

Trajetórias desiguais



Conselho Editorial

Bertha K. Becker

Candido Mendes

Cristovam Buarque

Ignacy Sachs

Jurandir Freire Costa

Ladislau Dowbor

Pierre Salama

MÔNICA PEREGRINO

Trajetórias desiguais

Um estudo sobre os
processos de escolarização
pública de jovens pobres

Garamond

Copyright © 2010, Mônica Peregrino

Direitos cedidos para esta edição à
Editora Garamond Ltda.

Rua da Estrela, 79 – 3º andar
cep 20251-021 – Rio de Janeiro – Brasil

Telefax: (21) 2504-9211

e-mail: editora@garamond.com.br

website: www.garamond.com.br

Preparação de originais e revisão Carmem Cacciaccaro
Projeto visual e capa Estúdio Garamond / Anderson Leal

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P488t

Peregrino, Mônica

Trajetórias desiguais : um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres / Mônica Peregrino. – Rio de Janeiro : Garamond, 2010.

328p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7617-189-8

1. Jovens pobres – Educação. 2. Escolas públicas. 3. Educação – Aspectos sociais. 4. Discriminação na educação. 5. Igualdade na educação. 6. Direito à educação.

I. Título.

10-2406. CDD: 379.260981 CDU: 37.014.53(81)

21.05.10 31.05.10 019365

Todos os direitos reservados. A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

*Eu desejo te compreender
Tua língua obscura aprender*

Puchkin
(*versos compostos
numa noite de insônia*)

Sumário

Prefácio 11

Apresentação 17

I — Do campo e da teoria 23

O campo de pesquisa: uma primeira aproximação 25

Algumas considerações sobre minha posição em
relação ao objeto da pesquisa 25

A escola como “mirante” 30

O bairro e as relações sociais locais 32

A praça 35

As enchentes de 1988 38

A escola 47

A teoria: ferramentas e pressupostos 55

De onde partimos? 55

- Algumas consequências de nossas considerações acerca da reprodução e as possibilidades de análise das relações entre escola e sociedade 60

A delimitação do campo da discussão 61

As armadilhas da exclusão 63

- Exclusão, noção indefinida 64

“Novas armadilhas da exclusão” 67

- Percorrendo alguns autores para enfrentar a questão:
a exclusão como problema analítico 70

- A exclusão como degradação 70

- A exclusão como descarte 72

- Degradação e descarte 74

- A desigualdade 76

A recusa de direitos no Brasil 80

- A entrada em “cena” das classes populares 82

- A escola e a negação do direito à cidadania 83
 - A escola dos pobres durante a ditadura militar 88
 - A expansão escolar a partir da década de 1990 92
 - Elementos básicos para apreendermos a forma como se deu a expansão da escolarização no Brasil dos anos 1990 93
 - O Programa de Aceleração da Aprendizagem 93
 - O Bolsa Escola 95
 - Um “reco” estratégico e uma breve síntese para a retomada da discussão 97
- Para finalizar o quadro teórico 100

II — Trajetórias desiguais na escola 103

A escola como “espaço social” 105

Seleção e segregação nas trajetórias escolares das décadas de 1970, 1980 e 1990 113

De como foi realizado o levantamento das turmas 113

Estabelecendo os “desiguais” em cada uma das décadas 115

- Moradia 116
 - As favelas representadas 119
- Categorias profissionais dos pais 122
 - “Peculiaridades” relativas ao levantamento das categorias profissionais em cada uma das décadas 128
 - Algumas tendências: precariedade e desqualificação 129
- Separando os desiguais: “extremos” e “não-extremos” 130

Em síntese... 133

Um quadro da desigualdade: o levantamento das décadas 135

- A década de 1970 135
 - A seletividade na década de 1970 140
 - A pressão da seleção escolar e os mecanismos de segregação 146
- A década de 1980 150
 - A “transição” da escola: o caso particular do Rio de Janeiro 152
 - “Evasão” na década de 1980 156
 - A seleção na década de 1980 158

- A seleção escolar e sua ação sobre os grupos sociais 162
 - Segregação 163
 - A década de 1990 166
 - Duas características da escola que vai surgindo 171
 - Seleção e segregação na década de 1990 173
- Em síntese... 181

