo livre ouvindo música? ( ) sim ( ) não ( ) raramente**

Qual o seu estilo de música preferido? [Enumere de acordo com a sua preferência – 1 para o estilo que mais você ouve]

- sertanejo universitário
- sertanejo raiz
- música eletrônica
- pop rock
- MPB
- Hip Hop
- Axé
- Funk
- música clássica
- reggae
- heavy metal
- outros. Quais: \_\_\_\_\_

**21 - Quais atividades você mais realiza no computador? [Enumere de acordo com a atividade que você mais se ocupa – 1 para a que ocupa mais tempo]**

- digitar trabalhos e fazer pesquisas escolares
- fazer compras em lojas virtuais
- ler ebooks (livros virtuais)
- jogar
- assistir vídeos
- ouvir músicas
- redes sociais (facebook, twitter, outros)
- enviar e-mails
- navegar em sites variados ( ) Outra: Qual atividade: \_\_\_\_\_
- Não tenho computador

**22 - Você ocupa parte do seu tempo livre realizando leituras? ( ) sim ( ) não ( ) raramente**  
Quais? [Enumere de acordo com a atividade que você mais se ocupa – 1 para a que ocupa mais tempo]

- ( ) romance  
 ( ) livros técnicos científicos  
 ( ) livros didáticos  
 ( ) revistas. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) quadrinhos  
 ( ) jornais. Quais jornais lê e/ou assina? \_\_\_\_\_  
 ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

**23 - Quantos livros, aproximadamente, há em sua casa, sem contar os livros didáticos?**

- ( ) nenhum  
 ( ) de 1 a 10  
 ( ) de 11 a 50  
 ( ) de 51 a 100  
 ( ) mais de 100

**24 - Quantos livros, em média, você lê por ano, excetuando-se os livros didáticos?**

- ( ) nenhum  
 ( ) de 1 a 5  
 ( ) de 6 a 10  
 ( ) mais de 10

**25 - Você frequenta, ou já frequentou, algum curso de língua estrangeira?**

- ( ) não  
 ( ) sim  
 Qual idioma? \_\_\_\_\_

**26 - Você frequenta, ou já frequentou, algum tipo de curso no horário de contra turno escolar?**

- ( ) não  
 ( ) sim  
 Qual? \_\_\_\_\_

**27 - Em relação às horas dedicadas ao estudo, como as realiza?**

- ( ) lê  
 ( ) decora  
 ( ) realiza atividades (responde questionários, questões objetivas)  
 ( ) elabora resumos  
 ( ) elabora esquemas  
 ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

**28 - Para você o que significa estudar?**

- ( ) Adquirir conhecimento  
 ( ) Uma forma de crescimento pessoal  
 ( ) Uma obrigação  
 ( ) Outro significado: \_\_\_\_\_

**29 - Você já praticou, já teve algum contato, ou possui algum tipo de habilidade nas seguintes linguagens artísticas e culturais? Quais?**

- ( ) ARTES DE RUA (Ex: hip hop, dança de rua, grafite, skate, bike, etc.) \_\_\_\_\_  
 ( ) ARTES PLÁSTICAS (Ex: artes visuais, pinturas, desenhos, etc.) \_\_\_\_\_  
 ( ) ARTES GRÁFICAS \_\_\_\_\_  
 ( ) ARTESANATO \_\_\_\_\_  
 ( ) CULTURA POPULAR (Ex: capoeira, dança folclórica, folia de Reis, etc.) \_\_\_\_\_  
 ( ) CIRCO \_\_\_\_\_  
 ( ) DANÇA (Ex: dança de salão, ballet clássico, ballet moderno, etc.) \_\_\_\_\_  
 ( ) MÚSICA (Ex: toca instrumentos, canta em coral, canta ou toca em banda, etc.) \_\_\_\_\_  
 ( ) TEATRO (Ex: participa de grupo teatral, escola de teatro, etc.) \_\_\_\_\_

- ( ) VIDEOGRAFIA (Ex: produz pequenos vídeos, curtas, etc.) \_\_\_\_\_  
 ( ) FOTOGRAFIA. (Ex: fotografa, edita fotografias, etc.) \_\_\_\_\_  
 ( ) LITERATURA (Ex: escreve textos e poemas, participa de festivais literários, etc) \_\_\_\_\_  
 ( ) MÍDIA (Ex: web designer, produção de games, etc.) \_\_\_\_\_  
 ( ) PATRIMÔNIO CULTURAL (Ex: coleciona objetos antigos, participa de grupos folclóricos, etc) \_  
 ( ) Outras: \_\_\_\_\_

**30 - Do ponto de vista da sua cor ou etnia, como se autodenomina:**

- ( ) vermelho(a), indígena  
 ( ) amarelo(a),  
 ( ) negro(a)  
 ( ) moreno(a)  
 ( ) pardo(a)  
 ( ) branco(a)  
 ( ) outro(a), Qual: \_\_\_\_\_

**31 - Você tem alguma religião?**

- ( ) Católica Apostólica Romana  
 ( ) Espírita – Qual denominação: \_\_\_\_\_  
 ( ) Evangélica \_ Qual denominação: \_\_\_\_\_  
 ( ) Protestante – Qual denominação: \_\_\_\_\_  
 ( ) Mulçumana  
 ( ) Budista  
 ( ) **Outra**, Qual: \_\_\_\_\_  
 ( ) Eu não sou ateu, mas não tenho religião  
 ( ) Eu sou ateu, não tenho religião

**32 - Em relação à sua religião, você se define como:**

- ( ) praticante ( ) pouco praticante ( ) não praticante ( ) não tenho religião

**33 -** As pessoas que habitam um bairro ou uma determinada localidade podem ser muito diferentes em suas características. Por exemplo, diferenças de poder aquisitivo (riqueza ou pobreza), posição social, origem étnica, raça, casta ou tribo. Existem também as diferenças em relação às crenças religiosas, políticas, futebolísticas e ideológicas. Há ainda diferenças devido à idade, gênero, orientação sexual, deficiências físicas, entre outras.

Todas estas diferenças são refletidas e observadas no ambiente escolar.

**Considerando a realidade dos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, até que ponto você diria que as pessoas são diferentes?**

Utilize uma escala de 5 pontos, em que 1 quer dizer

“extremamente diferentes” e 5 quer dizer “muito pouco diferentes”.

- ( ) 1. Extremamente diferentes  
 ( ) 2. Muito diferentes  
 ( ) 3. Relativamente diferentes  
 ( ) 4. Pouco diferentes  
 ( ) 5. Muito pouco diferentes

**34 – As diferenças entre os indivíduos podem ocasionar problemas no ambiente escolar?**

- ( ) Sim ( ) Não

**35 - Aponte duas diferenças que mais frequentemente lançam desafios para a convivência e o relacionamento dos alunos no espaço escolar.**

- ( ) 1. Diferenças de educação familiar  
 ( ) 2. Diferenças de capacidade cognitiva  
 ( ) 3. Diferenças de poder aquisitivo do grupo familiar  
 ( ) 4. Diferenças de posse de bens materiais (materiais, celulares, outras)  
 ( ) 5. Diferenças de posição social  
 ( ) 6. Diferenças entre homens e mulheres  
 ( ) 7. Diferenças entre heterossexuais e homossexuais

- 8. Diferenças entre as gerações mais jovens e as gerações mais velhas
  - 9. Diferenças entre alunos da comunidade do bairro e alunos provenientes de outras comunidades
  - 10. Diferenças religiosas (religiões diferentes)
  - 11. Diferenças de torcidas de times de futebol
  - 12. Diferenças de crenças religiosas
  - 13. Diferenças de origem étnica, raça,
  - 14. Diferenças entre professores, alunos e funcionários
  - 15. Diferenças linguísticas (modo de falar, sotaque, etc.)
  - 16. Diferenças culturais (regionalismos, origem)
  - 17. Diferença de tribos urbanas
  - 18. Diferenças de características físicas, alto e baixo, gordo e magro, deficiências, etc.
  - 19. Outras diferenças
- 

**36 - Você acredita que a escola é uma instituição que pode fazer diferença em sua vida?** Faça uma avaliação da sua experiência escolar em uma escala de 1 a 5, em que 1 quer dizer “totalmente incapaz de mudar minha vida”, e 5 quer dizer “totalmente capaz de mudar minha vida”.

- 1 Totalmente incapaz de mudar minha vida
- 2 Geralmente incapaz de mudar minha vida
- 3 Nem capaz, nem incapaz
- 4 Geralmente capaz de mudar minha vida
- 5 Totalmente capaz de mudar minha vida

**37 - Em geral, considerando o seu jeito próprio de ser, você se considera um(a) aluno(a) incluído(a) ou excluído (a) pelos outros sujeitos da escola (pelos alunos, professores, funcionários, equipe pedagógica)?**

- 1. Muito incluído (a)
- 2. Moderadamente incluído (a)
- 3. Nem incluído (a), nem excluído (a).
- 4. Moderadamente excluído
- 5. Muito excluído

**38 – Você usa a escrita para se comunicar fora do ambiente escolar? ( ) Sim ( ) Não ( ) Raramente**

**Em quais situações?**

- cartas  E-mails  poemas/poesias  diários  ofícios  relatórios no trabalho
- Outras: Quais? \_\_\_\_\_

## ANEXO II

### TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS

**Tabela 1 – Avaliação dos alunos sobre as diferenças no contexto escolar**

GRAU DE DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS	ALUNOS			%
Relativamente diferentes	37			37,37% (99)
Pouco diferentes	24			24,24% (99)
Muito diferentes	20			20,20% (99)
Extremamente diferentes	19			19,19% (99)
Muito pouco diferentes	0			0,00 % (99)
PROBLEMAS GERADOS PELAS DIFERENÇAS	SIM	%	NÃO	%
<b>As diferenças entre os indivíduos podem provocar problemas no ambiente escolar?</b>	91	81,98% (111)	20	18,02% (111)
DIFERENÇAS QUE LANÇAM MAIS DESAFIOS PARA A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA				
DIFERENÇAS	Marcações - %- Alunos			
Diferenças de educação familiar	59			55,14% (107)
Diferenças de características físicas, alto e baixo, gordo e magro, deficiências, etc.	42	39,25%	(107)	
Diferenças entre heterossexuais e homossexuais	29			27,10%(107)
Diferenças de origem étnica, raça,	19			17,76%(107)
Diferenças de posição social	18			16,82%(107)
Diferenças de posse de bens materiais (materiais, celulares, outras)	17			15,89%(107)
Diferenças religiosas (religiões diferentes)	15			14,02%(107)
Diferenças de crenças religiosas	13			12,15%(107)
Diferenças linguísticas (modo de falar, sotaque, etc.)	11			10,28%(107)
Diferenças de poder aquisitivo do grupo familiar	10			9,35%(107)
Diferenças de torcidas de times de futebol	9			8,41%(107)
Diferenças de capacidade cognitiva	8			7,48%(107)
Diferenças entre as gerações mais jovens e as gerações mais velhas	8			7,48%(107)
Diferenças culturais (regionalismos, origem)	8			7,48%(107)
Diferenças entre homens e mulheres	7			6,54%(107)
Diferenças entre alunos da comunidade do bairro e alunos provenientes de outras comunidades	7	6,54%	(107)	
Outras diferenças	5			4,67%(107)
Diferenças entre professores, alunos e funcionários	4			3,74%(107)
Obs.: Os alunos tiveram a liberdade de marcar mais de uma opção.				

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 2 – Idade**

IDADE	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL
ALUNOS	1	14	52	32	9	5	2	0	1	116
%	0,86	12,07	44,83	27,59	7,76	7,31	1,72	0,00	0,86	

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 3 - Sexo**

SEXO	MASCULINO	%	FEMININO	%	TOTAL
2º ANO	42	35,00%	44	36,67%	86
3º ANO	11	9,17%	23	19,17%	34

TOTAL	53	44,17%	67	55,83%	120
-------	----	--------	----	--------	-----

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 4 – Autodefinição étnica (cor)**

COR	ALUNOS	%
Branco (a)	59	53,15% (111)
Pardo (a)	24	21,62% (111)
Moreno (a)	19	17,12% (111)
Amarelo (a)	5	4,50% (111)
Negro (a)	4	3,60% (111)
Vermelho (a)	0	0,00% (111)
Outro (a)	0	0,00% (111)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 5 – Idade dos pais**

FAIXA ETÁRIA DOS PAIS	30 a 40	40 a 50	50 a 60	60 a 70	ACIMA DE 70	TOTAL
NÚMERO DE PAIS	27	65	19	5	0	116
%	23,28%	56,03%	16,38%	4,31%	0	
NÚMERO DE MÃES	46	64	10	0	0	120
%	38,33%	53,33%	8,33%	0,00	0,00	

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 6 – Grau de Instrução dos pais**

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	NÚMERO DE PAIS	%	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	NÚMERO DE MÃES	%
Não estudou	1	0,84%	Não estudou	1	0,83%
1ª A 4ª	9	7,56%	1ª A 4ª	11	9,17%
5ª A 8ª	20	16,81%	5ª A 8ª	23	19,17%
Ensino médio incompleto	12	10,08%	Ensino médio incompleto	19	15,83%
Ensino médio	36	30,25%	Ensino médio	33	27,50%
Ensino superior incompleto	5	4,20%	Ensino superior incompleto	7	5,83%
Ensino superior	12	10,08%	Ensino superior	9	7,50%
Pós-graduação	4	3,36%	Pós-graduação	5	4,17%
O filho (a) não sabe	20	16,81%	O filho (a) não sabe	12	10,00%
Total	119		Total	120	

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 7 – Estado civil dos pais**

ESTADO CIVIL DOS PAIS	ALUNOS	%
Casados	81	67,50%
Viúvo (a)	2	1,67%
Divorciados	17	14,17%
Solteiros	7	5,83%
Separados	13	10,83%

Total	120
-------	-----

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 8 – Provedor (es)**

PROVEDOR (ES),, FAMILIAR (ES)	ALUNOS	%
Seu pai	49	40,83%
Sua mãe	14	11,67%
Seu pai e sua mãe	46	38,33%
Você	0	0,00%
Seu cônjuge	0	0,00%
Seu padrasto ou madrasta	3	2,50%
Outros (avós, tios, padrasto e mãe, madrasta e pai, etc.)	8	6,67%
Total	120	

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 9 – Renda Familiar Mensal**

RENDA FAMILIAR MENSAL	FAMÍLIAS	PERCENTUAL
Mais de 30 salários mínimos	2	1,77%(113)
20 a 30 salários mínimos	2	1,77%(113)
15 a 20 salários mínimos	2	1,77%(113)
10 a 15 salários mínimos	1	0,88%(113)
7 a 10 salários mínimos	11	9,73%(113)
5 a 7 salários mínimos	22	19,47%(113)
3 a 5 salários mínimos	22	19,47%(113)
2 a 3 salários mínimos	22	19,47%(113)
1 a 2 salários mínimos	19	16,81%(113)
Até um salário mínimo	7	6,19%(113)
Nenhum salário	2	2,65%(113)
Não sabe	2	1,67%(120)
Não respondeu	5	4,17%(120)
Total	120	

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 10 – Números de pessoas que vivem da renda mensal indicada**

NÚMERO DE PESSOAS QUE VIVEM DA RENDA	ALUNOS	PERCENTUAL
Mais de seis	5	4,31%(116)
Seis	10	8,62%(116)
Cinco	24	20,69%(116)
Quatro	29	25,00%(116)
Três	22	18,97%(116)
Dois	22	18,97%(116)
Um	4	3,45%(116)
Não responderam	4	3,33%(120)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 11 – Acesso à casa própria**

SITUAÇÃO DA MORADIA	ALUNOS	PERCENTUAL
Própria (quitada)	65	55,56%(117)
Própria (financiada)	19	16,24%(117)
Alugada	27	23,08%(117)

Cedida	6	5,13%(117)
Não responderam	3	2,50%(120)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 12 – Proveniência dos alunos por bairro**

BAIRRO	Número de Alunos	BAIRRO	Número de Alunos	BAIRRO	Número De Alunos	BAIRRO	Número de Alunos	BAIRRO	Número de Alunos
Interlagos	13	Carlota	3	Portal dos Pioneiros	2	Fugiwara	1	Santa Clara	1
Abussafe	10	Giovani Lunardelli	3	Califórnia	1	Grasiela	1	Santa Fé	1
Alexandre Urbanas	10	Marabá	3	Centro	1	Itapoã	1	Siam	1
Antares	7	Nossa Senhora de Lourdes	3	Cervejaria	1	Meton	1	Tatiani	1
São Pedro	7	Santa Alice	3	Chamoni x	1	Nações Unidas	1	Tomy	1
Morumbi	6	São Rafael	3	Da Luz	1	Novo Aeroporto	1	Zona Leste	1
São Vicente Palotti	5	Armindo Guazzi	2	Das Flores	1	Oriente	1	Zona Rural	1
Aeroporto	3	Do Leste	2	Do Café	1	Paris	1	TOTAL DE ALUNOS	
Brasília	3	Laranjeiras	2	Ernani Moura Lima	1	Pioneiros	1		114

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 13 – Meio de transporte e tempo gasto para chegar à escola**

MEIO DE TRANSPORTE PARA CHEGAR À ESCOLA	ALUNOS	%
A pé	49	41,53%(118)
Bicicleta	4	3,39%(118)
Ônibus	32	27,12%(118)
Carro	36	30,51%(118)
Outros (motos)	5	4,24%(118)
Não respondeu	2	1,67%(120)
TEMPO GASTO PARA CHEGAR À ESCOLA	ALUNOS	%
Menos de 15 minutos	70	59,83%(117)
15 a 30 minutos	44	37,61%(117)
31 a 60 minutos	2	1,71%(117)
Mais de uma hora	1	0,85%(117)
Nulas	2	1,67%(120)
Não respondeu	1	0,83%(120)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Obs. Alguns alunos citaram diferentes meios de transportes, ou seja, mais de um.

**Tabela 14 – Atividades remuneradas - setor de atuação - tempo dedicado ao trabalho - e fonte de renda pessoal (continua)**

ATIVIDADE REMUNERADA	ALUNOS	%	SETOR DE ATUAÇÃO	ALUNOS	%
Já exerceu ou exerce atividade remunerada	64	53,78% (119)	Comércio	24	51,06% (47)
			Prestação de Serviços	18	38,30% (47)

Não exerceu e nem exerce atividade remunerada	55	46,22% (119)	Indústria	5	10,64% (47)
---	----	--------------	-----------	---	-------------

**Tabela 14 – Atividades remuneradas - setor de atuação - tempo dedicado ao trabalho - e fonte de renda pessoal (Continuação)**

TEMPO DEDICADO AO TRABALHO	ALUNOS	%	FONTE DE RENDA PESSOAL	ALUNOS	%
Até 2 horas	3	2,61% (115)	Emprego formal	34	30,36% (112)
2 a 4 horas	19	16,52% (115)	Trabalho autônomo	4	3,57% (112)
4 a 6 horas	21	18,26% (115)	Trabalho informal	3	2,68% (112)
6 a 8 horas	10	8,70% (115)	Pensão	8	7,14% (112)
Não trabalha atualmente	62	53,91% (115)	Mesada	14	12,50% (112)
Nulas ou sem respostas	5	4,17% (120)	Outras	9	8,04% (112)
			Não possui renda	40	35,71% (112)
			Não respondeu	8	6,67% (120)

Fonte: questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 15 – Quantidade de bens do grupo familiar**

QUANT. DE BENS	UM	%	DOIS	%	TRÊS OU MAIS	%	NÃO TENHO	%	ALUNOS (TOTAL)
Veículo	46	39,32%	43	36,75%	15	12,82%	13	11,11%	117
TV analógica	42	36,84%	19	16,67%	13	11,40%	40	35,09%	114
TV digital	51	45,13%	23	20,35%	15	13,27%	24	21,24%	113
Celular	15	12,93%	14	12,07%	86	74,14%	1	0,86%	116
Tablet	42	36,21%	4	3,45%	1	0,86%	69	59,48%	116
Computador	54	46,96%	37	32,17%	15	13,04%	9	7,83%	115
Rádio	56	48,28%	29	25,00%	7	6,03%	24	20,69%	116
Videogame	50	43,10%	13	11,21%	4	3,45%	49	42,24%	116
DVD	74	63,79%	24	20,69%	6	5,17%	12	10,34%	116
Não tem TV							7		120
Blu-ray	21	18,26%	2	1,74%	0	0,00%	92	80,00%	115
Câmera fotográfica		50,43%		19,13%		5,22%		25,22%	115
Filmadora	58		22		6		29		115
Home theater	39	33,91%	9	7,83%	0	0,00%	67	58,26%	115
Não tem TV	35	30,97%	3	2,65%	0	0,00%	75	66,37%	113
							7		120

Fonte: questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 16 – Acesso a serviços pagos**

SERVIÇOS	ALUNOS	%
Acesso à Internet	113	97,41%(116)
Acesso a TV aberta	97	83,62%(116)
Acesso a canais por assinatura (cabo/satélite/Internet/outros)	63	54,31%(116)
Associação a algum clube (social/esportivo/etc.)	30	25,86%(116)
Assinatura de revista ou jornal impresso	13	11,21%(116)
Assinatura de revista ou jornal "on line"	12	10,34%(116)
Plano de saúde	59	50,86%(116)
Não respondeu	2	1,67%(120)
Nulas	2	1,67%(120)

Fonte: questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 17 – Administração do tempo fora da escola (diariamente)**

OCUPAÇÕES	MARCAÇÕES DOS ALUNOS QUANTO AO TEMPO DEDICADO ÀS ATIVIDADES									
	NENHUM		ATÉ 1 HORA		1 A 2 HORAS		2 A 3 HORAS		MAIS DE 3 HORAS	
Uso do computador	17	14,53%	17	14,53%	29	24,79%	15	12,82%	39	33,33%
Assistindo TV	20	17,09%	30	25,64%	26	22,22%	16	13,68%	25	21,37%
Jogos no videogame	77	65,81%	14	11,97%	11	9,40%	6	5,13%	9	7,69%
Leitura	45	38,46%	32	27,35%	16	13,68%	14	11,97%	10	8,55%
Prática de esporte	62	52,99%	20	17,09%	21	17,95%	7	5,98%	7	5,98%
Conversa com amigos (fora do ambiente virtual)	13	11,11%	27	23,08%	16	13,68%	16	13,68%	45	38,46%
Estudo fora da escola	31	26,50%	48	41,03%	18	15,38%	11	9,40%	9	7,69%
Outras	89	76,07%	3	2,56%	3	2,56%	3	2,56%	19	16,24%

Obs.: 117 alunos responderam à questão

Fonte: questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota: Atividades especificadas no item "Outras": Trabalho, cursos diversos, uso do celular, cursinho pré-vestibular, atividades não especificadas, aula de música, aula de violino, aula de dança, atividade de desenho, atividades de diversão não especificadas, leitura da Bíblia, limpeza da casa, namoro, diálogo com os pais.

**Tabela 18 – Ranking de interesses durante o tempo livre**

OCUPAÇÃO NO TEMPO LIVRE	OPÇÃO Nº 1	OCUPAÇÃO NO TEMPO LIVRE	OPÇÃO Nº 1	OCUPAÇÃO NO TEMPO LIVRE	OPÇÃO Nº 1
Internet	30/84	Leitura	8/84	Festas ou baladas	4/84
Música	17/84	Passeios	7/94	Hábito de ficar sozinho	4/84
Televisão	16/84	Namoro	6/84	Outros	4/84
Religião	13/84	Visitas a parentes	6/84	Contato com a natureza	3/84
Esportes	10/84	Jogos eletrônicos	5/84	Bares e restaurantes	2/84
Cinema	9/84	Gastronomia	5/84	Obs. Total 84 marcações	
OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE (SISTEMA DE PONTUAÇÃO)		PONTUAÇÃO ATINGIDA		PERCENTUAL SOBRE A PONTUAÇÃO MÁXIMA (24.860 pontos) [113 alunos X 220 =24.860]	
Internet		9086,9		36,55%	(24.860)
Televisão		5760		23,17%	(24.860)
Musica		5737,1		23,08%	(24.860)
Religião		4082		16,42%	(24.860)
Leitura		4041,2		16,26%	(24.860)
Visita a parentes		3363,1		13,53%	(24.860)
Cinema		3123,1		12,56%	(24.860)
Esportes		3099,1		12,47%	(24.860)
Jogos eletrônicos		2334		9,39%	(24.860)
Namoro		2321,5		9,34%	(24.860)
Habito de ficar sozinho		2305,6		9,27%	(24.860)
Gastronomia		2013,5		8,10%	(24.860)
Passeios		1935		7,78%	(24.860)
Festas/baladas		1891,1		7,61%	(24.860)
Contato com a natureza		1564,6		6,29%	(24.860)
Bares e restaurantes		1491,5		6,00%	(24.860)
Outros		734,6		2,95%	(24.860)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

### Observação sobre o sistema de pontuação da Tabela 18

Nota 1: Respostas espontâneas sobre passeios: shopping center (12 vezes citado); casa de amigos, Lago Igapó, Zerão, Bosque, pista de BMX, casa de familiares, sair com os amigos, teatro, concerto de violino, viagens para cidade próxima (Presidente Prudente).

