

# COMPARTILHAMENTO E INTERDIÇÕES DE ESPAÇOS ENTRE ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA: UM DEBATE SOBRE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NO INTERIOR DO PARANÁ

*SHARING AND INTERDICTIONS OF SPACES BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE  
SCHOOLS: A DEBATE ABOUT EDUCATIONAL INEQUALITIES BASED ON A CASE  
STUDY IN THE INTERIOR OF PARANÁ*

**Pablo Jonathan Prado<sup>1</sup>, Daniel Luiz Stefenon<sup>2</sup>**

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Graduação em Geografia pela Unicentro, campus de Irati-PR.

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

## RESUMO

Esse estudo buscou compreender diferenças e desigualdades entre duas instituições de ensino - uma pública e outra privada - que compartilham o mesmo espaço físico. O objetivo geral da pesquisa foi compreender possíveis diferenças e/ou desigualdades que compõem a realidade investigada a partir da focalização da relação entre as condições de origem e as posições sociais dos estudantes, e também, do conjunto das experiências educativas oferecidas pelas escolas. Por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, concluiu-se que a distinção das origens e posições sociais dos estudantes gera uma série de implicações, como a interdição de determinados espaços e diferenças de tratamento na escola.

**Palavras-chave:** Diferenças; Desigualdades; Instituições de ensino; Espaços; Escola.

## ABSTRACT

This study sought to understand differences and inequalities between two educational institutions - one public and the other private - that share the same physical space. The general objective of the research was to understand possible differences and/or inequalities that make up the investigated reality from the focus on the relationship between the conditions of origin and the social positions of the students, and also, on the set of educational experiences offered by the schools. Through semi-structured interviews and focus groups, it was concluded that the distinction of students' origins and social positions generates a series of implications, such as the prohibition of certain spaces and differences in treatment at school.

**Keywords:** Differences; Inequalities; Educational institutions; Spaces; School.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um estudo de caso acerca das especificidades e desigualdades presentes nas experiências educativas oferecidas por duas instituições de ensino

de uma cidade no interior do Paraná. Ambas apresentam a peculiaridade de compartilhar o mesmo espaço físico, sendo uma delas mantida pela iniciativa privada – que oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio - e a outra pelo sistema público de educação, ofertando turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diante disso, a motivação para escolha do tema para a pesquisa adveio da observação dessa lógica na organização escolar durante uma vivência na escola por intermédio das atividades desenvolvidas em nossa atuação pelo PIBID.

Nesse sentido, percebeu-se a existência de uma evidente segregação entre os estudantes frequentadores destas instituições, sobretudo no que diz respeito às suas relações com o espaço escolar e com o que as escolas têm a lhes oferecer como experiência educativa. Sob essa ótica, o questionamento central da pesquisa busca por compreender possíveis diferenças e/ou desigualdades que compõem a realidade investigada a partir da focalização da relação entre as condições de origem e as posições sociais dos estudantes, e também, do conjunto das experiências educativas oferecidas pelas escolas.

A partir de uma abordagem qualitativa de investigação, esse trabalho foi desenvolvido utilizando-se de dois importantes instrumentos de pesquisa, sendo eles as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais. Optou-se em realizar este tipo de instrumento de coleta de dados por conta da liberdade para a exploração de temas e questões não previamente elaboradas, as quais puderam se juntar ao conjunto das perguntas e respostas que constituíram os resultados da pesquisa. Em outras palavras, esta postura metodológica contribuiu para que as conversas se desenvolvessem de forma aberta e livre, permitindo uma maior imersão nos temas.

No total, foram realizadas duas entrevistas, nas quais participaram um professor e uma pedagoga que atuavam na escola pública, aqui denominada de Escola A<sup>1</sup>. Além disso, ocorreram dois grupos focais: um realizado com estudantes do 9º ano desta escola, visto que possuíam maior tempo de vivência na instituição. O outro foi composto por ex-bolsistas do Programa PIBID que atuaram na escola, a fim de trazer pontos de vista adicionais acerca das questões colocadas. Vale dizer aqui que esses instrumentos de investigação não puderam ser realizados na escola privada, aqui chamada de Colégio B, já que não foi possível obter autorização por parte da equipe pedagógica. Por conta desse impedimento, a investigação ocorreu majoritariamente em uma instituição.

---

<sup>1</sup> As escolas que foram tomadas como campo da pesquisa empírica - designadas como Escola A, a escola pública, e Colégio B, o colégio particular – terão sua identidade preservada, a fim de não expor nenhuma das instituições e assegurar os aspectos éticos da investigação. Ademais, coloca-se que os estudantes foram identificados como “aluna A”, “aluna B”, “aluna C”, “aluna D”. Já as ex-bolsistas ficaram como “entrevistada L” e “entrevistada K”, enquanto o professor e a pedagoga como “professor entrevistado” e “pedagoga entrevistada”.