Uma escola em 2005 (“uma” escola em 2005?) 185

O levantamento de 2005 185

A análise 189

- Distinguindo os pobres: locais de moradia e faixas etárias 189
- Moradias e faixas etárias por turno 195
 - Moradias 195
 - As faixas etárias 200

Escolarização primária 205

Os registros precários da escolarização primária 207

Os percursos acidentados e os percursos regulares
na escolarização primária 209

Repetência, frequência a projetos e modos de escolarização primária 211

- Breve história dos projetos 214
- A mesma história contada por um outro ponto de vista:
as trajetórias dos alunos no curso primário 223
- Um modo precário de escolarização 225

As trajetórias no ginásio 227

- Migrações e abandonos 228
- Repetência 230
- As turmas do ginásio e os modos de escolarização 236

Enraizamento 238

- Enraizamento, desenraizamento, turnos 246

No corredor 255

A fragilidade institucional e os mecanismos de controle 255

- “Esqueceram de combinar com os russos” 259

Breve pausa para uma explicação necessária: por que o corredor? 265

Uniformes: distinção e transgressão 268

O trabalho do inspetor 273

No turno da manhã 278

- Alguns elementos que marcam as ações dos alunos neste turno 278
- “O jogo” 281
 - A iniciação no jogo 282
 - As “feras” do jogo no turno da manhã: a turma 605 283
 - Repactuação das legitimidades 283
 - Fim da “pausa” e reinício da expansão do “jogo” para dentro das salas 285
 - A ritualização do “jogo” 288
 - Outra face do “jogo performático”: a formalidade da instituição 289

No turno da tarde 292

- O “jogo” do turno da tarde 297
- Quando o “jogo” deixa de ser jogo 300

Uma breve comparação entre os turnos 301

- Por que os turnos são diferentes? 301
- A “gramática” dos “jogos” e seus efeitos 303

O enraizamento como categoria analítica da trajetória dos pobres na escola 307

Referências bibliográficas 319

Tabelas e gráficos 324

Prefácio

Este livro de Mônica Peregrino é resultado de um exaustivo e bem cuidado trabalho de investigação sobre os complexos mecanismos produtores das desigualdades sociais no âmbito da instituição escolar. No ano de 2007, a tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e que dá origem a este livro, foi premiada pela Capes como a melhor tese do ano de 2006 na área da educação.

O leitor poderá conferir o acerto da referida premiação, pois a pesquisa realizada oferece ao campo da educação no Brasil contribuições importantes para a compreensão de mecanismos, processos e práticas que organizam determinados “modos de escolarização” que contribuem, no cotidiano da escola pública, para a perpetuação do que poderíamos chamar do “fracasso programado” da escolarização de crianças e jovens pobres na desigual sociedade brasileira.

Em diferentes análises sobre o sistema educacional brasileiro, é ponto pacífico que as últimas duas décadas foram marcadas pela expansão do acesso à escolarização básica, notadamente o ensino fundamental, aproximando-se da historicamente almejada universalização republicana da escola pública. Não há quem duvide também que esse processo de expansão da escola ocorreu sob a égide da assimetria regional, da baixa qualidade do ensino em amplas fatias do território nacional, da persistência de índices elevados de abandono da escola, por reprovações sistemáticas de alunos em todas as séries ou mesmo por progressões caracterizadas por aprendizagens frágeis e insuficientes naquilo que se refere à retenção de conteúdos básicos da escolarização por parte dos alunos. Isso tudo em um quadro de desqualificação material dos prédios escolares e desrespeito à dignidade do exercício do magistério, na forma de baixos salários e condições de trabalho. Todos esses fatores, aos quais poderiam ainda ser acrescentados outros elementos para explicar a fragilidade dos processos de escolarização básica no Brasil, necessitam ser inventariados na forma de investigações que não se percam entre as generalizações que “jogam a culpa” para o alto – a sociedade desigual – ou os particularismos – focalizações em cotidianos ausentes de mediações amplas –, estes últimos querendo nos fazer crer que “cada caso é apenas um caso”.

A pesquisa de Mônica Peregrino foi orientada pela preocupação de buscar superar os referidos dualismos entre o cotidiano e a sociedade. Para isso, inspirada em Pierre Bourdieu, estudou um caso: uma escola pública situada em um bairro da cidade do Rio de Janeiro que se transformou em “câmara de socialização” de alunos distintamente posicionados no espaço social.