Outras Atividades: limpeza de casa, academia, ficar dormindo, inventando coisas, fazendo comida, ficar sem preocupação.

Nota 2: No primeiro sistema de ranqueamento foram consideradas somente as marcações de número 1 (1ª opção). No segundo modelo foram consideradas todas as respostas e, para fazer o ranqueamento entre elas criou-se um sistema de pontuação, utilizando-se a seguinte Tabela numérica. 1 (220), 2 (110), 3 (73,3), 4 (55), 5 (44), 6 (36,6), 7 (31,1), 8 (27,1), 9 (24,4), 10 (22), 11 (20), 12 (18,3), 13 (16,9), 14 (15,7), 15 (14,6), 16 (13,7), 17 (12,9), 18 (12,2), 19 (11,5), 20 (10). Também foram considerados os seguintes critérios para unificar diferentes possibilidades de respostas. A marcação "X" foi convertida na pontuação máxima. Quando a marcação "X" ocorreu mais de uma vez, o valor foi dividido pelo total de marcações. Quando a mesma pontuação foi atribuída mais de uma vez, o valor correspondente na Tabela foi dividido pelo total de marcações.

**Tabela 19 – Ocupação do tempo livre assistindo televisão**

OCUPA O TEMPO ASSISTINDO TV	SIM	NÃO	RARAMENTE *
Número de alunos	61 (114)	10 (114)	43 (114)
Percentual dos alunos	53,51%	8,77%	37,72%

GÊNEROS DE PROGRAMAÇÃO	ALUNOS (Marcações)	PERCENTUAL %
Filmes	40	54,79% (73)
Telejornais	11	15,07% (73)
Novelas/séries (*) Indicação espontânea	9	12,33% (73)
<i>Clips, shows</i>	7	9,59% (73)
Humorísticos	7	9,59% (73)
Outros	7	9,59% (73)
Documentários	6	8,22% (73)
Entrevistas	4	5,48% (73)
Esportivos	3	4,11% (73)

GÊNEROS DE PROGRAMAÇÃO	PONTUAÇÃO	PERCENTUAL SOBRE A PONTUAÇÃO MÁXIMA [104 ALUNOS X 220 = 22880]
Filmes	11538,9	50,92% (22880)
Telejornais	5878,8	25,94% (22880)
Humorísticos	4598,2	20,29% (22880)
<i>Clips shows</i>	4142,4	18,28% (22880)
Documentários	3899,6	17,21% (22880)
Entrevistas	3281,3	14,48% (22880)
Esportivos	2535,9	11,19% (22880)
Outros	2117,3	9,34% (22880)

Fonte: questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota 1: Foram aplicados os mesmos critérios da Tabela 18.

Nota 2: Citados espontaneamente na opção "outros": Novelas, séries (citado 9 vezes), desenhos, lutas, filmes e séries antigas, filmes de guerra, programas agrícolas, programação religiosa, canais culinários, reality shows, filmes de gêneros variados gêneros,

**Tabela 20 – Ocupação do tempo livre ouvindo música**

OCUPA O TEMPO OUVINDO MÚSICA	SIM	NÃO	RARAMENTE *
Número de alunos	87 (110)	4 (110)	19 (110)
Percentual dos alunos	79,09%	3,64%	17,27%
RANKING DE PREFERÊNCIAS [PRIMEIRA OPÇÃO (1)]			
GÊNEROS MUSICAIS	ALUNOS (Marcações)	PERCENTUAL %	
Outros	26	31,71% (82)	
Sertanejo Universitário	15	18,29% (82)	
Pop rock	14	17,07% (82)	
Eletrônica	10	12,20% (82)	
Reggae	10	12,20% (82)	
Metal	7	8,54% (82)	
Funk	4	4,88% (82)	
Sertanejo raiz	3	3,66% (82)	
MPB	3	3,66% (82)	
Hip hop	3	3,66% (82)	
Clássica	1	1,22% (82)	
Axé	0	0,00% (82)	
INDICAÇÃO ESPONTÂNEA			
Gospel	13		
Pagode/samba	5		
GÊNEROS MUSICAIS	PONTUAÇÃO	PERCENTUAL SOBRE A PONTUAÇÃO MÁXIMA [113 ALUNOS X 220 = 24860]	
Outros	6561,6	26,39% (24860)	
Pop rock	5929,3	23,85% (24860)	
Eletrônica	5439,8	21,88% (24860)	
Sertanejo Universitário	5056,3	20,34% (24860)	
Reggae	4010,3	16,13% (24860)	
Hip hop	3139,8	12,63% (24860)	
Metal	2893,9	11,64% (24860)	
MPB	2532,3	10,19% (24860)	
Funk	2494,6	10,03% (24860)	
Sertanejo raiz	2394,2	9,63% (24860)	
Clássica	1875,9	7,55% (24860)	
Axé	968,9	3,90% (24860)	

Fonte: questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota 1: Foram aplicados os mesmos critérios da Tabela 18

Nota 2: Música gospel e samba foram os gêneros mais citados entre os que não estão na lista.

Outras indicações: country, pop internacional, trilhas de filmes, gêneros diversos de rock, rap, blues.

**Tabela 21 – Uso do computador (Continua)**

ATIVIDADES REALIZADAS NO COMPUTADOR [RANKING DE ACORDO PRIMEIRA OPÇÃO (1)]	ALUNOS (Marcações)	PERCENTUAL %
Redes sociais	43	50,59% (85)
Ouvir musicas	19	22,35% (85)
Digitar trabalhos	18	21,18% (85)
Assistir vídeos	13	15,29% (85)
Jogar	11	12,94% (85)
Navegar	7	8,24% (85)
E- books	4	4,71% (85)
E-mails	3	3,53% (85)
Compras lojas virtuais	2	2,35% (85)
Outras	0	0,00% (85)
Obs. 8 alunos disserem não possuírem computador		

**Tabela 21 – Uso do computador (Continuação)**

ATIVIDADES REALIZADAS NO COMPUTADOR (RANKING POR SISTEMA DE PONTUAÇÃO)	PONTUAÇÃO	PERCENTUAL SOBRE A PONTUAÇÃO MÁXIMA [112 ALUNOS X 220 = 24640]
Redes sociais	11.585,3	47,02%
Digitar trabalhos	7.806,3	31,68%
Ouvir musicas	5.877,9	23,86%
Assistir vídeos	5.172,2	20,99%
Jogar	4.316,0	17,52%
Navegar	4.012,5	16,28%
E-mails	2.772,6	11,25%
E- books	2.011,2	8,16%
Compras lojas virtuais	1.848,3	7,50%
Outras	439	1,78%

Fonte: questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota 1: Foram aplicados os mesmos critérios da Tabela 18

Nota 2: Outras finalidades: assistir séries ou filmes, visitar blogs, trabalhar, desenhar, ver notícias, realizar trabalhos profissionais, fazer *photoshop*, ler a Bíblia *on line*, visitar sites de fofoca.

**Tabela 22 – Ocupação do tempo livre com leitura**

OCUPA O TEMPO FAZENDO LEITURA	SIM	NÃO	RARAMENTE *
Número de alunos	47 (115)	30 (115)	38 (115)
Percentual dos alunos	40,87%	26,09%	33,04%
<b>RANKING DE PREFERÊNCIAS [PRIMEIRA OPÇÃO (1)]</b>			
GÊNEROS DE LEITURA	ALUNOS (Marcações)	PERCENTUAL %	
Romance	29	36,25% (80)	
Técnicos científicos	15	18,75% (80)	
Quadrinhos	12	15,00% (80)	
Outros	11	13,75% (80)	
Didático	7	8,75% (80)	
Revista	7	8,75% (80)	
Jornais	3	3,75% (80)	
<b>RANKING POR SISTEMA DE PONTUAÇÃO</b>			
GÊNEROS DE LEITURA	PONTUAÇÃO	PERCENTUAL SOBRE A PONTUAÇÃO MÁXIMA [85 ALUNOS X 220 = 18700]	
Romance	6971,1	37,28% (18.700)	
Técnicos científicos	4384,5	23,45% (18.700)	
Outros	3641,2	19,47% (18.700)	
Quadrinhos	3440,8	18,40% (18.700)	
Didático	3022,3	16,16% (18.700)	
Revista	2211,9	11,83% (18.700)	
Jornais	1245,5	6,66% (18.700)	

Fonte: questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota 1: Foram aplicados os mesmos critérios da TABELA 18

Nota 2: Outros: livros de ficção, terror, ação, aventura, Bíblia, folders e panfletos, distopia, livros religiosos, séries, livros para o vestibular.

**Tabela 23 – Frequência de leitura**

QUANTIDADE DE LIVROS NA RESIDÊNCIA (EXCETO DIDÁTICOS)			MÉDIA ANUAL DE LEITURA		
QUANTIDADE DE LIVROS	ALUNOS	%	QUANTIDADE DE LIVROS	ALUNOS	%
Mais de 100 livros	5	4,42%	Mais de 10 livros	25	22,32%
51 a 100 livros	5	4,42%	De 6 a 10 livros	17	15,18%
11 a 50 livros	41	36,28%	De 1 a 5 livros	49	43,75%
1 a 10 livros	46	40,71%	Nenhum livro	21	18,75%
Nenhum livro	16	14,16%			
<b>TOTAL DE MARCAÇÕES</b>	<b>113</b>		<b>MARCAÇÕES</b>	<b>112</b>	

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 24 – Método de estudo**

MÉTODO DE ESTUDO	ALUNOS	%
Lê	52	48,15% (108)
Decora	20	18,52% (108)
Realiza atividades (responde questionários, questões objetivas)	41	37,96% (108)
Elabora resumos	17	15,74% (108)
Elabora esquemas	14	12,96% (108)
Outros	7	6,48% (108)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota: Outros procedimentos citados: refazer exercícios, conversar com colegas sobre o assunto, assistir vídeo aula na Internet e pesquisa.

**Tabela 25 – Uso da escrita fora do contexto escolar**

FINALIDADES DO USO DA ESCRITA	ALUNOS	%
Escrever e-mails	70	70,71% (99)
Outras finalidades	18	18,18% (99)
Relatórios de trabalho	14	14,14% (99)
Escrever cartas	13	13,13% (99)
Escrever poesias/poemas	9	9,09% (99)
Escrever ofícios	4	4,04% (99)
Escrever em diários	1	1,01% (99)

Obs.: Os alunos tiveram liberdade de marcar mais de uma opção.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota: Outras finalidades apontadas espontaneamente: mensagens em meios eletrônicos (*msn*, *whatsapp*, *facebook*, redes sociais, *chats*) (13 indicações); composição de letras de músicas; escrita de FANFICS, jogos eletrônicos.

**Tabela 26 – Curso de idiomas e atividades de contraturno escolar**

CURSO DE IDIOMAS	ALUNOS	%
Frequenta ou já frequentou cursos de idiomas	37	33,04% (112)
<b>CONTRATURANO ESCOLAR</b>		
Frequenta ou já frequentou cursos no horário de contraturno escolar	50	45,05% (111)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota: Inglês e Espanhol são os idiomas, mas citados, com destaque para o Espanhol oferecido pelo CELEM. Alguns cursos citados: curso profissionalizante ADM, preparatório para ao ENEM,

matemática, informática, anatomia e biodiversidade, menor aprendiz, técnico de mecânico, técnico em logística no SENAI, técnico administrativo, programação de computadores, arte final (*corel draw*), *web designer*, torneiro mecânico, guarda mirim.

**Tabela 27 – Habilidades em linguagens artísticas**

LINGUAGENS ARTÍSTICAS	MARCAÇÕES	ALUNOS %
MÚSICA (Exemplos: toca instrumentos, canta em coral ou banda, etc.)	39	41,94% (93)
ARTES DE RUA (Exemplos: hip hop, dança de rua, grafite, skate, bike, etc.)	20	21,51% (93)
ARTES PLÁSTICAS (Exemplos: artes visuais, pinturas, desenhos, etc.)	19	20,43% (93)
FOTOGRAFIA. (Exemplos: fotografa, edita fotografias, etc.)	18	19,35% (93)
ARTESANATO	17	18,28% (93)
DANÇA (Exemplos: dança de salão, ballet clássico, ballet moderno, etc.)	16	17,20% (93)
TEATRO (Exemplos: participa de grupo teatral, escola de teatro, etc.)	14	15,05% (93)
CULTURA POPULAR (Ex.: capoeira, dança folclórica, folia de Reis, etc.)	12	12,90% (93)
ARTES GRÁFICAS	11	11,83% (93)
LITERATURA (Exemplos: escreve textos e poemas, participa de festivais literários, etc.)	10	10,75% (93)
VIDEOGRAFIA (Exemplos: produz pequenos vídeos, curtas, etc.)	9	9,68% (93)
MÍDIA (Exemplos: web designer, produção de games, etc.)	7	7,53% (93)
OUTRAS LINGUAGENS	4	4,30% (93)
NENHUMA	4	4,30% (93)
CIRCO	3	3,23% (93)
PATRIMÔNIO CULTURAL (Exemplos: coleciona objetos antigos, participa de grupos folclóricos, etc.)	3	3,23% (93)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota: Foram citadas entre outras linguagens: artes marciais e esportes: *muay thai*, *taekwondo* e futebol.

**Tabela 28 – Autodefinição religiosa**

DENOMINAÇÃO	ALUNOS	%	
Evangélico (a)	48	43,64% (110)	
Católico (a)	35	31,82% (110)	
Crete em Deus, mas não tem religião	14	12,73% (110)	
Protestante	5	4,55% (110)	
Outra denominação	3	2,73% (110)	
Ateu e não possui religião	3	2,73% (110)	
Espírita (Obs. 1 afro-brasileira)	2	1,82% (110)	
Muçulmano (a)	0	0,00% (110)	
Budista	0	0,00% (110)	
PRATICANDO OU NÃO PRATICANTE	ALUNOS	%	
Pouco praticante	52	46,43% (112)	
Praticante	34	30,36% (112)	
Não possui religião	15	13,39% (112)	
Não é praticante	11	9,82% (112)	
DENOMINAÇÕES CRISTÃS	ALUNO	DENOMINAÇÕES CRISTÃS	ALUNO
Católica	35	Internacional da Graça de Deus	1
Assembleia de Deus	7	Luz do mundo	1
Congregação Cristã do Brasil	5	Maranata	1
Cristã (Não identificada)	3	Missionária	1
Universal do Reino de Deus	3	Igreja do Nazareno	1
Presbiteriana	2	Nova Aliança	1
Santos do 7º dia	1	Pentecostal Poder e Glória	1
Assembleia de Deus Madureira	1	Presbiteriana Renovada	1
Avivamento bíblico	1	Restaurando Vida	1
Brasil para cristo	1	Protestante Tradicional	1
Edificada em Jesus Cristo	1	Comunidade Evangélica do Deus Vivo	1

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 29 – Crença na capacidade da escola em mudar a vida dos alunos**

GRAU DE CAPACIDADE	ALUNOS	%
Totalmente capaz de mudar a minha vida	59	54,63% (108)
Geralmente capaz de mudar a minha vida	33	30,56% (108)
Nem capaz e nem incapaz	9	8,33% (108)
Totalmente incapaz de mudar minha vida	5	4,63% (108)
Geralmente incapaz de mudar minha vida	2	1,85% (108)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

**Tabela 30 – O que significa estudar**

SIGNIFICADO DE ESTUDAR	ALUNOS	%
Adquirir conhecimento	74	66,67% (111)
Uma forma de crescimento pessoal	50	45,05% (111)
Uma obrigação	8	7,21% (111)
Outro significado	1	0,90% (111)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

Nota: O aluno que anotou "Outro significado" escreveu que aprende observando, vivendo.

**Tabela 31 – Autoavaliação do grau de inclusão na escola**

GRAU DE INCLUSÃO	ALUNOS	%
Moderadamente incluído (a)	59	57,84 % (112)
Muito incluído (a)	27	26,47 % (112)
Nem incluído (a), nem excluído (a)	23	22,55 % (112)
Moderadamente excluído	2	1,96 % (112)
Muito excluído	1	0,98 % (112)

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes (2014)

## ANEXO III

## ESCRITOS DOS ALUNOS SOBRE O CONCEITO DE MEMÓRIA

CÓDIGO	NOME	SEXO	TURMA	Resposta à questão: O que é memória? Obs. Transcrições sem correção ortográfica.
P1	AM	M	1.A.13	Memória é recordação, lembranças daquilo que aconteceu, ou que você passou durante a sua vida. Memória é o ato de você lembrar das coisas que acontece
P2	ACFE	M	1.A.13	É armazenamento de informações e lembranças em sua massa cerebral
P3	AAM	F	1.A.13	Memória são lembranças do passado
P4	AFLJ	M	1.A.13	Uma coisa são por lembrança, pelos pensamentos, agora outra coisa é por os povos que passaram, os monumentos que ficaram, os fatos, fotos, vários outros.
P5	AT	F	1.A.13	A memória para mim é lembrar da coisa que você já fez, já viveu. Mas a memória também é cultivar objetos/coisas antigas para que todo o passado do povo seja lembrado e estudado
P6	BLS	F	1.A.13	Eu entendo que é uma coisa onde você, pode relatar o que você viu, o que viveu, etc. Memória para mim é os fatos acontecidos no passado é onde você lembra das coisas ruins ou boas acontecida a si mesma ou com outros.
P7	BAJ	M	1.A.13	Memória. Eu entendo que a memória é a segunda base do corpo humano. A memória é na onde que guarda as coisas que você leu.
P8	DFS	F	1.A.13	Ajuda as pessoas, e sim lembrar do passado, lembranças
P9	DBR	M	1.A.13	Memória fica no cérebro e serve para você lembrar tudo de sua vida. Você se lembrar dos momentos bons ou ruins, nunca se apaga, senão for por alguma doença, perda de memória etc. Mas, sua vida inteira você se lembra, e está guardada na sua memória.
P10	DFF	M	1.A.13	Memória é uma coisa onde ficam suas lembranças, acontecimentos importantes da sua vida, ou conhecimentos adquiridos na sua vida
P11	ED	M	1.A.13	São formas de lembrança. Memória é uma forma de guardar informações
P12	US	M	1.A.13	Sei que a memória é o que fica para sempre em nossa cabeça, algo que nos faz lembrar de algo. Memória é tudo, porque sem elas, não lembramos de nada
P13	VSN	M	1.A.13	Memória para mim é um lugar onde você guarda todos as suas conquistas e as suas lembranças
P14	ALP	M	1.B.13	Memória é onde você grava as coisas. Com a memória você também armazena as notícias.
P15	EEF	M	1.B.13	Zona do cérebro que é encarregada de guardar informações.
P16	GHP	M	1.B.13	Memória é onde guardamos lembranças de acontecimentos que aconteceu em nossas vidas.
P17	AGL	M	1.B.13	Pois na escola é um lugar onde pode ser memorizado e pode acontecer memórias nele .
P18	GCD	F	1.B.13	Memória é aquilo que podemos registrar os fatos em nossa mente, é o que nos faz lembrar de algo por mais que o tempo passa.
P19	GSP	F	1.B.13	É quando as pessoas se lembram de quando eram mais novas de quando conseguem conhecer uma pessoa. Para mim memória é quando as pessoas se lembram de quando eram crianças e quando se lembram de histórias que ninguém mais lembra. É quando conta histórias para as pessoas de quando era mais nova.
P20	GC	M	1.B.13	Memórias são coisas boas e ruins que aconteceram. Memórias são pedaços da sua vida guardada em um lugar que só você pode ver, e é muito importante para nós.
P21	GG	M	1.B.13	Memória para mim é as suas lembranças uma coisa que marca você. É uma coisa que você guarda
P22	ILM	F	1.B.13	Memória, aquilo que é importante e agente guarda na memória o que agente sempre vai ter na memória.
P23	ID	F	1.B.13	Memória é um fato marcante que fica gravado em sua mente, memória é tudo o que você lembra.
P24	JVI	M	1.B.13	Tudo o que uma pessoa guarda na mente, fatos importantes simbólicos, acontecimentos que se passaram na vida dela
P25	JLM	M	1.B.13	Lembranças que ficam em uma parte específica do cérebro.
P26	LHAP	M	1.B.13	Memória são lembranças que aconteceram, que podem ou não ser gravados em livros, internet e a própria memória humana. A memória são, na verdade,

				acontecimentos históricos que acontecem em nossa vida.
P27	MBF	F	1.B.13	Memória é quando você se lembra do passado
P28	PHBR	M	1.B.13	Memória é como algum fato histórico que não se esquece, ou seja fica na memória, são fatos que o indivíduo não se esquece, por exemplo: algum foto histórico no qual a pessoa não se esquece facilmente.
P29	JLMA	F	1.B.13	Memória é uma coisa que aconteceu no passado, uma história marcante que ficou na sua cabeça na sua memória
P30	JVCM	M	1.B.13	Lembro do jogo de memória, quando era criança brincava de mau, minha vó gostava de jogar comigo e era bom porque ela não era boa, mas quando eu jogava com minha mãe eu só perdia e não gostava. Mas quando cresci conheci POU, um jogo que cuida de um bixinho e nele tem um jogo de memória. Nisso eu sou fera, meu recorde é de 69.165 mil pontos .. viu eu sou sabido.
P31	JVP	M	1.B.13	Memória é tudo o que voce lembra e vai se lembrar, seja por um curto ou longo periodo de tempo
P32	JCC	M	1.B.13	Memória pra mim é o passado , as décadas, séculos
P33	KCSA	F	1.B.13	são coisas que guardamos em nosso pensamento como coisas que aprendemos, momentos como coisas que aprendemos, momentos que vivemos, etc.
P34	KAC	F	1.B.13	Memória é algo que aconteceu no passado que ficou nas cabeças dos homens do presente
P35	LPB	F	1.C.13	Memória para mim é lembranças, tudo aquilo que um dia no passado acontece para voce. Ex. uma festinha de aniversário, o primeiro namorado, algo do genero.
P36	LOS	M	1.C.13	Um jogo
P37	LGVR	M	1.C.13	Memória é tudo aquilo que é importante para nois que nos lembra o passado sendo ele bom ou ruim
P38	NFK	M	1.C.13	A memória é conhecimento é voce adquirir conhecimento e guardar em sua memória
P39	NTFB	F	1.C.13	Memória é aquilo que nos lembramos do nosso passado, onde vivemos aprendemos no passado e fica nossa memória.
P40	TFC	F	1.C.13	Memória é algo muito importante que quando voce perde e como se você tivesse vivido toda uma vida
P41	AJAS	M	2.A.13	Eu entendo que memória seja algo que devemos guardar coisas que aprendemos já já algum tempo0, para que mais na frente, daí há alguns anos temos que lembrar. Memória pra mim eu não posso (dismanchar?) como falei temos que nos lembrar nem que nos nos esqueçamos temos que uma hora lembrar daquilo que foi esquecido por qualquer motivo que seja.
P42	BE	M	2.A.13	Algo que está guardado, que é ligado a fatos e acontecimentos de nosso passado, se manifesta em foras de pensamentos quando algo traz lembranças.
P43	GEYMS	F	2.A.13	Para mim, memória é como se fosse uma placa mãe onde fica registrado tudo o que vivemos.
P44	JKY	F	2.A.13	Memória pra mim é o que a gente lembra de coisas passadas, tanto boas quanto ruins.
P45	LGDF	M	2.A.13	Memórias são lembranças do passado, momentos guardados pelo nosso cerebro, coisas marcantes ficam mais "frescas" em nossa memória, não importa se o momento foi bom ou mau.
P46	STAS	F	2.A.13	Memória para mim é tipo um sentimento onde guardamos lembranças. Lembranças boas e ruins, onde guardamos também recordações que se foram e que infelizmente não vai voltar.
P47	ARP	F	2.B.13	Memória é tudo aquilo que é passado, mas que você lembra. Recordações que tem guardado na cabeça.
P48	AESJ	M	2.B.13	Algo que não se perde, marcante.
P49	BTA	F	2.B.13	Memória, são acontecimentos ou lembranças que aconteceram anos passados, e que ficam em nossa mente, e assim nos relembrando, nos ´memorando` e em que sempre nos lembramos. Bem, isso é memória para mim.
P50	DLBH	M	2.B.13	Memória é algo que aconteceu um dia e hoje tentamos buscar pequenos detalhes coisas interessantes algo que hoje é de uma forma e antigamente foi de outro jeito isso interessa muito.
P51	EJF	M	2.B.13	Eu entendo por algo que fica na lembrança, que a qualquer momento se recorda com aquilo. É também por saber alguma coisa e não esquecer ficar na memória.
P52	FMMA	M	2.B.13	Memória é aquilo que já ocorreu, ou seja, passado, tudo que ocorreu no passado, que aconteceu de mais marcante e isso fica gravado na mente da gente
P53	GCS	F	2.B.13	Memória se refere ao passado, tudo que foi vivido, suas lembranças.
P54	GRV	F	2.B.13	São fatos, histórias, fotos, sentimentos que permitem a gente lembrar do que aconteceu no passado, e viver tudo aquilo de novo por lembranças.
P55	JNBS	M	2.B.13	Para mim memória é tudo aquilo que se armazena na cabeça que é importante

