



Augusto César Rosito Ferreira

**Texto e Contexto da Relação Aluno, Escola e
Saber**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Menga Lüdke

Rio de Janeiro, maio de 2006



Augusto César Rosito Ferreira

Texto e Contexto da Relação Aluno, Escola e Saber

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Menga Lüdke
Orientadora
PUC-Rio

Profª Isabel Alice Oswald Monteiro Leis
Presidente
PUC-Rio

Profº Bernard Charlot
Université de Paris VIII

Profº Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC- Rio

Rio de Janeiro, 16 de maio de 2006.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Augusto César Rosito Ferreira

Graduou-se em Educação Física, Licenciatura Plena, pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1994. Participou de diversos Congressos e Seminários nas áreas de Educação, Educação Física, e Saúde. Especializou-se em Treinamento Esportivo pela UFRJ em 2004. É professor do Ensino Médio.

Ficha catalográfica

Ferreira, Augusto César Rosito

Texto e contexto da relação aluno, escola e saber / Augusto César Rosito Ferreira ; orientadora: Menga Lüdke. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2006.

115 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Relação com o saber escolar. 3. Estudantes de ensino médio. 4. Escola pública. I. Lüdke, Menga. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Aos alunos,
que cooperaram para a produção deste texto, com redações e entrevistas, com um
contato amistoso e interessado.

Aos alunos,
passados, presentes e futuros, de todas as épocas e lugares. Vocês são o exemplo
do que a palavra “humildade” pode significar de mais nobre e construtivo:
acreditar que ainda temos o que aprender, e nos colocar com os sentidos e o
coração abertos para aprender.
Minha esperança é a de que possamos todos aprender a construir uma fraternidade
humana, isenta de medo, ignorância, preconceitos, exploração e violência. Ou ao
menos, caminhar nessa direção.

A vocês, alunos, é dedicado este trabalho.

Agradecimentos

À Professora Menga Lüdke, orientadora e defensora da escola pública de qualidade, que entre outras coisas, me possibilitou a oportunidade ímpar de “dialogar com minha bibliografia”.

Aos parentes, professores e amigos que sempre me apoiaram rumo à carreira acadêmica, entre eles: minha mãe, meu pai.

A Valeria Rosito Ferreira, incansável professora, irmã e amiga, que além de também sempre ter me incentivado à carreira acadêmica, sempre esteve disponível para ajudar no presente trabalho e, inclusive, para a parte maçante de transcrições. Contigo, até esta parte pôde ser divertida!

A amiga Maria de Fátima Melo, fonte de confiança, amor e colaboração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, que com suas aulas, conversas e orientações, me ajudaram a me formar mestre em educação.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Ao Marcelo Antunes, pelas “pilhas alcalinas” no concurso para o Mestrado.

Aos administradores, professores e alunos das escolas pesquisadas que, com sua compreensão e apoio, possibilitaram a realização da pesquisa de campo.

Aos membros da banca de defesa da dissertação: Professora Menga Lüdke; Professora Isabel Lelis; e Professor Bernard Charlot. O tempo que vocês investiram na leitura atenta e interessada do meu texto, e posteriormente nos comentários, questionamentos e sugestões, foi uma boa amostra de *relações de saber* propiciadoras de boas *relações com o saber*.

Resumo

Ferreira, Augusto César Rosito. Lüdke, Menga. **Texto e Contexto da Relação Aluno, Escola e Saber**. Rio de Janeiro, 2006. 115p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O estudo focaliza as relações entre alunos do ensino médio de escola pública e o saber escolar. Ele se inspirou prioritariamente na obra de Bernard Charlot e utilizou dois procedimentos básicos usados por ele em várias pesquisas sobre o tema: balanços do saber, efetuados pelos próprios estudantes, e entrevistas realizadas com eles, em grupo e individualmente. Um diário de campo completou os dados sobre os quais as análises foram feitas. As constatações confirmam a importância da origem sócio-econômica dos alunos em suas relações com o saber, como afirma Charlot, entre outros, mas sugere também outros tipos de relações, mais ligadas à valorização de certas disciplinas em detrimento de outras, ou de certas relações interpessoais de relevância na vida acadêmica dos alunos investigados. Como outras pesquisas já vêm constatando, o estudo confirma que a influência de fatores sócio-econômicos, ainda que muito importante, entra em combinação com outros fatores na definição das relações entre os estudantes e o saber escolar.

Palavras-chave

Relação com o saber escolar, estudantes de ensino médio, escola pública.

Abstract

Ferreira, Augusto César Rosito. Lüdke, Menga (advisor). **Text and the Context in the Relation among Students, School and Knowledge**. Rio de Janeiro, 2006. 115p. Msc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research focuses on the relations between high school students in a public school in the State of Rio de Janeiro, Brazil and school knowledge. It has been primarily based on Bernard Charlot's work and has made use of two of his basic procedures found in several pieces of research on the theme: knowledge inventories, carried out by the students themselves and interviews with the students, done both on an individual and on a collective basis. A field diary has added information to the data collected for the analysis. The results confirm the relevance of the students' socioeconomic origin to their relation to knowledge, as asserted by Bernard Charlot. It also moves further to point to other types of relations with knowledge, closer to the valuing of a few disciplinary areas over others and to relevant interpersonal relations in the students' school life. As other academic investigations have been demonstrating, this research confirms that notwithstanding the influence of socioeconomic factors, they get combined with factors of a different nature in the definition of the relations between the students and school knowledge.

Keywords

Relation with school knowledge, high school students, public schools.

Sumário

1. O Problema	9
1.1. Introdução e justificativa	9
1.1.1. O espanto pela falta de cooperação	9
1.1.2. O que está acontecendo?	13
1.1.3. O fracasso escolar como um resultado	15
1.2. O problema	16
1.3. Referencial teórico	20
1.4. Aspectos metodológicos	28
2. A Pesquisa no Campo	32
2.1. Informações Iniciais	32
2.1.1. O ensino médio	32
2.1.2. Breve história da escola	33
2.1.3. Características da escola e de seus alunos	34
2.2. Idas e vindas no percurso da pesquisa	38
2.2.1. Testagem dos instrumentos	38
2.2.2. Entrada no campo: texto e contexto hierárquico	39
2.2.3. Instrumentos no campo	42
2.2.4. Um bom dia!	47
2.3. Observações de campo e surpresas de um iniciante	54
3. Respostas às Questões	57
3.1. As Expectativas dos Alunos	57
3.2. Aspectos Mobilizantes	61
3.3. Aspectos Desmobilizantes	67
3.4. Aspectos Dificultantes	74
3.5. Valor Concedido às Disciplinas	75
3.6. Mediadores de Saber	77
4. Considerações sobre a Relação com o Saber	79
4.1. A Importância das Relações De Saber sobre as RCS	79
4.1.1. Sensibilidade, Compreensão, Comunicação	82
4.1.2. Relações de Saber Horizontais	84
4.1.3. Relação entre Escola e Alunos	86
4.2. Estudar é Esforço ou é Divertido? Eis a Questão	88
4.2.1. O Lugar do Ensino Tradicional Concretamente	88
4.2.2. O Efeito Contraproducente que as Pedagogias Novas podem Exercer sobre os Alunos de Classes Populares	90
4.2.3. Possíveis Tipos Diferenciados de RCS	92
4.3. Entre os Alienígenas e a Alienação	97
4.3.1. Saberes, relações, Valores	99
5. Considerações Finais	104
6. Referências Bibliográficas	111
7. Apêndices	113

O Problema

1.1

Introdução e Justificativa

1.1.1

O Espanto pela Falta de Cooperação

Certo dia, andando pelas calçadas do Rio, li em um adesivo afixado no vidro de um carro estacionado na calçada: “*Viva a vida selvagem: tenha filhos!*” Não pude deixar de sorrir – e de pensar..., e continuar pensando no assunto em minha caminhada. Há nessa frase do adesivo, além de um humor irreverente, que quase poderíamos classificar como “humor negro”, algo de verdade; não no sentido absoluto da afirmativa feita, mas no sentido de que é efetivamente a apreciação que muitos pais fazem da paternidade. Não sou pai mas, como professor, já me senti como tal (pelo menos assim imaginei que, como pai, me sentiria diante de meus filhos: um sentimento que é mistura de querer bem, de responsabilidade, de proteção, e de encaminhar para a vida mais autônoma) e, com esse sentimento a nortear meus planejamentos e ações em aula, já passei por várias situações nas quais parece, de fato, que a “lei da selva” pode imperar na escola.

Por que uma relação tão íntima quanto a de pais e filhos pode ser, em certas circunstâncias (ou para algumas pessoas) algo tão cansativo, tão desestimulante, uma verdadeira guerra de vontades e de nervos? Quem é professor provavelmente também há de pensar nas vezes em que ter alunos também foi algo “selvagem”, cansativo, desgastante, improdutivo. E o mesmo poderia ser dito do ponto-de-vista dos alunos: aturar um professor, uma aula... O que se passa nessas relações que, idealmente, seriam vivenciadas em momentos onde, num clima de cooperação e entendimento, a apropriação do saber se daria amigavelmente? O que se passa nessas relações nas quais, o que deveria ser considerado de certa forma até um privilégio, é vivenciado pelo aluno como uma tortura, como momentos desagradáveis dos quais não se pode fugir e ainda se deve fingir estar prestando atenção ou, no mínimo, permanecer quieto? Ou, ao contrário, para o professor, pode ser também o inferno, no qual sente-se impotente e às vezes

mesmo ameaçado: o que se passa nessas relações que deveriam ser, pelo menos, respeitadas?

Reconheço aqui que, ao fazer estas perguntas, parto de um pressuposto que há de ser considerado por muitos como ingênuo ou simplista, isto é, o pressuposto de que o processo de aquisição do saber escolar deveria se dar de forma cooperativa mas, neste momento, estou apenas ilustrando a trajetória da configuração de um problema que, inicialmente, apenas inquietou um professor e, mais tarde, tornou-se um problema possível de ser abordado com um enfoque das ciências sociais, e ser tomado como um objeto de pesquisa.

Ser professor não parece ser, a primeira vista, algo difícil, tendo em vista a suposição de um certo poder emanado de sua autoridade, que será exercida em seu ambiente de trabalho, que constitui justamente o seu domínio, mais ou menos imperial. Essa pode ser a idéia que se faz por parte de quem está de fora do processo, e também pode ser, em casos isolados, a realidade de alguns professores que de fato utilizam o autoritarismo no exercício de seu trabalho. Amiúde, porém, quando o postulante a professor vislumbra sua primeira aventura face-a-face com uma turma, o terror pode tomar o lugar da confiança, e o medo do fracasso parece ser tão grande quanto foi a expectativa do suposto poder que o cargo, por si mesmo, parecia emanar. A prática revela outra realidade: não há poder outorgado que se faça exercer facilmente sobre os alunos, não há garantias, não há a sensação de que seremos respeitados, pelo contrário. Paira a sensação de que teremos de provar nosso valor como professor, além de, apesar de todo o esforço e trabalho em planejar uma aula e um curso, que seja ao mesmo tempo eficaz e agradável ao máximo para os alunos, teremos também de exercer, com freqüência, um efetivo controle sobre uma turma de alunos que preferiria estar conversando sobre a novela, fofocando ou jogando bola (neste último caso, sem a intervenção do professor, no caso deste ser um professor de Educação Física, como é a minha situação), a estarem ali, ouvindo um “cara” falando, e fazendo o que esse cara propõe fazer (seja trabalho intelectual, seja atividade física).

Há, sem dúvida, algo de chocante para todo professor que, cheio de boa-vontade, cheio de idéias sobre a importância do saber e da escolarização para os alunos, especialmente os das classes sociais mais desfavorecidas, depara-se com a resistência do próprio aluno ao aprendizado, ou pior, com uma desvalorização explícita e debochada daquele saber e de todo o trabalho que o professor realiza

pelo aluno, trabalho este feito com freqüência além do que seria esperado dele, de forma abnegada e movido pelo sentimento de amor, contra várias dificuldades que a estrutura da escola e da vida pessoal do professor lhe impõem. Para mim, nunca houve choque maior do que, depois de realizar o que considere um sacrifício pessoal que fiz em benefício dos alunos, perceber o completo descaso destes, tanto pelo esforço quanto pelo que poderiam usufruir dele. Tal reação por parte dos alunos funcionou como um golpe de misericórdia no que ainda restava de idealismo e de ânimo para continuar na labuta desgastante do magistério. A partir daí, tornou-se incontornável a necessidade de entender o que se passa: algo está errado; os esforços são desperdiçados, e há o risco de o professor se acomodar em ceder a todas as pressões que sofre, inclusive por parte dos alunos, no sentido de relaxar no seu trabalho, esquecer a aprendizagem e mudar o foco para as aparências e a burocracia das notas e diplomas.

Sabemos que há professores que não são cuidadosos ao preparar seus cursos ou suas aulas, e não são sensíveis no contato com os alunos, o que gera compreensivelmente um desinteresse por parte destes com relação à aula. Mas nós, professores, sabemos também que reações preconceituosas, desinteresse *a priori* e mesmo uma falta de respeito ostensiva ao ignorar a presença do professor e a situação de aula são apresentados por muitos alunos, sendo que tal comportamento pode ocorrer até em estabelecimentos onde presumivelmente os alunos estariam mais interessados no seu aprendizado, em sua evolução acadêmica.

O ingresso no mestrado em educação proporcionou-me a oportunidade de ler os trabalhos dos sociólogos, antropólogos e outros cientistas que tomam a escola e o trabalho escolar por objeto de estudo, e começar a ter pistas no sentido de desvendar o que poderia estar se passando.

François Dubet, numa certa altura de sua carreira acadêmica (dava aulas apenas na universidade), após receber tantos relatos de professores a respeito daquele “inferno” que descrevemos acima, resolveu assumir uma turma de liceu (o correspondente na França do nosso ensino médio) para verificar, por si mesmo, se o quadro pintado pelos professores pesquisados era fato ou exagero, e constatou que era fato, conforme seu relato em entrevista publicada na Revista Brasileira de Educação, nºs 5 e 6, 1997, nº 6. Nas suas palavras, os alunos

(...) não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. (Dubet, 1997, p.223)

Além de ter tido uma ótima pista, fiquei ainda verdadeiramente aliviado ao descobrir que, mesmo um sociólogo de renome, dedicado à investigação das questões escolares, também passa pelos mesmos problemas que me abalam, ao tentar realizar o trabalho de professor do ensino básico! O ofício do professor deve estar ainda longe de ser completamente explicado pelas ciências acadêmicas mas, com certeza estas também devem ter muito a dizer ao professor que deseja investigar a fundo e ao máximo os fatores que agem em seu cotidiano profissional.

Se numa situação coletiva, social, na qual papéis sociais estão razoavelmente definidos, os atores não interpretam o que seria de se esperar (quase que fazem o contrário!), onde estaria o desacerto? Talvez no professor, talvez nos alunos, talvez na escola, na sociedade mesmo, ou talvez na *relação* que se estabelece entre os atores em questão, em suas múltiplas facetas: comunicação verbal, não-verbal, atitudes, expectativas, valores, etc. Tais foram as variáveis que me ocorreram como sendo os possíveis fatores onde encontraríamos a causa daqueles desacertos. Que fique claro porém que, quando uso a expressão “onde estaria o desacerto”, não estou absolutamente envidando um esforço simplista de imputar culpas a um ou mais dos atores ou dos fatores citados. Trata-se de tentar encontrar uma possível explicação para as situações contraproducentes ao melhor aproveitamento do processo educacional, alarmantemente frequentes.

Talvez a causa da situação descrita esteja mesmo em nós, professores: talvez sejamos nós os E.T.’s, os alienígenas que estão na sala de aula pensando falar a mesma língua dos terráqueos, conforme Green e Bigum o salientaram (1995). Saber o que está “errado” com a situação ensino-aprendizagem na opinião daqueles a quem todo o processo pedagógico é endereçado constitui, no meu entender, o primeiro passo para uma saída ao problema que vimos descrevendo, e de um possível “fracasso escolar”, antes mesmo das aulas começarem: é impossível (ou muito difícil, ingrato, desanimador, desgastante e contraproducente) tentar ensinar a quem, por alguma razão, *não quer* aprender. Também em nosso entender, tal busca, embora parta de um problema de relação

entre professores e alunos, e destes com a escola ou o saber escolar, não deveria se limitar a utilizar um referencial teórico das psicologias, ou que partisse do pressuposto de um sujeito cognoscente primordial. Antes, deveria se coadunar com uma perspectiva na qual fatores sócio-econômicos entram em jogo, lado-a-lado com fatores de subjetividade, para marcar todo o processo pedagógico.

Na continuidade das buscas e leituras, pude constatar que minha preocupação é mais velha do que imaginava, e também que os sociólogos já se deram conta deste particular problema de relacionamento resistente dos alunos com o trabalho escolar. Antônio Candido expressa tal fato ao fazer uma crítica ao conceito sociológico de Durkheim de educação, que segundo ele exprime a ilusão pedagógica “segundo a qual a educação é algo que flui do educador para o educando, envolvendo-o pela ação tutelar de princípios e valores sancionados pela experiência da coletividade” (Candido, 1955) O autor prossegue explicando que a educação se dá, na prática, em situações marcadas pela resistência do imaturo, e que na escola aparece como resultante de um sistema de tensões, constituído pelas determinações sociais, através de docentes e administradores, e pelas tendências da sociabilidade infantil e juvenil.

1.1.2 O Que Está Acontecendo?

A escola é um espaço onde coexistem diversas lógicas de funcionamento e de comportamento, apesar da legislação ser uma única. Nas palavras de Candido:

“A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.” (1955, p. 107)

Em outras palavras, poderíamos dizer que o *texto* oficial que prescreve a instituição escolar difere do *contexto* real que é a escola, contexto onde se desenrola o processo ensino-aprendizagem, e também onde se desenrola o drama da vida profissional de muitos professores, ou o drama da vida acadêmica e pessoal de muitos mais alunos.

Candido considera que a escola é um grupo social complexo, e que nela se refletem os valores e a estrutura da sociedade (p.17). A “situação de tensão existente entre adultos e imaturos, entre educadores e educandos, na medida em

que ambos manifestam modos diversos de participação na vida social, com diversos interesses”, ilustra a complexidade da mesma, sem que necessariamente recorramos à questão da diversidade cultural. O autor também considera que o desconhecimento deste fato pode levar a duas atitudes extremas do professor frente ao fato: ou considera que a educação é um processo exclusivamente unilateral, exercendo o autoritarismo, ou considera que a sociabilidade do aluno possui “um poder de organização autônoma que não deve encontrar pela frente coerção alguma” (p. 18).

Nas grandes e complexas sociedades contemporâneas, tal grupo social é marcado pela presença de atores de diversas origens étnicas, religiosas, sócio-econômicas. Não há uma homogeneidade de pontos-de-vista sobre cada assunto, ou mesmo sobre os valores mais básicos da existência social, o que podemos ver se refletir nos debates contemporâneos sobre filosofia política: um ponto central tornou-se a questão da dificuldade ou mesmo impossibilidade de se estabelecer uma noção de “bem comum”. Tal complexidade, com suas dificuldades e impasses, vem se refletir no interior da escola, visto esta fazer parte deste todo social maior.

Paul Willis (1977) realizou um interessante estudo em uma escola inglesa, no qual relata como ou porque os alunos que são filhos de trabalhadores das classes operárias resistem tão fortemente ao trabalho escolar, têm resultados sofríveis, não prosseguem nos estudos e acabam tornando-se qualificados apenas para o trabalho operário que não exige maior escolarização. Willis descobriu que tais alunos associam o bom rendimento escolar às mulheres e aos afeminados e que, tendo nos seus pais o modelo a seguir em termos de identidade, não se permitem serem “bons alunos”, conquanto tal fato significaria quebrar seus valores machistas.

Em *Les Lycéens*, Dubet (1991) relata os resultados de sua pesquisa com alunos que cursavam o correspondente ao nosso ensino médio; é impressionante como, de uma forma generalizada, tais alunos não se mostram predispostos a cooperar pelo melhor rendimento do trabalho escolar, mas desenvolvem uma relação “instrumental e cínica” com a escola, como se estivessem a utilizar estratégias para “sobreviver” incólumes àquela fase de suas vidas.

1.1.3 O Fracasso Escolar como um Resultado

Se tomarmos a expressão “fracasso escolar” como significando a experiência vivida tanto pelos alunos, que não assimilam os saberes escolares, fato traduzido pelos resultados sofríveis dos exames e pela reprovação, quanto a experiência vivida pelos professores, que observam que seus esforços no sentido de favorecer a assimilação dos saberes escolares pelos alunos resulta infrutífero, teremos um ponto de partida ou referência para justificar nossa investigação. Em princípio, o professor deseja o sucesso de seus alunos nos trabalhos escolares; ao menos, eu o desejo. Mas minha experiência demonstrou que nem sempre os próprios alunos o desejam.

Pensei, então, que a primeira instância a ser investigada seria a dos alunos: por que não correspondem à atitude que esperávamos? Por que “boicotam” as aulas de uma ou de outra forma? Mais importante: por que não cooperam ou não se interessam em fazer algo que lhes daria mais oportunidades na vida? Diversas razões me levaram a desejar investigar os alunos em primeiro lugar. A primeira razão é bem simples: porque, comparativamente aos alunos, os professores, administradores escolares, pais, e os responsáveis pelas políticas educacionais, têm mais possibilidade de uso da linguagem verbal, e um efetivo maior uso da mesma, tanto por causa do maior domínio deste tipo linguagem que estes atores apresentam, quanto por causa de uma espécie de crédito implícito que os adultos têm, em detrimento das crianças e adolescentes. Ainda poderíamos somar aqui a situação freqüentemente encontrada de os alunos, por serem jovens, guardarem ainda um certo receio de se manifestarem no sentido de contestar aquilo que lhes é imposto pelos professores que, além de serem adultos, detêm um poder sobre seus destinos escolares, poder que se exerce através do processo de avaliação escolar. Sendo assim, o modo como os alunos dão significado ou encaram o que se passa no dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem provavelmente não estará já posto em palavras, seja escrita ou falada.

Em seu interessante texto intitulado “Alienígenas na Sala de Aula”, Green e Bigum afirmam que há uma “evidente necessidade de se teorizar a juventude contemporânea como um fenômeno de impressionante complexidade e contradição” (1995, p. 209), cuja formação social transcende a que é

proporcionada pela escola e se apóia em fatores como os meios de comunicação de massa, o rock, a cultura das drogas, entre outros. Os autores propõem, em seguida, a pergunta de se são os jovens que são os alienados (ou alienígenas), ou se somos nós, professores e adultos em geral, que não acompanharam a evolução da sociedade “pós-moderna”, que gerou um complexo crescentemente global de mídia, e de onde está emergindo uma formação de identidade “inteiramente nova” (p. 214). Embora possamos não concordar com todas as afirmações dos autores, creio ser inegável a poderosa influência que a mídia, especialmente a audiovisual, exerce sobre os jovens de hoje. Conseqüentemente, também seria importante levar em consideração até que ponto os jovens têm na mídia comercial uma referência de comportamento ou um veículo de mediação de saberes.