Mônica Peregrino formulou um problema de investigação que remonta ao processo histórico de construção das desigualdades sociais e escolares desta república inconclusa chamada Brasil, mas que, em última instância, se reproduz por meio de práticas cotidianas pedagógicas e administrativas que não apenas reproduzem a desigualdade social, mas que perversamente a reinventam na forma de procedimentos intraescolares. Estes são caracterizados pela seletividade da distribuição de alunos por turmas e turnos de aprendizagem e por práticas de relacionamentos pedagógicos classificatórias, que geram modos próprios e típicos de escolarização entre os alunos da escola investigada. Decorre daí a dimensão ampla do estudo, para a realização do qual a autora teve a habilidade de criar mediações conceituais e procedimentos metodológicos que lhe permitiram construir seu objeto de investigação de forma a acumular evidências geradoras de categorias de análise explicativas, tanto para o caso particular investigado quanto para a dinâmica ampliada de escolarização desigual da sociedade brasileira.

O trabalho de pesquisa soube ver a instituição escolar não apenas como unidade administrativa e educacional de um sistema de ensino, mas também como instituição socializadora pertencente a uma dada territorialidade urbana que se constitui material e simbolicamente também pela escola, ainda que esta, por vezes, possa se imaginar suspensa do solo e ausente de vínculos com os espaços geográficos, sociais e culturais que a envolvem e também a constituem. Ao olhar para a instituição escolar reconhecendo sua inserção em determinado território da cidade e ao descobrir também que esta inserção gera consequências para os processos de aprendizagem, sociabilidades, gestão escolar e, em última instância, para modos determinados de escolarização, retoma significativa vertente de análise presente na sociologia da educação brasileira, embora ainda pouco explorada.

Curiosamente, na bibliografia disponível, encontramos um interessante relato de pesquisa de Josildeth Gomes Consorte: “A criança favelada e a es-

cola pública”.¹ Realizada em 1956 na Escola Argentina, uma escola pública modelo situada na Vila Isabel, também na cidade do Rio de Janeiro, aponta problemas muito semelhantes à realidade estudada por Mônica Peregrino: tratava-se de “um bairro residencial do começo do século, predominante de classe média, mas que nos últimos 15 anos havia sofrido mudanças consideráveis no seu tamanho e composição de sua população pelo aparecimento, em suas vizinhanças, de uma favela. Na área em que se desenvolveu, residiam na ocasião da pesquisa, entre vinte e trinta mil pessoas, provenientes, em sua maioria, das zonas rurais, vilas e pequenas cidades dos estados vizinhos ao Distrito Federal” (p. 46).

Trabalhando com as crianças residentes na favela, mostrou as aspirações que constituem as bases em que se assentava e, em grande medida, ainda se assenta toda a organização escolar: ingresso aos sete anos de idade, superação das dificuldades inerentes a cada série durante o ano letivo correspondente, permanência na escola nos anos necessários à conclusão do curso e, finalmente, o ingresso no ginásio uma vez completa a etapa inicial do então ensino primário. Essas bases, no entanto, não se realizam no caso das crianças faveladas: não ingressam aos sete anos; quando as famílias se mudam, nem sempre conseguem matricular seus filhos na época própria; muitas vezes a criança ocupa-se de atividades domésticas ou mesmo de tarefas fora de casa; a desorganização familiar interfere na vida escolar. Por sua vez, fatores que resultam da organização e do funcionamento do sistema escolar também são decisivos: normalmente as crianças de classe média têm uma primeira escolarização nos “jardins de infância” (hoje, na educação infantil), estando preparadas para o processo de alfabetização, o que não ocorre com as crianças de famílias pobres; as escolas têm um sistema de seleção prévia, no ato da matrícula, que privilegia determinados estratos da população; não conseguindo ajustar-se ao regime escolar, por deficiências de linguagem ou por problemas de comportamento, as crianças faveladas evadem, criando-se um círculo vicioso.

Josildeth Consorte concluía: “Para enfrentar as novas necessidades criadas pelo acelerado processo de urbanização por que está passando a capital

1. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 5, n.º 11, ago. 1959, p. 45-60.

da República e que anualmente atrai milhares de pessoas das mais variadas regiões brasileiras, é necessário que esta escola sofra uma profunda revisão: que redefina seus objetivos, que modifique sua estrutura, que organize novo currículo e programa, que utilize novos métodos e processos de ensino e que, sobretudo, capacite o seu pessoal para as novas exigências” (p. 60).