Na sequência, esse artigo propõe uma leitura dessa realidade a partir de referenciais que exploram a questão das desigualdades educacionais e da justiça escolar (OLIVEIRA, 2000; CRAHAY, 2013; DUBET, 2008; BERNSTEIN, 1996; 1999; CHARLOT, 1996; 2000). Depois disso, explora-se os aspectos empíricos da pesquisa, a fim de que possam contribuir para a compreensão desta realidade específica e de outras tantas em contextos semelhantes. Nesse sentido, considera-se a importância e a urgência da discussão sobre questões que envolvem o acesso desigual aos espaços e saberes da formação humana, especialmente em nosso país.

## 1. AS DESIGUALDADES E A ESCOLA

De acordo com Crahay (2013), são três as principais funções da instituição escolar: “de socialização, de educação e de especialização e distribuição das posições sociais (função de utilidade)” (p. 12). A partir disso pode-se dizer, portanto, que cabe à escola tanto o oferecimento de saberes necessários à compreensão ampla e crítica do mundo, quanto àqueles que permitem a inclusão dos estudantes nas diferentes esferas e contextos práticos da vida. Dessa forma, dentre outros aspectos, a escola acaba por contribuir nos acessos às especialidades e às posições que os sujeitos assumirão no espectro de relações de classe, ratificando, muitas vezes, as desigualdades que existem fora dela.

Diante disso, a instituição escolar ganha uma série de significados, os quais podem estar relacionados diretamente com os contextos de origem e experiências dos sujeitos que a compõe. Nesse sentido, aqueles mais privilegiados do ponto de vista social estabelecem com a escola uma relação que tende a legitimar sua posição social, por meio do acesso a determinadas formas de conhecimento, as quais tendem a reconduzir esses sujeitos aos papéis sociais herdados de sua condição. Isso, por sua vez, permite o acesso a vocabulários e repertórios que podem favorecer sua melhor aquisição de códigos que possibilitam um amplo trânsito entre diferentes contextos de comunicação (BERNSTEIN, 1996; 1999). Trata-se de uma escola que expressa o ambiente de “disputa” que é próprio da lógica neoliberal meritocrática.

Por outro lado, têm-se os alunos da escola pública, com menos oportunidades do ponto de vista educacional, diante de uma condição social, em geral, mais frágil, por conta das diversas dificuldades e necessidades impostas pelas suas condições estruturais da vida cotidiana. Por essas e outras, a escola pública acaba por ser planejada para ser, segundo Libâneo (2012), não mais do que um espaço de integração e acolhimento social. Mesmo considerando a importância que o acolhimento possui dentro da escola, e que sem ele não há atividade de aprendizagem possível, a dimensão do conhecimento, muitas vezes, pode ficar em segundo

plano. Desse modo, acaba permitindo uma condição onde se oferece o mínimo necessário para que esse aluno consiga passar de ano e seguir em frente. Em outras palavras, a escola pública acaba sendo apoiada nos seguintes pilares:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 20)

Admitindo essa condição, a escola pública apresenta em sua essência uma série de problemas, em que as funções de socialização e integração se sobrepõem à aquisição de certas formas de conhecimento, capazes de possibilitar a ampliação da visão de mundo dos estudantes.

Adicionalmente, na perspectiva de Bernstein (1996; 1999), as vivências dos estudantes no que ele chama de Contexto Contextualizador Primário, ou seja, a família e a comunidade, influenciam diretamente no desenvolvimento deles na escola. Isso se dá pelo fato de algumas famílias possuírem uma condição de maior facilidade de acesso a contextos que permitem a aquisição do que o autor chama de “códigos elaborados de comunicação”. Esses, por sua vez, possuem significados mais universais e tendem a permitir um melhor trânsito em uma mais ampla gama de contextos de comunicação.

Tais questões são postas também por Bourdieu e Passeron (apud OLIVEIRA, 2000), pois eles enfatizam que a família e a condição socioeconômica podem colaborar no envolvimento do estudante com a escola. Pode-se dizer que:

Na tradição sociológica francesa, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) formulam uma interpretação que também enfatiza características extraescolares para se compreender a desigualdade nos resultados obtidos no seu interior. Segundo eles, características culturais do aluno, por eles denominadas de "capital cultural", decorrentes de sua origem social e cultural são valorizadas pelo sistema educacional, tornando a seletividade em seu interior mais intensa para os estudantes oriundos dos estratos sociais cujos códigos culturais (linguísticos, de comportamento, etc.) não são os valorizados pela escola. Dessa forma, o sistema escolar "selecionaria" menos os que já são privilegiados, contribuindo com o discurso do "mérito acadêmico" para naturalizar as desigualdades já existentes (Cf. Bourdieu, 1969). Tal processo seria legitimado pela ideia de mérito individual, associada a dons, esforço, etc. (OLIVEIRA, 2000, p. 7).