Dubet, na introdução (Avant-propos) de sua obra *Les Lycéens* (1991), justifica sua pesquisa através de uma “irritação” que lhe causa a constatação de que, na produção sociológica ligada à escola, há uma ausência ou apenas uma parcela ínfima que é dedicada aos alunos, e chama a atenção para a necessidade de se entender como é que a experiência escolar é vivida pelos próprios alunos.

1.2 O Problema

Minha experiência tem demonstrado, tanto quanto a literatura na área da pedagogia, que, em situações nas quais por diversas razões os ofícios dos professores e os dos alunos se tornam cargas pesadas demais, existe uma tendência forte a uma acomodação, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, a fazer o mínimo de esforço, o mínimo de cooperação, o que me faz lembrar uma “máxima” (que na verdade é “mínima”, por ironia): “*O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende*”. Isto é, com muita freqüência, quando ocorre a situação em aula na qual os alunos não adotam uma postura de querer aprender, e não se interessam por ouvir o professor, este por sua vez também adota uma postura formal no sentido de “passar a matéria”, para depois cobrá-la em provas, e ponto final. Perrenoud afirma que tal situação se dá muitas vezes porque “é impossível a qualquer pessoa lutar seis a oito horas por dia com os alunos para os fazer trabalhar até ao limite das suas forças”, consistindo então em uma necessidade tática e psicológica (1995, p. 216). Luckesi (1998) discorreu muito bem em seu livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar* sobre o que pode

ocorrer então: o professor possui, especialmente em escolas públicas, um poder enorme sobre os destinos desses alunos na medida em que seus critérios e processos de avaliação podem ser os mais absurdos, além de simplesmente não corresponder ao programa que foi efetivamente lecionado. Se ele se sentir ofendido com a atitude dos alunos, pode perfeitamente elaborar instrumentos de avaliação que se destinam não tanto a avaliar, mas a reprovar os alunos. Chevallard (1986, citado por Perrenoud, 1995), também afirma que os professores se servem da avaliação formal como uma arma (p. 217). Se, por outro lado, o professor trabalha em escola particular, pode ocorrer dele se ver na obrigação de aprovar todos ou a maioria dos alunos, independentemente do rendimento escolar desses alunos, simplesmente porque é isso o que o diretor da escola espera, que por sua vez assim o espera porque seus *clientes* (os pais pagantes) também assim o esperam. Neste último caso, os alunos têm freqüentemente clareza disto, e seu interesse pelo aprendizado cai bastante, enquanto o professor se vê na obrigação de baixar conformemente o nível de seu curso, além de ter de suportar todo tipo de afrontamento e desconsideração por parte dos alunos.

Em ambos os casos acima considerados, temos uma situação que poderíamos chamar de “mentira pedagógica”, isto é, todo o ritual escolar é formalmente cumprido, tanto pelos alunos (que comparecem minimamente às aulas), quanto pelos professores (que comparecem e dão suas aulas) e, no entanto, ao término de tal processo, o que resulta são alunos que não adquiriram os saberes que, pelos programas escolares, deveriam adquirir. O chamado analfabetismo funcional é uma dessas conseqüências, e o caso recente de um candidato analfabeto que foi aprovado em um concurso para uma universidade particular do Rio é bastante ilustrativo de como vão as coisas no ensino superior, pelo menos em boa parte do mesmo. É certo que este quadro não é a regra, e nem sempre ocorre com todo o vigor: pode ocorrer em diversos graus de intensidade, mas é suficientemente freqüente para se constituir num importante problema da educação brasileira.

Está claro que a questão da crise de autoridade vivida por todos nós na atualidade, e particularmente, a crise da autoridade dos professores, é uma questão que perpassa o problema do processo de ensino-aprendizagem. Tânia Zagury identifica muito bem os problemas decorrentes de tal crise e da confusão que se estabelece nos meios escolares entre a postura do professor “bonzinho”, que tudo

aceita e permite, e o professor “bom”, que efetivaria a aprendizagem que se espera da escola (Zagury, 1999). Sucupira (s/d, baseando-se Arendt), e Saviani (1989), discorrem eloqüentemente sobre a mesma questão, afirmando que a educação não prescinde da autoridade. Embora a maioria de nós seja francamente contra metodologias demasiado autoritárias na escola, por outro lado a maioria de nós também concorda que a marca de um bom ensino se reflete, também, nos conteúdos assimilados pelos alunos. Poderíamos até, se quiséssemos ir mais fundo, problematizar a questão de se os alunos deveriam mesmo adquirir os saberes escolares, tendo em vista as questões culturais, identitárias e de valores que mencionamos acima.

No quadro de uma educação que não funciona, isto é, não cumpre seu papel, seja ele o de educar, de informar, de formar, de capacitar, temos então este desencontro entre professores e alunos, o desinteresse destes pelos saberes escolares, e o desinteresse dos professores pelo seu trabalho: é o fenômeno da mentira pedagógica. Conseqüentemente, temos uma dupla perda: de um lado, uma sociedade mal-servida pelos profissionais, técnicos ou simplesmente cidadãos que não obtiveram o que era de se esperar obter da escola; por outro lado, temos a situação na qual o aluno se encontra em situação de incompetência, analfabetismo funcional, reprovação, repetências múltiplas ou mesmo de evasão escolar, e tudo ao preço de anos e anos de trabalho escolar, de energia, de tempo de vida, de esperanças na vida, de auto-estima, além de custo financeiro, tanto por parte de quem estuda quanto por parte de quem proporciona os estudos. O problema, portanto, é de ordem tanto individual quanto social.

Acreditamos, como muitos outros, que este estado de coisas na educação pode servir, e muito bem, aos interesses de indivíduos e de classes sociais que egoisticamente se beneficiam da ignorância e da miséria alheia. Uma massa que desconhece seus direitos, que desconhece fatos históricos e a relação destes com sua própria vida, que desconhece uma vida digna, e que conhece “fracassos” de todos os tipos na vida, inclusive e especialmente o escolar, torna-se mais facilmente “massa de manobra”, submetendo-se a sub-empregos e sub-salários para sobreviver, além de cair facilmente em armadilhas demagógicas, contribuindo para a perpetuação de sua própria condição desumana. Esta é mais uma razão, no mínimo em nome de um projeto de sociedade que não abandona seus cidadãos, e que não admite a exploração do homem pelo homem, para

tentarmos achar pistas na direção de uma solução para os problemas escolares por que passam os alunos.

Consideramos que freqüentemente a relação do aluno com os saberes escolares é prejudicada fatalmente pela forma, pela maneira como tais saberes são apresentados aos mesmos, e a ignorância de certos fatos ou informações que lhes abririam outras maneiras de encarar o saber escolar, que não necessariamente conflitantes com seus valores mais profundos. Existem mal-entendidos de ambos os lados. Consideramos que os professores, administradores, legisladores, e mesmo os alunos, não podem permanecer alheios ao problema que constitui a situação típica de conflito entre os alunos de um lado e a escola de outro. A compreensão dos fenômenos que atuam no interior da escola não deve bastar em si mesma; não deve servir como álibi para a acomodação geral dos seus atores e continuidade dos maus resultados e do enorme desgaste imposto a eles. A investigação sobre o que acontece nesta relação, aluno, escola e saber escolar, deve subsidiar as tomadas de decisão no sentido de atender os interesses da sociedade como um todo, ou na melhor medida possível, dos grupos heterogêneos que a compõem.

Em última análise, a importância da escola como espaço social de aprendizagem dos saberes e valores sociais, de convívio e de produção de saberes específicos, não deve ser menosprezada em função de quaisquer relativismos. Nas palavras de Forquin:

Mas tais disparidades, objetivamente constatáveis, (...), não provam absolutamente que o relativismo radical, o cinismo teórico ou o niilismo erudito sejam as únicas atitudes lúcidas que podemos adotar face à questão dos fatores sociais da transmissão escolar da cultura. Elas não provam que não haja aquisições essenciais da cultura humana (instrumentos e sistemas cognitivos complexos, modos de expressão, elaborações artísticas e espirituais) que, de um lado, mereçam ser comunicadas a todos e que, de outro lado, possam ser efetivamente comunicadas a todos (...) (Forquin, 1993, p. 172-3).

Os saberes escolares têm certamente seu valor tanto para a sociedade quanto para cada indivíduo que os assimila, não somente do ponto de vista econômico – já que há uma correlação entre o capital cultural e o capital econômico – mas também de um ponto de vista que poderíamos chamar de totalizante, cultural, espiritual, de realização. Forquin lembra que algumas pessoas lêem uma obra e dizem que essa leitura as transformou. Outras sofrem tal transformação durante uma viagem, ao visitar uma exposição artística, durante

uma experiência de vida em comum com outra pessoa, no contato com uma religião. Em todos esses casos, a mudança resulta do encontro com *o que já existe*. O que importa numa perspectiva cultural do ensino não é tanto o estudo deste ou daquele objeto cultural em si mesmo, mas o esforço de interpretação que acompanha necessariamente um tal estudo (Forquin, 1993). E tal interpretação constitui-se num saber escolar, que os professores tornam vivo em sua atuação profissional (Mellouki e Gauthier, 2004).

Se a escola possui tamanha importância em sua missão, do ponto de vista de uma cultura mais ampla, social, é certamente porque a assimilação de sua “mensagem”, de seus saberes, tem essa mesma medida de importância. Assim sendo, percebemos que de fato as questões relacionadas com a aprendizagem escolar demandam esforços no sentido de minimizar seus entraves, e acreditamos que tal empreitada poderá ser levada a efeito com maior chance de êxito se nos servirmos da compreensão que as ciências sociais nos oferecem. Compreender a relação que os jovens têm com o saber escolar, os entraves e os facilitadores desse processo, torna-se para nós não uma questão puramente didática, mas um estudo que pode nos revelar inclusive onde podemos estar errando, como professores e administradores, em valorizar coisas que se mostram contraditórias entre si, ou no uso e aplicação que fazemos desses valores na escola.

1.3 Referencial Teórico

A continuidade de nossas leituras nos levou a um autor que aborda os problemas escolares de um modo com que muito me identifiquei, uma vez que leva em conta a maior gama de fatores que considero atuantes tanto numa macro-análise de longo prazo, quanto no dia-a-dia escolar. Trata-se de Bernard Charlot. Este autor, ao investigar a questão do “fracasso escolar”, concluiu que o mesmo não existe, ao menos enquanto um objeto que possa ser positivamente estudado por alguma ciência, e desenvolve seu raciocínio em termos de identificar o que ele chama de “relação com o saber”. Charlot recorre principalmente à Antropologia para desenvolver a idéia de um *sujeito*, que foi reiteradamente negada pela sociologia clássica, desde Durkheim, passando por Bourdieu, até Dubet. E também dialoga com a psicologia, conforme veremos a seguir, nesta breve

tentativa de resumir suas idéias, contidas basicamente no livro “Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria” (2000).

Charlot chama atenção para o fato de que, ultimamente, o “fracasso escolar” tem sido tomado como objeto de pesquisas com bastante freqüência, e se tornou uma fonte de grandes preocupações. No entanto, ao tentarmos definir o que se quer dizer por esta expressão, verificamos que ela é muito ampla, quando não ambígua. O que se toma por fracasso escolar pode ser a repetência de uma série escolar pelo aluno, ou repetências múltiplas, uma inadaptação ao trabalho escolar, a evasão escolar etc. Na verdade, este objeto é com freqüência empurrado para os pesquisadores desavisados, que o tomam apressadamente, sem perceber que se trata de um objeto “sociomidiático”, isto é, faz mais sentido para a mídia e para o senso comum, que o tomam por real, mas que se apresenta muito fugidio para a investigação científica.

Charlot propõe então que se investigue a “relação com o saber”, no lugar de se investigar o fracasso escolar. E por que? Porque estritamente falando, não existe o fracasso escolar. Este último não é uma espécie de vírus, uma tara congênita, nem algum monstro escondido nos fundos da escola, prestes a atacar alguns pobres alunos. O que existe são *alunos concretos em situação de fracasso escolar*, histórias escolares que terminam mal. *Esses alunos e essas histórias é que devem ser investigados.* (Charlot 2000, p. 16)

Ao se tentar estudar o fracasso escolar em si, uma primeira dificuldade que nos surge é se este consiste numa situação na qual algo que deveria ocorrer não ocorreu, teríamos de investigar essa não-ocorrência. Como pensar aquilo que não é? Como isto é impossível, se parte para uma investigação em que se busca o que faltou, no aluno ou em qualquer outro lugar, para que tudo corresse bem.

Uma primeira solução, então, consiste em investigar a diferença, fazer uma comparação entre o que deu certo e o que não deu. Para tal se utiliza a sociologia das diferenças, que se serve amplamente da estatística. Bourdieu, que utilizou esta abordagem, mas não para investigar o fracasso escolar, foi inclusive mal interpretado por muitos, que supunham que sua obra provava que a *causa* do fracasso escolar é a origem social do aluno. Porém, o que Bourdieu demonstrou é que existe uma *correlação* entre o fracasso (ou o sucesso) escolar e a posição social dos alunos e de suas famílias. Este é o limite de uma sociologia das diferenças: mostrar que há (ou não) uma homologia de estruturas entre sistemas

de diferenças. Daí a extrapolar e afirmar que exista uma relação causal é cometer um erro. Charlot dá inclusive um exemplo que, segundo ele, não é totalmente fictício: se numa pesquisa verifica-se que na maior parte das residências onde residem as crianças mais bem-sucedidas na escola, que aprendem a ler em um ano, há pelo menos um banheiro, enquanto que no outro extremo dos alunos mal-sucedidos é maior o número de casas que não dispõe de um banheiro, isto demonstra apenas uma correlação do que há e do que não há em cada caso, com relação a um fator entre tantos outros. Não significa que os banheiros sejam responsáveis pelo aprendizado da leitura em um ano.

Assim sendo, verificamos que a sociologia das diferenças não pode ir além de correlações. Não pode explicar porque, nem como, certos alunos não estudam na escola, não aprendem, não compreendem, refugiam-se na indiferença ou explodem em violência. Não pode entender, como na já citada pesquisa feita por Willis (1977), que alguns alunos não desejam, de fato, serem bons alunos, uma vez que associam tal situação às mulheres e aos afeminados. Por outro lado, também não explicam porque alguns alunos de famílias populares obtêm sucesso na escola, apesar de tudo. Além disto, os alunos oriundos de famílias que ocupam posições sociais privilegiadas, ao menos na França, sabem que não é sua origem familiar ou o seu capital monetário que garantirá o sucesso escolar: é preciso estudar muito para aprender e passar pelas séries escolares sem problemas. Há uma *normatividade* inerente ao trabalho escolar que precisa ser obedecida para que se obtenha o sucesso neste empreendimento. Tal normatividade é o resultado de uma soma de fatores, passando pelo regimento escolar, pela relação entre professores e alunos, pelas formas de avaliação escolar, até chegar à relação do aluno com o saber.

Há então uma segunda forma de se abordar os fenômenos que se designam amplamente por fracasso escolar: estudá-lo como experiência vivida, analisá-lo de dentro. Isto implicaria, por um lado, não negar o subsídio trazido pelas investigações da sociologia das diferenças, isto é, não esquecer que, de fato, ele tem algo a ver com a posição social dos alunos. Por outro lado, deveríamos considerar a singularidade e a história dos indivíduos que passam pela experiência, o *significado* que eles dão à sua posição, sua atividade efetiva, suas práticas, e a especificidade dessa atividade.

Sair das teorias da deficiência sócio-cultural significa sair de uma leitura que vê o aluno “em negativo”, isto é, o que “deveria existir”, para uma leitura “em positivo”, o que está acontecendo com o sujeito, o que ele faz, qual *o sentido da experiência para ele*, qual o tipo de relações que mantém. É preciso deixar claro que a expressão “*leitura em positivo do aluno*” não significa essencialmente uma “*leitura positiva, otimista do aluno*” (Charlot 2000, p.30), mas antes perceber e analisar o que de fato existe, ao invés do que não existe. Acredito que um dos muitos méritos da abordagem que Charlot propõe está aqui: pode-se “explicar” um processo que se repete e que gera as situações de fracasso escolar, mas que, uma vez que o compreendamos como calcado na questão do sentido e da significação, podemos mais facilmente interferir sobre o mesmo, através de informações que esclareçam as possibilidades de leitura de uma mesma realidade objetiva. Em outras palavras, nesta abordagem concilia-se o condicionamento estrutural com a deliberação histórica.

Esta forma de investigação pressupõe, então, um sujeito. Charlot faz a pergunta: como pensar o sujeito, enquanto ser social, quando a sociologia se constituiu separando-se das teorias do sujeito? (ibid, p. 34). E faz uma pequena análise demonstrando como alguns sociólogos resolveram algumas questões relativas ao psiquismo individual. Durkheim introduz a noção de representações coletivas; Bourdieu, a de *habitus* (disposições psíquicas que foram socialmente estruturadas, adquiridas por “interiorização”, “incorporação”). Charlot afirma que esta sociologia é legítima, nos limites em que se fixa. Mas tem como objeto “posições sociais”, e não permite pensar a experiência escolar, que é a experiência de um sujeito (ibid, p. 34-8)

Em Dubet, afinamos a abordagem ao considerar que é impossível reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais, e que o objeto de uma sociologia da experiência social é a subjetividade dos atores. A articulação entre diferentes lógicas de ação constitui a subjetividade do ator (ibid, p. 38-40)

Charlot refuta todas essas abordagens por considerar que, ou ainda não dão conta do objeto a que se propõem estudar, ou criam novos problemas. Afirma que o sujeito não se soma aos Eus sociais interiorizados; o sujeito “apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos”. Tal apropriação específica

do social é *transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. O sujeito é um ser ao mesmo tempo singular e social (ibid, p. 43).

Na busca de uma sociologia do sujeito, Charlot também afirma que não podemos deixar de lado a psicologia e seus conhecimentos. Mas nem toda psicologia seria de utilidade neste caso: só poderíamos dialogar com uma psicologia que estabeleça como princípio que toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro (ibid, p. 46). Citando Wallon, toma de empréstimo sua expressão “o fantasma de outrem que cada um carrega em si”, referindo-se ao fato de que cada sujeito, em sua própria constituição enquanto tal, referencia-se constantemente ao outro, à alteridade. Charlot pondera então que, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos e, por isto, é possível uma sociologia do sujeito (ibid, p. 46-7).

A experiência escolar deve então ser entendida como relação consigo próprio, com os outros (professores e colegas) e com o saber (p. 47). E nessas relações, o desejo tem um papel fundamental. Porém, não se trataria de postular uma pulsão primordial e introduzir o social num segundo ou terceiro momento, tal como o faz a psicanálise, e nem de postular o sujeito como sendo uma ilusão, ou um epifenômeno de causas exteriores, como fazem algumas sociologias. O desejo, ao mesmo tempo em que mobiliza o sujeito para a ação, também existe apenas em função de algo que lhe é exterior, é sempre um “desejo de”: não há desejo sem objeto de desejo. “Esse objeto, em última análise, sempre é o outro.” (ibid, p. 47).

Em seguida, deveríamos dialogar com a antropologia, através da qual verificamos que nascer significa estar submetido à obrigação de aprender. Apropriar-se de uma cultura, e de uma cultura que pré-existe ao sujeito. Charlot cita Kant e Fichte, que convergem neste particular: o ser humano não nasce pronto, com instintos para todas as situações, e precisa ser educado. A educação, pois, “é essa apropriação, sempre parcial, de uma essência excêntrica do homem” (ibid, p. 52), isto é, a essência humana não está em si próprio. Por sua condição, o ser humano é um ausente de si mesmo, e traz essa ausência sob a forma de um desejo. Desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta (p. 52). Também por sua condição, o ser humano é uma presença fora de si: no outro. E no mundo (p. 53). A educação é uma produção de si por si mesmo, mas que só é possível pela mediação do outro. *A educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa.* Toda educação supõe

o desejo, como força propulsora do processo. Mas há desejo porque há a atração, há o outro, o mundo, o desejável. (ibid, p. 54)

Charlot, a partir de análises de J. M. Monteil, afirma que “não há saber senão para um sujeito”, tal como “não há saber senão produzido em uma ‘confrontação pessoal’” (ibid, p. 61). Tais afirmações vão ao encontro das de J. Schlanger, para quem não há saber em si; o saber é uma relação. (p. 61-2). Em seguida, resume as conseqüências de diversas análises feitas a partir daí: como conseqüência metodológica, não se pode postular uma anterioridade temporal, seja do sujeito, seja do saber. Como conseqüência teórica, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz, consigo, com os outros e com o mundo. E como conseqüência pedagógica, “se o saber é relação, então o processo que leva à adoção de uma relação de saber com o mundo é que precisa ser o objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos intelectuais”. Esse processo, porém, não é puramente cognitivo. Trata-se de levar a criança a inscrever-se num tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporcione prazer, mas também implica renúncia de outras formas de relação com o mundo. Assim, “a questão do saber é sempre uma questão identitária também.” (p. 64)

Três formas de relação epistêmica com o saber foram identificadas por Charlot, Bautier e Rochex (apud Charlot 2000, p.68): a relação do primeiro tipo seria a apropriação de um saber-objeto, isto é, daquele saber mais típico quando pensamos em saberes escolares, um saber mais “virtual”, “abstrato”, como o teorema de Pitágoras. A relação do segundo tipo se apropria dos saberes ditos mais práticos, como aprender a nadar, datilografar, escrever: dominar uma atividade. Estes são os saberes “incorporados” nas pessoas, dificilmente transponíveis para livros ou aprendidos pela mera leitura de livros. O terceiro tipo se refere ao aprendizado ou ao domínio de situações relacionais, nas quais “o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em ato”.

Charlot também faz uma distinção entre “relação *com* o saber” e “relação *de* saber”; a relação *com* o saber é uma manifestação incontornável da condição humana: temos de aprender coisas para sobreviver e para nos inserir em uma cultura, para nos humanizar. A relação social *de* saber é aquela na qual existe um gradiente de saberes diferenciados entre os sujeitos dessa relação. Por exemplo, a

relação médico-paciente é uma relação de saber, pois é uma relação social fundada em diferenças de saber; já uma relação patrão-empregado não o é, pois que é uma relação de dependência que não se apóia no saber (ibid, p. 85).