Cinquenta anos depois, pesquisando uma escola pública situada em um bairro que também foi de tradicional classe média, escola esta atualmente cercada por favelas, Mônica Peregrino encontrou problemas semelhantes: regularidade no itinerário escolar de um grupo de crianças que foram matriculadas, na “idade correta”, nas turmas matutinas, atendidas pelos professores mais dedicados, o que revela uma seleção inicial; enorme distorção série/idade nas séries correspondentes ao antigo ginásio, por alunos provindos de escolas de outros bairros ou outros estados, não raro estabelecimentos privados, com históricos de desistência ou reprovações e retornos à escola. Uma escola ainda dividida, as primeiras séries funcionando em um prédio “histórico”, que revela sua criação dedicada à classe média; o “ginásio” em um anexo, construído no antigo pátio da escola tradicional, quando da expansão do nível secundário, principalmente a partir dos anos de 1960; a rigor, uma escola de ensino fundamental que ainda não conseguiu integrar os antigos primário e ginásial – tanto que mantém esta designação até os dias de hoje.

Comparando os resultados das duas pesquisas, mesmo levando em conta seu distanciamento e o fato de terem estudado modalidades diferentes de ensino, podemos afirmar que não só o sistema escolar não conseguiu fazer uma profunda revisão em sua estrutura e no seu modo de funcionamento, como propunha Josildeth Consorte, mas as desigualdades foram agudizadas, como nos mostra Mônica Peregrino. Em particular, importante a revelação que esta nos faz do “distanciamento” dessa escola, e das escolas em geral, dos problemas enfrentados e das aspirações reveladas pela juventude atual.

O texto revela o minucioso trabalho de pesquisadora que retira a poeira de antigas fichas de matrícula de alunos para fazer emergir tipos posicionais que denunciam uma escola dual, que classifica e distribui os desiguais por espaços e tempos escolares. A observação da sociabilidade no corredor da escola foi também criação metodológica que conferiu qualidade na observação de indivíduos concretos, para além de suas posições estatísticas: jovens alunos que se movem em uma instituição imobilizadora.

O livro que temos a satisfação de apresentar pode ser lido como chave de abertura de uma caixa-preta que não se quer revelar ou de um enigma que não se quer decifrar, como queiram. De qualquer forma, sua leitura contribui para a compreensão de determinadas lógicas e práticas organizadoras da seletividade na instituição escolar em sua nem sempre visível e intencional “vocação” de instituição classificadora, numa sociedade dividida em classes sociais que precisa perpetuar as distâncias entre os corpos, ainda que seja para manter viva a mensagem abstrata da cidadania para todos.

Osmar Fávero

Paulo César Rodrigues Carrano

Apresentação

Na recente filmografia francesa, *Quando tudo começa* retrata as pequenas e grandes misérias da vida francesa no final dos anos 1990, como efeitos dos processos de “demissão do Estado”.² Uma pré-escola é o centro da trama que denuncia desemprego, desinvestimento, desesperança, depressão, injustiça. A escola não é onde tudo começa, porque não é a origem dos problemas. Ela apenas os reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais “humana” do problema. É ali, quando tudo começa, que percebemos as interdições, degradações e injustiças que passarão a demarcar os contornos dessas vidas em seu início. Assim, se a escola não produz as condições que delimitarão daí por diante as vidas “que começam”, ela, com certeza, as reproduz. A escola portanto não é o início do ciclo em que tudo começa, mas demarca o espaço de conservação e de “perpetuação” do movimento: quando tudo recomeça. Apesar de tudo, o filme não é uma crítica à escola francesa (é talvez uma crítica ao sistema educacional francês, mas não à escola como instituição). Ao contrário, ele é, ao mesmo tempo, um alerta à sociedade sobre a desestruturação dessa instituição e uma poética declaração de adesão a ela.

Recupero o filme porque me parece que seu projeto (obedecidas as devidas proporções) é muito semelhante àquele que me propus realizar neste trabalho. A proposta aqui foi tomar a escola como espaço a partir do qual se possa pensar a sociedade brasileira sem que, para isso, se tivesse de abrir mão de realizar uma reflexão específica sobre ela. O projeto realizado foi o de “mergulhar” numa escola para entender alguns dos impasses que acometem “as escolas”, e também o de “mergulhar” numa instituição para entender alguns elementos que determinam as relações tensas entre instituições e sociedade neste país.