Segundo Oliveira (2000), em países subdesenvolvidos, a escola pode atuar como reprodutora das desigualdades sociais que existem fora dela. Isso ocorre pelo fato de que países com uma população em situação de maior vulnerabilidade tendem, de certa forma, a precisar

mais da escola, sendo que esta nem sempre dispõe dos recursos necessários para dar conta de tais demandas. Dessa forma, as instituições de ensino acabam não explorando formas complexas de conhecimento, não permitindo desafios aos estudantes, deixando-os em uma “zona de conforto” e restringindo suas experiências de aprendizagem. Nesse sentido, a condição socioeconômica possui grande influência no fracasso e sucesso dos estudantes, pois em um contexto cujas condições estruturais não são adequadas, as chances de um estudante se desenvolver na sua completude são menores. Dessa forma, o ciclo da desigualdade tende a se perpetuar cada vez mais.

Nessa mesma linha de pensamento, Charlot é bastante categórico ao falar sobre o sucesso e o fracasso escolar, postulando que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16). Sua premissa é bastante forte e significativa e não nega os fenômenos que estão sob a égide do “fracasso escolar”. Contudo, ele faz o alerta que apenas esses aspectos não dão conta de explicar esse fato, uma vez que não se trata algo apenas de fora para dentro. Por isso, faz-se importante compreender a trajetória de cada estudante, tendo em vista a sua história singular como indivíduo, a sua posição social e o significado que ele confere a isso, caracterizando um estudo mais amplo.

Além disso, o autor tece críticas à teoria reprodutivista, pelo fato de que muitas vezes ela acaba tratando os estudantes em situação de fracasso como “deficientes socioculturais”. Sendo assim, há a corroboração de que a origem pode ser a causa do fracasso. Diante disso, Charlot (1996; 2000) sugere a ideia de “handicap”, advinda do inglês e que tem como significado a ideia de “desvantagem”. Em sua etimologia, ela provém de um jogo de azar e posteriormente é incorporada nas corridas de cavalo em que, muitas vezes, era imputado propositalmente um peso no mais rápido a fim de que ele ficasse em desvantagem em relação aos outros. No caso do contexto educacional, tem-se uma relação inversa, em que o indivíduo considerado mais fraco é quem larga em desvantagem, pois possui necessidades extraclasse que aqueles mais favorecidos socialmente não têm.

Entretanto, tendo em vista a sua posição, o fracasso escolar, na visão de Charlot (1996), não pode ser abordado de uma maneira negativa, em que o estudante é visto apenas como o que ele não é, ou o que ele não tem. Nesse sentido, busca-se a superação da falta de competências, habilidades e saberes, uma vez que isso só corrobora com essa leitura negativa e faz com que o fracasso escolar se torne um objeto de estudo inencontrável, caracterizando uma “microsociologia do fracasso”. Diante disso, Charlot (1996; 2000) aponta para a importância em se realizar uma “leitura positiva” do fracasso escolar. Na sua visão ao realizar uma leitura negativa, acaba reificando, ou seja, objetificando as relações e transformando-as em coisas,

transformando o “fracasso escolar” ou a “deficiência sociocultural” como coisas. Nesse sentido, uma leitura positiva consiste em olhar para o problema tendo o foco de intervir nele, não sendo apenas uma relação de determinação, fazendo o fracasso ser lido apenas com o foco nas deficiências do sujeito, de forma conformista.

Charlot (1996; 2000) sugere que a escola não pode apenas aceitar a origem social, as desigualdades e a pobreza como aspectos determinísticos para o sucesso escolar. Pelo contrário, ele aponta que uma leitura positiva está relacionada com a disposição da escola em atuar e buscar meios para atenuar a situação, proporcionando meios para que esse estudante supere as adversidades e mobilize-se em seu processo educativo.

## **2. CONTRADIÇÕES E TENSÕES REVELADAS PELO CONTEXTO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO**

A fim de construir um panorama suficiente para a compreensão da realidade investigada, que é fonte e foco das reflexões que se pretende aqui provocar, serão destacados elementos essenciais sobre a) diferenças e desigualdades nos recursos didáticos disponíveis nas duas instituições; b) questões familiares e posição social dos sujeitos que as frequentam e; c) interdições de espaços provocadas pela natureza da relação das instituições.