Em sua obra de 2001, Charlot resume alguns pontos importantes para se trabalhar com a noção de relação com o saber, dos quais selecionei alguns que podem complementar esta apresentação:

- deve-se pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos sócio-culturais, e como um confronto de saberes específicos com práticas sociais determinadas. (p.13)
- devemos considerar como se constrói uma relação com o saber que tenha ao mesmo tempo a marca da origem social e não seja determinada por ela. (p. 16)
- só há saber em uma certa relação com o saber; só há aprender em uma certa relação com o aprender. (p. 17)
- é questão central a da mobilização do sujeito para sua entrada na atividade intelectual: por que motivo (móvil) e para quê (fim, resultado, meta) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta essa atividade? Que postura (relação com o mundo, os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a do “eu empírico” ou a do “eu epistêmico”? (p. 19)
- a problemática da relação com o saber implica certa metodologia: a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações, e não categorizar indivíduos. É preciso tomar cuidado para não fazer uma leitura em negativo, “o que falta”. Um indivíduo não tem uma relação com o saber, ele está envolvido em uma pluralidade de relações com os saberes. Assim, como caracterizá-lo? (p. 22) Pode haver uma certa predominância, mas caracterizá-lo por ela é privar-se de grande parte da força heurística da noção de relação com o saber. Deve-se focar o problema da mobilização do sujeito com o campo do saber (aprender), mais precisamente, nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume. Conforme a dimensão privilegiada pela análise, temos: o processo “aprender” (o sujeito em confronto com o patrimônio humano), a “mobilização” (a entrada e manutenção do sujeito na atividade), a “aprendizagem” (o desenrolar da atividade). Para compreender esse processo, é preciso identificar os

alimentos que nutrem, sustentam, contrariam, desviam ou bloqueiam esse processo. É este trabalho de identificação, exploração, de construção de elementos e processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber. Este trabalho supõe uma “leitura em positivo” da realidade analisada. (Charlot 2001, p. 23)

Perrenoud, em seu livro “Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar” (1995), afirma que “nenhuma concepção do ofício do aluno assegura *a priori* que as aprendizagens desejadas não-de operar. Tudo depende da forma como cada criança ou adolescente investe no seu ofício, e lhe dá sentido.” (p. 208) A questão do sentido que a situação de classe escolar, ou de aprendizagem escolar, tem para os alunos, torna-se assim importante para os professores “por razões menos desinteressadas [que a dos antropólogos e sociólogos], visto que, ao questionarem-se sobre o modo como devem suscitar aprendizagens, devem simultaneamente interrogar-se sobre o sentido do trabalho e dos saberes escolares para os alunos.” (Perrenoud 1995, p. 206)

Perrenoud afirma estar convencido de que *a questão do sentido é central na análise do sucesso e do insucesso escolar*, e que nenhum ser humano é redutível à sua posição social: os itinerários individuais podem levar cada um a se libertar de sua situação de pertencimento a uma classe social, no sentido de padronização (p. 220). Tal ponto de vista parece que se coaduna com o esforço teórico de Charlot no sentido de transcender os limites que a questão das posições sociais impõe ao pesquisador, e também aponta para a valorização das histórias dos sujeitos, em vez de suas trajetórias.

Dayrell (1996) também considera necessário aprofundar análises que buscam apreender a escola na sua dimensão cotidiana, isto é, entender melhor o que se passa entre os sujeitos que lhe dão vida e os procedimentos utilizados em seu relacionamento. Tais análises contribuiriam para a problematização da função social da escola (p. 160).

1.4 Aspectos Metodológicos

Passo ao resumo dos pontos que nortearam minha proposta de pesquisa, pois. Em primeiro lugar, lembro o foco nos alunos que, como já descrito, foi minha primeira intenção, que posteriormente se fortaleceu com a leitura de Charlot, Dubet e Perrenoud que, respectivamente, reforçam a necessidade de estudar a relação do aluno com o saber, a escassez de investigações sociológicas dedicadas aos alunos, a centralidade do sentido do trabalho escolar para o aluno no que se refere ao sucesso ou insucesso escolar. Sendo assim, utilizamos os elementos que Charlot nos oferece numa possível construção de uma teoria da relação com o saber, investigando “sujeitos, em relação com outros sujeitos, presas da dinâmica do desejo, falantes, atuantes”, etc., no que se refere especificamente aos alunos de uma escola de nível médio da cidade do Rio de Janeiro, e à relação que eles têm com o saber oferecido por essa escola, e com o saber de uma forma geral.

Numa obra publicada em 2001, Charlot reúne artigos que relatam pesquisas feitas em diversas partes do mundo, todas tendo em comum o fato de utilizar o referencial teórico por ele trabalhado. Dois desses artigos tratam de pesquisas realizadas no Brasil: uma, realizada pelos grupos CENPEC e LITTERIS, junto a jovens de três regiões da cidade de São Paulo, que vivem em bairros de baixa renda. Outra, realizada por Jacques Gauthier e Leliana de Souza Gauthier em duas escolas primárias da periferia da cidade de Salvador, Bahia. Uma das escolas é “resultado da luta dos moradores de um bairro que avança sobre as águas, por uma urbanização decente e pelo direito à escola” (Charlot 2001, p.71), e outra “uma escola de periferia onde vivem inúmeras famílias expulsas das áreas centrais pela modernização” (p.71). O que busquei com a presente pesquisa foi obter dados junto a alunos do ensino médio da cidade do Rio de Janeiro. Tal opção, devida em parte ao fato de trabalhar com este nível de ensino, também me parece complementar os estudos já realizados pelos citados grupos e pesquisadores, em outras cidades, e assim teríamos interessantes informações que poderiam se somar às primeiras.

Estabeleci contato com uma escola pública da rede estadual de ensino, por ter características que nos interessam neste estudo: em conversa com as vice-

diretoras dos turnos matinal e noturno, confirmei que a escola, com mais de cem anos de existência, possui uma tradição de ensino de qualidade. Além disso, sua localização geográfica tornou-se privilegiada recentemente, uma vez que fica no que uma das informantes chamou de “zona neutra”, referindo-se aos problemas que temos hoje de violência ligada ao tráfico de drogas. Sendo assim, são numerosos os pais e mães de alunos que buscam matricular ou transferir seus filhos para esse estabelecimento, mesmo criando um transtorno devido à distância da residência até a escola, tendo em vista o desejo de que os filhos possam acessar um ensino de qualidade e não ter as aulas canceladas com frequência, bem como afastá-los da influência do tráfico. Tal fato nos sinaliza que as famílias que assim procedem estão apostando e investindo na educação escolar como uma forma de melhorar a vida de seus filhos, ou ao menos não sofrer tanto a exclusão social de que seriam vítimas, sem o diploma do ensino médio ou sem os saberes aí adquiridos.

1.4.1 Objetivo Geral

Identificar fatores que concorrem para a mobilização ou desmobilização de alunos do nível médio de ensino para o trabalho escolar.

Objetivos Específicos

- Analisar as expectativas dos alunos de uma escola de nível médio de ensino quanto à sua escolarização.
- Analisar os aspectos do processo ensino-aprendizagem considerados pelos alunos como negativamente ou positivamente motivantes (o que os mobiliza ou desmobiliza).
- Analisar os fatores que dificultam a aquisição dos saberes escolares por parte dos alunos, do ponto de vista destes.
- Analisar o valor concedido pelos alunos às diversas disciplinas do currículo escolar.
- Identificar os mediadores mais importantes de saberes, do ponto de vista dos alunos: pais, professores, adultos, amigos, colegas, livros, televisão ou outros.

Sujeitos Pesquisados

Alunos de uma escola estadual de nível médio da cidade do Rio de Janeiro.

Instrumentos de Coleta de Dados

O primeiro instrumento de coleta de dados que utilizei foi o que Charlot e sua equipe denominaram “Balanço do Saber” (BS) (“bilan du savoir”, traduzido também como “inventário de saber” em artigo de Charlot, 1996). O balanço consiste em uma redação individual, feita pelo aluno, na qual ele pode avaliar os produtos e os processos de sua aprendizagem. Utiliza-se uma frase com uma pergunta para nortear a redação do aluno, encabeçando a folha que lhes é entregue. “Tenho ___ anos. Aprendi coisas em casa, na escola, com amigos, na televisão, e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?” Nas palavras de Charlot, “O inventário não nos diz, portanto, o que o jovem aprendeu, mas o que faz mais sentido para ele naquilo que aprendeu. E isso é, precisamente, o que nos interessa, já que trabalhamos com a relação do aluno com a escola e com o saber.” (Charlot, 1996, p.51)

As entrevistas coletivas se constituíram num outro importante momento para a obtenção de informações relativas aos objetivos específicos da pesquisa, além de ter sido uma oportunidade de verdadeiro diálogo entre o pesquisador e o grupo estudado. Kramer (2003) afirma que as entrevistas coletivas permitem maior abertura dos entrevistados em relação aos pesquisadores, quando comparadas às entrevistas individuais, uma vez que a presença dos pesquisadores tende a se diluir diante da presença do grupo, as narrativas são mais densas, os entrevistados expressam emoções mais intensas na medida em que podem compartilhá-las com quem enfrenta problemas semelhantes, os relatos parecem mais autênticos, as pessoas aprendem umas com as outras. Contamos com a facilidade que normalmente o professor de educação física tem no sentido de aproximação e de fluência comunicativa com os alunos, provavelmente devido ao fato de se relacionar com estes não somente através de procedimentos e de comunicação verbal, mas também das formas de comunicação mediadas pelo corpo e pelo movimento, de conteúdos mais afetivos e até mais significativos para os alunos, em espaços e tempos mais abertos e livres.

Além das entrevistas coletivas, fiz também entrevistas individuais, e nos dois casos, pedi aos professores e inspetores com quem pude contar, a indicação de alunos com os mais altos e com os mais baixos desempenhos escolares, segundo sua própria visão.

Para a construção de um roteiro de entrevista, utilizei algumas perguntas simples que remeteram os alunos aos seus modos de relacionarem-se com o saber escolar e com a própria escola, muito próximas dos próprios objetivos específicos deste projeto, e que também se aproximam bastante das questões formuladas nos “Balanços do Saber”, utilizados pelos pesquisadores da equipe de Bernard Charlot, tal como o fazem os demais pesquisadores que se utilizam do mesmo referencial teórico. (Charlot, 2001)

Todos os instrumentos assim delineados foram aplicados em outra escola de nível médio, tanto para a testagem quanto para a familiarização do pesquisador com os mesmos. Os dados obtidos nesta escola, embora mais reduzidos em volume, também foram considerados para análise, em comparação com os que foram obtidos na segunda escola. Em anexo estão os instrumentos mencionados.

2 A Pesquisa no Campo

2.1 Informações Iniciais

2.1.1 O Ensino Médio

Em 2002, matricularam-se no ensino médio, em todo o Brasil, 8.710.584 alunos¹. Em 2003, foram 9.072.942, o que significa um aumento de 362.358 alunos, ou 4,2%. A rede estadual é a que mais recebe alunos neste nível de ensino. Do total de 9.072.942 alunos matriculados em 2002, 74.344 matricularam-se na rede federal, 203.368 na rede municipal, 1.127.517 na rede privada e 7.667.713 na rede estadual. O número total de alunos concluintes do ensino médio em 2002 foi de apenas 1.884.874, e o número de alunos afastados por abandono dos estudos naquele ano foi de 1.135.009. Podemos por aí ter uma idéia do “fracasso escolar” no ensino médio brasileiro.

O ensino médio parece ser uma espécie de nó górdio da educação: não se trata de dar ensino elementar, pois em princípio este já foi ministrado no fundamental. Por outro lado, ainda não é estudo universitário. Seria fase propedêutica? Ou seria algo diferente? Conquista relativamente recente no que se refere a direito social, parece ser tratado com descaso pelos sucessivos governos brasileiros que insistem numa separação entre o ensino médio e o ensino técnico, o que na prática leva muitos jovens de classes populares, na premência pelo emprego e pela própria sobrevivência, a realizar somente cursos técnicos em detrimento de uma formação geral mais ampliada e mais aprofundada. Como conseqüência de uma formação aligeirada e voltada para o “mercado de trabalho”, tal como este se configura em um dado momento histórico, esses jovens são alienados de uma formação mais sólida nas bases científicas sobre as quais a “técnica” se constitui, para não falar nas bases filosóficas, históricas e culturais que poderiam acessar num ensino que se preocupasse mais com a formação humana completa do que apenas em atender às demandas daquele mercado. Não posso deixar de ler significados sinistros nesta situação, onde seres humanos são

¹ Fonte: MEC/Inep. Todos os dados seguintes sobre números de alunos no ensino médio vêm da mesma fonte.

obrigados a se enquadrar num mercado, transformando-se eles mesmos em mercadoria. O mercado não mais atende ao ser humano, este é que vive e morre para atender ao mercado...

2.1.2 Breve História da Escola

A escola Álvaro Cavalieri² é talvez uma das escolas de nível médio mais antigas da cidade do Rio de Janeiro. Oficialmente criada por um decreto de fins do século XIX (Decreto nº 98 de junho de 1894), começou como “Instituto Comercial”, para alunos de ambos os sexos.

O decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928 “regulamentou, no seu capítulo VIII, o funcionamento da Escola Álvaro Cavalieri” (CIAC, s/d). Um novo decreto, o de nº 3.281, reorganizou o ensino no então Distrito Federal, “dando à antiga Escola de Aperfeiçoamento a denominação de Escola de Educação Secundária Geral e Técnica Álvaro Cavalieri.” (ibid.)

Ao longo de sua história, a escola sofreu algumas modificações no que se refere aos tipos de ensino que ofereceu. Um decreto de 1931 manteve os cursos “Propedêutico” e de “Perito-Contador”, diurnos, e de “Auxiliar de Comércio”, noturno (ibid.). Embora não tenhamos tido informações mais detalhadas sobre a história da escola, podemos vislumbrar, ao considerar os cursos supracitados, a existência de dois tipos de cursos oferecidos à população carioca de então: um ensino mais geral, propedêutico inclusive no nome, destinado àqueles que continuariam seus estudos em nível superior de ensino; e um ensino técnico, destinado àqueles que se deteriam no nível “secundário” de ensino, arcando com as conseqüências de um tipo de ensino que lhes selava a vida, profissional e social. É curioso constatar, hoje, quando há um embate de forças políticas no sentido de garantir a escola pública, unitária e de qualidade para toda a população, a presença de uma dicotomia clara de ensino numa época em que nem se fazia qualquer esforço, por parte dos governos, de disfarçar a dualidade do ensino sequer nos nomes. Com efeito, é relativamente recente a equivalência entre os níveis técnicos de ensino e o “secundário” no Brasil:

primeiro, nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, que permitiu os concluintes do

² Todos os nomes de instituições e de pessoas pesquisadas são fictícios.

colegial técnico se candidatarem a qualquer curso de nível superior. (Franco, apud Ciavatta 2005)

A escola resistiu ileso a dois decretos municipais que modificaram a organização das escolas técnicas, exceto a sua, e o decreto que lhe deu a denominação atual foi o de nº 1.522, de 16 de fevereiro de 1963: Escola Álvaro Cavalieri passa a denominar-se Colégio Estadual Álvaro Cavalieri.

2.1.3 Características da Escola e de seus Alunos

O prédio é uma construção antiga, porém de estrutura sólida: enormes pedras polidas se sobrepõem até a altura do primeiro andar. Visto por fora, aparenta ter dois pavimentos, e de fato os têm, mas apenas em sua parte frontal. Na parte posterior, onde estão situadas as salas de aula, tem três pavimentos, fato tornado possível pela menor altura do pé-direito das salas que ali se encontram. Entre o prédio e a calçada da praça há um pátio, separado da rua por uma mureta, encimada por grades de ferro fundido e grandes portões do mesmo material, e o conjunto é bem agradável. No topo de sua parte frontal, está gravado em alto relevo o ano de “1874”.

Para acessar o interior do prédio, subimos uma escadaria e alcançamos três grandes portas. Pelo lado de dentro da porta da direita de quem chega, há uma mesa com telefone de ramais e listas de controle, onde permanece um funcionário que controla as entradas e saídas. Curiosamente, porém, os alunos não entram por esta parte principal: há, ao lado do prédio, um corredor separado do pátio frontal, que conduz aos fundos, e é por ali que os alunos acessam a escola, passando por “catracas” de controle de entrada e saída. Em entrevistas com os alunos, tivemos a informação de que eles não podem entrar na escola nem muito antes do horário das aulas, e nem atrasados, o que apareceu como uma reclamação da parte dos mesmos, especialmente dos que moram longe ou que trabalham.

As paredes externas do prédio estão pixadas, tal como a mureta exterior. Na parte mais alta, vemos algumas plantas ou arbustos que cresceram entranhados pelas paredes da construção. Na praça onde o prédio se localiza, muitos alunos se reúnem e sentam-se pelos bancos, conversando, tocando violão, namorando. Tudo parece muito calmo, mais do que outras escolas públicas ou até particulares. O

clima no interior da escola me pareceu algo como uma “tranquilidade vigiada”, isto é, não se ouve berros ou excesso de barulho, nem correrias ou tumulto, mas parece que os inspetores têm um papel importante na manutenção deste clima; estão sempre atentos ao que acontece, e os alunos sempre que precisam se dirigir a eles o fazem de um modo respeitoso.

A escola funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, nos quais mais de mil alunos se matriculam em cada um anualmente, porém, ao longo do ano esse número vai diminuindo devido à evasão escolar. Cada turno tem uma diretora, e há também uma diretora geral da escola, embora esta nunca estivesse presente na mesma nos momentos em que lá estivemos; quem responde pelos problemas e solicitações de diversos tipos no dia-a-dia escolar são as diretoras de turnos. A escola também tem supervisão pedagógica, sendo três supervisores trabalhando, também um para cada turno. A escola oferece hoje apenas o nível médio de ensino, e não mais o ensino profissionalizante. Há também um curso que está “em extinção”, isto é, que não abre mais matrículas, restando apenas formar as últimas turmas em andamento: curso pós-médio em Administração, de 1,5 ano de duração. A escola ficou conhecida, durante muitas décadas, como uma boa escola profissionalizante, tendo oferecido as especializações de contabilidade, administração e secretariado. Segundo uma das diretoras de turno, há uma grande procura pelos cursos profissionalizantes, mas não há professores para atender a demanda, uma vez que o governo estadual só tem aberto concursos para provimento de cargos no sistema FAETEC, do qual a escola não faz parte. Na década de 90, por ordem da Secretaria Estadual de Educação, a escola passou a ser apenas de formação geral, isto é, somente ensino médio.

Com relação a sua organização interna, a escola possui laboratório de informática, biblioteca, cozinha industrial (que oferece aos alunos e funcionários almoço e jantar), sala de vídeo que inclui DVD, auditório com piano, e quadra de esportes. Há também o grêmio estudantil.

Ainda segundo uma das diretoras de turno, a maioria dos alunos que se matriculam na escola vem das classes sócio-econômicas populares, sendo que a instituição apresenta uma peculiaridade em relação às demais escolas de nível médio da cidade: encontra-se, geograficamente, em “território neutro”, nas palavras da diretora. Isto significa que está, se não totalmente, pelo menos em grande parte fora das áreas de disputa entre as quadrilhas de tráfico de drogas, o

que deixa os alunos e seus pais (e podemos presumir, também toda a comunidade acadêmica) mais tranquilos quanto ao seu bem-estar e mais disponíveis para se dedicarem aos trabalhos escolares.

A diretora relatou que, por vezes, alunos de certas escolas, por estarem uniformizados e poderem ser assim identificados como pertencentes a elas, são agredidos fisicamente por alunos de outras, ou ao passarem em áreas sob a influência de determinados grupos de tráfico, o que nos dá uma idéia de como um detalhe, que pode passar completamente despercebido numa análise que leve em conta apenas dados estatísticos relativos a aprovações, repetências e “violência na escola”, pode ser de suma importância para os alunos e suas famílias.

Assim sendo, não é de surpreender que ocorram os casos citados pelas diretoras, bastante freqüentes, de pais que não tenham conseguido vagas para seus filhos na escola vindo implorar, às vezes de forma dramática, chegando a suplicar de joelhos em seus gabinetes, que concedam uma vaga para seus filhos. A diretora citou o fato de que, como alguns alunos trabalham no Centro ou Zona Sul, a escola também aparece como uma oportunidade de estudos relativamente próxima do local de trabalho. No entanto, acredito que o fato de a escola ser uma das poucas que não são obrigadas a fechar as portas em dias de aula, por ordens de traficantes, significa muito mais para as famílias que, mesmo sendo de classes populares, ainda apostam na educação de seus filhos como um meio de ascensão social, ou pelo menos de manutenção de alguma dignidade. Significa exatamente essa oportunidade, de estudos e de distância de influências em sentido inverso oferecidas pelos traficantes. Como conseqüência a escola, situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, recebe alunos moradores da zona norte, zona oeste, Campo Grande, São João de Meriti, Pavuna, baixada fluminense, Belford Roxo, Duque de Caxias, Niterói, São Gonçalo, Alcântara, e Paquetá, o que é notável. Há uma boa parte do corpo discente da escola composta por moradores das comunidades do Pereirão, Rocinha, Vila Esperança, Vila Kenedy, Parque União, complexo da Maré, Vila do João e Vila dos Pinheiros, sendo que há um contingente muito grande destas duas últimas.

Tal significado é ratificado pelo fato de alguns pais admitirem, ao solicitar matrícula para seus filhos após as vagas terem sido totalmente preenchidas no turno que desejam, de que tal chance seria importante no sentido de ocupar os filhos, tirá-los da ociosidade, e proporcionar-lhes oportunidade de entrar em

contato com o mundo do “trabalho honesto”. E podemos ficar a imaginar as situações em que as diretoras, tendo de administrar e manter em condições de funcionamento razoável uma escola de grandes dimensões, também ver e ouvir a manifestação do desespero de pais que desejam apenas que seus filhos possam estudar em condições menos inóspitas.

Há também mais um problema que deve ser incessantemente gerenciado pelas diretoras e equipe escolar: os alunos, em grande parte, preferem cursar a escola no turno da noite, especialmente a partir da segunda série, pois visam também trabalhar concomitantemente ao curso de nível médio, o que é muito mais viável pelos turnos diurnos, restando então a noite para os estudos. É claro que isto tem reflexos na qualidade do ensino, uma vez que tanto professores quanto alunos, após um dia inteiro de trabalhos outros, não rendem pela noite o mesmo que renderiam durante o dia, fato que é reconhecido pelos professores com quem tivemos contato na escola. A diretora relatou que mais ou menos de 1996 para cá, a procura pelo turno da noite aumentou muito; inicialmente, os alunos e os pais buscam apenas conseguir vaga na escola, em qualquer turno. A partir do segundo ano, tentam a transferência para o turno da noite. Além disto, segundo ela, o número de “histórias tristes” também aumentou, como também o de alunas de quinze anos de idade grávidas, e que o nível de desempenho escolar dos alunos cai ano após ano.

Comentários elogiosos foram feitos à atual diretora geral, que está na escola desde 2001. A merenda escolar tinha sido desativada, e a diretora geral a reimplantou; substituiu os quadros-negros por quadros brancos, reativou o elevador, informatizou a escola. Criou carteirinhas escolares próprias da escola, plastificadas para evitar falsificação, e implantou as catracas para a entrada dos alunos, com código eletrônico de barras, que marca o dia e a hora de entrada e de saída dos alunos.