<b>P56</b>	JETA	M	2.B.13	A memória para mim é onde você guarda as suas recordações de toda a sua vida, tudo o que você já fez, ouviu e etc., você se lembra de fato acontecido.
<b>P57</b>	KSC	F	2.B.13	Algo memorial, algo que fica guardado. Pra mim memória é uma recordação, algo que fico guardando para relembrar mais pra frente
<b>P58</b>	LBR	M	2.B.13	Memória é algo para as pessoas relembrar como era o tempo que estudava e as pessoas mais novas conhecer como era as coisas de antigamente
<b>P59</b>	MBJ	M	2.B.13	Memória para mim são coisas, como memória de lembranças passadas, memória relacionada a mente, memória para se lembrar das coisas.
<b>P60</b>	MPS	M	2.B.13	Memória é quando uma pessoa se lembra de alguma coisa antiga uma história bem velha isso para mim é memória
<b>P61</b>	MTA	M	2.B.13	Lembranças de infância, amigos, fatos, que o correram durante a vida, escola, brincadeiras muitas coisas boas e alguma ruins cada um com suas lembranças
<b>P62</b>	MFC	M	2.B.13	Acredito que quando estamos falando de MEMÓRIA, estamos querendo lembrar algo que passou, sendo a pouco tempo ou a muito tempo. Estamos dispostos a buscar coisas do passado que presenciemos e queremos lembrar.
<b>P63</b>	MNS	M	2.B.13	Memória pra mim são lembrança da nossa mente boas ou ruins
<b>P64</b>	NMS	F	2.B.13	Eu entendo como um local dentro da nossa cabeça. Eu acho que a memória é um lugar dentro de nós, que armazena todas as boas e más lembranças. Exemplo: o dia do seu aniversário, ou o dia que seu cachorro morreu. A memória seria algo que te mostraria o que realmente é importante para você
<b>P65</b>	WBSJ	M	2.B.13	São lembranças, fatos, cenas, acontecimentos, passados. Memória para mim são marcas, de coisas boas, ou ruim que aconteceu e de que você lembra ou sente falta.
<b>P66</b>	ACS	F	2.C.13	Memória, para mim é o ato de lembrar fatos que acontecerão na sua vida, um decorrer do tempo. Na minha concepção memórias, são lembranças boas ou ruins.
<b>P67</b>	BLB	F	2.C.13	Memória é uma imagem, lembrança, que você leva para a sua vida, que sempre que voce estiver fazendo algo você vai lembrar de lago ou pessoas.
<b>P68</b>	CCSB	F	2.C.13	Lembranças do passado, coisas marcantes que lembramos até hoje
<b>P69</b>	CSSR	F	2.C.13	Memória é armazenamento de todo conteúdo que achamos uteis que aprendemos no dia a dia ou uma lembrança de um acontecimento isso fica tudo na nossa memória.
<b>P70</b>	DP	M	2.C.13	É algo que está salvo ou memorizado na nossa mente. Sendo uma lembrança de um acontecimento ou algo que marcou este sujeito.
<b>P71</b>	FSF	M	2.C.13	Lembrar do que a pessoa já presenciou
<b>P72</b>	GGGS	M	2.C.13	Memória é a capacidade que temos de recordar algum fenômeno, pessoa, lugar ou qualquer outro elemento que já tivemos contato. A memória se forma todo instante, sendo classificada basicamente como de longa data e algumas de curta data. A memória pode ser desencadeada por diversos estímulos, e a capacidade de memorização é uma das principais características humanas.
<b>P73</b>	IGM	F	2.C.13	É uma coisa que nós utilizamos para lembrar das coisas, dos momentos, das pessoas, de fatos que aconteceram
<b>P74</b>	JDB	F	2.C.13	Memória é as lembranças que temos. Tem pessoas que tem boa memoria, ela lembra das coisas e tem pessoas que não tem boa memória, que não lembra muito das coisas. Tem memórias em fotos, videos, livros, etc.
<b>P75</b>	JASI	F	1.C.13	Um dia eu ouvi dizer que é os nossos neurônios que reproduzem as imagens novamente, mas eu não sei se é verdade, mais também não tenho outra explicativa de como se reproduz a memória.
<b>P76</b>	JVPZ	M	2.C.13	Memória para mim é lembrar de coisas boas
<b>P77</b>	LMS	F	2.C.13	Lembrança, algo que eu lembro. Passado
<b>P78</b>	LMF	F	2.C.13	São lembranças, iniciando com pensamentos ou coisas, objetos a serem vistos deixando uma lembrança, uma memória, uma recordação de tempos que já se passaram.
<b>P79</b>	NGF	F	2.C.13	Memória é lembranças de coisas que já aconteceram
<b>P80</b>	NRAF	F	2.C.13	Memória para mim é gravar uma coisa na cabeça, mas para memorizar alguma coisa, tem que se interessar por ela, aprender de forma adequada. Memorizar é a mesma coisa que aprender.



**ANEXO IV**

**ESCRITOS DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE MEMÓRIA**

CÓDIGO	NOME	SEXO	TURMA	Em sua opinião, a escola é um local de memória? ( ) sim ( ) não. Por quê? Obs. Transcrições sem correção ortográfica.
P1	AM	M	1.A.13	(SIM). Você lembra dos momentos bons que você passou seus momentos ruim e das conquista.
P2	ACFE	M	1.A.13	(SIM). Porque nós resgatamos memórias através da história, filosofia, sociologia, etc.
P3	AAM	F	1.A.13	(SIM). Através das matérias, temos o acontecimento do passado
P4	AFLJ	M	1.A.13	(SIM). Porque a história que o colégio deixo os ensinamento.
P5	AT	F	1.A.13	(SIM). Porque nela você aprende as coisas sobre seu próprio passado ou seja, seus antecedentes e coisas pré-históricas. Mas também a escola tem toda sua história e isso também é uma forma de memória.
P6	BLS	F	1.A.13	(SIM). Sim, porque é onde a gente aprende as coisas, que já se passou, de como que você aprendeu sobre as coisas e também na escola agente lembra como que era as coisas
P7	BAJ	M	1.A.13	(SIM). Porque na escola é a onde você entende mais coisas e guarda para sua vida
P8	DFS	F	1.A.13	(SIM). Porque as matérias que aprendemos e sim é bom memorizar
P9	DBR	M	1.A.13	(SIM). Sim, porque você lembra na hora da prova, no futuro você lembra tudo o que estudou.
P10	DFF	M	1.A.13	(SIM). Porque você vai adquirir memórias, de amigos e/ou sobre a escola, conhecimento para sua vida etc.
P11	ED	M	1.A.13	(SIM). Porque passamos uma boa parte da vida na escola, e quando saímos da escola, só resta as lembranças
P12	US	M	1.A.13	(SIM). Por que na escola conhecemos várias pessoas que levamos até a fase adulta.
P13	VSN	M	1.A.13	(SIM). Por que na Escola você vai aprender coisas novas. É o lugar que você tem mais amigos e te ajuda a ser alguém na vida no futuro.
P14	ALP	M	1.B.13	(SIM). Porque você com a memória lembra de algumas coisas.
P15	EEF	M	1.B.13	(SIM). Por que na escola ficam guardados todas as informações dos alunos e professores.
P16	GHP	M	1.B.13	(SIM). Porque o que aprendemos aqui vamos levar pra vida inteira.
P17	AGL	M	1.B.13	(SIM). Pois na esla é um lugar onde pode ser memorizado e pode acontecer memórias nele.
P18	GCD	F	1.B.13	(SIM). Por que na escola aprendemos coisas que levaremos para a nossa vida no futuro, lembraremos de coisas que aprendemos na escola que estarão gravadas em nossa memoria, sempre lembraremos da escola que estudamos, por isso a escola é sim um local de memoria.
P19	GSP	F	1.B.13	(SIM). Sim porque os alunos aprendem com os professores, e os professores tem que ter memória para ensinar os alunos com que aprendeu quando estudavam
P20	GC	M	1.B.13	(SIM). Pois todos os nossos conhecimentos adquirimos na escola, a pelo menos boa parte dele. Conhecimentos que vamos levar na "memória" pra o resto da vida.
P21	GG	M	1.B.13	(SIM). Por que este relembra as coisas do passado
P22	ILM	F	1.B.13	(SIM). Porque a gente convive com estudos todos os dias anos e anos, não tem como esquecer, e é um local de memória porque tudo que fazemos aqui lembraremos na faculdade através da minha memória.
P23	ID	F	1.B.13	(SIM). Porque é na maioria das vezes que na escola acontece as coisas marcantes, na escola a ente estuda onde fica varias coisas guardadas na mente.
P24	JVI	M	1.B.13	(SIM). Tudo o que a gente aprende guardamos na memoria, os amigos, as materias
P25	JLM	M	1.B.13	(SIM). Porque é na escola onde aprendemos e guardamos coisas em nosso cerebro.
P26	LHAP	M	1.B.13	(SIM). Porque o que estudamos irá ser gravado em nossa memória, tudo o que passamos na escola, aprendizado, ensino, será levado para a vida toda.

P27	MBF	F	1.B.13	(SIM). Porque você fica muito tempo num local e acaba fazendo parte da sua vida.
P28	PHBR	M	1.B.13	(SIM). Porque a escola é onde as pessoas frequentam diariamente, a pessoa não esquece facilmente do local de memória.
P29	JLMA	F	1.B.13	(SIM). Sim porque voce viveu na escola e com certeza voce vai lembrar dos tempos no colegio estará na sua memoria.
P30	JVCM	M	1.B.13	(SIM). Porque a memoira já estudou , mas não conseguiu aprender nada, pois os professores ensinam de maneira burra e assim são descompreendidos pelos alunos.
P31	JVP	M	1.B.13	(SIM). Sim, porque vou lembrar do resto da minha vida e outras pessoas lembram dela
P32	JCC	M	1.B.13	(SIM). Porque ela está no passado
P33	KCSA	F	1.B.13	(SIM). Porque aprendemos muitas coisas que guardamos com a ente pro resto da vida.
P34	KAC	F	1.B.13	(SIM). Porque na escola fazemos historias que ficaram para memoria.
P35	LPB	F	1.C.13	(SIM). Porque voce aprende coisas que um dia no futuro, vai precisar e também lá algumas lembranças; amigos professores, que é algo que felizmente vai ficar na memoria.
P36	LOS	M	1.C.13	(SIM). Quando chove, o prof de educação fisica tras o jogo de memoria para jogarmos.
P37	LGVR	M	1.C.13	(SIM). Pois voce lembrara de tudo o que voce fez de bom de ruim .
P38	NFK	M	1.C.13	(SIM). Porque é na escola que você adquiri a maior parte da seu conhecimento então por isso a escola e uma memoria.
P39	NTFB	F	1.C.13	(SIM). Porque que é um lugar em que varias pessoas já passaram algum tempo de suas vidas na escola. E as escolas mais antigas ainda são coservadas.
P40	TFC	F	1.C.13	(SIM). Porque voce deixa a sua memoria na escola no legado dela
P41	AJAS	M	2.A.13	(SIM). Por que aqui nós guardamos coisas, guardamos o conhecimento que mais adiante podamo a parte de sermos justos e a consciencia para nos lembrarmos de tudo na nossa memoria, e que devemos prosseguir com isso em nossas motivações que nós vamos ter no dia a dia.
P42	BE	M	2.A.13	(SIM). Por que o que acontece no colégio um dia será recordado como boas ou mas lembranças.
P43	GEYMS	F	2.A.13	(SIM). Porque vivemos uma grande parte de nossa vida na escola, então temos que memorizar e guardar tudo que aprendemos
P44	JKY	F	2.A.13	(SIM). Pois nós fazemos amizades com os colegas da escola, até com professores, isso é uma lembrança, uma memória de sua vida passada.
P45	LGDF	M	2.A.13	(SIM). Aprendemos muitas coisas na escola e essas coisas ficam guardadas em nossa memória, logo a memória é muito utilizada na escola.
P46	STAS	F	2.A.13	(SIM). Porque na escola, aprendemos muitas coisas, fazemos amizades, temos brigas, discussões e isso gera lembranças, recordações de um lugar onde vivemos tristezas e alegrias.
P47	ARP	F	2.B.13	(SIM). Com certeza. Aqui fazemos coisas que lembraremos no futuro. Serão nossas memórias. E aqui aprendemos sobre coisas passada. Memórias de outras pessoas.
P48	AESJ	M	2.B.13	(NÃO). Escola é um lugar de estudos e a não ser na matéria de história que estuda o passado as memórias gravadas durante o tempo.
P49	BTA	F	2.B.13	(SIM). Porque na escola aconteceu muitas coisas que são importante, ela faz parte da nossa vida, um patrimônio de lembrança, assim, conseqüentemente um local de memórias.
P50	DLBH	M	2.B.13	(SIM). Sim, por que muitos têm curiosidade para saber qual era os modos da época quais as brincadeiras, uniformes como era a própria escola por fora se era maior ou não ou se a sala em que estudamos servia para outra coisa e hoje é sala.
P51	EJF	M	2.B.13	(SIM). Porque você sempre vai lembrar, mais para frente,nossa eu fazia isto na escola, ou fazia aquilo e tals. Eu aprendi isso e aquilo.
P52	FMMA	M	2.B.13	(SIM). Sim. Porque por exemplo aqui no Colégio aconteceu algo muito marcante e isso vai deixa um legado para o futuro por exemplo a escola Nossa Senhora de Lourdes teve os melhores professores de Londrina e isso vai deixar a escola com mais valor
P53	GCS	F	2.B.13	(SIM). Os jovens de hoje passam ano após ano no colégio, e conseqüentemente fazemos amizades e outras relações, futuramente nos trará recordações.
P54	GRV	F	2.B.13	(SIM). Sim, passamos a metade de nossa vida nela e acontece várias coisas com nós que lembraremos para o resto da, como por exemplo: amigos, professores, aulas, matérias e muito mais.
P55	JNBS	M	2.B.13	(SIM). Porque você aprende e guarda na sua cabeça o que é importante
P56	JETA	M	2.B.13	(SIM). A escola é um local de memória, porque você aprende várias coisas sobre varias matérias e você vai usar o seu conhecimento para toda a vida

<b>P57</b>	KSC	F	2.B.13	(SIM). Sim. Porque depois que você se forma deixa a escola só fica as recordações, guardada na nossa memória, que com o passar dos anos, ficamos relembando.
<b>P58</b>	LBR	M	2.B.13	(SIM). Porque é um local onde você passam vários anos da vida, então é interessante essas pessoas mostrarem para as mais novas como era o tempo delas os mais novos ver a diferença o que mudou o que melhorou
<b>P59</b>	MBJ	M	2.B.13	(SIM). Memória pra se lembrar de tudo o que se estuda e o que se aprende.
<b>P60</b>	MPS	M	2.B.13	(SIM). Para você sair da escola com sabedoria tem que memorizar
<b>P61</b>	MTA	M	2.B.13	(SIM). Sim, pois são anos de vida passados ali naquele ambiente, com outras pessoas, então é um negócio a sempre ser recordado em conversas
<b>P62</b>	MFC	M	2.B.13	(SIM). Porque quando estamos na escola aprendemos sobre a história das coisas, tornando um local de memória.
<b>P63</b>	MNS	M	2.B.13	(SIM). É um local pra se reter boas memórias e parcerias e muito conhecimento.
<b>P64</b>	NMS	F	2.B.13	(SIM). Como em minha opinião, a memória armazena as coisas, eu creio que o colégio é um local ou memória, pois muitas coisas que aprendemos no colégio, fica armazenado.
<b>P65</b>	WBSJ	M	2.B.13	(SIM). Sim, porque é aqui que você vive a maior parte da sua vida, conhece pessoas novas, onde você se diverte em grupo, que depois você sente muita falta e de amigos, coisas que fizeram juntos.
<b>P66</b>	ACS	F	2.C.13	(SIM). Claro, sem dúvidas a escola é o lugar onde começamos ter um convívio social, onde estes "relacionamentos" serão guardados em nossa memória.
<b>P67</b>	BLB	F	2.C.13	(SIM). porque é onde voce constrói o começo de seu futuro/vida. Onde conhece amigos, tem as melhores lembranças, seja, boa de rum. E a escola é uma coisa que você nunca vai esquecer.
<b>P68</b>	CCSB	F	2.C.13	(SIM). porque nela temos além de aprendizado, amigos, professores, bons momentos, momentos ruins e tudo isso fica marcado em nossa memoria.
<b>P69</b>	CSSR	F	2.C.13	(SIM). Pois porque é aqui que aprendo muitas coisa que serão útil no futuro ou até mesmo lembranças que ficaram guardada na memória.
<b>P70</b>	DP	M	2.C.13	(SIM). Pois na escola é a vida da juventude onde vários acontecimentos acontece que marca a vida.
<b>P71</b>	FSF	M	2.C.13	(SIM). Porque precisamos lembrar do conteúdo que foi passado para ir bem nas provas de agora e futuramente.
<b>P72</b>	GGGS	M	2.C.13	(SIM). Certamente sim, na escola geramos uma infinidade de processos de memorização, em diversos campos, como o científico, social, geográfico. E muitas dessas memórias serão mantidas por nós por muitos anos.
<b>P73</b>	IGM	F	2.C.13	(SIM). Porque na escola acontece várias coisas, guardamos lembranças e memórias da escola
<b>P74</b>	JDB	F	2.C.13	(SIM). Porque tem historia e tudo que tem historia tem memoria. Um dia a escola vai ficar na minha memoria, na minas lembranças. Não so na minha como de todos que estudaram aqui.
<b>P75</b>	JASI	F	1.C.13	(SIM). Porque passamos quase metade da nossa vida dentro de uma escola e uma universidade, passamos muitos momentos, fazemos muitos amigos que talvez levamos para o resto da vida.
<b>P76</b>	JVPZ	M	2.C.13	(SIM). Porque voce lembra do tempo que era criança das brincadeiras que as professoras faziam
<b>P77</b>	LMS	F	2.C.13	(SIM). Depende né, por exemplo se formos estudar algo de historia, irá falar sobre o passado, eu me lembro do iluminismo por ter estudado, as lembranças (?) em certas partes eu considero memoria
<b>P78</b>	LMF	F	2.C.13	(SIM). Por que dependendo no que tem na escola, foto, objetos de recordação, ocorre sim memória, os próprios professores que estão a mais tempo no colégio também se tornam um tipo de memória.
<b>P79</b>	NGF	F	2.C.13	(SIM). Porque você aprende muito do que aconteceu no passado.
<b>P80</b>	NRAF	F	2.C.13	(SIM). As amizades que temos na escola, porque tenho momentos bons e momentos ruina na escola.

## ANEXO V

### CATEGORIZAÇÕES DOS SENTIDOS DE MEMÓRIA NOS ESCRITOS DOS ALUNOS

Tabela 01 – Definição de memória com referências às lembranças, recordações e ao ato de relembrar.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PALAVRAS – CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Definição de memória com referências às lembranças, recordações e ao ato de relembrar.	Lembrança	Lembr+ (lembrança, lembrar, lembrado, etc).	“Memória são Lembranças do passado”. [P3-AAM (F) 1A.13]	85	57	71,25%
	Recordação	Record+ (recordar, recordação, recordamos)	“Memória é uma recordação, algo que fico guardando para relembrar mais pra frente” [P57-KSC (F) 2B.13]	9	8	10,00%
	Ato de Relembrar	Relemb+ (relembrar, relembramos)	“Memória é algo para as pessoas relembrar como era o tempo que estudava (...)”. [P58-LBR (M) 2B.13]	3	3	3,75%
				97	68	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 02 – Definição de memória com referências aos seus atributos temporais (continua)

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Memória e temporalidade	Passado	Pass+ (passado, ,passou)	“Memória são Lembranças do passado” [P3-AAM (F) 1A.13]	26	23	28,75%
	Tempo	Tempo (s)	“Lembrança, uma Memória, uma Recordação de tempos que já se passaram” [P78-LMF (F) 2C.13]	8	8	10,00%
	Presente	Presente	“Memória é algo que aconteceu no passado que ficou nas cabeças dos homens do presente” [P34-KAC (F) 1B.13]	1	1	1,25%
Atualização da memória	Dia	Dia (Dia-a-dia, dia)	“Memória é armazenamento de todo conteúdo que achamos uteis que aprendemos no dia a dia” [P69-CSSR (F) 2C.13]	7	6	7,50%
	Hoje	Hoje	“Memória é algo que aconteceu um dia e hoje tentamos buscar pequenos detalhes” [P50-DLBH (M) 2B.13]	3	2	2,50%
	Viver	Viver	“(…) e viver tudo aquilo de novo por Lembranças” [P54-GRV (F) 2B.13]	1	1	1,25%
Aspectos de longa e curta duração da memória	Vida	Vida	“(…) Mas, sua vida inteira você se lembra, e está guardada na sua Memória” [P9-DBR (M) 1A.13]	14	14	17,50%
	Momento	Momento (s)	“Memórias são Lembranças do passado, momentos guardados pelo nosso cérebro” [P45-LGDF (M) 2A.13]	7	5	6,25%
Contraste entre o antigo, velho e o novo	Novo	Nov+ (nova, novo, novamente)	“É quando conta Histórias para as pessoas de quando era mais nova” [P19-GSP (F) 1B.13]	5	4	5,00%
	Antigo	Antig+ (Antiga (s), Antigamen+)	“(…)as pessoas mais novas conhecimento como era as coisas de antigamente” [P58-LBR (M) 2B.13]	4	4	5,00%
	Criança	Criança (s)	“Lembro do jogo de Memória, quando era criança brincava de MAU (mau-mau), minha vó gostava de jogar comigo (...)” [P30-JVCM(M) 1B.13]	2	2	2,50%

Tabela 02 – Definição de memória com referências aos seus atributos temporais (continuação)

	Velha	Velha	“Memória é quando uma pessoa se lembra de alguma coisa antiga uma História bem velha isso para mim é memória” [P60-MPS (M) 2B.13]	1	1	1,25%
	Infância	Infância	“Lembranças de infância, amigos, fatos, que ocorreram durante a vida(…)”[P61-MTA (M) 2B.13]	1	1	1,25%
				80	72	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 03 – Definição de memória com referências aos fatos, aos acontecimentos, às vivências e aos testemunhos.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Definição de memória com referências aos fatos, aos acontecimentos, às vivências e aos testemunhos	Acontecimentos	Acontec+ (acontecimentos aconteceu, acontece, ect.)	“A Memória são, na verdade, acontecimentos históricos que acontecem em nossa vida” [P26-LHAP (M) 1B.13]	29	24	30,00 %
	Fatos	Fatos	“Memória é como algum fato histórico que não se esquece” (...) [P28-PHBR (M) 1B.13]	15	13	16,25 %
	Ocorrências	Ocorreu	“Memória é aquilo que já ocorreu (...)”[P52-FMMA (M) 2B.13]	3	2	2,50 %
	Experiências vividas	Viv+ (viveu, vivido, viver, vivemos)	“A Memória para mim é Lembrar da coisa que você já fez, já viveu (...)” [P5-AT (F) 1A.13]	8	8	10,00 %
	Algo presenciado	Presenc+ (presenciou, presenciamos)	“Lembrar do que a pessoa já presenciou” [P71-FSF (M) 2C.13]	2	2	2,50 %
	Fato histórico presenciado	Histórico (s)	“(…) algum fato histórico no qual a pessoa não se esquece facilmente” [P28-PHBR (M) 1B.13]	3	2	2,50 %
				60	51	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 04 – Definição de memória com referências ao ato de guardar, de armazenar, de não perder e de não esquecer