### **a) As diferenças e desigualdades de recursos didáticos nas escolas**

Em diferentes contextos, existem experiências pedagógicas distintas ofertadas aos estudantes. Isso se deve ao fato de que há diferentes atores sociais envolvidos dentro da escola. Esses, por sua vez, carregam vivências próprias de seus Contextos Contextualizadores Primários, o que também se reflete em como a instituição escolar faz a sua atuação (BERNSTEIN, 1996; 1999).

Como dito anteriormente por Oliveira (2000), tem-se na escola pública uma necessidade de estar mais presente na vida dos estudantes, uma vez que, em geral, lida mais fortemente com a questão das desigualdades. Entretanto, ao mesmo tempo, ela sofre com a falta de recursos por parte do poder público, o qual, muitas vezes, não possui os anseios de investir fortemente na educação. Desse modo, caracteriza uma contradição em que os estudantes, ao mesmo tempo que precisam mais da escola não possuem a estrutura necessária à disposição para o seu pleno desenvolvimento.

Diante disso, a Escola A e o Colégio B, que compõem o contexto da investigação deste

trabalho, têm a peculiaridade de compartilhar parte de seus espaços físicos, mesmo uma instituição sendo pública e outra privada. Esse compartilhamento se dá por meio de uma relação de arrendamento feito pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná de parte do imóvel pertencente a congregação religiosa que administra o Colégio B, que recebe pagamento mensal de aluguel desde o ano de 1987 (SEED, 2019). Desde então, as duas instituições construíram laços históricos de integração e colaboração, especialmente nos primeiros anos que sucederam a criação da escola pública no prédio pertencente à associação.

No que se refere à disponibilidade de recursos e espaços, segundo a pedagoga entrevistada, não existem grandes diferenças entre as duas escolas, e isso não seria um grande problema em relação ao trabalho pedagógico, sendo que a Escola A, em suas palavras, conta com uma série de recursos que o Colégio B não possui. Nesse sentido, de acordo com a entrevistada, há condições para que haja um bom trabalho docente, como pode ser visto no depoimento abaixo:

Aqui na escola eu não vejo tanto isso, porque na outra escola, os materiais que eles têm, eles trabalham com apostila, nós trabalhamos com o livro didático. Assim, os materiais, para desenvolver um bom trabalho, acho que não há tanta diferença, sabe? Porque nós temos nossos equipamentos. Nossa, nós temos bastante coisa para poder fazer um trabalho pedagógico, sabe? Eu não vejo assim tanta diferença. Não é isso que vai interferir de fazer um bom trabalho. Eu não vejo assim que a escola não seja tão precária, que não tenha materiais para desenvolver um trabalho. Nós temos ali a sala de informática, temos data show. Não temos um grande laboratório, mas temos várias coisas de laboratório que possa pegar e fazer. Então, isso não interfere para que possa ser trabalhado com uma qualidade boa. (Pedagoga entrevistada)

Quando indagada acerca da interferência na motivação dos professores, ela disse que isso não seria um empecilho no trabalho docente e que na prática não existem grandes mudanças, já que há o compartilhamento de estrutura. Ela ainda complementa apontando uma vantagem da Escola A sobre o Colégio B, especialmente em relação ao laboratório de ciências, pois segundo ela, o Colégio B não possui este recurso.

Não, não vejo muita diferença. Aqui entre as duas escolas não vejo isso. Não desmotiva por conta disso, sabe? E a estrutura, a gente usa a mesma estrutura, tanto que a gente usa o mesmo banheiro, as salas só mudam de corredores, porque as salas são as mesmas. Então não tem assim... A única coisa que de repente, mas acho que a outra escola nem tem laboratório, um laboratório que é tão importante na escola. Não temos isso, mas acho que eles também não têm (Pedagoga entrevistada).

Por outro lado, o professor entrevistado aponta que ele já chegou a trabalhar no Colégio B e, portanto, possui um conhecimento acerca de ambas as realidades apontadas na pesquisa. Na visão dele, a estrutura acaba sendo boa por conta de haver um controle mais rígido da gestão por parte das diretoras do Colégio B. Em suas palavras:

Tudo no mesmo espaço, e aí tem aqueles diferenciais, por exemplo, para o público tem a cantina. Tanto espaço se você for ver, como a cantina foi pensando no público. Lógico que muitas coisas a gente acaba usufruindo. Eu vou falar assim, do estado das salas. Talvez se fosse um colégio 100% do espaço público e não fosse das irmãs, talvez a gente não tivesse a infraestrutura e as salas organizadas, como tem aqui também. Tem os prós e tem os contras (Professor entrevistado).