2.2 Idas e Vindas no Percurso da Pesquisa

2.2.1 Testagem dos Instrumentos

Antes de iniciar a pesquisa com os alunos da escola que vimos descrevendo, desenvolvemos os procedimentos descritos no capítulo anterior em uma outra escola de nível médio, que não seria o alvo desta pesquisa, para testar os instrumentos e me familiarizar com seu uso. Fizemo-lo na Escola Politécnica, devido à facilidade de acesso que teria aos alunos, por ser meu local de trabalho. Apesar desta vantagem, havia o problema de que a grade horária dos alunos era completamente tomada por atividades acadêmicas, o que me exigiu tomar o tempo de minhas próprias aulas para a aplicação dos instrumentos.

Devo citar também as dificuldades que são geradas pelo fato de o pesquisador conhecer alguns ou vários dos alunos pesquisados. Uma vez que existe avaliação, tanto informal quanto formal, na relação professor-aluno, há como consequência um certo “controle de impressões”³, o que pode empobrecer uma entrevista, em termos de revelar fatos desconhecidos. Além disto, proíbe completamente o uso de um instrumento que consideramos muito interessante, o grupo focal, já que este tem como exigência metodológica o pesquisador não conhecer os pesquisados e estes não se conhecerem entre si (Gatti, 2005). Lembramo-nos também de Bourdieu, que chama atenção para o fato de que, quando o pesquisador pertence ao mesmo grupo ao qual pertence o entrevistado (por exemplo, um ator entrevistando outro ator), muitos fatos, pequenos e peculiares, são simplesmente omitidos por um pressuposto tácito de que ambos estão cientes dos mesmos e, portanto, não há a necessidade de se comentar. Embora não seja este exatamente o caso quando o professor entrevista seus alunos, pode haver omissões no sentido de o entrevistado supor que o entrevistador conheça alguns fatos relativos a sua vida acadêmica, ou à relação entre ambos, mesmo que subjetivos.

Apliquei num primeiro momento os Balanços do Saber tal qual o modelo descrito pela equipe CENPEC/LITTERIS (in Charlot, 2001). As redações que recebemos, embora relativamente longas, pois em geral cobriam a página inteira,

³ Explicações sobre este termo da Antropologia são dadas em capítulo posterior.

pareciam-me divagações que não davam conta de nossas questões, já que estas demandam uma avaliação que o próprio aluno deveria fazer sobre o que já aprendeu, de suas expectativas quanto a novos aprendizados, bem como quanto aos mediadores desses saberes.

Apliquei então, para um outro grupo de alunos, um Balanço do Saber modificado, explicitando em tópicos as questões que gostaríamos de ver respondidas pelos alunos: o que consideram que foi mais importante naquilo que aprenderam até então, com quem aprenderam essas coisas, o que esperam aprender ainda, e com quem esperam aprender. Nesse caso, obtive respostas mais “objetivas” às questões mas, por outro lado, os alunos eram muito econômicos em suas respostas, o que me levou a deixar o modelo original como sendo um dos instrumentos de pesquisa, já que, segundo Charlot, o mais importante neste instrumento não é exatamente *o que* o jovem aprendeu, mas o que faz mais *sentido* para ele naquilo que aprendeu, o que surgirá mais facilmente numa redação livre (Charlot, 1996). Fiz sabendo, ou pensando, que correria o risco de receber redações tão pequenas que muito pouco ou mesmo nada poderíamos extrair das mesmas para análise, além do próprio fato de se constituírem em redações sumárias.

Quanto às entrevistas para “testagem”, realizei uma coletiva, para a qual convoquei alunos de todas as séries que estavam disponíveis no momento agendado (ocasião de um fórum estudantil, onde encontramos uma “brecha” na programação), e duas individuais, uma com um aluno que apresentava melhores desempenhos acadêmicos, e outra com uma aluna de resultados escolares mais fracos. As entrevistas assim realizadas foram muito importantes tanto para a familiarização do pesquisador com este tipo de abordagem quanto para a definição de um roteiro de entrevista a ser aplicado mais tarde na escola alvo deste estudo.

2.2.2

Entrada no Campo: Texto e Contexto Hierárquico

O modo como fui recebido e como fui me portando ao longo do tempo em que visitei a escola para o trabalho de campo talvez mereça algum detalhamento. Vou então relatar brevemente a evolução deste aspecto particular, e então retomarei outros aspectos da pesquisa no campo, de modo diacrônico. Peço

desculpas pelo possível excesso de detalhes neste particular, mas também acredito na possibilidade de que esses mesmos detalhes constituam informação rica para análises e para uma idéia do contexto e das limitações da pesquisa.

As diretoras de turnos mostraram-se muito atenciosas e, apesar de eu mesmo poder constatar o quanto eram todo o tempo solicitadas para resolver os problemas mais diversos, e o quanto eram procuradas por pessoas que vinham à escola, nunca deixaram de me dar uma atenção perfeita, nem as informações que eu solicitava e que as mesmas tivessem conhecimento. Por outro lado, meu jeito de me portar é descrito pelos amigos e colegas como muito formal, às vezes em excesso. Reconheço um papel importante desempenhado aí pela timidez, embora também consiga ser, em ambientes onde me sinta à vontade, até brincalhão, embora sempre respeitoso. Este aspecto de formalidade e de timidez aliou-se ao fato de que era a primeira vez que eu estava entrando numa escola onde nunca estivera antes, sozinho, tendo de me apresentar e solicitar favor a pessoas que não me conheciam, provocando talvez algum atraso e alguns dias de visita perdida à escola, devido ao acatamento imediato que dava a negativas e respostas secas que obtinha de um dos funcionários encarregados da recepção.

Num dos dias em que ainda estava na fase de obter informações gerais sobre a escola junto às diretoras, ao chegar apresentei-me a este funcionário, que apesar de me conhecer já há vários dias de visitas repetidas, ainda não sabia quem eu era nem qual era o “assunto” que queria tratar com a diretora, ou ao menos dava a entender que não sabia, pois sempre voltava a me fazer as mesmas perguntas e me olhava como se nunca tivesse me visto antes. Nesse dia, ao dizer-lhe que queria falar com a Professora Pérola, diretora daquele turno, ele respondeu simplesmente que a professora Pérola não tinha vindo à escola. De pronto já ia acatando a negativa seca, quase como se fosse um “sinto muito, mas você não tem nada o que fazer aqui hoje”, mas num segundo percebi o absurdo da situação e a falta de solicitude do funcionário; perguntei-lhe “Mas não há ninguém substituindo a professora Pérola?” Ele respondeu que sim, e continuou a me fitar como se isto não mudasse nada. Tive de dizer-lhe então, que gostaria de falar com a pessoa que estava substituindo a professora. Ele nada respondendo, apenas pegou seu telefone e comunicou-se com a substituta, que prontamente me atendeu.

A cada dia que eu chegava na escola, eu já sabia que teria de me explicar completamente, se fosse depender deste funcionário. Com o passar dos dias, eu

mesmo me tornei mais seco com ele, dizendo apenas de modo incisivo com quem gostaria de falar. E cheguei ao ponto de não falar nada com ele: simplesmente entrava na escola e já me dirigia para o setor que eu desejava, geralmente a sala da coordenação. Fui entendendo e aceitando, jogando mesmo com o fato de que as estruturas de poder têm natureza dual: uma formal, e uma efetiva, que quase sempre não são congruentes. A formal é a que se diz e se escreve que exista, e a efetiva é a que funciona na prática, tal como apontado por Cândido (1955). Mais uma vez, o “texto” e o “contexto”. Se eu continuasse a agir como se a estrutura formal fosse a efetiva, talvez não tivesse conseguido realizar a pesquisa, ou não teria obtido tudo o que pude obter, ou o teria conseguido, porém com muito mais desgaste de tempo e de nervos. Em outras palavras:

Na escola ocorrem, cotidianamente, ações que não podem ser somente compreendidas a partir de enfoques macroestruturais que privilegiam apenas o seu lado institucional (...) É preciso lembrar que existe uma duplicidade em ação no cotidiano escolar, que leva os indivíduos a representarem outros papéis além daqueles previstos nos regulamentos. (SÁ, 1991, pp. 51-2)

O mesmo acontecia de certa forma com uma diretora de turno e, principalmente, com um coordenador: por alguma razão que me é desconhecida, ele só me deu uma grande atenção quando cheguei até ele pela diretora de turno. A partir dos outros dias em que eu chegava só, ele não cooperava ou não se importava em me ajudar a desenvolver meu trabalho. Às vezes ficávamos apenas eu e ele na sala, aguardando a chegada de algum professor, durante longos minutos de aulas, horas, e ele não dirigia nem palavra e nem olhares a mim. Quando não estava ocupado com o preenchimento dos quadros de turmas, ele preferia fazer coisas como consertar alguma coisa no bebedouro, olhar os armários dos professores ou simplesmente ler um jornal. Sentia-me verdadeiramente uma parte do mobiliário da sala. Como eu estava tentando fazer tudo com o aval dessas “autoridades”, sempre tentava me comunicar e contava com as indicações dessas autoridades para o prosseguimento da pesquisa. E acabava assim perdendo oportunidades, uma vez que professores entravam e saíam de sua sala, durante os intervalos das aulas, e ele continuava ignorando tanto minha presença quanto minhas solicitações iniciais no sentido de me apresentar aos professores com quem poderia obter ajuda. Quando finalmente me dei conta desta situação, depois de uma noite inteira perdida, sentado na sala sem contatar sequer um professor, dos tantos que entravam e saíam da sala,

compreendi que não adiantaria permanecer ali; levantei-me dizendo-lhe: “Bem, voltarei outro dia para tentar falar com algum professor. Obrigado pela sua ajuda. Boa noite.” Ele nada respondeu, apenas me fitou. Saí indignado de sua sala, decidido a ir para casa para me restabelecer e pensar no que faria em seguida nos outros dias. Movido por sentimentos quase inconfessáveis, de raiva por não estar sendo compreendido ou tratado com dignidade; frustração por ter perdido tanto tempo em vão, e medo de não dar conta da pesquisa, pensei em apurar mais tarde, com muito cuidado, o que eu afinal podia ou não podia na escola. Não era possível eu continuar nesta relação de desprezo unilateral com funcionários da escola. Ao passar pelo hall das salas de aula, porém, eis que avisto os inspetores, que ao me verem, imediatamente me cumprimentam de forma simpática. A diferença do tratamento que deles recebi em contraste com a do coordenador foi chocante. Passou pela minha mente numa fração de segundo o seguinte: “Esqueça a hierarquia. Pense em pessoas”. Isto fiz imediatamente; mudei meus planos para o restante do dia e lhes solicitei ajuda para a pesquisa.

O resultado foi que as visitas fluíram maravilhosamente daí por diante, pois eu me dirigia sempre aos inspetores, um em particular que inclusive tinha conhecimento detalhado das turmas e alunos de melhor ou pior desempenho acadêmico, dos professores que davam aulas em cada horário e até das dificuldades e facilidades que cada um dos coordenadores e demais membros da comunidade escolar poderiam me oferecer. O contato com os diversos professores da escola e com os demais coordenadores também me abriram a oportunidade de comparecer e trabalhar praticamente todos os dias, ao invés de apenas em dias restritos, como havia me indicado uma das diretoras de turno que, embora tenha tido uma compreensível preocupação com o desenrolar dos trabalhos acadêmicos dos professores, talvez nem mesmo ela tivesse uma noção mais exata da realidade de cada professor, do contexto de cada turma.

2.2.3 Instrumentos no Campo

Inicialmente, minha idéia era a de interferir o menos possível no andamento das aulas e outras atividades escolares com a pesquisa: também tinha a mesma preocupação demonstrada pela diretora anteriormente citada. Para isto,

tencionava obter permissão para permanecer no interior da escola, contatar alunos que estivessem em tempo vago ou deixando a escola, apresentar-me, explicar a idéia da pesquisa, tudo de forma bem breve, e solicitar-lhes alguns minutos de atenção, escrevendo um Balanço do Saber (BS), ou concedendo uma entrevista. Obtive a permissão que queria mas, no primeiro contato com um grupo de alunas que estavam de saída, já pude constatar meu erro de avaliação: a pesquisa pode ser até interessante para os alunos, mas não tanto quanto é para mim ou para outros acadêmicos, de forma que eles queriam sempre se retirar o mais rapidamente possível, e eu ficava me sentindo como mais um daqueles inoportunos vendedores de enciclopédias, cheios de retórica mas sem a menor empatia para com o freguês...

Convenci-me então de que seria necessário recorrer à boa-vontade dos professores que simpatizassem com minha proposta de pesquisa, que não se importassem em ceder uma parte do tempo de suas aulas, ou que, por experiência própria, soubessem das dificuldades por que passam os cardumes de arraias-miúdas que tentam fazer pesquisa de campo, e assim concedesse-nos a oportunidade valiosa de entrar em contato com os alunos num tempo e num espaço garantidos. Nesse caso, pouco ou nada poderia fazer no sentido de agrupar os BS por turmas tidas como “boas” e “ruins”, que era minha intenção inicial; estaria com sorte se o professor simplesmente cedesse uma parte do seu tempo de aula para a aplicação do BS na turma que tivesse naquele momento. Restaria assim, ainda, contar com a boa-vontade dos próprios alunos, pois não via nem razões e nem recursos para tornar a escrita das redações ou a concessão de entrevistas algo obrigatório aos mesmos.

Voltei à escola para conseguir permissão para entrar em contato diretamente com os professores, para verificar e solicitar a quem pudesse me conceder alguns minutos de suas aulas para a aplicação dos Balanços. Foi aqui que, ao conversar com a diretora do turno da tarde, esta se opôs à idéia, alegando que as aulas do ano letivo estavam terminando, e os professores teriam de dar o que ainda houvesse para dar nessas últimas semanas. Fiquei bastante desanimado com a perspectiva de não conseguir realizar a pesquisa de campo, mas num quase ímpeto de desespero de causa, insisti mostrando que há dias “enforcados” por feriados, nos quais os alunos faltam às aulas ou os professores não dão matéria

devido ao pequeno número de alunos presentes. A diretora concordou e disse que, neste caso, tudo bem.

Fui então encaminhado à coordenadora, depois a uma professora e a um professor. A sala das diretoras de turnos fica no pavimento térreo do prédio, em sua parte frontal. A sala da coordenação fica no andar de cima, também na parte frontal. É lá onde os professores se encontram ou permanecem enquanto estão no intervalo entre uma aula e outra. Há na mesma uma mesa para o coordenador, e uma outra grande para os professores, com dois bancos de madeira, sem encosto, um de cada lado das partes mais compridas da mesa; água e cafezinho estão à disposição. Muitos professores entram e saem às vezes sem dizer uma palavra, apenas dando uma olhada geral; alguns dizem “bom-dia” ou “boa-noite”, conforme o caso, mas sem ser diretamente a alguém em particular e, em geral, ninguém responde, ou responde muito baixinho.

Um dos professores a quem fui apresentado, professor Valdeci, mostrou-se muito prestativo e, após ouvir de mim a situação em que me encontrava, me conduziu ao hall das salas de aula, e reuniu quantos alunos pode numa sala só, para que os mesmos fizessem o Balanço. Ele era exatamente aquele tipo de professor antes descrito, e que esperávamos encontrar: já havia feito seu mestrado, e explicitou-nos compreender a dificuldade e também a importância de se fazer uma pesquisa de campo. Conseguiu reunir vinte e um alunos numa sala que estava ociosa. Apresentou-me brevemente aos alunos e me concedeu a palavra; expliquei em poucas palavras a idéia da pesquisa e a do Balanço do Saber. Vinte alunos concordaram em fazer os Balanços, sendo que o aluno que não o fez explicou-me educadamente que faria uma prova de Português em seguida, e gostaria de permanecer concentrado.

Assim consegui as primeiras redações, e o professor muito gentil se colocou à disposição inclusive para que eu retornasse nos dias de suas aulas, nas quais ele cederia tempo para que eu pudesse aplicar os Balanços com alunos de outras séries. Depois de recolhidos os Balanços, e de agradecer e me despedir do professor, me vi como que à vontade no interior da escola, na ala das salas, e pude, desta forma, adentrar um pouco mais no prédio e notar mais detalhes do mesmo. A arquitetura é, como já mencionamos, de tipo antigo, com pé-direito bem alto, e as portas idem. No entanto, a ala posterior do prédio, onde se encontram as salas de aula, parecem ter as mesmas medidas das que se usam hoje

em dia, o que faz com que haja três pavimentos ao invés de dois, como é o caso em sua parte frontal. As paredes estão sujas, precisando de pintura e às vezes de pequenos reparos. O mobiliário das salas de aula é bem gasto, rabiscado, lascado, sendo que mesas e cadeiras são de modelos variados e diferentes entre si, parecendo sempre se desencontrar nas alturas, larguras etc. Sentei-me na cadeira mais próxima para escrever algumas destas linhas e notei que a cadeira balançava; olhando melhor, estava prestes a quebrar nas curvas de seus pés. Alguns dias mais tarde, depois de uma entrevista com uma aluna, ao levantar-me da cadeira notei que minha mochila estava com um chiclete mascado e grudado em seu fundo. Os quadros onde os professores escrevem são do tipo branco; há um outro pequeno quadro ao lado para avisos. Em geral, estes possuem um feltro, que nas salas nas quais entrei, estava rasgado, e numa estava com grandes pedaços pendentes, dando um horrível aspecto de lixo ao mesmo. Apesar de tudo isto, não reparei pelo chão papéis ou qualquer outra coisa atirada, o que me deu a entender que há na escola uma cultura de cooperação pela limpeza que atinge, ao menos em alguma medida, os alunos e a comunidade escolar, além de uma “manutenção” em termos de serviços, pelo menos, dentro das possibilidades de uma instituição que certamente não recebe os recursos materiais que precisaria para a manutenção e renovação do mobiliário ou da infraestrutura.

Notei também que há cartazes e quadros de avisos nas paredes dos salões de entrada e de coordenação, mas não há nada nas paredes do hall das salas de aula. Uma pequena mesa e cadeira para um inspetor estão colocadas no início desse hall, tal como na entrada da escola. Mais tarde verifiquei que há uma mesa igual e um inspetor em cada um dos três andares da ala posterior da escola. Sobre as mesas, há um telefone de ramais para o inspetor se comunicar com os vários setores da escola. É neste ponto do hall onde as portas do elevador se abrem para os andares, por trás das mesas dos inspetores. Os alunos parecem-me sempre bem comportados; não presenciei nenhuma gritaria, nenhuma briga ou correrias.

Até o final do dia, ainda consegui a ajuda de outros professores para aplicar os BS. Tentei observar o modo como os alunos reagem à minha presença em sala, e ao pedido que lhes fazia. Parecia haver sempre uma reação inicial de resistência a um trabalho que era proposto e que não lhes valeria nota, e a continuidade da situação poderia ser ainda de resistência e recusa, ou de se dar conta de que qualquer coisa seria melhor do que a aula. Alguns alunos chegaram a

se manifestar explicitamente neste sentido, bem diante de seus professores, e eu me sentia muito mal, imaginando o que seria estar na pele do professor neste momento. Felizmente, os professores reagiam com bom-humor.

No final, só posso dizer que observei uma variedade de reações, que vão do interesse pessoal na redação e na pesquisa, que se manifestou tanto nas palavras do BS quanto pessoalmente em conversas que vinham ter comigo, até a recusa em fazer o BS ou a me dirigir a palavra: alguns alunos simplesmente ignoravam minha presença ostensivamente, virando-se na cadeira para conversar com os colegas de trás ou saíam da sala. Para aqueles que permaneciam na sala e tentavam me ignorar, eu ainda lhes dirigia a pergunta se não fariam a redação. Em geral apenas balançavam a cabeça negativamente. Devo dizer também que, apesar deste tipo de reação, nenhum aluno passou deste limite, por exemplo sendo ofensivo em palavras, e que também todos os balanços feitos, com exceção de um, foram feitos realmente na tentativa de atender ao que foi pedido. Numa das turmas em que entrei, uma aluna dirigiu-se a mim e perguntou-me se era obrigada a fazer o BS. Respondi que não. Ela então se voltou para a colega e disse que não faria. Comentou, entre risos que “Isto precisa pensar. Pensar dá trabalho.” Por outro lado, houve alunos que vinham perguntar-me detalhes da pesquisa: para o que era, onde eu fazia o mestrado, se o doutorado era o que vinha depois do mestrado, e assim por diante. Um aluno se interessou a ponto de dar-me seus telefones para que eu o contatasse quando chegasse a fase das entrevistas.

Os tempos que os professores tinham com suas turmas poderia ser de 40 minutos ou de dois tempos seguidos de quarenta minutos. Havia turmas nas quais a realização da redação tomava todo o tempo da aula de 40 minutos, o que me deixava sempre ansioso e preocupado com a aula perdida; noutras, em vinte minutos todos tinham terminado. Alguns alunos vinham perguntar-me detalhes sobre o que exatamente significavam certas palavras do BS, e passavam a escrever de forma bastante concentrada no trabalho; outros pegavam a folha e, como se nada tivesse acontecido, continuavam a conversar com os colegas. Uma aluna, depois de uns dez minutos de ter recebido o BS, veio a descobrir que não tinha lápis para escrever...Certa vez, um grupo de três alunas perguntou-me se podiam escrever um balanço em grupo; respondi que não. Apenas uma, então, o fez, “auxiliada” pelas colegas... Pude constatar depois que esse procedimento era comum, em que um fazia e outros “ajudavam” com idéias sobre o que escrever.

Quanto aos professores, compreendo que a negativa por parte de qualquer deles em ceder-me seus tempos de aula seria sempre uma questão nada pessoal. Pelo menos assim acredito. Cada um avaliava a situação de sua disciplina com a turma em particular em que eu solicitava entrada e concedia um tempo de sua aula se a matéria estava em dia ou adiantada. Houve o caso de um professor talvez não ter feito exatamente isto: nem quis ouvir até o fim minhas breves palavras de explicação sobre a pesquisa, e simplesmente retirou-se da sala dizendo que eu ficasse à vontade. Quando quase todos os alunos já haviam terminado a redação, comentei com alguns ali na frente que estava preocupado com o professor que ainda não tinha voltado, e que assim ele não teria tempo de dar sua aula do dia. Em resposta, esses alunos disseram para que eu não me preocupasse com isto, pois este professor já quase não vinha dar aulas. Fiquei então me sentindo pior, por ter então tomado a aula justamente num dia em que ele ali estava para dá-la, e isto disse aos alunos. Eles responderam que não adiantaria nada; já está quase no fim do ano, e ele não daria aula mesmo. Fiquei um pouco mais tranquilo, pois me lembrei dos dias em que estava na sala da coordenação, e presenciei em diversas ocasiões, vários alunos que entravam para perguntar ao coordenador se o professor que deveria estar dando aula naquele momento estava na escola. Numa dessas ocasiões, um grupo de alunos perguntou se a professora de uma certa disciplina estava na escola. Em resposta, o coordenador perguntou aos alunos qual era o nome dessa professora. Os alunos responderam não saber exatamente se era Maria Cláudia ou Maria Lúcia. O coordenador disse: “Veja se pode uma coisa dessas! Não sabem nem o nome da professora a esta altura do ano!”, ao que uma aluna respondeu: “Para você ver o quanto ela falta!”. Não sei até que ponto vai a inadimplência desses professores ou onde começa o desinteresse extremamente *blasé* dos alunos. De qualquer forma, estava feito, e preferi não pensar muito nisto, naquele momento. Finalizei assim mais um dia, e os dias iam se sucedendo.