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Definição de memória com referências ao ato de guardar, de armazenar, de não perder e de não esquecer	Guarda	Guard+ (guarda, guardado, guardamos)	“Algo memorial, algo que fica guardado (...)” [P57-KSC (F) 2B.13]	21	19	23,75 %
	Armazenamento	Armazena+ (Armazenamento, armazenar)	“Para mim Memória é tudo aquilo que se armazena na cabeça que é importante (...)”[P55-JNBS (M) 2B.13]	5	5	6,25 %
	Perda	Perd+ (perde, perdia)	“Memória é algo muito importante que quando você perde e como se você tivesse vivido toda uma vida” [P40-TFC (F)1C.13]	4	4	5,00 %
	Esquecimento	Esquec+ (esquece, esqueçamos, esquecido)	“(…)são fatos que o indivíduo não se esquece (...)” [P28-PHBR (M) 1B.13]	6	3	3,75 %
				36	31	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 05 – Definição de memória com referência à ética

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	NºO	NºP	%
Definição de memória com referência à ética	Coisa boa	Boa(s)	“(…) Lembranças boas e ruins (…)” [P46-STAS (F) 2A.13]	13	12	15,00 %
	Coisa ruim	Ruim, ruins	“Memória pra mim são Lembrança da nossa mente boas ou ruins” [P63-MNS (M) 2B.13]	10	10	12,50 %
	Utilidade	Útil+ (utilizamos, úteis)	“É uma coisa que nós utilizamos para Lembrar das coisas (…)” [P69-CSSR (F) 2C.13]	2	2	2,50 %
	Ter que	Tem que	“mas para memorizar alguma coisa, tem que se interessar por ela” [P80-NRAF(F) 2C. 13]	1	1	1,25 %
	Dever	Devemos	“Eu entendo que Memória seja algo que devemos guardar” [P41-AJAS (M) 2A. 13]	1	1	1,25 %
				27	26	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 06 – Definição de memória com referências ao seu caráter de seletividade

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	NºO	NºP	%
SELETIVIDADE DA MEMÓRIA	Marcante	Marc+ (marca, marcou, marcante)	“Lembranças do passado, coisas marcantes que Lembramos até hoje” [P68-CCSB (F) 2C.13]	10	9	11,25 %
	Importante	Importa+ (importante, importantes, importa)	“Memória é tudo aquilo que é importante para nós, que nos lembra o passado sendo ele bom ou ruim” [P37-LGVR(M)1C.13]	9	9	11,25 %
	Interessante	Interes+ (Interessante, interessar)	“(…)coisas interessantes, algo que hoje é de uma forma e antigamente foi de outro jeito, isso interessa muito” [P50-DLBH (M) 2B.13].	3	2	2,50 %
				22	20	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 07 – Referências aos aspectos da memória externalizada nos lugares, nos monumentos, nos ritos, objetos e em outros suportes (continua)

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	NºO	Nº P	%
Referências aos aspectos da memória externalizada nos lugares, nos monumentos nos ritos, objetos e em outros suportes	Fazer (ação/rito)	“(…) sempre que você tiver fazendo algo, você vai Lembrar de algo ou pessoas” [P67-BLB (F) 2C.13]	4	4	5,00 %
	Fotos, fotografias	“São fatos, histórias, <b>fotos</b> , sentimentos que permitem a gente lembrar do que aconteceu no passado (…)” [P54-GRV (F) 2B.13]	4	4	5,00 %
	Objetos	“Mas a memória também é cultivar objetos - coisas antigas para que todo o passado do povo seja lembrado e estudado (…)” [P5-AT (F) 1A.13]	3	3	3,75 %
	Coisa (conotação de suporte)	“É uma coisa que nós utilizamos para lembrar das coisas, dos momentos, das pessoas, de fatos que aconteceram” [P73-IGM (F) 2C.13]; [P5-AT (F) 1A.13]; [P58-LBR (M) 2B.13]	3	2	2,50 %
	Lugar + (lugares)	“Memória é a capacidade que temos de recordar algum fenômeno, pessoa, <b>lugar</b> ou qualquer outro elemento que já tivemos contato” (…) [P72-GGGS (M) 2C.13]	2	2	2,50 %
	Monumentos	“Uma coisa é por lembrança, pelos pensamentos, agora outra coisa é por os povos que passaram, os	1	1	1,25 %

		monumentos que ficaram (...)” [P4-AFLJ (M) 1A.13]			
Tabela 07 – Referências aos aspectos da memória externalizada nos lugares, nos monumentos, nos ritos, objetos e em outros suportes (continuação)					
	Música	“Algo em você pode lembrar, algo que marcou e fica em sua memória. Fotos, músicas, histórias, lugares, objetos” [P17-AGL (M) 1B.13]	1	1	1,25 %
	Vídeos	“Memória é as Lembranças que temos. (...) Tem Memórias em fotos, vídeos, livros, etc.” [P74-JDB (F) 2C.13]	1	1	1,25 %
			19	18	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 08 – Definição de memória a partir de conceitos abstratos de pensamento, sentimento, mente, imagem

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Definição de memória com referências aos conceitos abstratos de pensamento, sentimento, mente, imagem	Mente	Mente	“É algo que está salvo ou memorizado na nossa mente (...)” [P70-DP (M) 2C. 13]	9	9	11,25 %
	Pensamento	Pensamento (s)	“São coisas que guardamos em nosso pensamento como coisas que aprendemos (...)” [P33-KCSA (F) 1B.13]	4	4	5,00 %
	Sentimento	Sent+ (sentimento, sente)	“Memória para mim é tipo um sentimento onde guardamos Lembranças (...)” [P46][P46-STAS (F) 2A.13]	3	3	3,75 %
	Imagem (Sentido figurado)	Image+ (Imagens, Imagem)	“Memória é uma imagem, lembrança, que você leva para a sua vida (...)” [P67-BLB (F) 2C. 13].	2	2	2,50 %
				18	18	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 09 – Definição de memória com referências a partes do corpo humano. (Obs. Em sentido próprio ou figurado)

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Definição de memória com referência a partes do corpo humano. (Obs. Em sentido próprio ou figurado)	Cabeça	Cabeça	“Sei que a Memória é o que fica para sempre em nossa cabeça, algo que nos faz Lembrar de algo” [P12-US (M) 1A.13]	7	7	8,75 %
	Cérebro	Cerebr+ (cérebro, cerebral)	“Zona do cérebro que fica encarregada de guardar informações” [P15-EEF (M) 1B.13]	5	5	6,25 %
	Neurônios	Neurônios	“Um dia eu ouvi dizer que é os nossos neurônios que reproduzem as imagens novamente (...)” [P75-JASI (F) 2C.13]	1	1	1,25 %
	Corpo Humano	Corpo	“Eu entendo que a Memória é a segunda base do corpo humano” (...) [P7-BAJ (M) 1A.13]	1	1	1,25 %
				14	14	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 10 – Definição de memória com referências ao ato de aprender e conhecer

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Definição de memória com referências ao ato de aprender e conhecer	Aprendizagem	Aprend+ (aprender, aprendemos)	“(…) Memorizar é a mesma coisa que aprender” [P80-NRAF(F) 2C. 13]	6	5	6,25 %
	Conhecimento	Conhec+ (conhecimento, conhecer, conheci+)	“A Memória é conhecimento, é você adquirir conhecimento e guardar em sua memória” [P38-NFK (M) 1C. 13]	6	5	6,25 %
	Informação	Informaç+ (informação, informações)	“São formas de Lembrança. Memória é uma forma de guardar informações” [P11-ED (M) 1A. 13]	3	3	3,75 %
				15	13	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 11 - Definição de memória com referências às práticas sociais e às ações coletivas

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
	Jogo	Jogo	“Um Jogo” [P36-LOS (M)1C.13]	4	2	2,50%
Definição de memória com referências às práticas sociais e às ações coletivas	Festas	Aniversário, Festinha de Aniversário	“Memória para mim é Lembranças, tudo aquilo que um dia no passado acontece para você. Ex. uma festinha de aniversário, o primeiro namorado, algo do gênero” [P35-LPB (F)1C.13]	2	2	2,50%
	Brincadeiras	Brinc+ (brincar, brincadeiras)	“Lembranças de infância, amigos, fatos, que ocorreram durante a vida, ESCOLA, brincadeiras muitas coisas boas e alguma ruins cada um com suas Lembranças” [P61-MTA (M) 2B.13]	2	2	2,50%
	Conquistas	Conquistas	“Memória para mim é um lugar onde você guarda todos as suas conquistas e as suas lembranças” [P13-VSN (M) 1A.13]	1	1	1,25%
				9	7	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 12 – Definição de memória com referência ao ato de narrar, contar histórias

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Definição de memória com referência ao ato de narrar, contar histórias, relatar	Histórias (conotação de narrativa)	História (Conotação de narrativa)	“Memória é quando uma pessoa se lembra de alguma coisa antiga, uma história bem velha, isso para mim é memória” [P60-MPS (M) 2B.13]	6	5	6,25%
	Relatos	Relatar	“Eu entendo que é uma coisa onde você, pode relatar o que você viu, o que viveu, etc” (...) [P6-BLS (F) 1A.13]	1	1	1,25%
	Contação de Histórias	Contar	“É quando conta histórias para as pessoas de quando era mais nova” [P19-GSP (F)1B.13]	1	1	1,25%
				8	7	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 13 – Definição de memória com referências ao ato de registrar e gravar

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS – CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Referências ao ato de registrar e gravar	Gravação	Grav+ (grava, gravado, gravar)	“Memória é onde você grava as coisas (...)” [P18-GCD (F) 1B.13]	5	5	6,25%
	Registro	Resistr+ (registrar, registrado)	“Memória é aquilo que podemos registrar os fatos em nossa mente” (...) [P18-GCD (F) 1B.13]	2	2	2,50%
				7	7	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 14 – Definição de memória a partir da analogia entre memória humana e memória do computador

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	PALAVRAS CHAVES	EXEMPLOS	Nº O	Nº P	%
Analogia entre memória humana e memória do computador	Salvar	Salvar	É algo que está salvo ou memorizado na nossa mente. (...) [P70-DP (M) 2.C.13]	1	1	1,25%
	Placa Mãe (analogia ao computador)	Placa mãe	“Para mim, Memória é como se fosse uma placa mãe onde fica registrado tudo o que vivemos” [P43-GEYMS (F) 2A.13].	1	1	1,25%
	Gravar (Sentido de salvar)	Gravar (Sentido de salvar)	“Memória é onde você grava as coisas” [P14-ALP (M)1.B.13]	1	1	1,25%
				3	3	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

## ANEXO VI

### CATEGORIZAÇÕES DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA ENQUANTO UM LUGAR DE MEMÓRIA

Tabela 01 – A escola é um lugar de memória em função das aprendizagens que ela proporciona aos sujeitos e por causa dos conhecimentos que ficam memorizados, guardados.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA PALAVRAS	EXEMPLOS	N.O	N.P	%
Escola é um lugar onde se aprende, onde se adquire conhecimento e onde se memoriza.	Aprend+ (aprender, aprendemos)	"(...) porque você aprende várias coisas sobre várias matérias e você vai usar o seu conhecimento para toda a vida." [P56-JETA (M) 2B.13]	29	26	32,50 %
	Estud+ (estudo, estudado, estudamos)	"Porque a gente convive com estudos todos os dias anos e anos (...)." [P22-ILM (F) 1B.13]	14	13	16,25 %
	Conhec+ (conhecer, conhecimento)	"Pois todos os nossos conhecimentos adquirimos na escola, ou pela menos boa parte dele"(...). [P20-GC (M)1B.13]	10	9	11,25 %
	Ensin+ (ensino, ensinar)	"(...) tudo o que passamos na escola, aprendizado, ensino, será levado para a vida toda." [P26-LHAP (M) 1B.13]	4	4	5,00 %
	Adquirir (adquiri, adquirimos)	"Porque é na escola que você adquire a maior parte do seu conhecimento." [P38-NFK (M)1C.13]	3	3	3,75 %
	Entender	"Porque na escola é a onde você entende mais coisas e guarda para sua vida." [P7-BAJ (M) 1A.13]	1	1	1,25 %
Escola é um lugar onde se adquire conhecimento que serão guardados, mantidos.	Guard+ (guardamos, guarda)	"Porque é na escola onde aprendemos e guardamos coisas em nosso cérebro" [P25-JLM (M) 1B.13]	15	14	17,50 %
	Leva, levamos	"(...) tudo o que passamos na escola, aprendizado, ensino, será levado para a vida toda." [P26-LHAP (M) 1B.13]	6	6	7,50 %
	Grava	"(...) lembraremos de coisas que aprendemos na escola que estarão gravadas em nossa memória (...)." [P18-GCD (F) 1B.13]	3	3	3,75 %
	Mantido	"(...) E muitas dessas memórias serão mantidas por nós por muitos anos." [P72-GGGS (M) 2C.13]	1	1	1,25 %
			86	80	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 02 – A escola é um lugar de memória pela experiência de vida que ela proporciona aos indivíduos e pelo tempo de vida que é dedicado a ela. **(Continua)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA PALAVRAS	EXEMPLOS	N.O	N.P	%
A escola é um lugar de memória em função da experiência de vida que ela proporciona	Vida	"Pois na escola é a vida da juventude onde vários acontecimentos acontecem que marca a vida." [P70-DP (M) 2C.13]	26	25	31,25%
	Viv+ (viveu, vivemos, vive)	"Sim porque você viveu na escola e com certeza você vai lembrar dos tempos no colégio (...)" [P29-JLMA (F)1B.13]	4	4	5,00%
	Passam+ (passam, passamos)	"Porque é um local onde elas passam vários anos da vida(...)" [P58-LBR (M) 2B.13]	7	6	7,50%
	Momentos	Porque nela temos além de aprendizado, amigos, professores, bons momentos, momentos ruins e tudo isso fica marcado em nossa memória. [P68-CCSB (F) 2C.13]	7	5	6,25%
A escola é um lugar de memória pelo tempo de vida que se dedica a	Anos após anos, por muitos anos, anos e anos	"Os jovens de hoje passam anos após anos no Colégio (...)." [P53-GCS (F) 2B.13]	5	5	6,25%
	Boa parte da vida	"Porque passamos uma boa parte da vida na escola" [P11-ED (M) 1A.13]	2	2	2,50%

ela	Metade da nossa vida	"Sim, passamos a metade de nossa vida nela (...)." [P54-GRV (F) 2B.13]	2	2	2,50%
<b>Tabela 02 – Associações estabelecidas a partir de experiência de vida que a escola proporciona aos indivíduos e pelo tempo de vida que se dedica a ela. (Continuação)</b>					
É um lugar de memória pelo tempo de vida que se dedica a ela	Maior parte da sua vida	"Porque é aqui que você vive a maior parte da sua vida." [P65-WBSJ (M) 2B.13]	1	1	1,25%
	Muito tempo	"Porque você fica muito tempo num local e acaba fazendo parte da sua vida." [P27-MBF (F) 1B.13]	1	1	1,25%
			55	51	63,75%

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

**Tabela 03 – A escola é um lugar de memória por causa das amizades e pelos relacionamentos que ela proporciona aos indivíduos**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA PALAVRAS	EXEMPLOS	N.O	N.P	%
A escola é um lugar de memória pelas amizades e pelos relacionamentos que ela proporciona aos indivíduos.	Amigos/ amizades	"Sim, porque é aqui que você vive a maior parte da sua vida, conhece pessoas novas, onde você se diverte em grupo, que depois você sente muita falta e de amigos, coisas que fizeram juntos" (...). [P65-WBSJ (M) 2B.13]	13	13	16,25%
	Professor	"Porque nela temos, além de aprendizado, amigos, professores, bons momentos, momentos ruins e tudo isso fica marcado em nossa memória. [ [P68-CCSB (F) 2C.13]	12	11	13,75%
	Pessoas	"Por que na escola conhecemos várias pessoas que levamos até a fase adulta". [P12-US (M) 1A.13]	9	8	10,00%
	Aluno	"Sim porque os alunos aprendem com os professores, e os professores tem que ter memória para ensinar os alunos com que aprendeu quando estudavam". [P19-GSP (F)1B.13]	4	3	3,75%
	Relações/ Relacionamentos/ Convívio	"Claro, sem dúvidas a escola é o lugar onde começamos a ter um convívio social, onde estes "relacionamentos" serão guardados em nossa memória" [P66-ACS (F) 2C.13]	3	2	2,50%
	Jovens	"Os jovens de hoje passam ano após ano no colégio, e conseqüentemente fazemos amizades e outras relações, futuramente nos trará recordações. [P55-JNBS (M) 2B.13]	1	1	1,25%
			42	38	47,50%

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

**Tabela 04 – A escola é um lugar de memória em função do estudo do passado e da presença de disciplinas que estudam o passado. (Continua)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA PALAVRAS	EXEMPLOS	N.O	N.P	%
A escola é um lugar de memória porque é onde se estuda o passado	Passado	"Por que te relembra as coisas do passado" . [P21-GG (M) 1B.13]	9	9	11,25%
	História (conotação de estudo do passado)	"Porque quando estamos na escola aprendemos sobre a história das coisas, tornando um local de memória" [P62-MFC (M) 2B.13] "Porque tem história e tudo que tem história tem memória (...)" [P74-JDB (F) 2C.13]	6	6	7,50%
	Antigo	"(...) E as escolas mais antigas ainda são conservadas" [P39-NTFB (F)1C.13]	1	1	1,25%
	Resgatamos	"Porque nós resgatamos memórias através da história, filosofia, sociologia, e etc." [P2-ACFE (M) 1A.13]	1	1	1,25%

Tabela 04 – A escola é um lugar de memória em função do estudo do passado e da presença de disciplinas que estudam o passado. **(Continuação)**

A escola é lugar de memória por causa das disciplinas que estudam o passado	Matérias	“Através das matérias, temos o acontecimento do passado” [P3-AAM (F) 1A.13]	6	6	7,50%
	História, Filosofia e Sociologia	“Porque nós resgatamos memórias através da história, filosofia, sociologia, e etc.” [P2-ACFE (M) 1A.13]	5	5	6,25
	Campo social, campo científico, geográfico	“Certamente sim, na escola geramos uma infinidade de processos de memorização, em diversos campos, como o científico, social, geográfico. (...)” [P72-GGGS (M) 2C.13]	4	4	5,0%
É o lugar onde se estuda o próprio passado	Próprio passado	“Porque nela você aprende as coisas sobre seu próprio passado (...)” [P5-AT (F) 1A.13]	1	1	1,25%
	Tempo que era criança	“Porque você lembra do tempo que era criança, das brincadeiras que as professoras faziam” [P76-JVPZ (M) 2C.13]	1	1	1,25%
			34	34	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 05 - A escola é um lugar de memória porque nela se projeta o futuro.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA PALAVRAS	EXEMPLOS	N.O	N.P	%
A escola é um lugar de memória porque nela se projeta o futuro.	Futuro/ futuramente	“Por que na escola aprendemos coisas que levaremos para a nossa vida no <b>futuro</b> ”. [P18-GCD (F) 1B.13]	10	10	12,50 %
	“Vamos levar para o resto da vida”	“Conhecimentos que vamos levar na “memória” pra o <b>resto da vida</b> . [P20-GC (M)1B.13]	5	5	6,25 %
	Fase adulta, conquistas, universidade, faculdade	“(…) tudo que fazemos aqui lembraremos na <b>faculdade</b> (...)”. [P22-ILM (F) 1B.13]	4	4	5,00 %
	“Sair da escola”, “quando saímos da escola”	“Para você <b>sair da escola</b> com sabedoria tem que memorizar. ” [P60-MPS (M) 2B.13]	2	2	2,50 %
	“Construir o começo”	“Porque é onde você constrói o começo de seu futuro/vida”. [P67-BLB (F) 2C. 13]	1	1	1,25 %
	“Será levado para a vida toda”	“(…) tudo o que passamos na escola, aprendizado, ensino, será levado para a <b>vida toda</b> . ” [P26-LHAP (M) 1B.13]	1	1	1,25 %
	“Vamos levar para a vida inteira”	“Porque o que aprendemos aqui vamos levar pra <b>vida inteira</b> . ” [P16-GHP (M) 1B.13]	1	1	1,25 %
	“Mais para a frente”	“Porque você sempre vai lembrar, <b>mais para frente</b> , nossa eu fazia isto na escola (...)” [P51-EJF (M) 2B.13]	1	1	1,25 %
	“Com o passar dos anos”	“Porque depois que você se forma, deixa a escola, só fica as recordações, guardada na nossa memória, que <b>com o passar dos anos</b> , ficamos relembando. ” [P57-KSC (F) 2B.13]	1	1	1,25 %
			26	26	32,50 %

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 06 – A escola é um lugar de memória pelo estudo dos acontecimentos do passado, mas também pelo o que acontece nela e por aquilo que se realiza nela. **(Continua)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA PALAVRAS	EXEMPLOS	N.O	N.P	%
A escola é um lugar de memória pelo que acontece nela.	Acontec+ (acontecimentos, acontece, aconteceu)	“Porque na escola acontece várias coisas, guardamos lembranças e memórias da escola”. [P73-IGM (F) 2C.13]	11	11	13,75%

Tabela 06 – A escola é um lugar de memória pelos acontecimentos que são presenciados e por aquilo que se realiza nela. (Continuação)

A escola é um lugar de memória por aquilo que se realiza e por aquilo que se faz nela	Fazia, fazemos (conotação de realizar)	“Porque na escola fazemos histórias que ficaram para memória”. [P34-KAC (F) 1B.13] “Porque você lembra do tempo que era criança das brincadeiras que as professoras faziam.” [P76-JVPZ (M)2C.13]	6	5	6,25%
	Fazer amizade, amigos (ação)	“Porque na escola, aprendemos muitas coisas, fazemos amizades, temos brigas, discussões e isso gera lembranças, recordações de um lugar onde vivemos tristezas e alegrias”. . [P46-STAS (F) 2A.13]	4	4	5,00%
			21	20	25%

Fonte: Dados de pesquisa (2013).