Diante da fala da Pedagoga e do Professor entrevistado, percebe-se, em suas visões, que existem vantagens no compartilhamento de espaço. Nesse sentido, eles apontam que ambas as estruturas possuem uma boa qualidade e proporcionam condições que motivam os docentes no desenvolvimento de seus trabalhos. Além disso, nota-se, especialmente na fala do Professor entrevistado, uma carga determinística em um sentido negativo acerca da estrutura da escola pública em geral. Sob essa ótica, ele entende que em uma gestão totalmente pública, muitas vezes, há um maior descaso na gestão de recursos do poder estatal, o que, na sua percepção, não existiriam com tanta força na escola particular.

Desse modo, dialoga com Oliveira (2000), quando afirma que, muitas vezes, a escola pública acaba sofrendo com certa ingerência do Estado. Assim sendo, acaba não tendo a estrutura necessária para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente os que vivem em situação de maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, partindo dessa percepção, não se criam condições estruturais para o desenvolvimento de aulas e experiências pedagógicas que auxiliem o estudante a alcançar uma condição mais próxima do sucesso escolar, como apontado por Charlot (2000).

Entretanto, ao mesmo tempo, essa divisão entre as instituições de ensino tem um custo e, por sua vez, gera uma série de problemas quanto a gestão do compartilhamento dos espaços. Dessa forma, tem-se algo limitador para o desenvolvimento do trabalho na Escola A, já que muitos professores, em diversas ocasiões, desejam realizar projetos ou atividades diferenciadas, mas acabam sendo impedidos por conta da natureza complexa da relação entre as instituições. De acordo com o entrevistado:

Essa questão aí do espaço é bastante complicada. Primeiro porque a escola aqui, ela, o prédio é privado, pertence às irmãs. Então, qualquer atividade que você vai fazer, que fuja um pouquinho do normal, você tem que estar pedindo autorização. Quem está fazendo projeto... muitas vezes tem algumas coisas que a gente não pode fazer, porque não pode mexer no espaço físico (Professor entrevistado).

Além disso, segundo ele, a prioridade sempre é para o Colégio B, uma vez que o prédio no qual as escolas estão localizadas pertence a este. Dessa forma, atividades que se utilizem da quadra, por exemplo, são limitadas por conta desta condição apontando algumas condições que



parecem afetar diretamente a rotina da escola, bem como o trabalho de muitos professores. Nesse sentido, há a confluência para a construção de um currículo que sofre completa influência de uma instituição em detrimento de outra, dificultando a oferta de oportunidades por parte da Escola A.

O professor ainda aponta a questão da diferença de metodologias entre as duas escolas, sendo que de um lado, no Colégio B, utiliza-se a metodologia baseada no material apostilado, e de outro, a Escola A utiliza o livro didático distribuído pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que segundo ele, permite mais oportunidades de trabalhar com metodologias diferenciadas para os alunos. Dessa forma, na sua visão, há um ponto positivo para o colégio público, uma vez que a “liberdade” para se trabalhar em cima de algo novo é maior. Em suas palavras:

Então, toda a base do trabalho deles é em cima de como funciona o Positivo, Né? Metodologia, tudo é ensino do Positivo. No nosso já não. Eu vejo assim como ponto positivo para nós nesse quesito, porque se não fica muito preso naquela questão da apostila. Eu acho que o professor é mais livre para trabalhar, para trazer outros materiais (Professor entrevistado).

Essa fala permite que existam reflexões acerca do que significaria uma aula de melhor qualidade, pois, por mais que, segundo o professor, o livro didático seja mais interessante e propicie o desenvolvimento mais autônomo das aulas, vale destacar que as famílias do Colégio B ainda optam em investir financeiramente em mensalidades para que seus filhos se utilizem da metodologia apostilada a fim de que tenham melhores condições de acessar vestibulares mais concorridos. Mesmo considerando que na Escola A a aula ocorre de uma forma mais livre de prescrições, parece que os resultados não estão sendo suficientes para romper com os condicionantes impostos pela estrutura social.

Isso mostra que o livro e os materiais didáticos não são o único fator de promoção de qualidade na escola, sendo que a origem dos estudantes e a seletividade de seu ingresso parece interferir diretamente nesse processo. Em outras palavras, as desigualdades que existem fora da escola se reproduzem dentro dela, ao passo que carências na aquisição de códigos, linguagens e repertórios de experiência, que estão diretamente relacionados à posição das famílias no espectro das relações de classe, refletem-se no interior da escola.