2.2.4 Um bom dia!

Certo vez, cheguei à sala da coordenação e vi o Sr. Coordenador bastante ocupado com alguns quadros de organização das aulas, aos quais um dos inspetores também dava atenção. Sentei-me à mesa onde vi um professor lendo

jornal, e uma professora com quem havia conversado ontem. Ela, simpática, puxou assunto comigo, perguntando-me sobre o andamento da pesquisa. Fui explicando, e ela aproveitou e foi fazendo outras perguntas, tanto sobre a pesquisa quanto sobre minha situação profissional e acadêmica.

Entre outras coisas que também me contou, Beonice disse que trabalhava ali desde 1976, e que nota que de uns dez anos para cá, houve uma mudança significativa no comportamento dos alunos. Antes, eles eram mais dóceis, e entendiam os seus deveres. Hoje, chegam a ser às vezes desagradáveis. Ninguém lhes diz o que é ter respeito. Sentam-se de costas para a professora em plena sala de aula, durante a aula, e então se vê na obrigação de chamar a atenção desses alunos, pedindo para que se sentem de frente, pelo menos por causa do inspetor, que pode passar pela porta a qualquer momento, e ver que algo está errado. E que, para o professor que é mais antigo, essa situação é mais triste ainda, porque os novos já se formam nessa realidade e já encontram essa realidade ao iniciar seu trabalho. Os antigos vêem uma mudança enorme na conduta dos alunos.

Disse que, no entanto, quem mais desrespeita o professor é a Secretaria de Educação. Houve uma fase boa, que durou uns dez anos, em que havia passeatas, e ela participava de todas. Desde o último governador, a Secretaria passou a não pedir nenhuma opinião aos professores, simplesmente impondo decretos, normas, e “mandando fazer”. Somando tudo, fica um desânimo geral: os professores estão desanimados, os alunos estão desanimados... “É tudo uma loucura. É inacreditável o que foi feito com a saúde e com a educação”. Às vezes os colegas entram em depressão. Às vezes, ela mesma entra em depressão.

Cada professor que chegava, Beonice me apresentava de maneira simpática. Poucos se mantinham ali por mais do que alguns segundos. A supervisora pedagógica, Catarina, chegou e sentou-se conosco por uns momentos, naquela mesa comprida e de bancos desconfortáveis. Beonice, tentando ser prestativa, pediu-lhe que me concedesse uma “entrevista”, e fiquei com uma sensação estranha, pois eu não estava ali exatamente para isto, e apesar de eu estar anotando algo do que a professora me relatava, não queria considerar isto uma “entrevista”. Mas fiquei apenas observando como os fatos se sucederiam. Em resposta, Catarina recusou-se, dizendo francamente que “nessas entrevistas eles escrevem o que querem, inclusive o que não dissemos”. Concordei com ela que há quem faça isto, mas deixei claro que, se a professora Beonice, que já tinha me dito

tantas coisas quisesse ver o que escrevi, que ela poderia fazer ali mesmo. Beonice recusou-se dizendo que Catarina o fizesse. Respondi que ela não poderia fazê-lo, uma vez que não estava presente enquanto conversávamos; só a própria Beonice poderia conferir o que foi escrito de nossa conversa. Beonice disse que não precisava fazer.

Mais um pouco e chega outra professora, que dava aulas naquele turno da noite, e que ela me apresentou de maneira diferenciada, se referindo a algo como ser ela uma bela professora, e então estava me apresentando... Só sorrisos meio tímidos de ambas as partes como conseqüência. Ela prosseguiu com a apresentação, e a professora se colocou à disposição para o que pudesse ajudar. Falei a minha ladainha, de rápida explicação da pesquisa e do que preciso, já tantas vezes repetida a cada novo professor que conhecia. Ela me disse que já ia descer, e se eu quisesse, poderia descer com ela para a sala. Agradei e concordei.

Cátia me contou que tem uma turma do turno da noite que é muito problemática. Soma-se ao temperamento difícil dos alunos o fato de que ela dá os dois últimos tempos de aula para essa turma, e justamente na sexta-feira. Para piorar, os alunos geralmente ficam sem aulas entre os primeiros tempos e os seus, que são os últimos. O resultado é que os alunos não esperam na escola até o momento das aulas dela, e vão embora na maior parte das vezes. Não assistem às aulas, e só comparecem nos dias de provas. Nessa turma, há alunos que são analfabetos funcionais: que até conseguem ler um texto que se dê para ler, mas que se fizermos qualquer pergunta de interpretação, nada conseguem. Assim, “Fica difícil...!”, comenta ela. E para escrever, todos têm muita dificuldade. Ela, que dá aulas de Português, e os professores de Inglês, Filosofia, e Geografia, estão tentando organizar um trabalho sobre o *funk* com os alunos. Cada professor vai contribuir com a análise de sua respectiva disciplina para o *funk*.

Na primeira turma que entramos, havia apenas sete alunos. Eles levaram o tempo inteiro da aula para escrever os BS. Quase uma hora para escrever no máximo 21 linhas (o maior), e em média 13 linhas. Mas pareciam ser o oposto no temperamento em relação à turma antes descrita por Cátia, uma vez que eram atenciosos e respeitosos. Havia alunos e alunas de mais de quarenta anos de idade, algumas passavam dos cinquenta; gente muito simples nos modos. Fiquei pensando, depois de reparar no modo como uma senhora olhava para o BS e depois me olhava, no quanto pode ter sido constrangedor para alguns deles terem

de escrever, na redação feita para um estranho que surgiu de repente e de repente também iria embora, a própria idade.

Notei que alguns escreviam no caderno e depois passavam a limpo na folha que lhes entreguei para o BS. É muito freqüente também os alunos apagarem ou passarem corretivos, para mudar o que escreveram. No dia anterior, uma aluna chegou a me pedir outra folha, porque já tinha escrito um parágrafo mas afirmou que escreveu uma coisa que não era o que estava querendo dizer. Notei nesta turma um empenho muito grande em escrever o BS, quase carinhoso. Poucos alunos pareciam querer apenas livrar-se logo de mais uma tarefa.

Um aluno de mais idade, do fundo da sala, me chamou quando terminou sua redação. Pediu-me para eu ler, para ver se estava certo. Respondi que não havia certos ou errados; o que há é a opinião do aluno. Ele insistiu, dizendo para mesmo assim eu ler. Concordei, sentando-me ao seu lado, e passei a ler detidamente, dando-lhe oportunidade de conferir suas próprias palavras. De tempos a tempos, ele ia acrescentando e ilustrando oralmente sua história de vida, rapidamente resumida naquelas poucas linhas, que enfatizavam uma consciência do que o saber lhe proporcionou de bom, e um senso de gratidão, inclusive a Deus, por ter conseguido chegar aonde chegou. Falou do início difícil, do abandono dos estudos, dos filhos e da família, do retorno aos estudos. A simplicidade do seu jeito (chegava a me dizer até o quanto ganhava em Reais em cada fase de sua vida), aliada à aparente simplicidade de sua própria história, me emocionou tanto que tive de me conter. Era a primeira vez que um aluno não só fazia o BS como também fazia questão de me contar mais detalhes, numa abertura impressionante.

Tentei deixar claro minha concordância com os seus valores de honestidade e esforço para estudar, e minha grande apreciação pelo que ele conseguiu, apesar de todas as dificuldades. Quis deixar estas coisas claras porque sei que, uma vez que ele demonstrava o quanto valorizava minha presença, minha opinião sobre os aspectos mais importantes de sua vida, eu não podia deixá-lo sem uma apreciação valorativa: seria uma desconsideração, uma frustração, e a mesma atitude *blasé* que reclamamos de nossos alunos mais jovens.

Alguns alunos pediram para a professora corrigir os seus textos. A professora concordou, desde que não fosse alterado o significado do texto. Conversando com Cátia, toquei no assunto da organização escolar. Ela

imediatamente respondeu afirmando que este é um assunto do qual se ressentia. No Estado, sente-se como se estivesse num barco sem comandante, sem rumo. Fiquei ouvindo, e ela completou que há um norte pedagógico, mas que isto é só uma estratégia com outros fins, com fins políticos, estatísticos... Certamente se referia aos números de jovens e adultos nas escolas, aprovados etc.

Antes de sairmos da segunda classe, entrou um aluno jovem, com jeito de malandro, pedindo para a professora lhe dar a presença em sua aula. Como ele havia assistido apenas 10 minutos da mesma, ela lhe disse que não poderia lhe dar presença no dia. Ele perguntou qual foi a matéria, ela respondeu que foi acentuação. Ele então lhe perguntou de modo bem direto e franco: “Isso não é importante, né?” A professora respondeu que era importante. Saímos e fomos conversando pelos corredores. Ao começarmos a subir as escadas que davam para a sala da coordenação, toquei no assunto do que eu havia presenciado, dizendo: “É engraçado; em outros contextos, o que o aluno diz para o professor seria até ofensivo. Tal como dizer que uma parte de sua matéria não tem importância.” Cátia começou a ponderar em voz alta coisas como: qual é relação com o saber desses alunos? Pensei, nos segundos de silêncio que se seguiram, num ímpeto emocional que contradizia meus estudos do assunto: nenhuma. Ela continuou: eles não precisam desse saber para o trabalho ou para o que vão fazer na vida. Mesmo os que chegam até a universidade, não precisam desse saber: basta poder pagar para entrar. Concordei ilustrando com o caso do analfabeto aprovado para a Faculdade Stadium. E pensei se seria possível uma *relação comercial* com o saber. Cátia contou que tinha ido se apresentar como candidata a um trabalho numa certa empresa. Ao lá chegar, conheceu uma médica, dermatologista, que também aguardava atendimento. Cátia pensou tratar-se de outra candidata ao trabalho de redigir textos sobre certos temas, mas descobriu tratar-se de uma *cliente* da empresa: neste caso, a médica estava ali para *comprar* uma monografia de especialização em psoríase. Cátia entendeu tudo e saiu indignada: estava, inadvertidamente, se candidatando a ser parte de uma equipe que escreve teses por encomenda. Perguntou-me então: quem vai querer ter essa dermatologista como sua médica? Mas as coisas estão funcionando assim. A própria relação que a sociedade tem com o saber hoje não é mais a mesma de antes. Nem tampouco temos hoje a mesma relação com o “respeito”.

Quando Cátia saiu, pensei em passar a anotar o mais rapidamente possível nossa conversa na beira da escadaria interna, mas bastou eu olhar para frente e vi que havia duas pessoas sentadas à mesa da sala da coordenação, e uma delas era Beonice me olhando com um sorriso, justamente quem me apresentou à professora Cátia. Senti-me na obrigação de dar-lhe atenção e me aproximei. Fiquei então conversando um pouco com ela, e acabou me apresentando à sua colega: era uma amiga, artista. Quando me perguntaram onde trabalhava, respondi, e acabei descobrindo ser ela mãe de um ex-aluno da Escola Técnica, com quem ainda tenho contato. Por ser um ex-aluno muito querido de todos, excelente pessoa, fiquei muito feliz por conhecer assim a mãe dele, e me levantei para dar-lhe um abraço.

Ficamos conversando talvez mais meia hora. Pedi desculpas e levantei-me para verificar se ainda haveria possibilidade de pesquisar alguns alunos. Sentia já um certo cansaço físico (eram aproximadamente 21:15h), mas pensei que qualquer oportunidade não deveria ser desperdiçada. O coordenador Gilson me viu de pé próximo à sua mesa, da qual manteve uma distância respeitosa por ter visto que ele estava em pleno trabalho de organização de dois quadros enormes de turmas e alunos, com a professora Catarina, a supervisora pedagógica com quem havia trocado algumas palavras hoje. Gilson virou-se para mim e perguntou se estava tudo OK. Respondi-lhe que iria encerrar o meu “expediente” de hoje, a menos que houvesse a possibilidade de haver mais alunos disponíveis. Ele olhou em silêncio para o seu quadro e deu-me a entender que não haveria tal possibilidade. Pelo menos assim interpretei, dada sua expressão e o que imagino ser a dificuldade da tarefa de prever essas coisas. Respondi que voltaria na próxima semana. A professora Catarina me perguntou então que disciplina eu lecionava. Respondi-lhe Educação Física. Ela fitou-me por alguns segundos, em silêncio, olhando-me nos olhos, como normalmente as pessoas fazem ao ouvir minha resposta a esta pergunta. Então passou a dizer algo assim: “Você deveria trabalhar mais com as mãos.”, fazendo um gesto com sua mão dando a entender escrita, administração... Imittei-lhe o gesto, repetindo suas palavras, numa tentativa de entender melhor: “Mais com as mãos...” Ela disse algo como: “É, porque você é uma pessoa que tem atenção para os detalhes, senso prático, coração afetuoso e os pés no chão.” Fiquei tão lisonjeado com suas palavras que só pude dizer: “Nossa! Agora eu vou escrever as suas palavras, fazer um quadro e pendurar na

parede do meu quarto!”, em tom de brincadeira e virando-me para o Sr. Gilson, que continuava a segurar as enormes folhas de papel com os quadros nos quais trabalhavam, e sorria um tanto timidamente. Ela continuou afirmando que eu tinha mais senso analítico do que sintético; que eu tinha mais talento do que só para Educação Física, e que, se fosse este o caso, deveria trabalhar mais com a questão terapêutica do corpo. Agradei-lhe os elogios e assenti respeitosamente sua opinião, embora comigo mesmo talvez discordasse de algumas coisas, inclusive pela idéia limitada de Educação Física que provavelmente a levou a afirmar que eu poderia fazer mais do que “apenas” Educação Física.

Despedi-me deles, e em seguida dos professores na mesa onde estive. Fui saindo daquela sala, pela primeira vez em todos esses dias, com a sensação, maravilhosa devo dizer, de não estar mais “pisando em ovos”, de não ser mais um “corpo estranho” ao ambiente, mas uma pessoa já conhecida e aceita, parte do cotidiano escolar pelo menos naqueles breves dias em que estaria realizando a pesquisa de campo. Mesmo que estivesse enganado, mas a sensação era exatamente esta.

Ao descer o primeiro lance da escadaria, percebi uma grande placa de metal afixada no alto, nas quais pude ler:

“No reinado de S. M. o Imperador
o Sr. D. Pedro II
o Ministro e Secretário d’Estado
dos negócios do Império
Conselheiro Dr. João Alfredo
Correa d’Oliveira
Mandou fazer esta obra
1874”.

Saindo do interior da escola, despedi-me dos inspetores ali presentes, que sempre se mostraram atenciosos. Ali, antes da minha decepção com o coordenador, eu só podia suspeitar que um deles, Rogério, seria a peça principal nos demais dias em que voltaria à escola para pôr-me em contato com os professores e alunos que precisaria para dar conta desta fase da pesquisa. “Bom dia o de hoje!”, pensei solitário e feliz a caminho de casa.

2.3

Observações de Campo e Surpresas de um Iniciante

Esse gradativo entrosamento no ambiente escolar, com a conseqüente aceitação da comunidade tem pelo menos dois lados, como quase tudo na vida. Ficava realmente muito feliz quando alguns alunos e alunas, ao me ver andando pelos corredores, ou escrevendo algo em qualquer lugar, vinham me cumprimentar: “Oi, Professor!” com um grande sorriso e um tom de voz animado. Algumas alunas chegavam a me mandar beijinhos quando me viam ao longe. Era uma delícia para mim a sensação de estar sendo aceito não só pelos professores, mas também pelos próprios alunos.

Mas um dia levei um susto. Faltando mesmo poucos dias para o término das aulas e provas, embora tivesse bastantes redações e algumas entrevistas, ainda havia algo o que obter. De fato, não podia perder nenhuma oportunidade para conseguir as últimas entrevistas e balanços. Mas, mal cheguei naquele dia na sala da coordenação, depois do habitual simpático cumprimento, a coordenadora me chamou e me pediu para *aplicar uma prova* para uma turma! Queria ter visto a minha própria cara naquele momento: era um misto de surpresa pela confiança e de decepção pelo tempo e oportunidades que perderia. Amanda me explicou que alguns professores ainda não tinham chegado, e o tempo corria. Não pude recusar, depois de tanta ajuda que também recebi. A coordenadora pegou dois grossos envelopes pardos com as provas, colocou-os em meus braços estendidos, deu-me instruções sumárias, e disse: “Obrigada!”. Tudo aconteceu em, no máximo, um minuto. Fui saindo da sala, repassando tudo em minha mente, andando lentamente como um moribundo, olhando para os envelopes e pensando: “Era só o que me faltava!”. E lá ia eu, aplicar provas para alunos que provavelmente eu nunca tinha visto, apresentar-me, e tentar fazer tudo o melhor possível.

Depois de alguma dificuldade, encontrei a sala certa. Os alunos daquela turma pareciam cooperativos. Solicitei que retirassem todo o material de cima de suas carteiras. Alguns me perguntavam se podiam fazer a lápis. Enquanto distribuía as provas e me perguntava se não tinha feito uma grande besteira em aceitar a missão, eis que entra um professor na sala, e diz que eu estava liberado. Fiquei aliviadíssimo! Ao sair, um aluno diz brincando: “Não! Não nos deixe!...” Todo o restante do dia foi nesse clima de provas, e logo vi que nada conseguiria

de redações ou entrevistas. Podia “fugir”, mas preferi ficar e ajudar. Os professores que já me conheciam também me solicitavam: traga a prova de Literatura; os alunos já quase terminaram a primeira. Ia à coordenação: as provas de Literatura ainda não tinham sido “rodadas”; os alunos devem permanecer em sala até que as provas cheguem. Voltava com o aviso e o professor redargüia: “Mas os alunos vão ficar esperando quanto tempo? Já terminaram há mais de meia hora!” Na sala da coordenação chega uma funcionária, com vários envelopes pardos nos braços, dizendo à coordenadora: “As provas de Literatura foram rodadas de menos!” Tudo o que eu não queria era ser professor daquela escola naquele dia, muito menos coordenador! Quantos problemas! Isto me levou a, no dia seguinte ao chegar, cumprimentar bem de longe a coordenadora, como se isto adiantasse para dizer que quero fazer o *meu* trabalho. Mas ela me chamou. Entrei em sua sala. Ela disse com um sorriso: “Tenho trabalho para você...!”, enquanto o meu sorriso amarelava. Mas também me perguntou se eu tinha horário, e pudemos acertar uma conciliação das coisas.

Noutro dia, depois de uma manhã na qual pude acertar algumas entrevistas para a parte da tarde, disse ao inspetor Rogério que iria sair por alguns minutos para almoçar. Ele me respondeu “Por que você não almoça aqui?” Respondi “Se eu puder, aceito.” Ele então desceu comigo para me mostrar o refeitório, e verificar se ainda tinha comida. Eram 13:30h, o refeitório estava completamente vazio, mas ainda havia comida. Rogério pediu a servente que me fizesse um prato; em seguida disse para eu ficar à vontade; agradei, e ele saiu. A moça preparou um prato com rapidez, colocou-o sobre o mármore da janela que comunicava a cozinha ao refeitório e virou-se antes que eu pudesse agradecer. Mesmo assim, eu disse “Obrigado”. Olhei para o prato com algum receio, e vi o seguinte: arroz, feijão, carne moída e abobrinha.

Pensei naquele momento que a hora da refeição seria, para mim, a prova de fogo de um pesquisador etnógrafo. Sempre fui “enjoado” para comer, em geral gostando de poucas opções, e confesso que tenho medo de maus hábitos de higiene, da famigerada má vontade dos funcionários públicos... Mas como poderia, depois de tamanha demonstração de amizade, rejeitar toda a comida me foi servida, ou a maior parte dela, sair dali e ir almoçar fora? Não podia. Peguei talheres numa grande caçamba plástica, um copo de refresco na máquina. Sentei-me para comer. Procurando me tranquilizar, passei a examinar os detalhes da

comida, mas não muito... Para minha alegria, a comida estava gostosa! Com o passar dos dias, voltei a comer no refeitório, e reparei que talvez toda a comunidade escolar comesse lá, inclusive as diretoras de turnos. Chegou o dia em que a vista do refeitório me despertava o apetite, ao invés da desconfiança inicial.

Às vezes o modo como eu me portava com os alunos ou os funcionários da escola mais me pareciam de comerciante ou de qualquer outra coisa, menos de pesquisador. Um dia, um inspetor me recomenda entrevistar um certo aluno, de baixo rendimento acadêmico. Depois de me apresentar e de apresentar a pesquisa, e de solicitar a entrevista, o aluno me pergunta com jeito de quem não quer saber de nada:

- *Entrevista de quê?*
- *Sobre o que você pensa sobre a escola, o estudo...* (Pequena pausa.)
- *Quanto tempo demora?*
- *Meia hora* (meio reticente...)
- *MEIA HORA?!!!* (com grande espanto)
- *Quinze minutos!*
- *Quinze minutos também...* (com cara de grande insatisfação)
- *OK, OK! Cinco minutos. Tá bom?*
- *Tá.*

Durante a entrevista coletiva com os alunos de menor desempenho escolar, pude ver que dois deles, com menor capacidade de expressão, ficavam encabulados por não conseguirem responder às perguntas que eu fazia, nem às mais elementares sobre eles mesmos. “Pegavam carona” nas respostas dos colegas, e nunca se estendiam nas respostas, quando as davam. O tempo todo tinham dificuldade de olhar para mim: ou olhavam para o chão, ou olhavam para algum colega, como se esperassem que o colega respondesse por eles. Tentei fazê-los se sentirem mais à vontade, não insistindo em que eles respondessem quando não o conseguiam por um certo tempo. Tentei sempre ter cuidado com as roupas que vestia para ir à escola: usava apenas jeans, uma sapatilha simples, blusa de algodão branca. Não usava relógio, cordão, anel, pulseira ou boné. De resto, este é mesmo meu jeito de me vestir para o dia-a-dia, exceto pelo relógio que quase sempre uso ao sair de casa. Se não pude ser um bom entrevistador, pondo em prática as reflexões sutis e profundas de Bourdieu quanto aos aspectos de poder e violência simbólica, pelo menos algum mimetismo barato poderia funcionar.