Tabela 07: A escola é um lugar de memória por causa da sua história e sua memória institucional, pelo seu legado e pelo seu patrimônio histórico escolar.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA PALAVRAS	EXEMPLOS	N.O	N.P	%
Referências à história e memória institucional da escola	História da escola	“Mas também a escola tem toda sua história e isso também é uma forma de memória.” [P5-AT (F) 1A.13] “Sim. Porque tem historia e tudo que tem historia tem memoria. Um dia a escola vai ficar na minha memoria, na minhas lembranças. Não só na minha como de todos que estudaram aqui” [P74-JDB-(F)-2.C.13].	2	2	2,50%
	Pelos suportes de memória existentes na escola	“Por que dependendo no que tem na escola, foto, objetos de recordação (...)” [P78-LMF (F) 2C.13] “(…) ou se a sala em que estudamos servia para outra coisa e hoje é sala.” [P50-DLBH (M) 2B.13]	2	2	2,50%
	Onde ficam guardadas todas as informações (ARQUIVO)	Por que na escola ficam guardados todas as informações dos alunos e professores. [P15-EEF (M) 1B.13]	1	1	1,25%
Referências ao legado e ao patrimônio histórico escolar	Legado	“Porque, por exemplo, aqui no Colégio aconteceu algo muito marcante e isso vai deixar um legado (...)” [P52-FMMA (M) 2B.13]	2	2	2,50%
	Patrimônio	“Porque na escola aconteceu muitas coisas que são importante, ela faz parte da nossa vida, um patrimônio de lembrança, assim, consequentemente um local de memórias”. [P49-BTA (F) 2B.13]	1	1	1,25%
			8	8	10%

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

Tabela 08: Referências aos elementos tangíveis e intangíveis da cultura escolar (Continua)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA PALAVRAS	EXEMPLOS	N.O	N.P	%
	Aprender /aprendizado	"Sim. Porque nela temos alem de aprendizado, amigos, professores, bons momentos, momentos ruins e tudo isso fica marcado em nossa memoria" P68=CCSB-(F)-2.C.13].	29	26	32,50%
	Estudar /Estudo	"Sim. Porque a gente convive com estudos todos os dias anos e anos, não tem como esquecer, e é um local de memória porque tudo que fazemos aqui lembraremos na faculdade através da minha memória" (P22-ILM-(F)-1.B.13].	14	12	15,00%

	Professores	"Sim. porque os alunos aprendem com os professores, e os professores tem que ter memória para ensinar os alunos com que aprendeu quando estudavam" [ P19-GSP-( F)-1.B.13].	12	11	13,75%
	Conhecimentos	"Sim. É um local pra se reter boas memórias e parcerias e muito conhecimento" [P63-MNS-(M)2.B.13].	10	9	11,25%
	Matérias	"Sim. Tudo o que a gente aprende guardamos na memoria, os amigos, as materias" [P24-JVI-(M)-1.B.13].	6	6	7,50%
	Alunos	"Sim. Por que na escola ficam guardados todas as informações dos alunos e professores" [P15-EEF-(M)-1.B.13].	5	4	5,00%
	Ensinos	"Sim. Porque a história que o colégio deixa os ensinamentos" [P4-AFLJ-(M)-1.A.13].	3	3	3,75%
	Prova	Porque precisamos lembrar do conteúdo que foi passado para ir bem nas provas de agora e futuramente". [P71-FSF (M) 2C.13]	2	2	2,50%
A escola é um lugar de memória por causa dos elementos tangíveis e intangíveis da cultura escolar	Sala	"Sim, por que muitos têm curiosidade para saber qual era os modos da época, quais as brincadeiras, uniformes, como era a própria escola por fora, se era maior ou não, ou se a sala em que estudamos servia para outra coisa e hoje é sala." [P50-DLBH (M) 2B.13]	2	1	1,25%
	Uniforme	Idem	1	1	1,25%
	Brincadeira	Idem	1	1	1,25%
	Modos da época	Idem	1	1	1,25%
	Foto	"Por que dependendo no que tem na escola, foto, objetos de recordação, ocorre sim memória, os próprios professores que estão a mais tempo no colégio também se tornam um tipo de memória." [P78-LMF (F) 2C.13]	1	1	1,25%
	Objetos	Idem	1	1	1,25%
	Recordação	Idem	1	1	1,25%
	Professores antigos	Idem	1	1	1,25%
	Conteúdo	Idem	1	1	1,25%
	Iluminismo	"(...) eu me lembro do iluminismo por ter estudado, as lembranças (?) em certas partes eu considero memória". [P77-LMS (F) 2C.13]	1	1	1,25%
	Aulas	"Sim, passamos a metade de nossa vida nela e acontece várias coisas com nós que lembraremos para o resto da vida, como por exemplo: amigos, professores, aulas, matérias e muito mais. " [P54-GRV (F) 2B.13]	1	1	1,25%
	Sabedoria	"Para você sair da escola com sabedoria tem que memorizar". [P60-MPS (M) 2B.13]	1	1	1,25%
	Processos	"Certamente sim, na escola geramos uma infinidade de processos de memorização (...). " [P72-GGGS (M) 2C.13]	1	1	1,25%
Conquistas	"Você lembra dos momentos bons que você passou, seus momentos ruins e das conquistas. " [P1-AM (M) 1A.13]	1	1	1,25%	
Valor	"Porque, por exemplo, aqui no Colégio aconteceu algo muito marcante e isso vai deixar um legado para o futuro, por exemplo, a Escola Nossa Senhora de Lourdes teve os melhores professores de Londrina e isso vai deixar a escola com mais valor. " [P52-FMMA (M) 2B.13]	1	1	1,25%	
			97	88	

Fonte: Dados de pesquisa (2013)

## ANEXO VII

**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA AVALIAR AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOBRE A DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

**QUADRO Nº 1 – CONSIGNAS PARA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS A PARTIR DA LEITURA DE DEPOIMENTOS DE EX-ALUNOS (AS)**

Consignas do instrumento de pesquisa nº 3
<p>I- LEIA AS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE AS MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E RESPONDA (FOLHA 1)</p> <p>1) Que diferenças você nota entre as opiniões dos alunos e ex-alunos do Colégio E.N.S. de Lourdes sobre os processos de mudanças da educação escolar?</p> <p>2) Como é que se pode explicar a existência de diversidade de opiniões sobre os processos de mudanças da educação escolar, emitidas por alunos que estudaram na mesma instituição de ensino?</p> <p>3) Sobre a educação atual, comparada à educação dos primeiros anos de funcionamento do Colégio Estadual N. S. de Lourdes, assinale uma das alternativas e justifique-a:</p> <p>a) A educação escolar mudou completamente ( )</p> <p>b) A educação escolar praticamente não mudou ( )</p> <p>c) Sob determinados aspectos, a educação mudou, e sob determinados aspectos ela não mudou ( )</p> <p>Justifique a sua escolha:</p>
<p>II – LEIA SOBRE IMPRESSÕES E LEMBRANÇAS DOS EX-ALUNOS DO COLÉGIO E.N.S. DE LOURDES A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR (FOLHA 2) E ASSINALE SE CONCORDA COM OU DISCORDA DAS SEGUINTE AFIRMATIVAS:</p> <p>4) A instituição escolar oferece as mesmas condições de ensino para todos os seus alunos, então todos os alunos que passam por uma determinada escola deveriam ter as mesmas impressões e guardar as mesmas lembranças da experiência escolar. Assinale a sua escolha com um “X”.</p> <p>a) Concorda ( )</p> <p>b) Discorda ( )</p> <p>Justifique a sua escolha:</p> <p>5) A cultura escolar é mais do que os conteúdos que são ensinados por meio das disciplinas escolares.</p> <p>a) Concorda ( )</p> <p>c) Discorda ( )</p> <p>Justifique a sua escolha:</p>
<p>III – LEIA AS OPINIÕES DOS EX-ALUNOS SOBRE O APELIDO “LURDÃO” DADO AO COLÉGIO E.N.S. DE LOURDES (FOLHA 3)</p> <p>1) “Um apelido, enquanto uma forma de expressão da linguagem oral ou escrita, está arraigado no sentido comum e pode expressar determinados juízos de valores sobre determinados grupos sociais ou culturais”. Na sua opinião, o apelido “Lurdão” está associado: (MOREIRA, CANDAU, 2003, p.164).</p> <p>a) ... aos atributos positivos do Colégio E.N.S. de Lourdes ( )</p> <p>b) ... aos aspectos negativos do Colégio E. N. S. de Lourdes ( )</p> <p>c) ... a atributos negativos ou positivos, dependendo do contexto em que é usado ( )</p> <p>d) ... não se aplica a nenhuma das situações ( )</p> <p>Justifique a sua resposta:</p>

Quadro 01 – Consignas para leitura dos depoimentos de ex-alunos e produção de texto

Fonte: Autor do trabalho

## QUADRO – Nº 2 – FOLHA 1 – OPINIÕES DOS EX-ALUNOS (AS) SOBRE PROCESSOS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR (CONTINUA)

<p><b>FOLHA 1.</b> - Fragmentos de depoimentos de ex-alunos e alunos sobre os processos de mudanças da educação escolar:</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Provocar nos alunos reflexões sobre os processos de rupturas e permanências da educação escolar.</p>
<p><b>NOME:</b> RIBEIRO, C. A. Entrevista sobre a experiência escolar, 2013.  <b>Idade:</b> 43 anos - <b>Profissão:</b> Trabalha com vendas - Estudou na Escola Nossa Senhora de Lourdes entre os anos 1979 a 1986 (Antigo primário e antigo ginásial)  <b>OPINIÃO:</b> <i>“Na época em que eu estudava, o ensino era mais rígido, tínhamos que respeitar os professores, diretores e todos os profissionais que ali trabalhavam, era um respeito muito exigido na época e hoje não é bem assim que acontece , também tínhamos um pouco de dificuldade para realizar pesquisas, ou pesquisávamos na biblioteca da escola ou na biblioteca municipal, hoje, a maioria tem computador onde podem complementar e melhorar o que aprendem na sala de aula com muito mais facilidade, e está sendo de importante valia isso”.</i></p>
<p><b>NOME:</b> NASCIMENTO, M. A. P. Entrevista sobre a experiência escolar, 2013.  <b>Idade:</b> 27 anos - <b>Profissão:</b> Professora - Estudou no colégio na década de 1990  <b>OPINIÃO:</b> <i>“Penso que a educação escolar não teve mudanças, o que vem mudando é a sociedade, hoje um professor não pode falar mais alto que um aluno, então seus métodos estão sendo modificados, mas penso que o ensino é o mesmo” ....</i></p>
<p><b>NOME:</b> SILVA, C.A. Entrevista sobre a experiência escolar, 2013.  <b>Idade:</b> 49 anos - <b>Profissão:</b> Bancário - Cursou o Ensino fundamenta (1ª à 6ª série) na Escola Nossa Senhora de Lourdes entre os anos 1973 a 1978.  <b>OPINIÃO:</b> <i>Olha, havia sim, eu me lembro que a gente fazia teatro, fora da atividade escolar, eu lembro que a gente fazia, todo ano a gente participava do desfile de 7 de Setembro, eu acho muito importante a participação das crianças desde seus primeiros aninhos, essa participação, eu acho muito importante, desse nível, né, porque elas vão se acostumar a ter compromisso com a pátria, a respeitar a pátria. Hoje a coisa está bem desvirtuada, não há aquela obrigatoriedade da escola participar, as crianças já não têm interesse de participar do desfile de 7 de Setembro. E também, eu lembro muito bem que toda segunda-feira antes de entrar em sala de aula a gente cantava o hino nacional, toda segunda-feira, e também a bandeira era hasteada, isto em fila, cada sala com o seu professor lá na frente, e os alunos todinhos em fila aguardando o momento de entrar na sala de aula. A fila é, aguardando o professor para entrar na sala de aula. Isso era todo dia, mas na segunda-feira se cantava o hino nacional.</i></p>
<p><b>CAROLINE E LARISSA:</b> Alunas do 1º Ano do Ensino Médio (2013) do C. E. N. S. de Lourdes  <b>CAROLINE:</b> <i>A gente aprendeu que de lá para cá mudaram muitas coisas, só que o ensino continua o mesmo.</i>  <b>LARISSA:</b> <i>É, mais ou menos, né? CARONE:</i> <i>Continua quase o mesmo.</i>  <b>LARISSA:</b> <i>Nem tanto assim. ENTREVISTADOR:</i> <i>O que, por exemplo?</i>  <b>LARISSA:</b> <i>Não melhorou muito.</i>  <b>CAROLINE:</b> <i>Algumas matérias são as mesmas, os conteúdos são quase os mesmos</i></p>
<p><b>NOME:</b> BATISTA, G. S. Entrevista sobre a experiência escolar, 2013.  Estudou por dois anos na Escola N. Senhora de Lourdes (década de 1990) - Trabalha como zeladora do Colégio E. N. S. de Lourdes  <b>OPINIÃO:</b> <i>“Ah, mudou bastante sim. Muitas pessoas não querem saber de estudar, mas tá bem melhor sim. Antigamente não tínhamos muito recurso, agora tem tudo fácil e eles não querem. Na minha época, não eram assim, mas a gente já tinha mais dificuldade né. Agora não. Tá muito mais fácil. Tudo que você quer, você tem. Eu acho que tá melhor que os outros anos. Evoluiu bastante né.</i></p>
<p><b>NOME:</b> TANAKA, J. M. U. Entrevista sobre a experiência escolar, 2013.  <b>Idade:</b> 48 anos - <b>Profissão:</b> Odontóloga e Bancária - Estudou o fundamental na Escola Nossa Senhora de Lourdes entre os anos de 1973 a 1980  <b>OPINIÃO:</b> <i>(Hoje) O que mais chama a atenção é a tecnologia, atualmente ela possibilita um rápido acesso e fácil as informações, anteriormente não, era muito difícil para fazer uma pesquisa, você teria que ir a uma biblioteca ou conseguir livros de terceiros para fazer trabalhos escolares, então a tecnologia é uma coisa que facilitou uma evolução muito grande da educação”</i></p>

QUADRO – Nº2 – FOLHA 1 – OPINIÕES DOS EX-ALUNOS (AS) SOBRE PROCESSOS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR (CONTINUAÇÃO)

**MARIA ANGÉLICA:** Aluna do 2ª ano do Ensino Médio (2013) do C.E.N.S. de Lourdes  
**MARIA ANGÉLICA:** É assim, tipo, a quadra no mesmo lugar, antes não tinha a quadra lá coberta, era tudo árvore, sabe? ... não tinha nada ... era um Colégio antes assim, não tinha tantas coisas igual tem agora, só que era bem amplo, o espaço amplo, era a e as crianças também, os alunos uma coisa que...mudou o rosto dos alunos, era totalmente diferente dos de agora.  
**ENTREVISTADOR:** É? Como assim, o rosto?  
**MARIA ANGÉLICA:** Acho que eles eram um pouco mais inocentes (risos) do que hoje.  
**ENTREVISTADOR:** Inocentes?  
**MARIA ANGÉLICA:** Éh (risos), muito éh ...

**CAMILLA:** Aluna do 1º Ano do Ensino Médio (2013) do C. E. N. S. de Lourdes  
**OPINIÃO:** Eu acho que quanto mais o tempo passa, as pessoas dão valor aos estudos, porque hoje em dia, tudo o que você vai fazer precisa... pelo menos o mínimo de estudo, não que antigamente não dava valor nisso, mas hoje tá dando bem mais, acho que mais pra frente vão dar mais valor ainda.

Quadro 02 - Fragmentos de depoimentos de ex-alunos e alunos sobre os processos de mudanças da educação escolar

Fonte: Entrevistas com ex-alunos, realizadas por alunos do Ensino Médio (2013).

QUADRO Nº 3 - FOLHA 2 – OPINIÕES DOS EX-ALUNOS (AS) SOBRE AS LEMBRANÇAS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR (CONTINUA)

**FOLHA 2.** - Fragmentos de depoimentos de ex-alunos (as) do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes sobre impressões e lembranças deixadas pela experiência escolar.

**OBJETIVO:** Provocar reflexões sobre as diferentes maneiras de significar e a experiência escolar

**NOME:** BARASINO, A. S.

Idade: 37 anos - Profissão: Encarregado de departamento - Estudou apenas 1 (um) ano Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes: (Cursou apenas a antiga 7ª série na década de 1990).

**IMPRESSÃO:** “Uma escola extremamente violenta e sangrenta, tinha brigas dentro e fora da sala”.

Lembranças: “Não tenho...”

**NOME:** SOUZA, G.F.

Idade: 29 anos - Profissão: Empresário - Estudou no Colégio Nossa Senhora de Lourdes da antiga 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio

**IMPRESSÃO:** “Escola bem localizada, avenida, ônibus, na época prédio reformado, boa biblioteca, boa informática, carência do número de professores, carência de auditório e união dos alunos e professores para construção da quadra, através de rifa...”

**NOME:** SILVA, E. A. B.

Idade: 45 anos - Estudou por 2 anos no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes

**IMPRESSÃO:** “Escola ótima em todos os aspectos, aconchegante, só havia uma quadra”

**LEMBRANÇAS:** Amizades, atividades físicas, namorados na adolescência.

**NOME:** RODRIGUES, G. F. C.

Idade: 32 anos - Estudou no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes na década de 1990

**LEMBRANÇAS:** “Os encontros com os colegas para desenvolvimento de trabalhos e os eventos: “semana cultural” e “jogos”.

**Nome:** MORAES, D. S.

Idade: 19 anos - Promotora -. Concluiu o Ensino Médio no ano de 2009

**LEMBRANÇAS:** “Eu gostava muito das árvores, era bem fresco, eu achava o colégio limpo, grande e organizado”

**Nome:** SAKAI, A. V. P.

Profissão: Personal Trainer (Educadora Física) - Estudou no Colégio entre os anos de 1989 a 1995.

**IMPRESSÕES:** Bom, na época eu gostava muito, achava um espaço grande, por ser criança tinha a impressão de ser tudo muito grande, era tudo muito bem organizado, limpinho, então para mim era o espaço ideal na época.

**LEMBRANÇAS:** as amizades e os professores

### QUADRO Nº 3 - FOLHA 2 – OPINIÕES DOS EX-ALUNOS (AS) SOBRE AS LEMBRANÇAS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR (CONTINUAÇÃO)

<p><b>NOME:</b> BRANDET, W. D. Estudou no colégio entre 2003 a 2005 <b>LEMBRANÇAS:</b> “Zuera dos amigos”</p>
<p><b>NOME:</b> SILVA, C. A. <b>Idade:</b> 49 anos - <b>Profissão:</b> Bancário Cursou o Ensino fundamenta (1ª à 6ª série) na Escola Nossa Senhora de Lourdes entre os anos 1973 a 1978. <b>LEMBRANÇAS:</b> “Naquela época o ensino, eu costumo dizer que naquela época no meu primeiro aninho eu já respondia a tabuada, no primeiro aninho eu respondia a tabuada na ponta da língua, e já sabia fazer conta de multiplicar e dividir, então eu costumo dizer que naquela época o ensino talvez era um pouco diferente do de hoje, né? Então, isso eu tenho certeza que me dar condições sim, de poder algo mais na vida, no trabalho diferenciado, né? E o que eu mais lembro da escola daquela época é realmente os momentos de interação entre o professor-aluno, professores, não somente mecânicos que chegam na frente de uma sala de aula e quer embutir na mente das crianças ou do adolescente, do jovem, aquela matéria, né? Mas o professor comprometido com a parceria, né? Essa parceria de doar-se para oferecer o melhor para ao aluno, né?”</p>

Quadro 03 - Fragmentos de depoimentos de ex-alunos (as) do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes sobre impressões e lembranças deixadas pela experiência escolar.

Fonte: Entrevistas com ex-alunos, realizadas por alunos do Ensino Médio (2013)

### QUADRO Nº 4 - FOLHA 3 – OPINIÕES DOS EX-ALUNOS (AS) SOBRE O APELIDO “LURDÃO” (CONTINUA)

<p><b>FOHA 3</b> – Opiniões de ex-alunos sobre o apelido “Lurdão” que foi atribuído ao Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes. <b>Objetivo:</b> Provocar nos alunos reflexão sobre os diferentes modos de significar e representar o Colégio.</p>
<p><b>Nome:</b> NOBREGA, P. H. O. <b>Idade:</b> 35 anos - <b>Profissão:</b> Digitador Estudou no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes na década de 1990. (Ensino Médio) <b>OPINIÃO SOBRE O APELIDO</b> Na minha opinião é um apelido carinhoso, porque não colocamos apelido em coisas que não gostamos.</p>
<p><b>NOME:</b> BATISTA, G. S. Estudou por dois anos na Escola N. Senhora de Lourdes (década de 1990) Trabalha atualmente como zeladora da Escola N. S. de Lourdes <b>OPINIÃO SOBRE O APELIDO:</b> Eu acho uma falta de consideração porque eu acho que o Colégio é Nossa Senhora de Lourdes. Eu não sei porque chamam de “Lurdão”. Eu sempre repreendo os outros alunos aí. Eles fizeram uma brincadeira, né? “zuar” assim, mas não tá certo. Porque a Santa que nos projete é Nossa Senhora de Lourdes. Desde que eu entrei aqui tem (uma imagem da Santa) na entrada, tem aqui (no refeitório). Eu acho um absurdo o que eles fazem. Até mãe de aluno fala isso pra mim. “Ah! A Senhora trabalha no Lurdão”? Eu respondo: “Não, senhora, eu trabalho no Nossa Senhora de Lourdes”. Eu acho um absurdo uma pessoa falar uma coisa dessa pra mim. Eu considero muito esse colégio.</p>
<p><b>NOME:</b> RIBEIRO, C. A. <b>Idade:</b> 43 anos - <b>Profissão:</b> Trabalha com vendas Estudou na Escola Nossa Senhora de Lourdes entre os anos 1979 a 1986 (Antigo primário e antigo ginásial) <b>OPINIÃO SOBRE O APELIDO:</b> Um apelido legal, bacana, meio forte ... Lurdão, eu acho interessante, legal, gostei.</p>
<p><b>NOME:</b> SOUZA, G. F. <b>Idade:</b> 29 anos - <b>Profissão:</b> Empresário <b>OPINIÃO SOBRE O APELIDO:</b> No início pejorativo, mas depois passou a ser algo positivo.</p>

QUADRO Nº 4 - FOLHA 3 – OPINIÕES DOS EX-ALUNOS (AS) SOBRE O APELIDO “LURDÃO” (CONTINUAÇÃO)

**NOME:** NASCIMENTO, M. A. P.

**Idade:** 27 anos

**Profissão:** Professora -. Estudou no colégio na década de 1990

**OPINIÃO SOBRE O APELIDO** *Uma forma pejorativa (negativa). Penso que este apelido veio de pessoas maliciosas que de certa forma enxergam os menos favorecidos como “bandidos”, sendo que o público alvo do colégio são os alunos da região. Mas um dos professores me ensinou a valorizar o colégio e os professores e a cada vez que alguém pronunciar a palavra “Lurdão”, eu devo corrigi-lo e dizer o verdadeiro nome do Colégio e explicá-los que Lurdão é para as pessoas que não enxergam os valores do colégio.*

**NOME:** BATISTA FILHO, J. A.

**Idade:** 28 anos. - Músico - Estudou no Colégio E. Nossa Senhora de Lourdes em 2003

**OPINIÃO SOBRE O APELIDO**

*“Forma dos alunos se referirem ao colégio em que estudam, agradecendo ao colégio”.*

Quadro 04- Opiniões de ex-alunos sobre o apelido “Lurdão” que foi atribuído ao Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes.

Fonte: Entrevistas com ex-alunos, realizadas por alunos do Ensino Médio (2013)

## ANEXO VIII

**CATEGORIZAÇÕES DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS  
PROCESSOS DE MUDANÇA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIVERSIDADES DAS  
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

**QUADRO nº 1 – COMPARAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

Questão nº 1. - Que diferenças você nota entre as opiniões dos alunos e ex-alunos do Colégio E.N.S. de Lourdes sobre os processos de mudanças da educação escolar?

Características da educação escolarizada que sofreram processos de mudanças e que foram destacadas nas “falas” dos ex-alunos (as) pelos participantes da pesquisa.	Referências em relação à experiência dos (as) ex-alunos (as)		Referências em relação à experiência atual dos (as) alunos (as)	
	N	%	N	%
Total de alunos participantes	40	100%	40	100%
FACILIDADES PARA ESTUDAR (TECNOLOGIA, INTERNET) [“Tecnologia” (16), “recursos” (4), “Internet” (3), “fácil acesso” (3), “google” (1), “na palma da mão” (1)] Exemplo: “Antigamente, o estudo era mais exigente, não era igual hoje, pois mudou muita coisa tipo antes tinha que fazer trabalhos pesquisar livros na biblioteca, hoje não os alunos entram no google para fazer os trabalhos”. [A23-DR (F) 2D.14]	0/40	0,00%	28/40	70,00%
RESPEITO E EDUCAÇÃO DOS ALUNOS [“Respeito, respeitar, respeitoso” (15), “educação com” (3), “mais educados” (1)] Exemplo: “Antes o ensino era mais rígido, os alunos respeitavam os professores, e até mesmo os colegas de classe, antes quando tinha alguma pesquisa para fazer, tinha que pesquisar na biblioteca do colégio, hoje em dia pesquisa no computador, os alunos não se respeitam, ninguém respeita os professores, hoje tudo mudou para mim”. [A26-FBG (F) 2D.14]	19/40	47,50%	0/40	0,00%
DIFICULDADES PARA ESTUDAR [“Não tinha acesso” (2), “mais dificuldade” (2), “mais difícil” (3), “mais exigente” (1), “tinham que correr atrás” (1), dependiam da “biblioteca” (6), “trabalhos à mão” (1)]. Exemplo: “As mudanças influenciaram diretamente nas profissões das pessoas, antigamente as pessoas tinham mais dificuldade em estudar, tinham que correr atrás, hoje em dia você tem tudo na palma da mão”. [A2-FMMA (M) 2B.14]	15/40	37,50%	1/40	2,50%
EDUCAÇÃO RÍGIDA [“rígida”(12)] Exemplo: “Noto que antigamente era mais rígido a educação”. [A11-ID (F) 2B.14]	12/40	30,00%	0/40	0,00%
DESINTERESSE PELOS ESTUDOS [“Não tem interesse” (1), “não se importam” (1) “o interesse diminuiu” (1), “desinteresse” (1), “Não se vê muito interesse” (1), “não dá importância” (1), “não estuda porque não quer” (1), “não aproveitarem” (1) “dava se menos valor aos estudos” (1)] Exemplo: “Bom hoje em dia não se vê muito respeito nas escolas o estudo é mais fácil temos a tecnologia a nossa disposição. Mudou muito os alunos eram mais aplicados hoje em dia não se vê muito interesse”. [A33-RSS (F) 2D.14]	1/40	2,50%	8/40	17,50%
ATRIBUTOS POSITIVOS À QUALIDADE DE ENSINO (Obs.: Explícitos) [“a educação melhorou” (1), “as coisas ficaram melhores” (1), “mudanças significativas”(1), “a educação era mais exigente” (1) “mais organizado” (1)] - Exemplos: “(…) Antigamente como cita um aluno era mais limpo e organizado, hoje não é mais tão limpo e organizado, hoje não é mais tão limpo, por causa dos alunos, que não respeitam tanto”. [A18-MBF (F) 2B.14] “A opinião de pessoas com idades diferentes nos dá julgamentos diferentes, antigamente era tudo muito ultrapassado o atual faz com que as coisas fiquem melhores”. [A19-NMS (F) 2B.14]	2/40	5,00%	3/40	7,50%
ATRIBUTOS NEGATIVOS À QUALIDADE DE ENSINO (Obs.: Explícitos) [“o ensino era pior”(1), “era ultrapassada” (1), “muitos dizem que piorou” (1), “ficou mais fraco” (1)] Exemplo: “Uns dizem que o ensino está mais fraco outros dizem que continua o mesmo”. [A39-KMS (F) 2D.14] “Alguns falam que o ensino antigamente era pior pois não tinham tantos meios de acesso a educação como temos hoje nos dias atuais”. [A4-GHP (M) 2B.14]	2/40	5,00%	2/40	5,00%
EDUCAÇÃO AO CIVISMO “Valor em honrar a pátria” (1), “desfile de 7 de setembro” (1) - Exemplo: “(...)Falaram bastante sobre o desfile de 7 de setembro que eles faziam e hoje não acontece mais, pois não tem interesse (...)”. [A37-VM (F) 2D.14]	2/40	5,00%	0/40	0,00%

Quadro 01 - Comparações entre experiências escolares de ex-alunos e atuais alunos.

Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014).

## QUADRO nº 2 – EXPLICAÇÕES PARA A DIVERSIDADE DE OPINIÕES SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS (Continua)

Questão 2 - Como é que se pode explicar a existência de diversidade de opiniões sobre os processos de mudanças da educação escolar, emitidas por alunos que estudaram na mesma instituição de ensino?

<b>EXPLICAÇÕES DOS (AS) ATUAIS ALUNOS (AS) SOBRE A EXISTÊNCIA DE DIVERSIDADE DE OPINIÕES SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS (Continua)</b>		
Total de alunos que responderam à questão.	Nº 39	% 100%
<b>REFERÊNCIAS ÀS DIFERENÇAS E CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS</b>		
<b>DIFERENÇAS DE OPINIÕES</b>	13/39	33,33%
[“própria opinião (2), “sua opinião” (3), “opinião própria” (1), “diferença de opinião” (2), “opiniões distintas (1), opiniões diferentes” (3), “várias opiniões” (1), “opinião dos outros” (1)] <i>Exemplo: “Existe uma diversidade de opiniões pois são pessoas diferente (...)”.</i> [A16-JLM (M) 2B.14]		
<b>DIFERENÇAS DE VISÃO</b>	6/39	15,38%
[“Tem um ver diferente” (1), “ponto diferente de ver” (1), “um jeito de ver” (1), “um modo de ver (1), “cada um tem uma visão” (2)] <i>Exemplo: “Que todo tem um ponto diferentes de ver como era e é hoje o colégio”.</i> [A10-HGA (F) B.14]		
<b>DIFERENÇAS DE INTERESSE</b>	4/39	10,26%
[“os interesses estão ficando menores” (1). “alguns não se interessavam muito” (1), “os interessados e esforçados” (1), “o que não tinha muito interesse” (1)] <i>Exemplo: “Com o passar do tempo as coisas mudam e os métodos de ensino vão ficando diferentes, os interesses dos alunos estão ficando menores”.</i> [A29-LM (M) 2D.14]		
<b>MODO DE PENSAR DIFERENTE</b>	3/39	7,69%
[“Modo de ver e de pensar” (1), “cada um tem um pensamento diferente” (1), “pensamentos opostos” (1)] <i>Exemplo: “Porque cada um em um pensamento diferente, cada pessoa tem suas próprias lembranças e a cada ano que se passava o colégio mudava”.</i> [A30-MSB (F) 2D.14]		
<b>GOSTOS DIFERENTES</b>	2/39	5,13%
[“gostos diferentes” (1). “Alguns gostam da metodologia, outros não” (1)] <i>Exemplo: “Cada um tem sua opinião própria, gostos diferentes e lembranças diferentes”.</i> [A11-ID (F) 2B.14]		
<b>DIFERENÇAS DE ESFORÇO</b>	2/39	5,13%
[“os que não respeitavam, não se esforçavam” (1); “os interessados esforçados” (1)] <i>Exemplo: “Porque tem dois tipos de pessoas, os interessados esforçados que respeitam e que se importam. E o que não tinha muito interesse que não respeitavam não se esforçavam e não ligavam”.</i> [A33-RSS (F) 2D.14]		
<b>LEMBRANÇAS DIFERENTES</b>	2/39	5,13%
[“lembranças diferentes” (1), “cada pessoa tem suas próprias lembranças”] <i>Exemplo: “Cada um tem (...) lembranças diferentes”.</i> [A11-ID (F) 2B.14]		
<b>CONCEITOS DIFERENTES</b>	1/39	2,56%
[“suas próprias opiniões e conceitos” (1)] <i>Exemplo: “Pelo histórico vivido fora do colégio e suas próprias opiniões e conceitos”.</i> [A35-RPA (F) 2D.14]		
<b>SINGULARIDADE</b>	1/39	2,56%
[“cada um é cada um” (1)] - <i>Exemplo: “Porque cada um é cada um, cada um com uma vontade ou não de estudar com propósitos diferentes nodos diferentes”.</i> [A27-ILM (F) 2D.14]		
<b>PERCEPÇÃO DIFERENTE</b>	1/39	2,56%
[“Cada um tem a sua percepção” (1)] <i>Exemplo: “Porque cada um tem a sua percepção, seu modo de ver e pensar. (...)”</i> [A17-KSC (F) 2B.14]		
<b>PROPÓSITOS DIFERENTES</b>	1/39	2,56%
[“cada um com uma vontade ou não de estudar, com <b>propósitos</b> diferentes, modos diferente” (1)] <i>Exemplo: “Porque cada um e cada um, cada um com uma vontade ou não de estudar com propósitos diferentes nodos diferentes”.</i> [A27-ILM (F) 2D.14]		
<b>TOTAL</b>	36	

<b>EXPLICAÇÕES DOS (AS) ATUAIS ALUNOS (AS) SOBRE A EXISTÊNCIA DE DIVERSIDADE DE OPINIÕES SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS (Continuação)</b>		
<b>REFERÊNCIAS AO CONTEXTO TEMPORAL E ESPACIAL</b>		
TEMPORALIDADES DIFERENTES	7/39	17,95%
["porque o tempo mudou tudo" (1), "cada um estudou em um tempo" (1), "muita coisa mudou de uns tempos para cá" (1), "cada tempo foi diferente" (1), "com o passar do tempo" (2), "o estudo foi se destruindo durante o tempo" (1)] <i>Exemplo:</i> "Na sociedade, cada um tem a sua opinião, cada um estudou em um tempo, com isso eles acham coisas diferentes sobre a educação e o colégio". [A5-GLG (F) 2B.14]		
ÉPOCAS DIFERENTES	5/39	12,82%
["porque são épocas (...) diferentes" (1), "diferença de época" (2), "por causa da época" (1), "em épocas diferentes" (1)] <i>Exemplo:</i> "Na sociedade, cada um tem a sua opinião, cada um estudou em um tempo, com isso eles acham coisas diferentes sobre a educação e o colégio". [A9-GC (M) 2B.14]		
DIFERENÇAS DE FASES	3/39	7,69%
["uma fase da educação" (1), "uma fase de cada um" (1), "uma fase do Colégio" (1)] <i>Exemplo:</i> "Acredito que vai da fase de cada um, como vemos nos textos são anos bem distintos e cada um vivenciou uma fase da educação". [A25-FCO (F) 2D.14]		
DIFERENÇA DE IDADE	1/39	2,56%
["por causa da (...) idade" (1)] <i>Exemplo:</i> "Acho que pode ser por causa da época e da idade". [A19-NMS (F) 2B.14]		
MODISMOS	1/39	2,56%
["Só querem fazer modinha" (1)] <i>Exemplo:</i> "Com o passar do tempo as coisas mudam e os métodos de ensino vão ficando diferentes, os interesses dos alunos estão ficando menores, parece que alguns não se interessam muito com seu futuro e só querem pensar em "fazer modinha". [A29-LM (M) 2D.14]		
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	
<b>REFERÊNCIAS AO CONTEXTO SOCIAL DE ORIGEM</b>		
INFLUÊNCIAS DA SOCIEDADE	4/39	10,26%
["A sociedade influencia" (1), "na sociedade cada um tem a sua opinião" (1), "a sociedade tem mudado" (1), "na sociedade tem várias opiniões"] <i>Exemplo:</i> "Porque a sociedade tem várias opiniões nunca se tem a mesma, pois várias são boas já as outras ruim para certas pessoas". [A21-VAV (F) 2B.14]		
DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO RECEBIDA	3/39	7,69%
"por causa da educação que vem de cada" (1), "cada um tem uma educação" (1), "cada um vivenciou uma fase da educação" (1) <i>Exemplo:</i> "Por causa da educação que vem de cada (...)". [A32-NRC (F) 2D.14]		
CONTATO COM PROFESSORES DIFERENTES	3/39	7,69%
["estudos com professores diferentes" (1), "os profissionais da educação pegavam no pé" (1), "os professores e alunos não tem a mesma relação" (1)] <i>Exemplo:</i> "(...) os professores, os alunos não têm a mesma relação que tinham, mas na verdade o ensino não mudou, os alunos mudaram". [A6-GCD (F) 2B.14]		
INFLUÊNCIA DOS AMIGOS	2/39	5,13%
["vivem de modos diferentes, em grupos de amigos diferente" (1), "os alunos não tinham o mesmo contato" (1)] <i>Exemplo:</i> "(...) os alunos não tinham um mesmo contato, eles viviam e vivem de modos diferentes, em grupos de amigos diferente (...)". [A15-JVI (M) 2B.14]		
DIFERENÇA DE ORIGEM	1/39	2,56%
"Origem distintas" (1), <i>Exemplo:</i> "Por que eles vieram de educações diferentes, de uma origem distintas". [A8-GG (M) 2B.14]		
DIFERENTES HISTÓRICOS DE VIDA	1/39	2,56%
["pelo histórico vivido" (1)] <i>Exemplo:</i> "Pelo histórico vivido fora do colégio e suas próprias opiniões e conceitos". [A35-RPA (F) 2D.14]		
DIFERENTES CRENÇAS	1/39	2,56%
"Crenças" <i>Exemplo:</i> "Cada um tem uma educação, crenças e a sociedade também influencia". [A34-RKM (F) 2D.14]		
MODOS DIFERENTES	1/39	2,56%
"Viviam e vivem de modos diferentes" <i>Exemplo:</i> "Pois além de ser de anos muitos diferentes, os alunos não tinham um mesmo contato, eles viviam e vivem de modos diferentes (...)". [A15-JVI (M) 2B.14]		
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	

Quadro 02 - Explicações dos alunos sobre a diversidade de opiniões em relação às experiências escolares // Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014).

### QUADRO nº 3 – OPINIÕES SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO COLÉGIO (Continua)

#### Questão nº 3

Sobre a educação atual, comparada à educação dos primeiros anos de funcionamento do Colégio Estadual N. S. de Lourdes, assinale uma das alternativas e justifique-a:

- a) A educação escolar mudou completamente ( )  
 b) A educação escolar praticamente não mudou ( )  
 c) Sob determinados aspectos, a educação mudou, e sob determinados aspectos ela não mudou ( )  
 Justifique a sua escolha:

<b>OPINIÕES SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO COLÉGIO (Continua)</b>					
Total de alunos que assinaram a alternativa	N	40	100%		
A) ( ) a educação escolar mudou completamente		9/40	22,50%		
B) ( ) a educação escolar praticamente não mudou		0/40	0,00%		
C) ( ) sob determinados aspectos a educação mudou, e sob determinados aspectos ela não mudou		31/40	77,50%		
<b>Total de alunos que não justificaram a alternativa assinalada</b>					
1					
<b>Total de alunos que justificaram a alternativa assinalada</b>					
39					
<b>ITENS CITADOS NAS ARGUMENTAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS E NÃO MUDANÇAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR</b>		<b>MUDOU</b>		<b>NÃO MUDOU</b>	
<b>COMPORTAMENTO DOS ALUNOS</b>		15/39	38,46%	1/39	2,56%
[Comportamento (2); falta de respeito (7), desrespeito (1) educação com (1), “palhaçadas e brincadeiras” (1), “ninguém se importa mais (1), vem só para zoar (1), “os alunos não mudaram muito” (1), “relaxamento” (1), “bagunçado” ] Exemplo: “Ela foi caindo na qualidade pois os professores começaram a desistir das aulas e os alunos só vem para zoar”. [A31-MP (M) 2D.14					
<b>O JEITO DE ENSINAR, A APRENDIZAGEM</b>		7/39	17,95%	8/39	20,51%
[Ensino (7); Modo de ensinar (2), forma de ensinar (1), forma de aprendizagem (1), forma das aulas (1), forma de trabalho (1) ] método (1); metodologia (1)} / Exemplo: “A educação mudou em aspectos de relação entre aluno e professor, não se tem mais o mesmo respeito, porém não, mudou a forma de aprendizagem, caderno, lápis, borracha, quadro, professor explicando, a forma de ensinar não mudou”. [A6-GCD (F) 2B.14]					
<b>PAPEL DO PROFESSOR</b>		11/39	28,21%	3/39	7,69%
[Professor (es) ] (14) ] Exemplo: “A forma de ensino acho que não mudou o que mudou foi que com o passar dos anos os filhos tinham muito respeito aos pais e aos professores e hoje em dia filho mandam no pai e não obedecem aos professores”. [A14-JNBS (M) 2B.14]					
<b>TECNOLOGIA NA ECUDAÇÃO</b>		9/39	23,08%		
[Tecnologia (6), recursos (2), jeito de pesquisar (1)] Exemplo: “Somente pela tecnologia que está mais avançada e se pode conseguir as coisas ainda mais rápido. Mais o ensino não mudou continua o mesmo”. [A13-JSF (F) 2B.14]					
<b>INTERESSE DOS ALUNOS</b>		8/39	20,51%		
[[“Não querem” (5), “só querem” (1), “não se importam” (1)], “antigamente tinham alunos interessados” (1)] Exemplo: “Mudou um pouco de cada coisa, o que se pode perceber que antigamente tinham alunos interessados e falta de professores hoje é ao contrário”. [A2-FMMA (M) 2B.14]					
<b>RIGIDEZ DA EDUCAÇÃO</b>		5/39	12,82%	2/39	5,13%
[. Rígido (6), rívido (1) ] Exemplo: “Pois antigamente as coisas por aqui eram mais rígidas, segundo relatos de ex-alunos”. [A9-GC (M) 2B.14]					
<b>DISCIPLINAS (CURRÍCULO)</b>		2/39	5,13%	3/39	7,69%
[[matérias (2), conteúdo (1), português (1), exatas (1)] Exemplo: “Tudo relativo, o português mudou, as exatas quase não, e etc.” [A22-ACFE (M) 2D.14]					
<b>ESPAÇO ESCOLAR</b> [Construção (1), ambiente (1), quadra coberta (1), quadro (1)] - Exemplo:		3/39	7,69%	1/39	2,56%
“Porque teve mais benefícios, e foi melhorando o colégio, e antigamente não, por exemplo não tinha quadra					

coberta, tecnologia etc.” [A18-MBF (F) 2B.14]

<b>OPINIÕES SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO COLÉGIO (Continuação)</b>				
<b>SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS PROCESSOS DE MUDANÇAS</b>				
Obs.: Comentário se a educação mudou para melhor ou para pior.	MUDAR SIGNIFICA PIORAR		MUDAR SIGNIFICA MELHORAR	
<b>COMPORTAMENTO DOS ALUNOS</b>	16/39	41,03%		
<b>O JEITO DE ENSINAR, A APRENDIZAGEM</b>	2/39	5,13%	13/39	33,33%
<b>PAPEL DO PROFESSOR</b>	7/39	17,95%	7/39	17,95%
<b>TECNOLOGIA NA ECUDAÇÃO</b>	1/39	2,56%	8/39	20,51%
<b>INTERESSE DOS ALUNOS</b>	8/39	20,51%		
<b>RIGIDEZ DA EDUCAÇÃO</b>	5/39	12,82%	2/39	5,13%
<b>DISCIPLINAS (CURRÍCULO)</b>			5/39	12,82%
<b>ESPAÇO ESCOLAR</b> (Construção (1), ambiente)	1/39		3/39	7,69%

Quadro 03 – Opiniões sobre as mudanças ocorridas na educação escolar.

Fonte: autor do trabalho – dados de pesquisa (2014)

#### QUADRO nº 4 – COMENTÁRIOS SOBRE A HOMOGENEIDADE E HETEROGENEIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES (Continua)

Questão 4 - Leia sobre impressões e lembranças dos ex-alunos do Colégio E.N.S. de Lourdes a respeito da experiência escolar (folha 2) e assinale se concorda com ou discorda das seguintes afirmativas: // A instituição escolar oferece as mesmas condições de ensino para todos os seus alunos, então todos os alunos que passam por uma determinada escola deveriam ter as mesmas impressões e guardar as mesmas lembranças da experiência escolar. Assinale a sua escolha com um “X”. a) Concorda ( ) b) Discorda ( ) Justifique a sua escolha:

<b>HOMOGENEIDADE E HETEROGENEIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES</b>		
Assinalaram que concordam com a afirmativa	4/40	10,00%
Assinalaram que discordam da afirmativa	34/40	85,00%
Não assinalaram nenhuma das alternativas	2/40	5,00%
Não justificaram as respostas	3	
Total de alunos que justificaram as respostas	37	

<b>ARGUMENTOS EM FAVOR DA HETEROGENEIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES (Continua)</b>		
<b>I - DIFERENTES CONTEXTOS VIVIDOS PELOS ALUNOS</b>		
<b>DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE VIDA</b>	9/37	24,32%
[“Viver coisas diferentes” (2), “cada um viveu uma coisa” (1), “experiências diferentes” (5), “cada pessoa teve aventuras aqui dentro” (1)] Exemplo: “Cada um viveu uma coisa uma experiência dentro da escola”. [A39-KMS (F) 2D.14]		
<b>O CONTEXTO TEMPORAL (ÉPOCAS / MOMENTOS DIFERENTES)</b>	4/37	10,81%
[“o que tinha na época” (1), “diferentes épocas” (1), “cada um aproveita de uma maneira o momento” (1), “o seu momento” (1)] Exemplo: “Pois são diferentes experiências em diferentes épocas”. [A9]. [A9-GC (M) 2B.14]		
<b>O CONTEXTO DE ENSINO (DIFERENÇA DE ENSINO)</b>	4/37	10,81%
[“Condições de ensino” (1); “por mais que tenham o mesmo ensino” (1); “ensino de um colégio” (1), “o ensino não é tão bom” (1)“] Exemplo: “Mesmo tento as mesmas condições de ensino, método iguais, et. Cada um é cada um, cada pessoa tem pensamento diferente da outra, então acho que se todos tivessem impressões ou lembranças iguais perderia a magia toda”. [A29-LM (M) 2D.14]		
<b>O CONTEXTO DE CONVIVÊNCIA</b>	4/37	10,81%
(SALAS DIFERENTES, INFLUÊNCIA DOS AMIGOS e PROFESSORES, DIFERENÇA DE CONVIVÊNCIA) [“Em cada sala há alunos diferentes” (1), “a menina da minha sala” (1); “os amigos, os professores são outros” (1); “modo diferente de conviver” (1)] - Exemplo: “Porque em cada sala há alunos diferentes estão vivem coisas diferentes”. [A2-FMMA (M) 2B.14]		

(Continua)

<b>ARGUMENTOS EM FAVOR DA HETEROGEIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES (Continuação)</b>		
<b>SOFRIMENTOS DIFERENTES</b>	3/37	8,11%
[“Sofrer algum tipo de preconceito” (1), “alguns sofriam bullying” (1), “ou sofreram com algumas coisas, brigas, etc.” (1)] Exemplo: <i>“Porque alguns alunos tem um pensamento diferente do outro por exemplo, alguns alunos tiveram mais facilidade e alguns não, como que alguns tiveram dificuldade, ou sofreram com algumas coisas, brigas, etc.”</i> [A18-MBF (F) 2B.14]		
<b>CONTEXTO FAMILIAR (DIFERENÇA DE EDUCAÇÃO / ORIGEM)</b>	2/37	5,41%
[Cada um tem uma origem diferente (1), cada um leva uma educação diferente (1)] Exemplo: <i>“Por que eles têm origem e opiniões diferentes, alguns sofriam bullying e outros não.”</i> [A8-GG(M)2B.14]		
<b>II – DIFERENTES CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS</b>		
<b>DIFERENÇAS DE OPINIÕES</b>	8/37	21,62%
[“Opinião / opiniões diferentes” (7), ponto de vista (1)] Exemplo: <i>“Porque nem todo mundo tem as mesmas opiniões.”</i> [A12]. [A12-JASA (F) 2B.14]		
<b>IMPRESSIONES DIFERENTES</b>	5/37	13,51%
[“Ninguém tem a mesma impressão” (1) cada um tem a própria impressão (2), impressão boa (1), impressão de lembrança (1)] Exemplo: <i>“Eu discordo, porque ninguém tem a mesma impressão e ninguém tem as mesmas lembranças cada um pensa diferente.”</i> [A10-HGA (F) 2B.14]		
<b>MODO DE PENSAR DIFERENTE</b>	4/37	10,81%
[“Pensamentos diferentes” (2), “pensar diferente” (2)] Exemplo: <i>“Eles não precisam pensar as mesmas coisas, cada um é um jeito, viveu coisas diferentes, então suas lembranças serão diferentes.”</i> [A5-GLG (F) 2B.14]		
<b>VER DE JEITO DIFERENTE</b>	4/37	10,81%
[“cada um vê o colégio de um jeito diferente” (1), “cada um é um jeito” (1), “cada um interpreta de um jeito” (1), “cada um é do jeito” (1)] Exemplo: <i>“Pois cada aluno vê o colégio de um jeito diferente.”</i> [A16-JLM (M) 2B.14]		
<b>REFERENCIA à SINGULARIDADE</b>	3/37	8,11%
[“Cada um é cada um” (3)] Exemplo: <i>“Cada um é cada um, né?”</i> [A1-EEF (M)2B.14]		
<b>PROVEITO DIFERENTES</b>	3/37	8,11%
[“Cada um aproveita de uma maneira diferente” (1), “aqueles que aproveitam” (1), “sabem aproveitar” (1)]. Exemplo: <i>“Cada um aproveita de uma maneira o momento, os estudos, etc.(...)”</i> [A35-RPA (F) 2D.14]		
<b>ABSORÇÃO DIFERENTE</b>	2/37	5,41%
[“a absorção não é a mesma” (1), “sabem absorver” (1)] <i>“Não concordo porque a educação pode ser passada como a mesma para todos os alunos, mas a absorção e experiência não é a mesma.”</i> [A15-JVI (M) 2B.14]		
<b>DIFERENÇAS DE INTERESSE</b>	2/37	5,41%
[“um é mais interessado o outro nem tanto” (1), “pessoas (...) interessadas” (1)] <i>“Porque existem pessoas que iam para o colégio interessadas em estudar e outras não. Por isso as experiências são diferentes.”</i> [A37-VM (F) 2D.14]		
<b>ESCOLHAS DIFERENTES</b>	1/37	2,70%
[“Todos tendo suas escolhas” (1)] <i>“Porque mesmo todos tendo suas escolhas só, ótima ou boa, cada um é cada um”-</i> [A24-GHFE (M) 2D.14]		
<b>GOSTOS DIFERENTES</b>	1/37	2,70%
[“Gostos diferentes (1)” <i>“Cada um interpreta de um jeito, cada opinião e gostos diferentes.”</i> [A11-ID (F) 2B.14]		
<b>ARGUMENTOS EM DEFESA DA HOMOGENEIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES</b>		
<b>MESMAS CONDIÇÕES DE ENSINO, MESMAS OPORTUNIDADES</b>	2/37	5,41%
[“mesmo ensino toda vez (métodos e estilo)” (1) “a escola oferece as mesma oportunidades” (1)] <i>“Se formos ter o mesmo ensino toda vez (métodos e estilo) vamos ter algumas lembranças semelhantes.”</i> [A4-GHP (M) 2B.14]		