## **b) A questão familiar e a condição socioeconômica**

Por meio das entrevistas pôde-se constatar que a família e a condição socioeconômica

são fatores que, na visão dos entrevistados, afetam diretamente o desempenho e o comportamento dos alunos no ambiente escolar. Isso pode ser percebido por meio dos seguintes excertos:

[...] se a gente for falar da questão de rendimento pedagógico, eu vejo que as crianças da escola particular (outra escola) têm maiores oportunidades. Porque essa criança, não dá pra generalizar, mas por exemplo, as famílias têm mais condições de estar atendendo, até questões não só financeira, mas também tem acesso a livro, a internet. Então eles têm mais oportunidades, né? Talvez até a questão da alimentação, porque talvez a criança é bem melhor alimentada, enquanto que na minha escola (A) eu enfrento “n” situações, porque tem aquela criança que a família é hiper desestruturada, vive às vezes não tendo o pai, nem a mãe, alguém lá assume cuidar dessa criança. Então tudo entra num contexto, talvez essa criança venha pra mim até mal alimentada, né? Então como que ela vai ter um rendimento?! Como que ela vai... Então a competição fica bem grande (Pedagoga entrevistada).

[...] eu já tive a oportunidade de trabalhar no Colégio B. Há uma diferença grande no rendimento por conta da cobrança dos pais do particular. Eu vejo que a cobrança dos pais do particular, eles são muito mais presentes. Eles vêm mais à escola, questionam, perguntam e a gente vê que há uma cobrança maior, pelo menos há uma dedicação maior em casa, por conta das atividades, trabalhos que são dados. É muito raro você ter um aluno que deixe de fazer uma atividade, deixe de fazer um trabalho. Agora no público eu vejo assim que há um descaso bem grande, por conta da família (Professor entrevistado).

O professor entrevistado ainda complementa a sua fala, dizendo:

Eu vejo esse diferencial, bem grande. Não sou só eu, se você for ver os outros professores e fizer a mesma pergunta, você vai ver que uma das grandes reclamações é essa: a falta de comprometimento dos alunos e da família cobrando os alunos para que eles façam essas atividades e que eles estudem (Professor entrevistado).

Ao analisar a fala dos entrevistados, percebe-se que as vivências que os estudantes possuem em seus contextos primários de socialização afetam diretamente a sua relação com a escola, conforme traz Bernstein (1996; 1999). Nesse sentido, aqueles que possuem acesso a determinados contextos, adquirem códigos elaborados de comunicação e estão mais preparados para frequentar o ambiente escolar. Diante disso, é possível destacar na fala do professor e da pedagoga questões como o acesso à internet e livros, boa alimentação e a presença dos pais na escola, como condicionantes que auxiliam no desenvolvimento do estudante. Todavia, é possível notar também nas falas dos entrevistados certa carga de determinação sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes ligadas ao seu contexto de origem, de acordo com o que traz Charlot (2000) e Oliveira (2000). Isso, de certa forma, também expressa certo conformismo acerca da impossibilidade de a escola agir de uma maneira mais efetiva sobre essas desigualdades, contribuindo para a reprodução das injustiças sociais que se originam fora da escola.

Nesse sentido, a família é vista, dentro de um contexto socioeconômico mais vulnerável, como portadora de dificuldades estruturais que afetam o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Conforme destacado pela entrevistada, isso acaba afetando a dinâmica da aprendizagem escolar:

[...] veja que com os nossos alunos aqui a gente tem que até às vezes começar com aquelas coisinhas básicas da educação lá, que a família não tem. Então a escola acaba tendo que fazer até projetos, trabalhos bem diferenciados para a gente conseguir muitas vezes disciplinar. Pôr limites, boas maneiras, coisas que poderiam vir da família já. Não que na outra escola está tudo perfeito isso, não está, a gente sabe que não está, mas existem melhores oportunidades e condições para que as famílias deem essa estrutura para os filhos, né? (Pedagoga Entrevistada).

Essas vivências dos estudantes trazem consigo uma série de códigos de comunicação, os quais se refletem no desempenho escolar, gerando também diferentes relações com o saber. Desse modo, entende-se, a partir da fala dos entrevistados, que, em geral, os estudantes da Escola A, muitas vezes, apresentam uma comunicação mais relacionada a uma orientação mais restrita. Isso, por sua vez, gera, ao mesmo tempo, diferentes relações com o saber e com a escola o conhecimento por ela transmitido. Nesse sentido, há os reflexos, *a posteriori*, no trabalho docente, gerando desdobramentos em que escola acaba assumindo papéis que parecem estar apartados de sua função precípua, permitir os aprendizados das crianças.

Sob essa ótica, essas questões que são externas à escola acabam tendo de ser corrigidos ao longo do trabalho docente e influenciam nas políticas pedagógicas da escola. Além disso, ao que tudo indica, tais questões, na percepção dos entrevistados, não são perceptíveis no Colégio B. Dessa forma, gera-se um contexto de contradições entre as propostas curriculares existentes nas escolas e que são ofertadas aos estudantes. De um lado, a Escola A acaba por implementar em suas políticas propostas que trazem consigo um teor maior de acolhimento dos estudantes, sobrepondo-se, de acordo com Libâneo (2012), à função da aquisição da linguagem científica pela escola. Do outro, no Colégio B, embora não haja os dados, entende-se que possui propostas mais voltadas à função da transmissão do conhecimento escolar.