3

As respostas dos Alunos às Questões da Pesquisa

No presente capítulo, sob a luz de nossas referências teóricas, vamos analisar as informações que obtivemos por meio de todos os instrumentos utilizados junto aos alunos pesquisados, no sentido de tentar responder às questões levantadas ao início do trabalho: quais são as expectativas dos alunos quanto a sua escolarização, quais são os fatores mobilizantes e quais os desmobilizantes para o trabalho escolar, o que dificulta o trabalho escolar, quais são os valores atribuídos às diferentes disciplinas escolares, e quais os mediadores de saber mais importantes para os alunos. Para tanto, farei referências aos Balanços do Saber por uma numeração, do tipo “BS 018”, significando Balanço do Saber nº 18, e referências às entrevistas da seguinte maneira: CG, entrevista coletiva geral com alunos de diversas séries e rendimentos escolares; CMa, entrevista coletiva com os alunos de maiores rendimentos escolares; CMe, entrevista coletiva com os alunos de menores rendimentos escolares; IMe, entrevista individual com aluno de menor rendimento escolar; IMa, entrevista individual com aluno de maior rendimento escolar. Observo que fiz uma divisão um tanto artificial na apresentação das respostas às questões da pesquisa, agrupando-as separadamente.

3.1

As Expectativas dos Alunos

A maior parte dos alunos pesquisados responde com convicção no que se refere ao desejo de **terminar o nível de ensino no qual se encontram**. Alguns poucos alunos, do turno noturno e com idade mais avançada, afirmam ter dúvidas sobre se conseguirão concluir o nível médio, uma vez que têm grandes dificuldades em estudar e aprender as matérias ensinadas. Mesmo assim, reiteram tanto a importância de aprender quanto o gosto e a vontade que possuem para concluir os estudos. Parece haver na escola, a julgar pela grande recorrência de discursos de alunos no sentido da importância da escolarização, uma ideologia cultivada provavelmente pelos professores, ou melhor, uma “cultura da escola”, que não apenas valoriza a conclusão dos estudos de seu nível de ensino, mas incentiva os alunos a continuar buscando sua formação nos níveis superiores de ensino. Esta última meta é adotada inclusive por muitos alunos de menores

desempenhos acadêmicos, embora não por todos, conforme veremos adiante. Citamos as palavras de um aluno em um balanço do saber que corroboram estas idéias: *“O que alguns professores ensinam é que nada é impossível, batalhar para ter um bom futuro e ter capacidade de fazer uma faculdade. E ter um futuro melhor que o dos meus pais que não terminaram o segundo grau.”* (BS 018)

Com relação ao que esperam para depois do término do nível médio, percebemos facilmente uma divisão de expectativas, pois uma boa parte espera **continuar os estudos** em uma faculdade, mesmo que não tenham clareza de qual carreira pretendem seguir, enquanto que uma outra parte dos alunos espera **arranjar um bom emprego** logo ao término dos estudos de nível médio, ou mesmo antes, não alentando a idéia de cursar o nível superior de ensino. A escola pesquisada possui atualmente um corpo discente variado quanto às classes sócio-econômicas, conforme depoimentos das vice-diretoras de turnos. A presente pesquisa obteve vários elementos que permitem situar os “bons” e os “maus” alunos em classes sócio-econômicas distintas, pois os alunos indicados como sendo bons alunos pelos professores e funcionários da escola declararam sobre si uma ou mais das seguintes afirmativas: ter estudado em escolas particulares e ter ao menos um dos pais o nível superior de ensino. Os melhores destes alunos não consideram que a escola onde estudam seja boa, mas estudam nela apenas por uma questão de comodidade, por ser próxima da residência, enquanto que os alunos “ruins” em geral moram longe e afirmam ter ouvido comentários sobre a escola no sentido de ser uma “boa” escola.

De Queiroz (1995) ressalta a importância que os valores, idéias, ambições e práticas das famílias têm sobre as trajetórias escolares de seus filhos, e descreve algumas estratégias familiares de conservação e de melhoria de seu status social pela via escolar. Para as famílias de classes médias, que não têm grande capital econômico, mas já têm um certo capital cultural e escolar, a consciência da mobilidade social pela via escolar os leva a utilizar um certo trunfo que possuem, qual seja o de conhecer o valor dos diferentes estabelecimentos de ensino, públicos ou privados (op. cit., p.68). A escola estudada tem uma tradição de ser uma boa escola, com ensino de qualidade. No entanto, segundo uma das diretoras de turno entrevistadas, as novas políticas de inclusão de setores mais amplos da sociedade nas escolas teve como um de seus resultados uma queda no nível do ensino, resultado inclusive previsto por Bourdieu para situações deste tipo (1999,

p. 57). Mas o fato de ser uma escola pública, em princípio acessível a todos, e de possuir as características já descritas em capítulo anterior, de estar em “zona neutra” da influência do tráfico, numa região de fácil acesso, e de contar com uma organização tanto estrutural quanto superestrutural que a colocam acima da média de outras escolas públicas, fazem dela um atrativo para as famílias com menos recursos financeiros mas que se interessam no investimento escolar de seus filhos.

O fato constatado pela pesquisa de que os melhores alunos quase sem exceção visam a continuação dos estudos, enquanto que uma boa parte dos alunos com maiores dificuldades escolares pensam apenas no emprego, corrobora a observação de Bourdieu quanto à ligação entre os desejos e aspirações pessoais e familiares de um lado, e as possibilidades objetivas de realizar esses desejos de outro. Segundo este autor, as pesquisas feitas sobre o assunto indicam a existência de uma forte correlação entre as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas de ascensão social. Em suas palavras,

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (Bourdieu 1999, p. 46 e seguintes).

Os discursos dos alunos, porém, parecem ficar num nível abstrato ou idealizado quando se trata de definir o que seria “um bom emprego”. Pouquíssimos alunos que pretendem prosseguir os estudos depois do nível médio citaram exatamente o que pretendem fazer, e nenhum dos que pretendem começar a trabalhar citaram o quê exatamente, ou em que setor de atividades pretende trabalhar contando apenas como diploma de ensino médio não-profissionalizante. Podemos supor neste último caso, considerando os depoimentos das diretoras de turnos da escola pesquisada, que uma grande parte dos alunos já busca o trabalho concomitante aos estudos, inserindo-se em atividades do comércio das redondezas da escola. Talvez, para tais alunos, o tipo de trabalho que podem obter com o diploma de nível médio já represente um avanço, em termos de recompensas financeiras e de dignidade em termos de garantias trabalhistas ou do trabalho em si mesmo. Tal idéia pode ser ratificada em pelo menos um balanço do saber, no qual o aluno explicita uma promoção no seu atual emprego por ter concluído o nível fundamental de ensino. Noutro balanço, uma aluna escreve: “*O importante para mim é que depois de ter aprendido tudo isso eu vou poder com certeza conseguir pelo menos um trabalho que ganhe mais ou menos dois salários*”

mínimos (...)” (BS 019). Em uma entrevista, outro aluno lembra o fato de que até para ser gari o nível médio de ensino é exigido, e acrescentamos que, embora a limpeza urbana não seja talvez um trabalho dos mais atraentes em termos do trabalho em si, por outro lado constitui ainda um trabalho que oferece algumas vantagens trabalhistas que não são encontradas facilmente nos dias atuais nos empregos de biscates e terceirizações, especialmente a estabilidade. Esta última vantagem foi citada com frequência nos balanços do saber como sendo uma meta a ser buscada ou uma característica de “um bom emprego”.

Outrossim, podemos perceber também que embora os alunos não definam claramente a “boa vida” que pretendem usufruir, as palavras vagas que usam para tentar delinear-la se remetem quase invariavelmente às condições materiais de vida. Se tomarmos, por exemplo, a expressão recorrentemente utilizada pelos alunos “ter estabilidade”, como sendo uma meta ou expectativa, poderíamos inferir sem medo de fugir demais à realidade que “ter estabilidade” no emprego significa estabilidade de proventos financeiros mensais. “Para realizar todos os meus objetivos”, frase utilizada como complemento da anterior, só pode nos remeter, conseqüentemente, aos objetivos que são realizáveis através daquilo que o dinheiro pode comprar, ou ainda, que o status decorrente de um dado emprego estável poderia prover por si só, considerando-se o universo de referência desses alunos. Uma aluna assim se expressa em seu balanço de saber: *“O que eu realmente espero disso tudo é ser muito inteligente e bem-sucedida. E nunca, nunca depender de homem para viver.”* (BS 006)

Há, no entanto, também uma certa recorrência de referências ao valor que uma vida honesta possui (*“A coisa mais importante que eu aprendi nisso tudo é ter dignidade, honestidade!”* BS 033); no valor do altruísmo ou do empenho pessoal para o bem alheio (*“Eu espero (...) me formar em medicina; com isso irei aprender mais coisas para ajudar as pessoas.”* BS 005; *“Para mim o que foi e o que é importante é a cada dia que passa aprender mais, e lá na frente poder passar para as pessoas o que aprendi (...) e ajudar no que for preciso.”* BS 036); no valor da amizade e da ajuda que daí provém, ou que para aí vai, em momentos difíceis da vida (*“... quando estivermos com algum problema ele estará ali pra nos ajudar, seja qual for a hora ele estará ao seu lado.”* BS 025); e no valor do respeito em geral: às pessoas, coisas e à natureza, e especialmente no respeito às opiniões alheias que divergem da própria (*“Aprendi a respeitar as pessoas e suas*

opiniões e decisões (...)” BS 040). Tais valorizações refletem aspectos que não poderiam ser considerados “materiais” em sua natureza, mas antes em afetivos, éticos ou sociais.

3.2 Aspectos Mobilizantes

Um segundo aspecto que buscávamos compreender, e dos mais importantes, era o que mobiliza os alunos para os trabalhos escolares. Para uma boa parte dos alunos pesquisados, o **bom relacionamento com o professor** constitui-se num fator importante para essa mobilização. “*Uma escola boa pra mim é dedicação dos professores com os alunos.*” (CMe) Tal bom relacionamento parece se refletir objetivamente, da parte dos professores, em palavras encorajadoras e em demonstração de interesse, seja por algum diálogo mais pessoal com o aluno, seja pelas aulas que levam em conta as dificuldades ou preferências dos alunos, seja pelos conselhos ou pelo material extra que o professor traz e oferece aos alunos como complemento aos seus estudos, conforme veremos nas citações adiante.

Morales (2004) comenta uma pesquisa feita com 1.633 alunos, dos sete aos dezessete anos de idade, no sentido de identificar quais seriam as características dos professores considerados bons pelos alunos. Tais resultados foram por ele agrupados de acordo com a idade dos alunos respondentes à questão. Para os menores, dos sete aos dez anos de idade, o aspecto físico e as roupas dos professores são mais importantes; para os alunos ao redor dos doze anos, os bons professores são aqueles capazes de manter a turma em ordem, que se empenham em fazer com que todos sejam iguais, e atendem às necessidades individuais dos alunos. Para alunos mais velhos, isto é, na faixa dos 13 aos 17 anos, os bons professores estão bem preparados, são respeitosos, motivados e dedicados, sabem elogiar, estimulam e ensinam os alunos a estudar etc. (op. cit., p. 33). Se considerarmos que a esta última faixa etária corresponde mais aproximadamente os alunos que pesquisamos, podemos afirmar que nossa pesquisa confirma esses resultados.

As **palavras encorajadoras** também constituem um aspecto mobilizante mesmo quando provêm de outras pessoas que não o professor ou professora.

Foram mencionados os funcionários, equipe escolar (inspetores, coordenadores, diretoras), pais, familiares e outros adultos cujas palavras têm importância para esses alunos, como por exemplo o pastor da igreja que frequenta.

Os professores ajudam, entendeu? A secretária, os diretores, os inspetores, que falam: “Estuda, cara; é melhor pra você; hoje em dia, um emprego tá difícil. Sem estudo você não vai a lugar nenhum.” Então, certas palavras dão ânimo, entendeu? Aumenta o nosso astral, que dá energia positiva para a gente, para que a gente possa continuar estudando. (...) Porque eu até falei que ia parar de estudar e o meu pastor falou, se eu parasse de estudar, eu ia ficar indisciplinado ali até quando eu voltasse a estudar. Ele falou assim: “com estudo, já tá difícil de arrumar emprego, imagina você que não tem nada, tá começando a vida agora!” (IMe).

A persistência dos depoimentos no sentido de que as palavras encorajadoras são tão importantes para a mobilização para o trabalho escolar nos remete a duas considerações. A primeira é a do círculo vicioso que se cria ordinariamente na escola: as crianças das classes médias recebem apoio, exortações ao esforço escolar e à aspiração ao êxito na vida via escola, tanto dos pais quanto dos professores. As crianças das classes populares não recebem tal apoio nem dos pais que, como vimos, reduzem suas aspirações ao nível do que suas possibilidades objetivas permitem (Bourdieu 1999, p.46), nem dos professores, que tendem a levar em conta todos os indícios de pertencimento de classe social na hora da avaliação escolar, e a valorizar as qualidades de brilho acadêmico que têm aparência de inatas, mas que constituem na verdade o capital cultural típico de classes privilegiadas (ibidem, p. 54-5). As experiências de sucesso e fracasso têm resultados distintos sobre os alunos: os que são bem-sucedidos situam seu próximo alvo num patamar levemente superior ao de seu último êxito, de modo a poder continuar numa trajetória ascendente de êxitos. Os que são mal-sucedidos reagem de duas maneiras: ou situam o próximo alvo muito abaixo do anterior, às vezes até abaixo de seu último êxito, como que numa tentativa desesperada de evitar a repetição do fracasso, ou ao contrário, situam-no acima até de suas possibilidades, o que faz com que o ciclo se repita e o mantenha sempre num nível baixo de resultados (ibidem, p. 49).

A segunda consideração quanto à constatação das palavras encorajadoras como fatores mobilizantes para os alunos da presente pesquisa, inclusive os de baixo rendimento, é a existência efetiva de professores e de outros funcionários escolares que acreditam no sucesso desses alunos, e dão concretamente este tipo de apoio tão importante aos mesmos. Se tal fato fosse inexistente para os alunos

de baixo rendimento acadêmico eles com certeza não o teriam citado como coisas que os mobilizam para os trabalhos escolares. Nem tudo está perdido! A existência deste incentivo, por si só, já produz um efeito positivo sobre os desempenhos acadêmicos dos alunos, de acordo com as pesquisas do dito efeito Pigmalião (Morales, 2004, p. 85 e seguintes), ou da profecia auto-realizadora, e é ratificada pela presente pesquisa como fator que mobiliza os alunos para o trabalho escolar. Especialmente, o **reconhecimento** que o professor faz do esforço do aluno no sentido de acompanhar as aulas, estudar a matéria e eventualmente, tirar uma nota melhor, é muito mobilizador para os alunos. Nas palavras de um deles: *“Eu acho que o que me deixa mais motivado ainda é quando eu me esforço e vejo reconhecimento, quando eu tiro uma nota boa. Eu penso: ‘que legal, então, vou me esforçar mais pra tirar melhor’, entendeu?”* (CMA) É claro que podemos aqui nos perguntar até que ponto o esforço que o aluno afirma fazer é condizente com a normatividade que a aquisição dos saberes escolares pressupõe. Por enquanto, vamos apenas continuar apresentando os móveis¹ e os argumentos dos alunos, postergando um pouco mais esta discussão.

Para uma quantidade razoável de alunos, as **amizades** são os aspectos mais mobilizantes nos estudos. Tais alunos explicam esta mobilização por vários fatores que decorrem da relação de amizade: pelos momentos de relaxamento que propiciam em meio às labutas escolares (nas palavras de alguns: “zoeira”); pelo apoio às tarefas escolares mais difíceis ou desgastantes; ou pela simples compreensão e simpatia nos momentos em que, vivendo uma mesma realidade que pode ser por vezes cruel, fazendo-os vítimas de toda sorte de “injustiças”, para usar as palavras de alguns alunos, o companheirismo revela-se um poderoso apoio, quando não o único: *“Eu dependo dos meus amigos, pra me botarem pra cima, pra estudar. Porque se chegar nos professores, os professores não vão fazer isso, não, com a gente.”* (IMe).

Convém observar aqui que, para um bom número de alunos, as amizades não possuem somente esta faceta positiva: há os “falsos amigos” ou “falsas amigas”, além dos amigos que estão “mal influenciados”. Em entrevista individual, quando questionado sobre os aspectos que lhe desmobilizavam para o

¹ Charlot (2000) prefere usar a palavra “móvil”, derivada de “mobilizar”, “mobilização”, ao invés de “motivar” e “motivação”, pois estas últimas palavras têm uma conotação de influência externa ao sujeito, enquanto que as primeiras incluem uma força interna, do próprio sujeito “que se mobiliza” para uma atividade.

trabalho escolar, um aluno respondeu: “*As amizades; certas amizades... Também certas palavras, entendeu?*” Com relação a isto, fazemos duas observações. Primeiro, que mesmo os alunos que mencionaram, nos balanços ou nas entrevistas, a existência do perigo dos falsos amigos, não pareceram por isso pôr em dúvida o valor dos amigos “verdadeiros”, tendo ao contrário destacado esse valor. Segundo, que ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, esta questão da dualidade dos amigos não se resolve sempre por uma simples exclusão, por parte do aluno interessado, dos falsos amigos de seu círculo de contatos e conversas diárias. Parece haver uma opção de reação mais complexa que, ao mesmo tempo em que leva em consideração as diferenças entre os falsos e os verdadeiros amigos, não deixa transparecer esta seleção para os que são tidos como falsos amigos. Ou ainda, como no caso de uma aluna entrevistada, que corta as relações ordinárias, mas perdura ainda uma espécie de fidelidade, na qual a aluna ainda se considera disposta a ajudar o “falso amigo”, caso este venha a precisar de ajuda mas, curiosamente, não deixa que esse amigo saiba disso, isto é, saiba de sua disponibilidade. Ilustramos tal atitude com um trecho de entrevista individual:

- *Mas eu já quebrei umas amizades ali. Só fico sentada do lado deles por confiança. Nem que eu não fale com eles, eu confio neles. É óbvio que eles não vão saber disso.*
- **Não vão saber do quê?**
- *Que eu ainda confio neles.*
- **Ah, é? Por quê?**
- *É fraqueza! Eu não vou.. mostrar isso. Eles podem, se precisar de mim, pedir ajuda, mas eu não digo nada pra eles. (IMa)*

Um fato que me surpreendeu durante a pesquisa foi a constatação de que, para alguns alunos, não há **nada** que os mobilize especialmente para o trabalho escolar. Embora estes alunos declarem que querem e vão concluir os estudos do ensino médio, não conseguem vislumbrar nada que possa ocorrer em suas vidas acadêmicas que os deixe mais estimulados a empenharem-se na mesma. Inquiridos, confirmaram que a única coisa que os mantém estudando é a idéia de que o diploma lhes abrirá melhores perspectivas de trabalho ou de continuação dos estudos, sendo estes últimos, como vimos, os depositários de suas esperanças de uma vida digna, de uma vida melhor do que a que vivem no presente. “*É, querer ser alguém na vida. Ter um emprego digno, um trabalho digno.*” (IMe)

Finalmente, devemos citar os aspectos das **atividades escolares** que se revelam **mais práticos**, objetivos, palpáveis, menos teóricos e abstratos, como fatores mobilizadores dos alunos. Alguns alunos citaram explicitamente o laboratório de química, no qual podem realizar experimentos simples, porém mais concretos do que fórmulas escritas nos quadros-negros das salas de aula. “*O laboratório de química é legal*”, afirmam.

“Mas a minha professora de física, a Renata, que infelizmente saiu pra ter bebê, ela era maravilhosa, porque a maior parte da aula ela fazia: ‘Vamos ver a reflexão da imagem, vamos ver isso’, mostrando pra gente. Era uma aula simples, mas prática, entendeu? Era muito melhor!” (CMa).

Contudo, também devemos fazer uma ressalva. Uma aluna entrevistada, tida como boa aluna, confirmou que atividades que envolvam o aprendizado em locais diferentes do da sala de aula, como por exemplo, visitas a museus e planetários, são mobilizadoras, mas a “atividade complementar”, que inicialmente consistia em aulas de química que eram do agrado dos alunos, e depois passou a ser de reciclagem de materiais reaproveitáveis, teve o efeito oposto: para esta atividade, apesar de ser prática, os alunos não compareciam, e nem entravam na escola para não serem obrigados a permanecer no local da atividade. Segundo ela,

“Aqui a gente tem ‘atividade complementar’. Pra mim é um desperdício de tempo! (...) no começo, era química: legal. Você aprendia. (...) Só que... aí começou com negócio de reciclagem. (...) Teve gente que, até há pouco tempo não vinha mais na sexta-feira porque não queria ter essa aula!” (IMa)

Embora alguns fatores não tenham sido citados especificamente como sendo mobilizadores para o trabalho escolar, foram entretanto citados como componentes de uma boa escola, e por esta razão julgamos oportuno mencioná-los aqui para consideração. Para os alunos de menor desempenho escolar, a estrutura física da escola, sua organização e limpeza são importantes, pois estão presentes nas declarações da maioria, fato que não teve correspondência com os alunos de melhor desempenho acadêmico. “*Ah, uma escola onde tenha um ensino de qualidade, as dependências sejam... ‘habitáveis’. E tenha uma quadra para praticar esportes*” (aluno em entrevista coletiva, definindo o que seria uma boa escola para ele. CMe). Podemos constatar nesta declaração outro aspecto recorrente para estes alunos, que é a importância concedida aos esportes. E também observamos um eco, entre nós, da pesquisa feita por Kellerhalls e Montandon, citados por de Queiroz (1995, p. 80), na qual os alunos provenientes

das classes populares valorizam qualidades que os autores citados chamam de “conformistas”, como organização, cortesia, obediência, asseio e limpeza.

Ainda citado como fator componente de uma boa escola, a “rigidez” do ensino e do cumprimento de normas apareceu nas falas: “*Pra mim essa escola é boa pela qualidade dos professores,... bem estruturados e... Não sei. O ensino dela é rígido, os professores vêm com frequência, não são de faltar; na escola não faltam professores.*” (CMe). Tal declaração nos traz à mente imediatamente a constatação de Dubet (1997) quando de sua experiência como professor de uma turma de liceu: os alunos difíceis apreciaram sua decisão de tornar-se mais rígido, mesmo ameaçador no que se refere à disciplina, porém seguindo regras estabelecidas e claras. Dubet (2003) ressalta em sua análise a necessidade que os alunos têm de haver um quadro normativo na escola que seja obedecido, tanto por alunos quanto por professores. Os depoimentos obtidos pela presente pesquisa parecem confirmar sua afirmativa. Retomaremos este assunto quando analisarmos os fatores desmobilizantes, pois entre eles foi citada a “injustiça” da parte dos professores ou da escola; regras aplicáveis a um e não a outros são tidas como injustas pelos alunos, e pode-se mesmo perceber com clareza a questão do abuso de poder em diversos momentos da vida escolar destes.

Transcrevemos agora um depoimento de aluno em entrevista coletiva que parece reunir todos os fatores já mencionados como importantes pelos demais alunos de menores desempenhos escolares, agregando inclusive a questão da importância do bom relacionamento dos professores com os alunos:

Ah, escola boa tem o ensino legal, bom. Os professores também têm que ter um bom relacionamento com os alunos. E também tem que ter uma quadra pra praticar esportes; não só futebol, como vôlei... ou basquete. Só! E também, a escola tem que ser limpa. Ter inspetores como o Rogério: não pode ficar nos corredores, senão, ele manda pra secretaria ou... manda pra baixo. Você tem que ficar na sala. Não pode ficar de boné; também não pode entrar de calça pixada ou rasgada. (CMe)

Além do “bom ensino”, o bom relacionamento com os professores é relatado como importante. Quadra de esportes, limpeza e a disciplina como norma exigida de todos, completam a descrição de uma escola ideal, confirmando as observações de De Queiroz (1995), quanto aos aspectos de infra-estrutura, “conservadores”, que estes alunos valorizam.