Quadro 04 – Comentários sobre a homogeneidade e heterogeneidade da experiência escolar  
Fonte: Autor do trabalho – dados de pesquisa (2014)

## QUADRO nº 5 – SOBRE A ABRANGÊNCIA DO CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR (Continua)

Questão 5 Assinale se concorda ou discorda da seguinte alternativa: “A cultura escolar é mais do que os conteúdos que são ensinados por meio das disciplinas escolares”.

a) Concorda ( ) - c) Discorda ( ) - Justifique a sua escolha:

<b>ABRANGÊNCIA DO CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR</b>		
Concordam com a afirmativa	28/40	70,00%
Discordam da afirmativa	10/40	25,00%
Não assinaram nenhuma das alternativas	2/40	5,00%
Assinaram, mas não apresentaram justificativas para as escolhas	3	7,50%
<b>ARGUMENTOS EM FAVOR DA AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR (Continua)</b>		
Total de alunos	N 35	% 100%
<b>AS AMIZADES E OS AMIGOS</b>	8/35	22,86%
[“Amizade” (4), “amigos” (3), “parceria” (1)] Exemplo: “São sim, tema as amizades, as paqueras e os professores”. [A13-JSF (F) 2B.14]		
<b>A APRENDIZAGEM DE COISAS DIFERENTES</b>	5/35	14,29%
[“aprende coisas diferentes” (2), “Outras coisas” (1), “coisas fora o conteúdo “ (1), “coisas com a escola” (1)] Exemplo: “Porque aprendemos coisas diferentes, porque todo mundo tem algo para ensinar e aprender”. [A34-RKM (F) 2D.14]		
<b>A CONVIVÊNCIA</b>	5/35	14,29%
[“convivência de um com o outro” (1), “convívio entre alunos e professores” (1), “convivência entre alunos e professores” (1), “conviver em sociedade” (1), “as convivências” (1)] Exemplo: “Sim, E os amigos são valores que também é cultura, o convívio entre alunos e professores”. [A17-KSC (F)2B.14]		
<b>A PRESENÇA DOS OUTROS</b>	4/35	11,43%
[“parceria com os outros” (1), “convivência com os outros” (1), “respeitar os outros” (1), “não devemos julgar os outros” (1)] Exemplo: “Não se trata só do ensino, mas sim a convivência de um com o outro”. [A5-GLG (F) 2B.14]		
<b>O CONHECIMENTO DE PESSOAS</b>	4/35	11,43%
“conhece pessoas novas” (2) “aprende a falar com as pessoas” (1), “é importante a interação entre as pessoas” (1) “Sim conhecer pessoas novas tem momentos inesquecíveis com o tempo na escola”. [A24-GHFE (M) 2D.14]		
<b>O RESPEITO AO OUTRO</b>	3/35	8,57%
[“respeitar o próximo” (1); “aprender respeitar” (1); “respeitar o outro” (1)] Exemplo: “Aqui se aprende a respeitar (coisa que deveria vir do berço)”. [A40-TAC (F) 2D.14]		
<b>O APRENDIZADO PARA A VIDA</b>	2/35	5,71%
[“aprendizado que usará a vida toda” (1), “aprendizado sobre a vida” (1)]Exemplo: “A cultura escolar vai além disso, além de só o conteúdo aprendido em sala, da escola você leva ensinamentos, e aprendizados que usará a vida toda (...)”. [A6-GCD (F) 2B.14]		
<b>A INTERATIVIDADE</b>	2/35	5,71%
[“As interatividades que o Colégio nos fornece” (1); a interação entre as pessoas (1)] Exemplo: “Pois cultura da escola é formada sim pelo conteúdo, mas é muito importante a interação entre as pessoas”. [A16-JLM (M) 2B.14]		
<b>A SOCIEDADE</b>	2/35	5,71%
[“Conviver em sociedade” (1), saber estar no meio social” (1)] Exemplo: “Aprendemos muitas coisas com a escola, além do que se vem fazer aqui, como contornar algumas situações, como falar com as pessoas, saber estar no meio social”. [A25-FCO (F) 2D.14]		
<b>A FAMÍLIA</b>	2/35	5,71%
[“Como se fosse a sua família” (1), “coisa que deveria vir do berço” (1)] Exemplo: “Concordo porque você a cada ano conhece pessoas novas, que se torna amigos, como se fosse sua família, você aprende muito com cada um...”. [A27-ILM (F) 2D.14]		
<b>(Continua)</b>		

<b>ARGUMENTOS EM FAVOR DA AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR (Continuação)</b>		
<b>A REPUTAÇÃO DA ESCOLA</b> [“o nome que ela zela” (1)] Exemplo: “O colégio não tem uma cultura e sim um nome que se zela”. [A8-GG(M)2B.14]	1/35	2,86%
<b>A DISCIPLINA (SENTIDO DE ORGANIZAÇÃO PESSOAL)</b> [“alguns aspectos como por exemplo a disciplina” (1)] Exemplo: “A cultura da escola nos ajuda a formar alguns aspectos como por exemplo a disciplina”. [A35-RPA (F) 2D.14]	1/35	2,86%
<b>A MEMÓRIA DOS MOMENTOS</b> [“Momentos inesquecíveis” (1)] Exemplo: “Sim conhecer pessoas novas tem momentos inesquecíveis com o tempo na escola”. [A24-GHFE (M) 2D.14]	1/35	2,86%
<b>AS ESCOLHAS</b> [“Escolhas” (1)] Exemplo: “Eu aprendi muito sobre a vida, escolhas, et.”. [A1-EEF (M)2B.14]	1/35	2,86%
<b>ARGUMENTOS EM FAVOR DA RESTRIÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR</b>		
<b>A CULTURA ESCOLAR RESTRITA ÀS DISCIPLINAS CURRICULARES</b> [“O que conta é o estudo dos conteúdos” (1)] “Todos os anos são tudo igual, não tem nada de diferente” (1); / “O colégio não tem uma cultura e sim um nome que se zela” (1); / “Porque não vejo muita cultura sem ser as matérias que são passadas por obrigação (1); “A escola deve ser mais interessante no ensino do que a cultura escolar” (1)] Exemplo: “A cultura não está relacionada a cultura o que conta é o estudo dos conteúdos”. [A2-FMMA (M) 2B.14]	5/35	14,29%
<b>ARGUMENTOS DESTOANTES</b> (Assinalou que discorda que a cultura escolar significa mais que o conteúdo das disciplinas, mas justificou ao contrário)	4/35	11,43%

Quadro 05 - A cultura escolar é mais do que os conteúdos que são ensinados por meio das disciplinas escolares. Concorda ou discorda?

Fonte: Autor do trabalho – dados de pesquisa (2014)

## QUADRO Nº 6 – OPINIÕES SOBRE O APELIDO “LURDÃO” (Continua)

Questão 6 - Leia as opiniões dos ex-alunos sobre o apelido “Lurdão” dado ao Colégio E.N.S. de Lourdes (folha 3)

“Um apelido, enquanto uma forma de expressão da linguagem oral ou escrita, está arraigado no sentido comum e pode expressar determinados juízos de valores sobre determinados grupos sociais ou culturais” (MOREIRA, CANDAU, 2003, p.164). Na sua opinião, o apelido “Lurdão” está associado:

- ... aos atributos positivos do Colégio E.N.S. de Lourdes ( )
- ... aos aspectos negativos do Colégio E. N. S. de Lourdes ( )
- ... a atributos negativos ou positivos, dependendo do contexto em que é usado ( )
- ... não se aplica a nenhuma das situações ( )

<b>ATRIBUTOS CONFERIDOS AO APELIDO “LURDÃO”</b>		
Está associado a atributos <b>negativos ou positivos</b> , dependendo do contexto em que é usado	16/40	40,00%
Está associado os aspectos <b>negativos</b> do Colégio E. N. S. de Lourdes	10/40	25,00%
Não se aplica em nenhuma das situações	9/40	22,50%
Está associado aos atributos <b>positivos</b> do Colégio E. N. S. de Lourdes	3/40	7,50%
Não assinalou nenhuma das alternativas	2/40	5,00%
Não justificaram as escolhas	6/40	15,00%
<b>(Continua)</b>		

<b>JUSTIFICATIVAS PARA OS ATRIBUTOS DADOS AO APELIDO “LURDÃO” (Continuação)</b>		
<b>ATRIBUTOS POSITIVOS OU NEGATIVOS, DEPENDENDO DO CONTEXTO DE USO</b>	14/34	41,18%
<p>[“Para alguns, sempre vai ser bom para outros nem tanto” (1), “vai depender de como a pessoa vai usá-lo” (1), “tanto para coisas negativas quanto para coisas positivas” (2), “coisa boa ou coisa ruim” (2), “os alunos usam sem perceber a maldade” (1), “depende da forma que os alunos usam para se expressar” (1), “pode ser ao expressar fatos positivos como o ensino e negativos como as brigas” (1), “vai depender do que a pessoa vai pensa” (1), “tem pessoas que são maldosas, mas no geral é apenas um apelido” (1), “depende do contexto que a pessoa fala”, “depende da forma como os alunos “representa” o colégio” (1), “como recordação ou de uma forma pejorativa” (1), “pode ser usado como uma certa identificação para o colégio” (1).]</p> <p>Exemplos:  <i>“Pois em meu ponto de vista é uma forma de falar em gíria, que acaba sendo usado de forma maldosa, porém a palavra já está impregnada que os alunos usam sem perceber e sem maldade”. [A15-JVI (M) 2B.14]</i>  <i>“Pode ser usado para “diminuir o colégio” ou também pode ser usado como uma certa identificação para o colégio, depende do contexto que a pessoa fala”. [A29-LM (M) 2D.14]</i></p>		
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	10/34	29,41%
<p>[“Quando aplicado em uma frase ofensiva” (1), “ironia ao Colégio” (1), “falta de respeito” (2), “quando falam Lurdão, entra burro e sai ladrão” (3), “porque dizem que aqui só tem favela” (1), “parece que quando falamos Lurdão as pessoas nos olham torto” (1), “quando dizem: mas é claro, essa é no Lurdão” (1).]</p> <p>Exemplo:  <i>“O apelido do colégio deve ter vindo dos aspectos negativos, pois quem não conhece, ouve a palavra “Lurdão” pensam em algo ruim”. [A16-JLM (M) 2B.14]</i></p>		
<b>NÃO SE APLICA EM NENHUMA DAS SITUAÇÕES</b>	7/34	20,59%
<p>[“não é pelo jeito do colégio, e sim por alunos mal-educados” (1), “para não terem que falar o nome completo” (1), “quem começou com isso, devia ser um daqueles tipos de alunos que não se importa com nada” (1), “acho que só um apelido, cada um pensa o que quiser” (1), “ninguém quer prejudicar nada, fazemos o nome do NSL ser mais fácil de pronunciar” (1), “e apenas um apelido que foi criado do Lourdes sem positivos e negativos” (1), “É só um abreviamento nada mais” (1)] Exemplo:  <i>“Acho que chamam assim para não terem que falar o nome completo”. [A4-GHP (M) 2B.14]</i></p>		
<b>ATRIBUTOS POSITIVOS</b>	3/34	8,82%
<p>[“Trata-se apenas de um apelido” (1), “um apelido carinhoso” (1), “nunca vi nada de negativo neste apelido” (1)] Exemplo:  <i>“Lurdão é apenas um apelido ao colégio que estudamos, não tem nada de negativo neste apelido só se refere a escola e nada mais”. [A13-JSF (F) 2B.14]</i></p>		
<b>NÃO JUSTIFICOU AS RESPOSTAS</b>	6/40	15,00%

Quadro 06 — Comentários dos alunos sobre os atributos associados ao apelido “Lurdão”.

Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014)

## ANEXO IX

**ESCRITOS DOS ALUNOS SOBRE OS PROCESSOS DE MUDANÇAS DA  
EDUCAÇÃO E ESCOLAR E SOBRE AS DIVERSIDADES DE EXPERIÊNCIAS  
ESCOLARES**

<b>Quadro nº 1 - CONSIGNA Nº 1- Que diferenças você nota entre as opiniões dos alunos e ex-alunos do Colégio E.N.S. de Lourdes sobre os processos de mudanças da educação escolar? (Continua)</b>	
A1-EEF-(M)-2.b.14	Como são de épocas diferentes você nota que alguns falam de um colégio rígido, outros de um colégio com várias atividades diferentes, outros já dizem que nada mudou.
A2-FMMA-(M)-2.b.14	As mudanças influenciaram diretamente nas profissões das pessoas, antigamente as pessoas tinham mais dificuldade em estudar, tinham que correr atrás, hoje em dia você tem tudo na palma da mão
A3-FGS-(F)-2.b.14	Notei que antes os alunos eram mais educados do que os de hoje e que hoje temos mais recursos de aprendizagem do que antes, e que antes a escola dava mais valor em honrar a pátria do que hoje.
A4-GHP-(M)-2.b.14	Alguns falam que o ensino antigamente era pior pois não tinham tantos meios de acesso a educação como temos hoje nos dias atuais
A5-GLG-(F)-2.b.14	Os alunos notaram muitas diferenças, mas os de hoje não sabiam muito para responder, em minha opinião mudou sim, mas isso vai de cada pessoa.
A6-GCD-(F)-2.b.14	Noto que muitas pessoas que estudaram aqui há alguns anos se referem bastante a tecnologia, pois na época que estudavam não tinham esse fácil acesso que os alunos têm hoje, para fazer pesquisas e trabalhos. É perceptível a diferença de opiniões, também muitos acham que o ensino não mudou e muitos acham que mudou, mas na realidade o que mudou foram os alunos, a educação dos alunos.
A7-GSP-(F)-2.b.14	Tem várias opiniões uns falam de educação da época que era rígida, outras falam da tecnologia que não tinha naquela época e outros acham que o aprendizado não mudou muito, mas o que mudou foi a sociedade.
A8-GG-(M)-2.b.14	Não notei muita diferença em relação ao colégio, pois o colégio não tem apoios devido, mas mesmo sem apoio conseguiram fazer algumas mudanças. Eu também noto que os professores não são mais rígidos como no passado.
A9-GC-(M)-2.b.14	Noto que os antigos alunos eram mais respeito pela escola e pelos professores, e que hoje em dia temos facilidade com as tecnologias e "confortos", mas há alunos que não interessam pela escola.
A10-HGA-(F)-2.b.14	A diferenças é que antes os alunos respeitavam todos mundo do colégio. Agora ninguém respeita mais ninguém. Notei que antes eles faziam várias coisas diferentes, agora não.
A11-ID-(F)-2.b.14	Noto que antigamente era mais rígido a educação.
A12-JASA-(F)-2.b.14	Que tudo era mais rígido, não tinha muita tecnologia, como hoje, eles tinham que ir na biblioteca para pesquisar para as aulas, e tudo era mais difícil. Hoje, os ex-alunos acham que a escola é ruim, mas tem suas partes boas e que muita coisa mudou e muita coisa não mudou.
A13-JSF-(F)-2.b.14	Noto que alguns professores acham que mudaram a respeito da tecnologia, falando que ela evoluiu bastante como o interesse dos alunos diminuiu com os alunos disse.
A14-JNBS-(M)-2.b.14	Os ex-alunos falam que antigamente o sistema era mais rígido todos tinham que respeitar os professores, falam que antigamente não tinham muito recurso, já os alunos de hoje, falam das coisas que mudou, tipo a quadra e falam que ao passar os anos as pessoas tão dando maior nos estudos.
A15-JVI-(M)-2.b.14	Pelo que percebi alguns veem uma grande diferença entre os alunos que passaram com relação a educação ensinada no colégio citado, porém outros já não veem esta mudança, pois alguns que veem a diferença acham que grande aliada é a tecnologia.
A16-JLM-(M)-2.b.14	Alguns dizem que educação melhorou, outros dizem que a sociedade mudou, dizem que a tecnologia ajuda no meio escolar, e que a escola mudou.
A17-KSC-(F)-2.b.14	Na opinião deles se nota que mudou bastante, a tecnologia evoluiu muito e isso ajuda muito o aluno no aprendizado, apesar de muitos não aproveitarem.

A18-MBF-(F)-2.b.14	Que antigamente era mais complicado, porque não tinha tecnologia, e os alunos tinham que ir na biblioteca pública fazer as pesquisas. Não tinha quadra coberta. Antigamente como cita um aluno era mais limpo e organizado, hoje não é mais tão limpo e organizado, hoje não é mais tão limpo, por causa dos alunos, que não respeitam tanto.
A19-NMS-(F)-2.b.14	A opinião de pessoas com idades diferentes nos dá julgamentos diferentes, antigamente era tudo muito ultrapassado o atual faz com que as coisas fiquem melhores.
A20-PHBR-(M)-2.b.14	Que algumas opiniões são de tecnologia e aplicações na escola, enquanto outras opiniões dizem que alguns alunos não dão tanta importância aos estudos como antigamente.
<b>Quadro nº 1 - CONSIGNA Nº (Continuação)</b>	
A21-VAV-(F)-2.b.14	Os alunos falam que era mais rígido que muitas coisas mudaram. Os alunos de hoje dizem que não vem muita mudança.
A22-ACFE-(M)-2.d.14	Para dizer a verdade, me surpreende o modo com que eles dizem que melhorou. Porém muitos dizem ter piorado.
A23-DR-(F)-2.d.14	Antigamente, o estudo era mais exigente, não era igual hoje, pois mudou muita coisa tipo antes tinha que fazer trabalhos pesquisar livros na biblioteca, hoje não os alunos entram no google para fazer os trabalhos.
A24-GHFE-(M)-2.d.14	A diferença é que a tecnologia vem tomando conta dos estudos dizem os alunos, falam que o ensino é o mesmo porque antigamente eles iam estudar na biblioteca municipal ou com amigos, hoje em dia já não é assim, tudo necessita de internet
A25-FCO-(F)-2.d.14	Que não ouve mudança de ensino, mas sim comportamento da parte dos professores e alunos, hoje os professores não têm a mesma autoridade de antes e os alunos não respeitam com antes.
A26-FBG-(F)-2.d.14	Antes o ensino era mais rígido, os alunos respeitavam os professores, e até mesmo os colegas de classe, antes quando tinha alguma pesquisa para fazer, tinha que pesquisar na biblioteca do colégio, hoje em dia pesquisa no computador, os alunos não se respeitam, ninguém respeita os professores, hoje tudo mudou para mim.
A27-ILM-(F)-2.d.14	AS diferenças que eu notei foi o comportamento, o respeito que os alunos respeitavam mais os professores era tudo mais fácil de lidar com os alunos, e uma escola mais limpa.
A28-JOA-(M)-2.d.14	Antigamente os alunos respeitavam, mas os professore e hoje em dia a tecnologia faz parte de tudo
A29-LM-(M)-2.d.14	Creio que houveram mudanças significativas; ex. alunos dizem que não tinham tanta tecnologia como se tem hoje em dia, e que antigamente os alunos respeitavam mais os professores do que hoje em dia
A30-MSB-(F)-2.d.14	Os ex-alunos contam que antigamente tinham que respeitar todos os trabalhadores da escola, desde a faxineira até a diretora, e hoje em dia não é bem assim, nem todos os alunos respeitam os professores.
A31-MP-(M)-2.d.14	O estudo era rígido para alguns alunos para outro já havia facilitado o colégio era cultura
A32-NRC-(F)-2.d.14	O que mais se nota é a mudança que teve o ensino, o desinteresse em estudar mesmo tendo vários recursos, exemplo a internet. E bastante comentado o comportamento dos alunos, que na época deles, havia respeito com todos da escola.
A33-RSS-(F)-2.d.14	Bom hoje em dia não se vê muito respeito nas escolas o estudo é mais fácil temos a tecnologia a nossa disposição. Mudo muito os alunos eram mais aplicados hoje em dia não se vê muito interesse.
A34-RKM-(F)-2.d.14	Na minha opinião, os ex-alunos deram a opinião deles por exemplo, antes era mais difícil, era mais rígido, porém penso eu que pode sim estar mis fácil de conseguir o estudo sim e que quem não estuda é porque não quer, porém, os ensinios estão sim mais difíceis pois coisas novas aconteceu e muda sempre.
A35-RPA-(F)-2.d.14	Uns acham uma grande mudança outros nem tanto, alguns acham que a mudança, está relacionado ao colégio, mas está relacionado a sociedade
A36-TVX-(F)-2.d.14	Muito bom pois no meu ponto de vista eu percebi que a tecnologia mudo muito, porque antigamente não tinha esta facilidade de mexer em internet, eles faziam os trabalhos a mão, e não era nada digitado ou imprimido
A37-VM-(F)-2.d.14	A educação com os professores que não é a mesma. Falaram bastante sobre o desfile de 7 de setembro que eles faziam e hoje não acontece mais, pois não tem interesse. O Hino Nacional que eles cantavam e hoje também não acontece mais. E que eles antes não tinham muitos recursos de pesquisas.
A38-WFF-(M)-2.d.14	Era mais rígido, tínhamos que respeitar os professores, diretores e todos os profissionais que ali trabalhavam, era um respeito muito rígido na época em hoje não é, bem assim, que acontece, também tínhamos um pouco de dificuldade para realizar pesquisas, ou pesquisávamos na biblioteca da escola ou na biblioteca municipal, hoje, a maioria tem computador onde podem complementar e melhorar o que aprendem na sala de aula com muito mais facilidade, e está sendo de importante valia isso.

A39-KMS-(F)- 2.d.14	Uns dizem que o ensino está mais fraco outros dizem que continua o mesmo
A40-TAC-(F)- 2.d.14	Os ex alunos comentaram bastante da mudança dos alunos, educação, tecnologia... Os alunos atuais disseram que não mudou muito, os atuais chegaram aqui no colégio com um colégio diferente, com uma estrutura melhor, e um ensino melhor, então para eles não mudou muito

Quadro nº 1 – Respostas à Consigna nº 1

Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014).