Nesse cenário, pode-se dizer que a condição da *igualdade social das oportunidades* estabelecida por Dubet (2008) também é afetada em certa medida, bem como a *igualdade de tratamento* trazida por Crahay (2013). Diante disso, nota-se a dificuldade da Escola A em lidar com sujeitos tão diversos, do ponto de vista social e escolar, os quais trazem consigo uma série de *handicaps*, conforme dito por Charlot (2000). Sob essa ótica, para a escola tentar compensar as dificuldades, acaba comprometendo o aprofundamento dos saberes disciplinares a fim de tentar evitar que os estudantes cheguem a uma condição considerada de fracasso escolar, em

termos de resultados.

Entretanto, ao mesmo tempo que tenta evitar o fracasso desses estudantes na escola, ela produz uma condição deficitária em relação à aquisição de determinadas formas de conhecimentos, notadamente os que se relacionam aos saberes disciplinares especializados. Nessa perspectiva, ao se dedicar apenas ao acolhimento social, reproduz-se as desigualdades sociais existentes, visto que o acesso a um conhecimento caracterizado por uma maior profundidade conceitual tende a ficar restrito àqueles que não possuem esses *handicaps*.

Ademais, vale ressaltar também que as diferentes condições materiais das escolas, suas diferentes propostas metodológicas de trabalho, as aparentes assimetrias nas posições das famílias no espectro das relações sociais de classe, somadas à condição institucional de compartilhamento dos espaços pedagógicos, leva a uma situação de possíveis interdições de uso dos espaços por parte dos sujeitos que os frequentam, como se vê no tópico a seguir.

### c) A interdição de espaços

Como já foi apresentado anteriormente, para melhor entender o processo de compartilhamento de espaços e suas implicações no cotidiano da escola, além das entrevistas com os profissionais da escola, foram realizados dois grupos focais: um com alunos da Escola A e outro com ex-bolsistas do Programa PIBID que atuaram na Escola A.

Tanto alunos da escola como bolsistas do PIBID relataram sua impressão acerca de possíveis interdições dos espaços. A aluna A, por exemplo, disse que os estudantes do Colégio B podem transitar livremente pelo espaço, porém os alunos da Escola A não podem ocupar os espaços destinados ao Colégio B:

[...] tem coisas que você pode fazer e coisas que você não pode. O particular pode subir aqui para cima, mas o público não pode descer lá para baixo. (Aluna A).

A aluna B, por sua vez, destacou que acaba sendo uma situação um tanto quanto embaraçosa estudar em uma escola em que determinadas pessoas têm permissão para realizar certas coisas e outros não. Comenta ainda sobre a questão dos horários, principalmente com relação ao uso da quadra, onde cita que somente os alunos do particular podem usufruir da melhor quadra esportiva para as aulas de Educação Física. No caso em questão, existem duas quadras, uma com dimensões normais para jogos, chamada pelos alunos de “quadra de cima” e outra com tamanho mais reduzido, tendo aproximadamente a metade do tamanho da primeira, denominada por eles como a “quadra de baixo”. Nas palavras da aluna B:

a quadra por exemplo. É bem chato na verdade você estudar numa escola e pessoas poderem e a gente não. (...) E na Educação Física ano passado, quando as duas escolas tinham no mesmo horário, os do particular ficavam na quadra de cima e a gente com a quadra pequena.

A aluna C, por sua vez, destacou outro aspecto da questão:

Só para jogo e cantar o hino. Aliás, quando a gente está cantando o hino eles podem passar, mas quando eles estão cantando a gente não pode. Uma vez eu passei lá e brigaram um monte comigo por isso. Mas quando um deles passa falando, rindo alto, ninguém fala nada.

A ex-pibidiana L traz para a discussão a questão das “regras para quem?”, afirmando que pelo fato de os alunos do Colégio B estarem em um espaço em que eles estão “pagando”, acreditam que podem ter mais direitos que os da Escola A.