3.3 Aspectos Desmobilizantes

Um aspecto desmobilizante para os alunos de uma forma geral é a **infra-estrutura** da escola, sendo a principal reclamação o **calor** decorrente da má circulação de ar nas salas de aula. “*as salas de aula não têm uma entrada de ar, os corredores são mal-feitos e as pessoas morrem de calor, são salas pequenas pra ‘trezentos’ alunos (...)*” (CMA) Os alunos somam a este fator de infra-estrutura um outro, de outra ordem, que é o do **uniforme escolar** que, segundo eles, é quente demais para o clima que enfrentam a maior parte do ano, e especialmente no verão.

“Uniforme, calça jeans, isso aí é uma bobagem, acho que não deveria ter uniforme; acho deveria ter um crachá, pra você identificar”; “tem colégio que permite. Não vai de saia, mas pelo menos bota um bermudão até o joelho; essa época do ano é muito quente; a gente passa mal” (CMA)

Há também a questão do **mobiliário escolar**, que já descrevemos no capítulo anterior. Apesar de não ser objeto de queixas da maior parte dos alunos, tal como a questão do “calor”, houve quem o citasse como fator desmobilizante, especialmente os alunos de menores desempenhos escolares. Para estes, conforme vimos acima, a questão da estrutura física da escola, a limpeza e a organização, são de suma importância. Inquirido sobre o que mudaria em sua escola, se pudesse, um aluno respondeu: “*Mudava isso aqui, olha, tá quebrado. Botava cadeiras novas.*” (CMe)

Outro fator desmobilizante seria um conjunto de atitudes e medidas tomadas pelos professores que resultam em interrupção de comunicação entre eles e os alunos durante as aulas. Devido às explicações que foram dadas por diversos alunos para explicar o que ocorre, podemos chamar este fator de **insensibilidade do professor** à realidade dos alunos. “*O professor cria uma barreira*”; “*o professor diz: ‘eu sou o professor, vocês são alunos’*”; “*estarmos na sala ou não estarmos não faria nenhuma diferença [para a aula do professor]*” (CG). Os alunos explicam que, em várias aulas, os professores expõem a matéria, como se fosse uma palestra, sem interação com os alunos, e sem se preocuparem se estes o estão acompanhando ou não. Os alunos começam a ter dúvidas e então não conseguem mais acompanhar o raciocínio e as palavras do professor. Ou ainda, mesmo que não sejam propriamente dúvidas, mas às vezes o aluno simplesmente

está pensando sobre o novo conhecimento que acaba de lhe ser apresentado, o que gera por alguns segundos um desvio da atenção ao discurso interminável do professor; este pequeno desvio faz com que o aluno perca uma parte da explicação, e daí para frente já não consegue acompanhar o que o professor está dizendo. Por seu lado, o professor não percebe tal situação ou, no entender dos alunos pesquisados, não se importa mesmo se os alunos estão acompanhando ou não, e é esta insensibilidade propriamente o que mais desmobiliza os alunos, e não o puro fato de vez por outra não entender o que o professor está explicando. Em um balanço do saber, um aluno escreveu o seguinte: “*Bem, na minha opinião o ensino é ‘boçal’ porque a maioria dos professores não está nem aí se você está prestando atenção ou não. Eles querem é receber o salário no fim do mês.*” (BS 012)

Podemos fazer uma correspondência de simetria entre este ponto desmobilizante com o fator mobilizante do bom relacionamento com os professores. Neste aspecto, o interesse demonstrado pelo professor com relação aos alunos e suas vidas acadêmicas, profissionais e mesmo pessoais age positivamente. Seria de se esperar que o oposto disso, como é o caso de uma aula-palestra, sem interação com os alunos, sem demonstração de interesse pessoal do professor pelos alunos quanto ao entendimento de sua aula, fosse tomado como fator desmobilizante. Mas esta percepção de que as coisas ocorrem assim parece ser muito mais freqüente nos bons alunos: eles percebem a insensibilidade do professor, sua despreocupação para com as dificuldades dos alunos, enquanto que os alunos de menores desempenhos escolares em geral não o percebem, imputando a si mesmos a incapacidade de acompanhar as aulas ou de entender o que é explicado. “*O problema é com a gente, que não quer fazer nada.*” (IMe). É clara demais a ligação entre esta afirmativa de um aluno e idéia que nos dá Bourdieu, já mencionada neste trabalho, de que as escolas, em geral, não apenas criam a desigualdade de desempenhos escolares como também a *legitimam*: todos acabam tendo como natural que os bons alunos passam e avançam nos estudos, enquanto que os que não avançam são os únicos responsáveis pelo próprio destino. Ou, também, o ambiente e a vida que vivem, na teoria do *handicap* cultural e material. De qualquer forma, a escola continua isenta de responsabilidades. Porém, na abordagem da relação com o saber, o depoimento do aluno precisa ser ouvido em sua “positividade”: talvez o aluno de fato não queira

estudar, ou não estude efetivamente. Cabe a nós perguntarmos ou pesquisarmos por que ele não estuda.

Um outro aspecto desmobilizante se refere à **falta de utilidade prática dos conteúdos** que aprendem na escola. Podemos observar, a partir das reclamações feitas pelos alunos pesquisados, que este aspecto se subdivide em pelo menos três: a) matéria que é dada pelo professor mas que posteriormente não é cobrada em provas; b) matéria que não servirá para a futura profissão que o aluno vislumbra para si; c) matéria que não tem aplicação prática propriamente. Passemos a explicação de cada aspecto.

A reclamação do primeiro subtipo, matéria que é dada pelo professor mas que posteriormente não é cobrada em provas, é feita exclusivamente pelos alunos que apresentam bom rendimento acadêmico. Ao fazerem tal reclamação, os alunos se referem particularmente às disciplinas que não são de seu agrado, e dão a entender que aprender é algo trabalhoso, cansativo, ou que toma muito tempo; que não vêem, de qualquer forma, outra razão para assimilar os conteúdos das disciplinas escolares que não seja “passar de ano” ou passar num concurso; e que, conseqüentemente, se verificam posteriormente que um dado conteúdo não foi necessário para dar conta de uma prova, de uma disciplina, ficam aborrecidos pelo tempo e trabalho despendido para assimilar aquele conteúdo. E esta situação se torna um fator desmobilizante para eles quando tiverem de voltar a estudar conteúdos que não despertam seus interesses. Em entrevista, um aluno assim se expressa: *“é insuportável os alunos saberem que para o vestibular vão ter que estudar trezentos e cinqüenta e oito mil coisas – que não caem”* (CMa). Isto pode significar uma relação instrumental com o saber, mesmo com os alunos de melhor rendimento acadêmico.

Quanto aos alunos de menor desempenho acadêmico, que não citaram este fato entre os que os desmobilizam, só podemos supor, baseados nos comentários que ouvimos enquanto presentes no campo de pesquisa em época de provas, que eles até apreciam quando a prova é menos exigente do que esperavam. Acredito que também aí a relação instrumental com o saber escolar existe, isto é, o aluno está mais interessado em passar de ano do que em dominar os conteúdos escolares. Se a prova foi fácil, tanto melhor. O interessante é constatar a reação indignada que os bons alunos apresentam num caso deste. Será devida ao tanto de esforço que estes alunos investem ao estudar, em contraste com o esforço pequeno

ou nulo dos alunos que simplesmente comparecem às aulas? É o que parece. Sendo assim, a diferença entre uns e outros não estaria na relação que os mesmos têm com o saber escolar, que permanece instrumental, mas com a estratégia que cada um utiliza para tentar passar de ano.

A reclamação do segundo subtipo, matéria que não servirá para a futura profissão que o aluno vislumbra para si, é feita por uma parcela maior dos alunos, e não apenas pelos de melhor rendimento. De qualquer forma, é feita por alunos que têm uma idéia tanto da profissão que desejam para si, quanto dos saberes necessários para exercê-la, idéias que não foram constatadas nesta pesquisa entre os alunos de pior desempenho acadêmico. A partir daquelas idéias, passam a julgar o valor das disciplinas que estudam em função da adequação destas ao que julgam ser necessário no futuro profissional. Uma aluna entrevistada chegou ao extremo desta atitude, dizendo que, se pudesse, não faria sequer o curso de graduação: iria direto para o doutorado naquilo que deseja, estudando somente o que lhe interessa. Preferimos durante a entrevista coletiva na qual ela manifestou tal opinião não entrar numa discussão sobre a viabilidade prática desse desejo, para, ao invés, favorecer o clima de liberdade de expressão necessário à manifestação mais livre de idéias que os alunos acalentam, independente da consistência de suas idéias ou da capacidade que os mesmos têm de defendê-las.

Finalmente, o terceiro subtipo de reclamação, matéria que não tem aplicação prática propriamente, parece surgir de alunos que possuem tanto um bom desempenho quanto um mau desempenho acadêmico. A melhor ilustração para esta reclamação está na explicação de um aluno em um balanço do saber para a matéria de química: ele afirma ter aprendido que se juntarmos dois átomos de hidrogênio com um de oxigênio, formamos uma molécula de água. No entanto, continua ele, qual é a aplicação prática deste conhecimento em nosso dia-a-dia? Nenhuma, pois nunca nos encontramos numa situação em que, para obtermos água, formamo-la a partir dos átomos que a compõem. Trata-se, então, para o aluno, de poder visualizar uma aplicação prática, objetiva e concretizável daquilo que aprende. Na falta desta visualização, o aluno não vê razão para estudar e aprender alguma coisa, e sente-se desmobilizado por ter de fazê-lo. Percebemos aqui também uma simetria com as afirmações de que o laboratório de química é “legal”, pois nele podem realizar e ver as reações químicas acontecendo. Se essa “praticidade” ou objetividade é mobilizadora, torna-se compreensível que sua

ausência será desmobilizadora. Mesmo que a praticidade, no caso do laboratório de química, refira-se a eventos que talvez só sejam realizados ali, e em nenhum outro lugar na vida cotidiana desses mesmos alunos. Mas o simples fato deles poderem ver as explicações teóricas acontecendo de forma objetiva, parece ter o duplo efeito de fazê-los compreender melhor a matéria e de mobilizá-los para os estudos.

Notamos que perpassa, em todos os casos, uma questão que em diversos momentos é explicitada pelos alunos melhores: a de que **o gosto** ou o prazer que têm em estudar e aprender uma matéria é não apenas um fator mobilizante, mas às vezes até um fator indispensável para que o aluno dedique-se a estudá-la e aprendê-la. Um aluno entrevistado assim se expressou: “*Eu estudo o que eu gosto.*” O entrevistador perguntou: “E [quanto a] o que você não gosta?” O aluno respondeu: “*O que eu não gosto eu empurro com a barriga.*” (CG) Muitos alunos entrevistados apresentam esta mesma opinião, e afirmam que numa escola ideal, o aluno poderia escolher as disciplinas que cursaria no ensino médio, mesmo considerando a possibilidade de que algumas poucas disciplinas fossem obrigatórias. E as disciplinas escolhidas seriam, naturalmente, ligadas à carreira que vislumbram para si. Citamos um trecho de uma entrevista coletiva na qual uma aluna se expressa de acordo com este ponto de vista:

Eu acho que você deveria escolher o quê que você quer fazer, no segundo grau.

Por que?

Porque nessa sua fase você já tá ciente do que você quer fazer. A minha mãe fala: “você não sabe o que você quer fazer”, mas eu sei o que eu quero; assim, a gente poderia escolher as matérias. Teria umas obrigatórias como Português, porque todo mundo tem que escrever, e Matemática porque... é financeiro, né? não dá pra fugir. Mas o resto... assim... Francês, ah, esses negócios assim deveriam ser escolhidos (risos). (CMA)

Lelis (2005), se referindo à relação com o saber dos alunos de camadas médias, afirma que há uma relação “menos tensa, mais instrumental, própria de uma geração bombardeada pelos meios de comunicação e informação, os quais por sua vez se investem de um suposto papel pedagógico”. Consideramos este ponto muito rico em possíveis significados, e o analisaremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

O próximo aspecto desmobilizante que examinaremos está relacionado com os anteriores, no sentido de que também se refere aos conteúdos das disciplinas, porém difere daqueles por não se reportar à praticidade, nem às suas

preferências pessoais, mas à repetição dos conteúdos. **Matéria já vista e repetida** pelo professor, seja a que título for, é desmobilizante para os alunos, especialmente os de melhor rendimento. “*Então, eu acho que o que mais desmobiliza é isso. É a falta de mais produção nas salas de aula.*” (Aluno em entrevista coletiva, CMA). Há uma preocupação de alguns alunos de melhor desempenho acadêmico em aprender os conteúdos que precisam para passar nos concursos, no vestibular, ou para suas futuras profissões. O fato de haver alunos que não conseguem acompanhar as aulas e as explicações, levando conseqüentemente o professor a repetir explicações e exercícios, lhes é desmobilizante, especialmente quando reparam que tais alunos que não acompanham também não parecem estar se preocupando em acompanhar as explicações que são dadas. Nas palavras de uma aluna:

Mas esse pessoal que não liga, que não liga muito pras aulas, eu tentaria resolver o problema, ou então, ... Encaminharia pra outra escola, porque, realmente atrapalha o professor, atrapalha os alunos que querem alguma coisa, entendeu? Então, se o aluno vem pra escola pra ficar conversando no pátio, jogando vôlei, matando as aulas, então por que ele vem? (CMA)

Este depoimento também é interessante ao abrir uma questão polêmica: a da homogeneidade ou heterogeneidade das turmas. Neste caso, uma aluna protesta pela situação em que ela deseja aprender e ouvir o professor, e não consegue porque há alunos em sala que, devido ao seu desinteresse, não acompanham as aulas, fazem com que o professor repita conteúdos e explicações que já foram dadas e absorvidas pelos que acompanham a disciplina, e ainda conversam ou fazem batucadas em plena aula, perturbando todo o processo. Até que ponto, então, uma turma heterogênea é mais produtiva mesmo se considerarmos somente o benefício que os alunos de baixo desempenho acadêmico obtêm?

Finalmente, um último fator citado como desmobilizante seriam as situações que poderíamos reunir sob o título de **injustiça**, do professor ou da escola. Tais reclamações, colocadas desta forma, e referindo-se a um abuso de poder, pareceram provir unicamente dos alunos de menor rendimento acadêmico. Foram citadas situações onde o professor pune de alguma forma o aluno, alegando uma causa que efetivamente não foi cometida pelo aluno punido, mas cuja culpa é imputada a ele devido a uma espécie de fama negativa, ou de preconceito que o professor tem para com o mesmo. Tais punições podem consistir em retirar o aluno da sala de aula, mandá-lo para a coordenação, ou abaixar a nota do aluno.

Esta última forma de punição foi relatada pelos alunos como sendo a que mais lhes causa indignação, o que nos remete a mais uma constatação de que o objetivo maior na escola não está exatamente na reputação, mas no passar de ano, e as notas aí é que terão maior valor. Há ainda a possibilidade de o professor punir a turma como um todo, deixando de dar a aula prevista e considerando então a matéria como dada.

Também aqui podemos fazer uma relação de simetria entre o fator mobilizante “reconhecimento do professor” com este desmobilizante, esta injustiça que seria um reconhecimento às avessas. E também podemos relacionar estes dados com a observação de Vincent, Lahire e Thin (2001), de que o surgimento da forma escolar trouxe uma modificação no modo como a autoridade era vista: antes encarnada na própria pessoa que representava a autoridade, depois passa a ser uma autoridade exterior e objetivada na forma de regras impessoais. A autoridade dos professores decorreria então da observância destas àquelas regras. Ora, se os professores não seguem as regras, mas fazem-nas a seu bel-prazer de modo arbitrário, torna-se compreensível tanto o sentimento de injustiça da parte dos alunos quanto a crise da autoridade dos professores, especialmente se considerarmos a crise geral de autoridade no mundo moderno e contemporâneo. Voltaremos a este assunto no próximo capítulo, examinando mais detidamente as possíveis relações e implicações desses fatos e postulados.

Ainda com relação à questão da injustiça, poderíamos aqui incluir o fato de que alguns bons alunos também consideram uma injustiça que tenham se esforçado para estudar a matéria, mesmo as que menos lhes agradam, mas no final do ano, os professores relaxam o rigor em suas avaliações, levando em conta até mesmo se o aluno simplesmente tem a matéria no caderno. Tendo-a, já lhe dão nota suficiente para passar.

Manda respirar que ele passa! Essa é a ordem! (risos gerais) É! Escreve seu nome que você já ganha dez pontos! É algo do tipo: o professor começa a aula, chega e fala: “você tem a matéria toda?” “Tenho.” “Dez!” (fiz uma expressão de espanto) É isso mesmo! (CMA).

Essa situação se apresenta como injusta para esses bons alunos porque não acreditam que deveria ser este o modo de se verificar se o aluno está apto a passar de ano, ou porque penaram o estudo de matérias, que talvez não lhe agradassem particularmente, sem necessidade, conforme já assinalamos.

O **rigor com os horários de entrada na escola**, tanto no sentido do impedimento de entrada dos atrasados, quanto dos que chegam mais cedo, foi citado como fator desmotivante. Segundo alguns alunos, sempre causa confusão, e os alunos sentem aí uma injustiça ou incompreensão da escola para com os alunos que têm problemas por morar longe, ou por conciliar trabalho com os estudos.

3.4 Aspectos Dificultantes

Por aspectos dificultantes estamos considerando aqueles fatores que foram citados pelos alunos como contraproducentes ao trabalho escolar, porém não tendo efeito sobre o desejo de realizar este trabalho, seja no mesmo momento em que este fator surge, seja em momentos posteriores. Por exemplo, o fato de um professor criar uma barreira comunicativa entre ele e seus alunos é, para muitos, um fator desmobilizante, porque os alunos posteriormente não se sentem motivados a participarem mais ativamente da aula. Já a assistência aos programas televisivos pode ser um fator dificultante, porque atrapalha momentaneamente os trabalhos, mas não deixa o aluno desmotivado a querer continuar com os trabalhos em seguida.

Um primeiro fator citado em entrevista foi a existência, em casa, de “**videogame**” ou computador. O aluno reconhece que o tempo diário despendido com o entretenimento atrapalha o bom andamento dos estudos, mas não consegue deixar de utilizar o aparato eletrônico, como se fosse mesmo um vício.

Outro fator citado foi a existência de “**problemas em casa**”. Um aluno entrevistado, de baixo desempenho acadêmico, relatou a existência de tais problemas, mas recusou-se a falar sobre eles. Atribuiu, porém, seu baixo rendimento escolar a esse problema doméstico, e admitiu que este ano já estava perdido para ele devido ao mesmo.

O **cansaço** também apareceu como aspecto que atrapalha os estudos e os deveres de casa, pois o aluno chega cansado em casa e não consegue realizá-los. Esta reclamação foi feita por alunos de menores desempenhos escolares entrevistados, em geral porque moram longe, e alguns também trabalham.

O aspecto dificultante relatado pelos alunos que mais causou impacto no pesquisador foi colocado nestes termos por um dos alunos entrevistados: “(...) a

escola em si é boa, só que o problema é com a gente. Não é a escola.” “(...) a gente que não quer fazer nada.” (IMe) Ou seja, o aluno vê a **si próprio** como sendo o problema, a dificuldade. De uma forma geral, os alunos admitem suas dificuldades mas também reconhecem seus méritos em tentar acompanhar as aulas e as disciplinas. Mas há quem esteja tão desmobilizado que surpreende que ainda compareça às aulas e faça as provas.

Ainda encontramos as **brincadeiras** ou a “zoação” com os amigos como um fator dificultante, reconhecido como tal mas difícil de se livrar, tanto por razões pessoais quanto pela influência dos colegas. *“Mas quando penso em estudar, me empenhar, nunca consigo, porque as brincadeiras têm mais força do que meu medo (...)”* (BS 006)

3.5 Valor Concedido às Disciplinas

A disciplina **Educação Física** (EF) parece ter um efeito dual sobre os diversos alunos: ou provoca reações de grande gosto e prazer, ou provoca reações de repúdio. Foi citada espontaneamente por alguns alunos como uma disciplina que os motiva a vir à escola e até a fazer trabalhos extraclasse. Por outros foi citada como sendo uma coisa que eles fazem por obrigação, ou simplesmente não fazem, buscando todos os meios para isso, tal como atestados médicos falsos de que não podem praticar atividades físicas. As razões alegadas para esse repúdio variam desde a escolha das atividades esportivas específicas propostas nas aulas pelos professores, e que, tal como ocorre com as matérias teóricas, os alunos só se disponibilizam a investir naquilo que gostam, até questões de ordem mais prática, tal como a falta de uma quadra apropriada para a prática esportiva, a falta de banheiros e vestiários separados para meninos e meninas (o único banheiro é utilizado em sistema de turno: as meninas saem antes dos meninos da aula de EF para se trocarem; por último, vão os meninos), o calor ambiente intenso, e timidez de alguns em expor o próprio corpo em roupas mais sumárias.

O fato de as aulas serem constituídas predominantemente por futebol, segundo alguns alunos, os desagrada e desmobiliza muito. Para outros, a mesma razão é fator mobilizante. Um aluno em entrevista declarou, num primeiro momento, que detesta EF e foi explícito dizendo que detesta a profissão do

entrevistador que tinha diante de si. Num segundo momento, contemporizou e relativizou, explicando que uma outra EF, que não fosse a que eles têm no momento, seria algo não só mobilizante como também benéfico, à saúde e até ao desempenho acadêmico dos alunos.

O senhor, que é professor de educação física: eu quero fazer aqui um apelo, mas ao mesmo tempo, é... uma crítica, Senhor Guto; na época de mamãe, eu não era nascido, mas ela me contou que a aula de Educação Física era gi-nás-ti-ca, era exercício; e hoje é assim: enquanto houver bola, há vida! (risos gerais) (...) Eu quero dizer, Senhor Guto, que eu detesto a sua profissão, porque eu não faço Educação Física, há três anos; aliás, há uns cinco ou seis, porque desde a escola particular que eu não faço, porque eu acho um horror você ter que ficar jogando uma bola e correndo atrás de um negócio que ... nem vida tem! (risos gerais) Mas a-con-te-ce que e-xer-cí-cio é fundamental; e aí a gente pega o condicionamento do exercício físico, na aula de Educação Física, e isso dá força, e agilidade, até mental, para os exercícios dentro da sala de aula. A Educação Física ela é sim, tá? eu sei que eu fui um pouco forte, mas ela é fun-da-men-tal nas escolas em qualquer idade! (CMA)

Línguas Estrangeiras, de uma forma geral, foram citadas como sendo matérias de interesse, mas de interesse instrumental, uma vez que possibilitam tanto aumentar o leque de empregos vislumbráveis, como o de viajar para o exterior e poder se comunicar.