<b>Quadro nº 2 - CONSIGNA Nº 2 - . Como é que se pode explicar a existência de diversidade de opiniões sobre os processos de mudanças da educação escolar, emitidas por alunos que estudaram na mesma instituição de ensino? (Continua)</b>	
A1	O tempo, por que o tempo muda tudo, porque sou o Batman, e não há ninguém além de mim nas sombras"
A2	De acordo com a vivência da pessoa, o aprendizado que ela teve, com a sala que estudou, com o espaço que viveu.
A3	Cada um tem um ver uma própria opinião e em ver diferente. Por isso existe essa diversidade de opiniões.
A4	Por conta das mudanças que ocorreram com o colégio e o modo de se educar os alunos
A5	Na sociedade, cada um tem a sua opinião, cada um estudou em um tempo, com isso eles acham coisas diferentes sobre a educação e o colégio.
A6	A diferença se deve ao fato de que os alunos mais antigos eram mais educados do que os de hoje, respeitavam tudo na escola acima de qualquer coisa, o que se dá a impressão de que o ensino mudou porque não flui mais como antigamente, os professores, os alunos não têm a mesma relação que tinham, mas na verdade o ensino não mudou, os alunos mudaram.
A7	Eu acho que é porque são épocas, anos muitos diferentes, cada um passou por uma fase no colégio, no começo mais rígido, não que agora não seja, mas é diferente.
A8	Por que eles vieram de educações diferentes, de uma origem distintas.
A9	Talvez a diferença de épocas que essas pessoas estudaram, ou o foco que ela teve ao lembrar de diferentes coisas.
A10	Que todo tem um ponto diferentes de ver como era e é hoje o colégio.
A11	Cada um tem sua opinião própria, gostos diferentes e lembranças diferentes.
A12	Muita coisa mudou de uns tempos para cá tanto pra bom como para ruim.
A13	Pode se explicar que cada tempo foi diferente e que cada um tem seu jeito de ver, como esta e como vai de cada um.
A14	A escola passou por várias mudanças, a sociedade tem mudado
A15	Pois além de ser de anos muitos diferentes, os alunos não tinham um mesmo contato, eles viviam e vivem de modos diferentes, em grupos de amigos diferente, e talvez como principal motivo de opiniões distintas, os estudos com professores diferentes.
A16	Existe uma diversidade de opiniões pois são pessoas diferente. Eles podem ou não ter estudado no mesmo ano, mas cada um tem uma visão diferentes do outro.
A17	Porque cada um tem a sua percepção, seu modo de ver e pensar. Cada um estudou em épocas diferentes, por isso pensamentos opostos.
A18	Que cada um estudou aqui em épocas diferentes, uns mais recentes outros nem tanto, portanto cada um tem opiniões diferentes.
A19	Acho que pode ser por causa da época e da idade.
A20	Alguns alunos falam que a educação escolar mudou e outros falam que continua a mesma coisa, eles diziam que tinham mais dificuldades em realizar pesquisas, e outros não, pois o modo que um estudava era diferente do outro.
A21	Porque a sociedade tem várias opiniões nunca se tem a mesma, pois várias são boas já as outras ruim para certas pessoas.
A22	Alguns gostam da metodologia, outros não.
A23	Os alunos respeitavam mais os professores, exigia muito respeito, hoje não os alunos não respeitam mais fazem bagunça, chingam etc.
A24	Na minha opinião mudou bastante, alguns ensinamentos porque todos os professores, diretores, zeladores etc. eram todos respeitados, agora nos dias atuais já não é assim.
A25	Acredito que vai da fase de cada um, como vemos nos textos são anos bem distintos e cada um vivenciou uma fase da educação.
A26	Não respondeu
A27	Porque cada um e cada um, cada um com uma vontade ou não de estudar com propósitos diferentes nodos diferentes.
A28	Com o passar do tempo as coisas mudaram e a maneira de ensinar vai ficando diferente

A29	Com o passar do tempo as coisas mudam e os métodos de ensino vão ficando diferentes, os interesses dos alunos estão ficando menores, parece que alguns não se interessam muito com seu futuro e só querem pensar em "fazer modinha"
A30	Porque cada um em um pensamento diferente, cada pessoa tem suas próprias lembranças e a cada ano que se passava o colégio mudava.
A31	Pois o estudo foi se destruindo durante o tempo e foi isso as mudanças
A32	Por causa da educação que vem de cada. Antes assim como é falado no texto, era bem rígido, os profissionais de educação pegavam no pé. Hoje não, elas correm atrás, mas o aluno não está nem aí.
A33	Porque tem dois tipos de pessoas, os interessados esforçados que respeitam e que se importam. E o que não tinha muito interesse que não respeitavam não se esforçavam e não ligavam. Por isso eles não vem a diferença, e as que realmente se importavam sabem ver a diferença
<b>Quadro nº 2 - CONSIGNA Nº 2 - (Continuação)</b>	
A34	Cada um em uma educação, crenas e a sociedade também influencia
A35	Pelo histórico vivido fora do colégio e suas próprias opiniões opiniões e conceitos
A36	Que mudou muito o jeito do colégio ser, está mais seguro com as câmeras, e com a quadra por ter feito quadras, antigamente não tinha quadras, era tudo arvore, muda também as opiniões dos outros, porque cada um tem a
A37	Porque o colégio vem mudando em alguns aspectos piorando como a educação dos alunos e melhorando o ensino e os recursos.
A38	Possibilita um rápido acesso e fácil as informações, antigamente não, era muito difícil para fazer uma pesquisa, você teria que ir a uma biblioteca ou conseguir livros de leitura para fazer trabalhos escolares, então a tecnologia é uma coisa que facilitou uma evolução muito grande na educação.
A39	Cada um viveu uma coisa diferente do outro por isso as opiniões diferentes
A40	Porque cada um tem uma visão, para uns as mudanças, o colégio em si foi muito boa, para outros não.

Quadro nº 2 – Respostas à Consigna nº 2

Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014).

<b>Quadro nº 3 - CONSIGNA Nº 3 – (Continua)</b>	
<b>1) Sobre a educação atual, comparada à educação dos primeiros anos de funcionamento do Colégio Estadual N. S. de Lourdes, assinale uma das alternativas e justifique-a:</b>	
<b>a) A educação escolar mudou completamente ( )</b>	
<b>b) A educação escolar praticamente não mudou ( )</b>	
<b>c) Sob determinados aspectos, a educação mudou, e sob determinados aspectos ela não mudou ( ) Justifique a sua escolha</b>	
A1	Porque com a saída de alguns professores saíram mudando assim uma linha de ensino.
A2	Mudou um pouco de cada coisa, o que se pode perceber que antigamente tinham alunos interessados e falta de professores hoje é ao contrário.
A3	Para alguns, ela mudou porque as pessoas têm comportamentos totalmente diferentes
A4	Vejo, que ainda em nosso colégio, o ensino é atrasado, mas que em alguns aspectos houve claramente mudanças, mas que ainda é preciso evoluir.
A5	Em alguns aspectos mudou, pois, os professores estão mudando seu jeito de ensinar, mas os alunos não mudaram muito.
A6	A educação mudou em aspectos de relação entre aluno e professor, não se tem mais o mesmo respeito, porém não, mudou a forma de aprendizagem, caderno, lápis, borracha, quadro, professor explicando, a forma de ensinar não mudou.
A7	Em acho que não mudou muito, mas o que realmente mudou foi a cabeça das pessoas, a forma de como elas pensam e se vem o ensino.
A8	Algumas coisas o colégio conseguiu mudar e algumas coisas não por falta de apoio.
A9	Pois antigamente as coisas por aqui eram mais rígidas, segundo relatos de ex-alunos.
A10	Mudou completamente porque os alunos não respeitam, não temos mais "passeios", etc. E hoje os alunos não querem mais estudar e sim brincar.
A11	Porque antigamente era mais rígido.
A12	Porque tudo era mais complicado, e hoje a gente tem que mudar conforme a sociedade.
A13	Somente pela tecnologia que está mais avançada e se pode conseguir as coisas ainda mais rápido. Mais o ensino não mudou continua o mesmo.
A14	A forma de ensino acho que não mudou o que mudou foi que com o passar dos anos os filhos tinham muito respeito aos pais e aos professores e hoje em dia filho mandam no pai e não obedecem aos professores.

A15	Sim pois como o avanço tecnológico chegando nas escolas, a educação melhora em vários aspectos, porém alunos que possuem celulares muitas vezes ficam olhando as novidades e entre outros, atrapalhando muito o aprendizado.
A16	Em alguns aspectos mudou para melhor, porém em outros sempre continua o mesmo, alguns aspectos não irão mudar.
A17	Em determinados aspectos sim houve mudanças na forma das aulas, mais para interagir o aluno. Mas tem muito o que melhorar.
A18	Porque teve mais benefícios, e foi melhorando o colégio, e antigamente não, por exemplo não tinha quadra coberta, tecnologia etc. E que talvez antigamente deveria ser mais rígido não sei ao certo.
<b>Quadro nº 3 - CONSIGNA Nº 3 – (Continuação)</b>	
A19	Certas coisas como construção, por exemplo mudaram tanto para melhor como pior. O estudo é meio bagunçado.
A20	Se alguns alunos tinham mais dificuldade em realizar trabalhos, outros já não tinham mais tanta dificuldade em realizar trabalhos pois já tinham a presença de recursos modernos.
A21	Mudou nos aspectos de forma de se trabalhar agora a dificuldade e a forma vivida pelos alunos não.
A22	Tudo relativo, o português mudou, as exatas quase não, e etc.
A23	Ela mudou a os estudos a educação, mas professor passa, dão texto no quadro, aula normalmente é isso
A24	Alguns fatores mudaram porque os ensinamentos porque hoje em dia usa mais tecnologia do que os livros.
A25	O conteúdo é sempre o mesmo, porém vai do professor o modo de ensinar, como o passar do tempo novas tecnologias foram atribuídas para a educação se tornar mais prática e mais fácil.
A26	Hoje em dia a educação mudou completamente, e para pior, ninguém respeita ninguém, nem os próprios filhos respeitam os pais, alunos bate de frente com os professores, amigos não respeitam o outro, acho que tudo se resolve brigando, batendo, antigamente não tinha nada disso.
A27	Como disse na resposta 1 mudou totalmente o respeito, a educação nos dias atuais e nos dias de hoje.
A28	Hoje em dia é muito pouco tempo para estudar e em muitos casos há relaxamento no colégio
A29	Creio que alguns aspectos não mudaram, alguns professores usam um método de trabalho mais antiquado e outros são um pouco mais flexíveis. O que muda mesmo foi o tratamento dos alunos antes era muito mais rígido e agora está um pouco mais flexível
A30	Mudou no sentido de como fazer pesquisas, o jeito de se comportar, o que fazer no ambiente escolar, não mudou no aspecto de rigidez do ensino.
A31	Ela foi caindo na qualidade pois os professores começaram a desistir das aulas e os alunos só vem para zoar.
A32	Mudou por um lado que era bem rígido e tal. Hoje não é mais assim, elas pegam no pé, chamam a atenção dos alunos. Mas ninguém se importa mais. O modo como se estuda, antes se corria atrás, hoje em dia, tem duto na mão e ainda não estuda.
A33	O ensino continua o mesmo, mas hoje, é tudo mais fácil com a tecnologia. Desrespeito entre professor e aluno. A escola não mudou quem mudou foi a sociedade.
A34	Não porque continua rígida e o ensino continua difícil sim.
A35	Existem coisas que mudaram muito como por exemplo a metodologia, agora já as matérias praticamente não mudaram.
A36	Porque essa tudo mais prático, o aluno as vezes não faz os trabalhos porque não querem, porque os professores fazem o melhor para os alunos passarem, mas tem uns que não estão nem aí se vai passar, ou aprender, só querem saber de palhaçadas e brincadeiras.
A37	O ensino continua a mesma coisa, só que a educação dos alunos com os professores mudou uns alunos não querem saber de estudar mais.
A38	Mudou bastante sim e muitas pessoas não querem saber de estudar, mas está bem melhor sim. Antigamente não tínhamos muito recurso, agora tem tudo fácil e eles não querem. Na minha época não era assim, mas a gente já tinha mais dificuldade né. Agora não. Tão muito mais fácil tudo que você quer, você tem. Eu acho que está melhor que os outros anos. Evoluiu bastante né.
A39	Não respondeu
A40	Na matéria é claro que mudou, pois, muitas coisas foram descobertas e tal. A educação mudou, mas para pior.

Quadro nº 3 – Respostas à Consigna nº 3

Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014).

<b>Quadro nº 4 - CONSIGNA Nº 4 - A instituição escolar oferece as mesmas condições de ensino para todos os seus alunos, então todos os alunos que passam por uma determinada escola deveriam ter as mesmas impressões e guardar as mesmas lembranças da experiência escolar. Assinale a sua escolha com um "X".</b> a) Concorda ( )      b) Discorda ( )      Justifique a sua escolha: (Continua)	
A1	Cada um é cada um, né?
A2	Porque em cada sala há alunos diferentes estão vivem coisas diferentes
<b>Quadro nº 4 - CONSIGNA Nº 4 (continuação)</b>	
A3	Eu discordo porque cada um tem sua impressão e sua opinião sobre o colégio, cada pessoa teve aventuras aqui dentro que outras pessoas não tiveram
A4	Se formos ter o mesmo ensino toda vez (métodos e estilo) vamos ter algumas lembranças semelhantes.
A5	Eles não precisam pensar as mesmas coisas, cada um é um jeito, viveu coisas diferentes, então suas lembranças serão diferentes.
A6	Concordo, porque a escola oferece as mesmas oportunidades para todos os alunos, aqueles que aproveitam e sabem absorver o que ela oferece de melhor saem com uma impressão boa, mas quem não sabe aproveitar os conteúdos, tudo o que a escola pode oferecer é porque realmente não quis, porque a oportunidade foi igual para todos.
A7	Acho que não porque cada aluno vê um ponto de vista diferente
A8	Por que eles têm origem e opiniões diferentes, alguns sofriam bulling e outros não.
A9	Pois são diferentes experiências em diferentes épocas.
A10	Eu discordo, porque ninguém tem a mesma impressão e ninguém tem as mesmas lembranças cada um pensa diferente.
A11	Cada um interpreta de um jeito, cada opinião e gostos diferentes.
A12	Porque nem todo mundo tem as mesmas opiniões.
A13	Pois cada um tem a sua lembrança e nem sempre isso pode ser bom
A14	Cada um tem suas próprias lembranças por mais que tenham tido o mesmo ensino.
A15	Não concordo porque a educação pode ser passada como a mesma para todos os alunos, mas a absorção e experiência não é a mesma.
A16	Pois cada aluno vê o colégio de um jeito diferente
A17	Pois não são as mesmas condições, cada um teve o seu momento, para cada um ofereceram o que tinha na época. Os amigos são outros, os professores são outros, por isso cada um tem suas lembranças.
A18	Porque alguns alunos tem um pensamento diferente do outro por exemplo, alguns alunos tiveram mais facilidade e alguns não, como que alguns tiveram dificuldade, ou sofreram com algumas coisas, brigas, etc.
A19	Todas são idiotas, com conclusões precipitadas
A20	Com um ensino de um Colégio melhor os alunos de lá aprendem sobre um modo melhor e enquanto outros colégios, o ensino não é tão bom quanto ao outro melhor.
A21	Porque crianças podem sofrer um tipo de preconceito na escola, já agora outras crianças são bem aceitas na escola.
A22	As mesmas coisas oferecidas a pessoas diferentes se tornam coisas diferentes.
A23	Não respondeu
A24	Porque mesmo todos tendo suas escolas só, ótima ou boa cada um é cada um
A25	Acredito que cada escola que estudamos há uma experiência diferente, independentemente de o conteúdo ser o mesmo.
A26	Não respondeu
A27	Discordo porque mesmo estudando várias pessoas no mesmo colégio com opiniões diferentes porque cada um e do jeito e cada um leva uma educação diferente e um modo diferente de conviver
A28	Esse negócio de igualdade não existe e cada um tem a lembrança que deseja
A29	Mesmo tendo as mesmas condições de ensino, método iguais, et. Cada um é cada um, cada pessoa tem pensamento diferente da outra, então acho que se todos tivessem impressões ou lembranças iguais perderia a magia toda.
A30	Como disse anteriormente cada um é cada um, cada pessoa tem suas lembranças. Por exemplo: eu

	não tenho as mesmas lembranças da menina da minha sala.
A31	Não respondeu
A32	Por a escola não deixa somente uma impressão de lembrança. Cada um vai lembrar de algo que marcou a sua vida escolar.
A33	Temos visões diferentes, um é mais interessado o outro nem tanto, algumas pessoas odeão estudar e outras não.
A34	Discordo porque cada um tem a própria impressão opinião diferentes
A35	Cada um aproveita de uma maneira o momento, os estudos, etc. Cada indivíduo tem suas próprias opiniões
A36	Pois o aluno tem cada um a sua lembrança, pois cada um faz o que sabe, os alunos são tratados todos igualmente.
A37	Porque existem pessoas que iam para o colégio interessadas em estudar e outras não. Por isso as experiências são diferentes. <b>(Continua)</b>
<b>Quadro nº 4 - CONSIGNA Nº 4 - (Conclusão)</b>	
A38	Ofereci na todas os alunos estudavam, e deixavam lembranças nessa escola, que estudaram e encontraram o que era bom ou ruim para eles
A39	Cada um viveu uma coisa uma experiência dentro da escola
A40	Para algumas certas coisas são boas, para outras essas mesmas coisas são ruins.

Quadro nº 4 – Respostas à Consigna nº 4

Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014).

<b>Quadro nº 5 - CONSIGNA Nº 5</b>	
<b>A cultura da escola é mais do que os conteúdos que são ensinados por meio das disciplinas escolares. a) Concorda ( ) c) Discorda ( ) Justifique a sua escolha: (Continua)</b>	
A1	Eu aprendi muito sobre a vida, escolhas, etc.
A2	A cultura não está relacionada a cultura o que contem é o estudo dos conteúdos
A3	Porque na escola não se aprende só conteúdo de cada disciplina, se aprende também a ter parceria com os outros e a respeitar o próximo.
A4	Tem também as interatividades que o colégio nos fornece
A5	Não se trata só do ensino, mas sim a convivência de um com o outro.
A6	A cultura escolar vai além disso, além de só o conteúdo aprendido em sala, da escola você leva ensinamentos, e aprendizados que usará a vida todo, levará lembranças de professores, conselhos que eles te deram, da escola é um lugar onde todos deixam um pouco de si e levam um pouco dela, por isso aí cultura escolar vai além das disciplinas.
A7	Talvez porque nós precisamos de matéria, mas também de cultura da escola
A8	O colégio não tem uma cultura e sim um nome que se zela.
A9	Pois são diferentes experiências em diferentes épocas
A10	Todos os anos são tudo igual, não tem nada de diferente.
A11	Eu concordo que a escola prevalece a cultura.
A12	Não respondeu
A13	São sim, tema as amizades, as paqueras e os professores.
A14	Concordo porque por mais que você vem para estudar, você absorve outras culturas através dos professores e alunos.
A15	Pois o interessante que vem sempre palestrantes falar, de profissões, a alguns projetos em contra turnos como CELEM e etc.
A16	Pois cultura da escola é formada sim pelo conteúdo, mas é muito importante a interação entre as pessoas.
A17	Sim, E os amigos são valores que também é cultura, o convívio entre alunos e professores.
A18	Porque não vejo muita cultura sem ser as matérias que são passadas por obrigação.
A19	Sim, concordo
A20	A escola deve ser mais interessante no ensino do que a cultura escolar.
A21	Concordo porque existe a convivência entre alunos e professores.
A22	Fácil, você aprende muitas coisas fora ao conteúdo do colégio.
A23	Não respondeu
A24	Sim conhecer pessoas novas tem momentos inesquecíveis com o tempo na escola.

A25	Aprendemos muitas coisas com a escola, além do que se vem fazer aqui, como contornar algumas situações, como falar com as pessoas, saber estar no meio social.
A26	Não respondeu
A27	Concordo porque você a cada ano conhece pessoas novas, que se torna amigos, como se fosse sua família, você aprende muito com cada um...
A28	Dentro do Colégio você cria amizades
A29	Dentro do colégio, você faz grandes amigos, aprende a conviver em sociedade, a escola é algo indispensável para todos.
A30	As vezes temos algumas coisas diferentes na escola
A31	Não respondeu
A32	As disciplinas ensinam além de suas matérias, tentando generalizar os conteúdos abordados.
A33	Tinha muita coisa que eu não sabia sobre a cultura e hoje aprendi muita coisa. Histórias interessantes - como o dia das bruxas e outras coisas.
A34	Porque aprendemos coisas diferentes, porque todo mundo tem algo para ensinar e aprender
<b>Quadro nº 5 - CONSIGNA Nº 5 (Continuação)</b>	
A35	A cultura da escola nos ajuda a formar alguns aspectos como por exemplo a disciplina.
A36	As convivências, as amizades, que não devemos julgar os outros pelas costas
A37	A cultura do Colégio também é aprende a respeitar os outros, faz amizades e aceitar as diferenças.
A38	Para eles estudaram muito era meio fácil e meio difícil que tinha que fazer pesquisas na biblioteca ou emprestar livros de terceiros.
A39	Não respondeu
A40	Aqui se aprende a respeitar (coisa que deveria vir do berço)

Quadro nº 5 – Respostas à Consigna nº 5

Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014).

<b>Quadro nº 6 - CONSIGNA Nº 6 (Continua)</b>	
<b>“Um apelido, enquanto uma forma de expressão da linguagem oral ou escrita, está arraigado no sentido comum e pode expressar determinados juízos de valores sobre determinados grupos sociais ou culturais” (MOREIRA, CANDAU, 2003, p.164). Na sua opinião, o apelido “Lurdão” está associado:</b>	
<b>a) ... aos atributos positivos do Colégio E.N.S. de Lourdes ( )</b>	
<b>b) ... aos aspectos negativos do Colégio E. N. S. de Lourdes ( )</b>	
<b>c) ... a atributos negativos ou positivos, dependendo do contexto em que é usado ( )</b>	
<b>d) ... não se aplica a nenhuma das situações ( )</b>	
<b>Justifique sua escolha.</b>	
A1	Para alguns, sempre vai ser bom para outros nem tanto.
A2	Negativo quando aplicado em uma frase ofensiva, "Lurdão entra burro e sai ladrão" irá para uma imagem negativa.
A3	Na minha opinião, esse apelido dado ao colégio não é pelo jeito do colégio, e sim por alunos mal-educados que gostam de falar na gíria.
A4	Acho que chamam assim para não terem que falar o nome completo.
A5	É como um apelido, só que isso vai depender de como a pessoa vai usá-lo.
A6	O colégio nossa senhora de Lourdes é mal visto por muitas pessoas, que deram esse apelido como forma de ironia ao colégio, como se fosse um colégio ruim, se fosse um apelido carinhoso todos os colégios receberiam um.
A7	Acho que as pessoas podem falar "Lurdão" tanto para coisas negativas quanto para coisas positivas, pois todos têm uma maneira de pensar diferentes
A8	Não respondeu
A9	Pois o apelido já vem de uma falta de respeito com o nome do colégio.
A10	Porque todos falam o Lurdão "entra burro e sai ladrão".
A11	É uma falta de respeito com o nome do colégio.
A12	Não respondeu
A13	Lurdão é apenas um apelido ao colégio que estudamos, não tem nada de negativo neste apelido só se refere a escola e nada mais.
A14	Por que por mais que se refere a uma coisa boa, ou ruim, é chamada Lurdão.
A15	Pois em meu ponto de vista é uma forma de falar em gíria, que acaba sendo usado de forma maldosa, porém a palavra já esta impregnada que os alunos usam sem perceber e sem maldade.

A16	O apelido do colégio deve ter vindo dos aspectos negativos, pois quem não conhece, ouve a palavra "Lurdão" pensam em algo ruim.
A17	Depende da forma em que os alunos usam para se expressar.
A18	Acho que não se aplica a nenhuma das situações, porque quem começou com isso, devia ser um daqueles tipos de alunos que não se importa com nada e vem para o colégio por obrigação.
A19	Acho que só um apelido, cada um pensa o que quiser.
A20	Algumas pessoas acham que o apelido Lurdão pode ser ao expressar fatos positivos como o ensino e negativos como as brigas.
A21	Tem pessoas que usam para se referir a algo ruim por se situar nesta região, agora outros só por dizer, como eu...
A22	O apelido é carinhoso, ninguém quer prejudicar nada, fazemos o nome do NSL ser mais fácil de pronunciar, além do mais, apenas alunos que curtem o colégio o chamam assim, além do mais, este clima religião não combina com o colégio, somos livres afinal.
A23	Não respondeu
A24	Pode ser usado para falar mal do colégio, para identifica vai depender do que a pessoa vai pensa.
<b>Quadro nº 6 - CONSIGNA Nº 6 (Continuação)</b>	
A25	Depende de quem está usando o apelido, tem pessoas que são maldosas, mas no geral é apenas um apelido para deixar o nome mais curto, e mais na "gíria" dos adolescentes.
A26	Lurdão é chamado assim porque dizem que aqui só tem favela, e Lurdão - entra burro e sai ladrão...
A27	É apenas um apelido que foi criado do Lourdes em positivos e negatismo.
A28	Não respondeu
A29	Pode ser usado para "diminuir o colégio" ou também pode ser usado como uma certa identificação para o colégio, depende do contexto que a pessoa fala.
A30	Parece que quando falamos Lurdão as pessoas nos olham torto, como se só tivesse encrenca aqui.
A31	Não respondeu
A32	Depende da forma como os alunos "representa" o colégio, para a comunidade escolar
A33	É só um abreviamento nada mais.
A34	Acho negativo pois pode não transmitir respeito
A35	Ele pode ser dito de forma carinhosa ou como recordação ou de uma forma pejorativa como um lugar de subúrbio.
A36	Uma forma carinhosa que deu ao colégio no começo eu também achei muito pejorativo, mas depois eu fui entendendo que é um apelido carinhoso.
A37	São um apelido carinhoso. Nunca vi algo negativo nesse apelido. Não chamamos o colégio Lurdão por falta de respeito.
A38	Sim concordo por o Lurdão não só depende de apelido, é uma escola boa.
A39	Não respondeu
A40	Quando acontece algo de ruim vejo muitas pessoas dizerem, "Mas é claro essa é no Lurdão".

Quadro nº 6 – Respostas à Consigna nº 6

Fonte: Autor do trabalho – dados da pesquisa (2014).