Mas aqui a demarcação de “quando” tudo começa é bastante diferente

2. “Demissão do Estado” foi a expressão cunhada por Bourdieu para denunciar a retração dos investimentos do Estado nos complexos mecanismos de reprodução da força de trabalho, a partir da articulação entre as novas formas de acumulação do capital e as políticas nacionais de gestão de seus efeitos.

daquela do filme. Lá “tudo começava” na origem mesma da vida escolar das crianças. A pré-escola, no filme, é quando tudo começa. Neste trabalho, não. Começamos, aqui, no segundo segmento do ensino fundamental. Lugar dos mais difíceis na escola brasileira.

A população de jovens gira em torno de 20% da população brasileira. Nos últimos anos houve um crescimento efetivo da taxa de escolarização desses jovens. De acordo com o Censo 2000, ela passou de 55,3% para 78,8% (Carrano e Dyrell, 2003).

Os jovens têm hoje maior acesso à escola, permanecendo nela por mais tempo. Mas esta “estadia” é preenchida por reprovações sistemáticas, abandonos episódicos e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas.

Essa permanência vem desafiando as séries finais do ensino fundamental. É nelas que se encontram mais da metade dos jovens com idades entre 15 a 17 anos. E se levarmos em conta que a escolarização fundamental deveria atender os alunos na faixa dos 7 aos 14 anos, perceberemos que aquilo que vem sendo chamado de universalização do ensino fundamental refere-se, no antigo curso “ginásial”, ao prolongamento no tempo de seu período de “habitação”.

Essa “extensão” do tempo de permanência na escola vem colocando em contato cada vez mais longo dois “sujeitos” até pouco tempo atrás apenas superficialmente conhecidos: os jovens pobres e a escola pública.

Por outro lado, não é à toa que Mello (1999) chamou o ensino médio brasileiro de “ensino das minorias sobreviventes”. Assim, a “coabitação forçada” no ensino fundamental (e em especial em seu segundo segmento) não tem garantido o acesso (seja por repetência e abandono, seja por escassez de vagas) ao ensino médio. E se é verdade que a finalização do ensino fundamental não garante a entrada no ensino médio, é igualmente verdadeiro que a interrupção da escolarização nesse patamar condena à subescolarização e a um futuro de provável precariedade.³ Aqui o ginásio⁴ é “quando tudo começa”.

3. Não é à toa que programas como o Pró-jovem, lançado pelo Governo Federal em 2005, têm como público-alvo exatamente aqueles que não lograram finalizar o ensino fundamental.

4. Este trabalho percorrerá quatro décadas. No decorrer desse período, o nome da categoria de ensino que sucede o primário, mudará de função, *status* e nome algumas

Este trabalho trata exatamente dessa relação, às vezes delicada, às vezes tensa, entre juventude pobre e escola pública no Brasil. Ele o faz a partir de um “lugar” de observação: a escola pública. Essa instituição já se consolida na literatura especializada como espaço de reprodução das classes, mas vem nos últimos tempos apresentando desafios que a posicionam como instituição fundamental também na reprodução das gerações no país.

Do aparecimento da escola como espaço de socialização dos jovens, que apontou os seus primeiros contornos ainda durante o Renascimento, passando pela generalização deste processo no século XIX e sua universalização no século XX, nos países de capitalismo avançado, muitas águas “rolaram”. No Brasil, os primórdios da generalização desse processo data do final da primeira metade do século XX. Os jovens pobres, porém, só começam a ter seu processo de socialização mediado pela escola pública, a partir do início de sua entrada “em massa” para o ensino ginasial, no início da década de 1970.

Mesmo assim, a entrada dos jovens pobres na escola tem sido acompanhada de mecanismos variados de “adaptação” desta a uma clientela cada vez mais exclusiva de determinados estratos sociais, mudando o “perfil” da instituição educativa, especialmente da década de 1990 para cá.

Sendo assim, não podemos deixar de perguntar: se “juventude” pode ser definida por sua condição liminar em relação à sociedade onde se inscreve – liminaridade essa expressa na “emancipação” parcial do campo de sociabilidade da família, acompanhada de buscas de inscrição em outros espaços, grupos, instituições preferenciais de produção de sociabilidade –, então, em sociedades de agudas desigualdades como as nossas, as condições de inscrição dos jovens em grupos, espaços ou instituições capazes de socializá-los (ou, na melhor das hipóteses, de produzir, na interação com eles, formas outras de sociabilidade) estão desigualmente dispostas para os diferentes grupos sociais?