É meio que as regras são para quem, né?! Quem tem o maior benefício mesmo. Assim, quem que não vai cruzar o caminho. “Ah, os ricos podem cruzar o nosso caminho aqui, Agora, a gente não pode cruzar o caminho deles quando eles estiverem usando determinado espaço”. E lá para trás não podem ir os alunos (do público) (Entrevistada L)

Ela ainda sugere que estas regras podem ter sido criadas para beneficiar uns em detrimento de outros, o que acaba sendo uma questão estrutural por parte da escola, que já foi projetada dessa forma. Em suas palavras:

[...] e que talvez até não tenha sido feito pelos alunos, mas a própria escola já criou as regras para realmente quem ter mais benefício era o particular e o público ter menos benefício e isso fica ali, escrachado. E depois, lógico quem é o privilegiado vai usar disso. (Entrevistada L)

Além disso, a ex-pibidiana L complementa:

[...] ou até porque eles não conseguem enxergar o quanto que aquilo faz mal para a criança. Não sabem o quanto que crescer dentro daquele espaço de desigualdade, o quanto que aquilo está sendo traumatizante para a criança, porque a gente não consegue enxergar que a criança é um ser vivo. Que a criança, mesmo que ela tenha 15 anos, 14 anos, ela continua sendo uma pessoa que tem sentimentos ali e que aquilo influencia nos processos dela de aprendizagem, porque pensa: o quanto que elas (as religiosas) estão ganhando em cima dessa escola alugada ali, o quanto que os professores (do particular) ainda estão tendo seu emprego, alunos ali estão estudando. Existe um ganho ali para a rede particular. Em vez de eles montarem uma outra escola pública, construir uma escola pública que vá atender de uma maneira mais de igualdade as crianças, eles estão dando dinheiro para uma escola particular. Está virando dinheiro de uma escola particular. Então a escola particular já tem a renda dela e está ganhando mais em cima do público, mano. É um negócio muito errado!

Nota-se, a partir dos depoimentos, que existe um processo de exclusão no que diz respeito aos espaços para livre trânsito na escola, caracterizando um processo de interdição de espaços. Diante disso, percebe-se que, por interferência do Colégio B nos ritos da escola, há a oferta de um currículo com menor quantidade de experiências educativas para os estudantes, limitando os seus aprendizados dentro do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, diante dos depoimentos, pode-se concluir que há um evidente processo de interdição de determinados espaços da escola, embora ocorram consensos em torno da necessidade de convivência e de organização dos horários de uso dos equipamentos, como a quadra de esporte, por exemplo. Dessa maneira, pode-se perceber que existe a preferência do Colégio B no uso dos espaços, pelo fato da instituição ser a proprietária do prédio onde funcionam as escolas. Em certa medida, isso acaba limitando a livre circulação dos alunos da Escola A, causando movimentos de segregação e de interdições dentro do ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso evidenciou situações bastante complexas que resultam da convivência, dentro de um mesmo espaço físico, de duas escolas com naturezas institucionais e sociais distintas. Dentre as implicações geradas nesse processo, destaca-se a sua estruturação marcada por regras que induzem interdições de circulação e uso dos espaços. Tais condições evidenciadas, tomando por base os referenciais desta pesquisa, expressam e também amplificam desigualdades de dentro e fora da escola, definindo o que se acessa, quem e onde se pode acessar recursos, tempos e espaços ligados ao processo de formação oferecido pelas instituições.

Acredita-se, ainda, que o estudo de caso em questão pode contribuir para a reflexão acerca do que seria uma escola justa, ou seja, aquela que oferece as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento do aluno, considerando-se como referência o quadro conceitual oferecido por Crahay (2013) e Dubet (2008). O sentimento de justiça a ser promovido na escola, de acordo com esses autores, passa pela questão dos acessos aos saberes essenciais à transformação cognitiva dos sujeitos, o que só poderá ocorrer em ambientes de acolhimento às diferenças de cada um.

Além disso, considerando a realidade estudada, parece urgente reconhecer sentimentos e impressões envolvidos na interpretação que cada estudante faz sobre os processos de interdição de acesso aos ambientes da escola. Ao se restringir o acesso aos espaços físicos de

convivência criam-se condições para um sentimento de pertencimento incompleto, o que pode contribuir na promoção de uma relação de afastamento ou de reações comportamentais de sabotagem às normas escolares. Tais considerações, no entanto, necessitam de explorações mais aprofundadas, as quais pretendem-se fazer em futuros trabalhos de investigação.

Sendo assim, espera-se por meio deste estudo colaborar com produções que invistam na elaboração de reflexões sobre as desigualdades existentes entre as diferentes escolas e contextos socioespaciais, questões urgentes a serem enfrentadas em nosso país. Além disso, espera-se que o presente texto também possa servir como mais uma referência de caso a ser enfrentado no âmbito da educação brasileira, a fim de que se possam elaborar posturas que atuem na promoção de um mundo mais inclusivo, democrático e plural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Código e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.97, p.47-63, 1996.
- CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013
- DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.
- OLIVEIRA, R. P. (coord.) Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita, n.4, p.19-112, 2013.
- SEED, Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Portal Redescola: Escola Estadual Pio XII, Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.iripio.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso em: 26 de março de 2019.
- SILVA, F. R. V. *Fracasso escolar e relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2014.