A escola é uma dessas instituições, e a pergunta que devemos nos fazer é: em que medida a expansão da escola pública aos jovens pobres, expansão ao mesmo tempo lenta e degradada da escola, que a faz ser cada vez mais

vezes. Espero incorporar essas mudanças na análise. Mas para dar maior fluência ao texto, tratarei, neste trabalho, o período de escolarização referente ao segundo segmento do ensino fundamental por *ginásio*.

“habitada” e cada vez menos “experimentada” (como instituição) pelos seus usuários, não a descredencia como espaço possível de construção de socialidades juvenis?

Por outro lado, a liminaridade da condição juvenil, esse estado de “*outsider*” em relação à sociedade, essa “inexperiência” que Manheim avaliava como uma de suas potencialidades,⁵ dá a eles uma posição de visibilidade das questões sociais extremamente importante na análise das instituições, e em especial daquela de que tratamos: a escola.

Este trabalho busca desvendar os nexos existentes entre a reprodução das relações sociais de produção (e seus desdobramentos na reprodução das gerações e das classes), instigada pelas atuais políticas de expansão degradada da escola, e as formas de escolarização daí resultantes.

Nosso problema busca compreender as desigualdades novas, marcadas pela expansão da escolarização no Brasil nos tempos que correm, assim como as possíveis atualizações de antigas formas de produção de lugares diferenciados, no âmbito dos processos de escolarização, tomando como base as décadas de 1970, 1980, 1990 e o ano de 2005.

Faremos isso a partir do estudo das relações estabelecidas *em uma escola*, tratada aqui como aquilo que Bourdieu nomeia como “caso particular do possível”. Em outras palavras, o estudo profundo de um caso específico, em nosso caso uma escola, mas realizado de maneira a desvendar possíveis tendências, formas e mecanismos passíveis de generalização. Importam, nesta formulação, menos as características intrínsecas, “internas” do objeto a ser pesquisado, e mais a construção, no processo de investigação, das relações que o objeto mantém com as condições que o determinam.⁶

Para transformarmos a pergunta inicial em ferramenta de pesquisa, operamos o recorte a partir de dois âmbitos que, esperamos, se articulam ao final. Por um lado buscaremos conhecer a escola a partir dos *processos de escolarização* dos jovens que nela habitam. É isso que particulariza o

5. MANHEIM, K. The Problem of Generations. *Essays on the Sociology of Knowledge*. In: FORACCHI, M. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 296.

6. “O caso particular do possível” não se refere, portanto, a qualquer atributo *do objeto*, mas sim a uma forma de *construir o objeto* durante a pesquisa.

ponto de vista aqui descrito. É a partir dos percursos dos jovens *na escola* que as formas de desigualdade presentes em tempos passados e presentes serão analisadas. Circunscrevendo toda a primeira parte da tese, os percursos permitem-nos perceber os impasses e contradições dos processos educativos não diretamente pelo ponto de vista expresso pelo jovem, aluno da escola, mas pela tentativa de recriação de parte fundamental de sua experiência de escolarização, expressa naquilo que chamaremos, durante o trabalho, de modos de escolarização. Em outras palavras, buscamos aqui perceber os impasses e possibilidades inscritos na escolarização dos jovens pobres a partir da recriação das trajetórias percorridas por eles na escola, fundamentalmente a partir das desigualdades que marcam esses percursos; inquirir a lógica e os efeitos da organização da escola sobre os processos de escolarização aos quais esses jovens estão submetidos é parte fundamental desta pesquisa.

Por outro lado, a partir da primeira abordagem, uma outra se faz necessária. Nela busco entender as relações entre os alunos, jovens pobres que habitam uma escola pública em especial, e a instituição escolar. Mas faço isso levando em consideração que esses jovens ocupam um espaço delimitado, neste caso, não só por sua posição na sociedade e na cidade, mas também por sua posição na escola. Tento entender as formas de regulação da escola através das relações entre os alunos e a instituição escolar, a partir da observação de um espaço em particular: o corredor do ginásio da escola.