*A gente precisa de língua estrangeira. A gente precisa de língua estrangeira, é ... pro mercado de trabalho, né?
Eu acho que se você for botar no curriculum que você fala outros idiomas, eu acho que você vai valorizar muito seu curriculum, né? (CMA)*

A disciplina de **Francês** foi citada como uma que os motiva, mas a razão está na professora, que é “maneira” com os alunos: gosta deles, fala a língua deles, segundo os próprios alunos. Ensina e os alunos sentem que estão aprendendo. Às vezes, fica difícil separar o quanto o gosto é da matéria em si e o quanto é da professora que leciona a matéria. Neste caso, parece ser o caso da professora ser especialmente compreensiva.

Educação Artística, tal como EF, também foi citada como tendo um valor em si mesma, não-instrumental. Alguns alunos chegaram a dizer que o núcleo de artes da escola, ou o teatro especificamente, são as maiores razões para permanecer na escola ou comparecer às aulas.

Química foi citada em sua parte prática, o laboratório. Poder realizar experimentos químicos parece ser um fator bem mobilizante para os alunos. No entanto, devemos lembrar que a mesma disciplina foi citada por um aluno em um

balanço do saber como sendo o exemplo de algo que não tem aplicação prática, conforme vimos mais acima.

História foi citada como sendo a disciplina dada por um professor de quem os alunos não gostam, não sendo portanto possível distinguirmos o valor que a disciplina em si teria para os mesmos. Acreditamos que neste caso ocorra o oposto do que ocorreu com a disciplina de Francês: os alunos não gostam de História porque não gostam do professor de História.

Uma aluna entrevistada, referindo-se somente à disciplina, e não aos professores, emitiu opiniões que parecem contraditórias: *“História é legal. Eu quero aprender, mas tem gente que não gosta. Pra que então eu quero aprender o que aconteceu... um século atrás? (...) muitas vezes parece... ridículo.”* (IMa)

3.6 Mediadores de Saber

Nos balanços do saber, aparecem como sendo os mediadores mais importantes: a família (citada muitas vezes como “a casa”), os amigos, outras pessoas com que convive, a escola, a TV, e os livros.

A **família** vem na frente de todos os demais como o mediador de saberes mais importante para os alunos. Coincide também o fato de que os saberes mais valorizados pelos alunos se referem justamente àqueles que supostamente aprende-se “em casa”, como o convívio com outras pessoas, o respeito às diferenças e preferências dos demais, saber conversar, saber ajudar. Algumas vezes estes saberes também são explicados como tendo sido adquiridos na escola, e não na família. Outras vezes, foram adquiridos no contato com os amigos.

Logo em seguida, vêm os **amigos** como mediadores de saber. As amizades parecem ser da maior importância para os alunos, não só neste aspecto de mediação de saberes, como também nos aspectos de apoio, de todas as ordens, nos momentos de dificuldades, conforme vimos acima.

As “**outras pessoas**” citadas como mediadoras são as pessoas com quem os alunos se encontram ocasionalmente ou de maneira mais fortuita. Alguns explicitam que as pessoas com quem aprendem, com quem ainda têm o que aprender, e mais, com quem desejam aprender mais, são as pessoas mais velhas.

Ao menos um aluno cita explicitamente que por “mais velhos” se refere aos de “terceira idade”, porque têm mais experiência de vida para passar.

Até certo ponto, a constatação de que a **escola** não aparece como o mediador de saber mais importante para os alunos nos surpreendeu. A escola é vista de modo geral pelos alunos como o lugar onde se aprende as matérias escolares. Em geral, eles a apresentam como mediador de saber após uma ressalva do tipo: “*é claro que na escola também se aprende*”, como se não quisessem dar a entender ter esquecido dela depois de apresentar tantos elogios a outros mediadores de saber. Mas em geral o complemento é: “*na escola aprendemos as matérias escolares*”. Ora, “matérias escolares”, dito desta maneira seca, só nos remete ao problema de serem dificilmente dominadas, por terem um sentido instrumental para os alunos, ou de não terem o caráter prático que eles tanto apreciam.

A **TV** aparece nos balanços como portadora de opiniões contraditórias por parte dos alunos. Uma grande parte destes declara que a TV traz as informações do Brasil e do mundo em que vivemos, e podemos deduzir que seja uma mediadora de saber considerável. Uma outra parte dos alunos considera que a TV não é digna de atenção, uma vez que veicula informações falsas, tendenciosas ou distorcidas. Devemos citar ainda a existência de dois outros grupos de alunos: os que não têm opinião a dar, uma vez que pouco ou nunca assistem a TV, e os que crêem que esta apresenta coisas boas e coisas ruins, cabendo a nós, os que a assistem, recolher o que de bom nela houver, deixando de lado o que for ruim.

Nas entrevistas, um grupo de alunos, de melhor desempenho escolar, manifestou-se desfavoravelmente à credibilidade da TV, explicando que os donos das maiores emissoras manipulam a informação transmitida para atender aos seus interesses pessoais.

4

Considerações Sobre a Relação dos Alunos com o Saber

Tendo apresentado as respostas obtidas com a pesquisa para as questões que havíamos colocado, gostaríamos agora de tecer algumas considerações sobre a questão da relação com o saber, a partir dos dados e dos textos que nos serviram de referência, ampliando e aprofundando algumas questões já levantadas anteriormente, e levantando outras questões.

4.1

A importância das Relações de Saber sobre a Relação (que os alunos têm) com o Saber

Charlot leva em consideração que certas relações sociais, fundadas que estão sobre diferenças de saber, constituem um tipo especial de relação social, chamando-as de *relações de saber* (Charlot, 2000, p. 85). Entre um médico e seu paciente, um operário e um engenheiro, verifica-se a existência desse tipo de relação. Ora, se é a diferença de saber que é o fundamento de uma relação de saber, quanto mais não o serão as relações entre professores e alunos, ao menos em princípio, supondo que os alunos compareçam à escola para aprender algo com os professores. Mesmo que um dado aluno despreze ostensivamente o conhecimento escolar, e só compareça às aulas para conseguir o diploma, ainda resta uma força social que age sobre ele, um papel social que lhe é imputado socialmente: o de *ser aluno*. Tal papel agirá ainda com mais força dentro do contexto no qual ele se concretiza, que é o espaço escolar. Se assim é, deve-se examinar com cuidado as assertivas que são feitas em nome de um “jovem”, quando se pesquisa no interior de uma escola.

Quando se faz referência explícita “ao jovem de hoje”, muitas vezes se está considerando “o jovem de hoje *na escola*”, que foi pesquisado no interior da escola enquanto aluno, e que, mesmo tomando-se cuidados metodológicos para minimizar uma possível interferência do contexto escolar sobre o texto que o aluno produz, ainda assim é a partir da posição de “aluno”, de um certo papel social específico, que o jovem responde, e que exerce, sem dúvida, influência sobre o tipo de argumentação que o mesmo produzirá. Segundo Candido, a análise das situações de ensino constitui o fundamento da sociologia da educação;

e por “situação de ensino” entende o “sistema de relações, papéis e valores determinados no ensino e pelo ensino, manifestando-se principalmente na escola.” (Candido 1955, p. 11). Berreman escreveu um artigo no qual explicita as dificuldades que, como antropólogo, teve de enfrentar ao pesquisar os habitantes de uma aldeia no Himalaia; entre outras, aquela que foi central para o seu artigo relaciona-se à questão do controle das impressões que cada um quer dar de si ao outro. É aquela atitude do “jogar para a platéia” do que se trata. “As tentativas de dar a impressão desejada de si próprio, e de interpretar com precisão o comportamento e as atitudes dos outros são uma componente inerente de qualquer interação social e são cruciais para a pesquisa etnográfica” (Berreman, 1962). Tais considerações não pretendem também deixar de levar em conta a especificidade da condição juvenil; ainda citando Candido, o autor considera que as escolas possuem uma dinâmica própria devida principalmente às tensões que existem entre jovens e adultos (Candido 1955, p. 13).

Com relação à presente pesquisa, podemos fazer algumas considerações sobre o *modo como os alunos pesquisados se expressam*, produzem os seus textos, na *textualidade* (o que dá unidade ao que dizem): hesitações, palavras, falta de elementos de coesão textual que apontam para um discurso fragmentado ou coeso; no *tom de voz*, normal ou muito mais baixo, precisando de “eco”, seja do entrevistador, seja dos colegas; e na *timidez*: mudez, e sinais não-verbais como desvio do olhar. As observações mais imediatas e amplas nos revelam uma clara divisão entre alunos que se mostram receptivos ao contato e ao diálogo, ou especificamente, à entrevista e à redação e, de outro lado, alunos que se mostram arredios, reticentes, aparentando desconfiança e visível desconforto. Devemos nos perguntar aqui se o modo de aproximação e contato com os diferentes alunos foi o mesmo, para que descartemos de início a possibilidade de diferentes abordagens gerarem, por si, diferentes reações nos alunos.

Foram duas as principais formas de abordar os alunos: aquela utilizada nos momentos em que solicitaríamos a redação dos Balanços do Saber, e aquela utilizada quando buscávamos entrevistas. Para as redações, o procedimento era basicamente o mesmo sempre: o pesquisador se dirigia à turma coletivamente e os alunos não eram obrigados nem a cooperar com a pesquisa escrevendo as redações, nem a escrever seus nomes nas redações, caso a fizessem. Nessas situações, pouco podemos observar sobre a variedade das reações a esse contato

menos personalizado, a não ser de maneira mais geral e fortuita. É nas entrevistas onde mais pudemos constatar a variedade acima mencionada, pois o pesquisador se dirigia pessoalmente a cada aluno. Após uma indicação vinda de algum professor ou funcionário da escola, o pesquisador buscava o contato com o aluno indicado, geralmente através do mesmo professor ou funcionário. Uma vez postos em contato, o pesquisador apresentava-se de modo sucinto, apresentava a proposta da pesquisa também de modo sucinto, e perguntava se o aluno concederia a entrevista. A partir daí é que as diferenças de reações se manifestavam com mais clareza.

Podemos agora considerar os seguintes fatos: a abordagem foi realizada no interior da escola onde os alunos estudam; a abordagem foi feita nos horários normais de aula e provas, sem aviso prévio; o pesquisador era inicialmente apresentado aos alunos como sendo “professor”. Levando em conta as ponderações acima, podemos inferir que no momento da entrevista, o papel social de aluno manifestava-se numa relação *de* saber entre entrevistador e entrevistado. A reação que o aluno expressa nesse momento reflete possivelmente sua relação *com* o saber escolar: medo, insegurança, e muita reserva por parte dos alunos com desempenhos escolares mais baixos, e espontaneidade, tranquilidade e facilidade com os de melhor desempenho escolar. Na presente pesquisa, tais reações podem ser ilustradas em seus extremos. Usei um roteiro de entrevista, com algumas questões a serem feitas, e permanecendo aberto a outras informações que os alunos quisessem falar. Na entrevista coletiva com os alunos de rendimento mais baixo, os alunos variavam de respostas relativamente curtas ao silêncio total. Na coletiva com os de melhor rendimento, havia falas bastante longas, e um dos alunos assim se manifestou num dado momento, referindo-se à entrevista: “*Bem, isto aqui é um grande barato!*” (C_{Ma}) Numa entrevista individual, um aluno de baixo rendimento acadêmico, das 31 perguntas que foram feitas na tentativa de fazê-lo se expressar, respondeu apenas 9 com respostas além do monossilábico; 6 foram apenas indicação de escolhas do tipo “isto ou aquilo” colocadas pelo pesquisador, outras 6 foram “ã-hã”, “sim” ou “não”; para 5 permaneceu em silêncio, 4 apenas acenou com a cabeça, e uma respondeu apenas rindo. Sua entrevista não levou mais do que 5 minutos. Em entrevista individual com uma aluna de bom rendimento, podemos contar 99 perguntas que fluíram num diálogo de aproximadamente 40 minutos.

Seria fácil rastrear as origens dessas reações diversas a partir das noções de capital cultural e socialização primária, que permitem a uns sentirem-se à vontade na escola, e condenam a outros mais do que se sentirem pouco à vontade: estes outros são efetivamente ignorados ou tratados com desdém (Bourdieu, 1999, p. 54-5), quando não com grosserias, por parte dos professores ou dos demais funcionários escolares, que são as figuras com quem o aluno estabelece suas relações *de* saber na escola, na presumível tentativa coletiva de haver aprendizagem, o que pressuporia uma boa relação *com* o saber escolar (CENPEC e LITTERIS, 2001, p. 33). Os professores tendem a valorizar um tipo de relação com o saber escolar que é o de facilidade e brilho, e tendem a ter mesmo expectativas em relação aos seus alunos. Essas expectativas ou são altas ou são a de um aluno “médio” pressuposto e imaginário (Dubet, 1997), não o aluno real que tem diante de si (cf também Morales, 2004). Quando os alunos não correspondem às expectativas, é comum os professores reagirem com frustração ou hostilidade. Essa expectativa dos professores com certeza causa muitas decepções não só a eles como também aos alunos, e acaba gerando ou reforçando um círculo vicioso de fracassos e desestímulos. Tais fatos puderam ser observados na pesquisa, especialmente através de uma reclamação dos alunos no sentido de que os professores dão uma aula-palestra, sem se importar se os alunos o acompanham ou não, o que nos leva ao ponto seguinte.

4.1.1

Sensibilidade, Compreensão, Comunicação

A questão da insensibilidade do professor para com os alunos parece tocar em várias outras questões correlatas. Uma delas é a de que o aluno valoriza muito a questão do *respeitar e ser respeitado* (conforme esta pesquisa, resultados dos balanços do saber; também: CENPEC e LITTERIS, 2001); ser desprezado ou ignorado numa aula, que inclusive deveria ser dirigida ao aluno, de fato não pode ser interpretado como sinal de respeito. Outra é a de que, na situação de aprendizagem, o aluno sente *necessidade de um apoio*, de amparo, e que esse amparo só se materializa em figuras humanas em quem o aluno confia. Pude ouvir, numa conversa casual com uma amiga, que ela enfrenta coisas que tem medo, como aprender a nadar por exemplo, se estiver sob a tutela de alguém em

quem confia; do contrário, se recusa a sequer tentar. Não seria algo semelhante a acontecer com os alunos em sala? A dúvida epistêmica do aluno, em si mesma, não é o problema; o problema é saber e confiar se o professor seguirá junto na descoberta cognitiva (vide Morales, 2004, p. 33, sobre características do bom professor, do ponto-de-vista dos alunos). Mas por que os alunos teriam medo de aprender um saber cognitivo, que não põe em risco sua segurança física, como seria o caso se estivessem aprendendo a nadar? A resposta que alguns alunos deram foi a de que existe o medo de ser ridicularizado, ser chamado de burro ou outros adjetivos correlatos. Se o aluno não sente em sala um clima de apoio por parte do professor para expor suas dúvidas, ele prefere ficar em silêncio e não correr o risco de ser depreciado por seus colegas de classe. Esta é uma questão que é geralmente minimizada em importância pelos professores, mas que tudo indica, inclusive esta pesquisa, que se trata de algo muito importante para os alunos, a ponto de interferir negativamente sobre suas relações como saber. A abordagem desta questão pela noção de Relação Com o Saber (RCS) viabiliza soluções pela via da compreensão de situações, de significação, e de comunicação verbal, instrumento privilegiado pela própria escola. Segundo Charlot, "... a escola pode reduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar trabalhando no sentido de transformar a relação com a linguagem, com a cultura e com o saber." (Charlot 2005, p. 38) Este autor também menciona um termo utilizado por Bourdieu e Passeron, "pedagogia explícita", que seria orientada "pela intenção expressa de reduzir ao mínimo o mal-entendido sobre o código, por uma explicitação contínua e metódica" (ibid, p. 39)

A relação dos alunos com os saberes disciplinares (Matemática, História etc.) está diretamente relacionada com a relação dos alunos com os respectivos professores das disciplinas. Morales inicia uma de suas obras (2004) descrevendo um episódio que presenciou em Assunção, Paraguai, quando saía de sua casa que se situava justamente em frente a um colégio de ensino médio. "Era o último dia de aula, e os alunos saíam para a rua, depois de seu último exame, rasgando papéis e cadernos com uma alegria transbordante e jogando para cima todos aqueles pedaços de papel." (op. cit., p.16) O autor, desconhecendo do que se tratava, resolveu recolher alguns daqueles pedaços de papel atirados pelos alunos, e constatou que eram pedaços de folhas de cadernos de Matemática. Em seguida, o autor se pergunta: "O que aqueles alunos aprenderam realmente? Aprenderam

matemática? Ou aprenderam a *odiar* matemática? (...) Seja como for, o que podemos afirmar é que o professor de matemática quis ensinar matemática, não a odiar matemática.” (ibid, p. 17) Morales prossegue explicando o que chama de *efeitos não-intencionais* do processo pedagógico, ou da relação professor-aluno, e afirma que “Tudo é relação e comunicação; até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles.” Na presente pesquisa, confirmamos a validade desta afirmativa, quando os alunos manifestavam desagrado de estudar determinadas disciplinas, que eram lecionadas por professores com quem tinham mau relacionamento, e o prazer mobilizante que sentiam em estudar uma disciplina que era lecionada por uma professora que “*fala a nossa língua*”. Note-se que até a expressão utilizada pelos alunos reflete diretamente o aspecto da linguagem e da comunicabilidade como sendo o aspecto diferenciador da boa professora, o que, em nosso entender, não é casual, nem somente uma frase-feita.

4.1.2 Relações de Saber Horizontais

Impressionei-me com o valor apontado a uma relação sócio-afetiva, como a de amizade e coleguismo na escola, como um dos fatores mobilizadores mais importantes para os alunos pesquisados. Essa impressão que ora declaro decorre da expectativa que tinha no sentido de, sendo a escola um espaço onde se aprende coisas, e sendo os professores as pessoas com quem os alunos aprendem essas coisas, a relação professor-aluno seria o fulcro da relação dos alunos com a escola ou com o saber escolar e, como consequência, o centro das atenções dos alunos. Mas essa pressuposição é apenas o “texto”, no sentido que viemos empregando até aqui. O “contexto” também é outro: as amizades e as relações com os colegas são mais importantes, para uma parcela significativa dos alunos, do que as relações com os próprios professores, mesmo que aquelas relações não viabilizem o acesso do aluno ao saber escolar.

É claro que devemos descontar aqui o papel central que os professores têm com relação aos destinos escolares desses alunos, mas a questão que ora colocamos é de ordem pessoal, de julgamento subjetivo por parte dos alunos, daquilo que para eles tem mais ou menos importância ou significação. Muitos alunos declararam, tanto em entrevistas quanto nos BS, que os amigos e colegas

são um fator mobilizador ou desmobilizador para os trabalhos escolares, enquanto que o bom ou mau relacionamento com os professores não foi citado nos BS, mas apenas nas entrevistas. Aquilo que uma boa parte dos alunos pode obter de seus relacionamentos com os colegas é mais significativo para eles do que o próprio saber escolar, ou do que presumem poder obter de seus relacionamentos com os professores. Estas observações parecem confirmar que o “eu epistêmico” não representa o tipo de relação que estes alunos têm com o saber, mas sim o de “eu empírico” (Charlot, 2000; 2005). Em outras palavras, o tipo de RCS que prevalece entre os alunos não é o de objetividade e generalidade, mas o de subjetividade e moralidade.

Yves de La Taille e Harkot-de-la-Taille (2006) concluem, a partir dos dados de uma pesquisa por eles coordenada, na qual 5.160 alunos responderam a questões relativas aos valores que os jovens (alunos) mantêm, que estes atribuem “grande confiança às pessoas de seu círculo privado (pais e amigos), sentindo-se mais influenciados por eles quanto a seus valores do que pela escola, pela mídia e pela religião.” Este dado indica, acredito, o valor consciente que os alunos pesquisados dão às diferentes instâncias que os influenciam no que se refere a valores, mas não necessariamente indica o quanto cada uma destas esferas de fato os influencia. Os pesquisadores afirmam ainda que os jovens elegem “a moral como essencial para a sociedade, com particular destaque para a justiça, a honestidade e a humildade.” Estas afirmações parecem condizer com o valor que observamos que os alunos dão às amizades e coleguismo na escola. É talvez aqui que algumas *forças sociais* se manifestam, e são apontadas por estatísticas.

Uma aluna assim se expressa num BS: “...*mas quando penso em estudar, as brincadeiras têm mais força do que meu medo (...)*”. Podemos deduzir algumas coisas daí. A primeira é que a aluna acredita que *deve* estudar, mas declara que deve por medo, não porque estudando obteria algo vantajoso para si, ou concretizaria um projeto de vida. A relação com o saber escolar é frágil aí. Então, podemos também deduzir que as “brincadeiras”, constituindo-se num modo de relação com os colegas de turma, têm mais valor para essa aluna do que a relação que ela tem com o saber escolar, ou têm mais poder coercitivo, uma vez que nem sempre mantemos relações com base em escolhas, mas como resultado de cooptações. Este seria um possível aspecto a ser investigado numa relação entre colegas que, não sendo exatamente uma relação *de saber*, na medida em que não

está fundada em diferenças de saber, é no entanto fundada na diferença de saber que ambos têm com os professores e o saber escolar. E esta diferença os reuniu num mesmo contexto. Arroqueei-me a chamar este tipo de *relação horizontal de saber*, relações que se dão primordialmente num espaço, a escola, que é por excelência, um espaço de relações *de* saber e de relações *com* o saber, num contexto de negociações e conflitos de valores e sentidos.

A força das relações horizontais de saber estão representadas de forma emblemática no estudo de Paul Willis (1977), onde alunos oriundos das classes populares formam grupos organizados de “resistência” ao saber escolar dentro da própria escola, reforçando mutuamente seus valores e exercendo uma pressão nesse sentido, tanto sobre colegas que tendem para um como para o outro lado da questão: os que estão mais próximos são cooptados, e os que estão mais distantes são vilipendiados. Charlot (2005) também faz referência a uma situação que ilustra este ponto:

CDF é o aluno que estuda demais, que estuda muito para tirar uma excelente nota. Os outros alunos insultam esse CDF e até batem nele. Na lógica destes alunos é normal fazer isso. (...) Porque se estuda para passar para a série seguinte. Quando, em uma sala de aula, há um, dois, três alunos CDF, ainda dá certo, mas quando há cinco, seis, sete, oito alunos, as coisas se tornam muito difíceis para os outros. Porque, por exemplo, se a média para passar à série seguinte é 7, à medida que um certo número de alunos tira 9, 9,5 e 10, o professor se torna mais exigente com os demais. Nessa situação, quem tirava 7 vai ter 6 e não passará para a série seguinte. (op. cit, p.29)

4.1.3 Relação entre Escola e Alunos

Uma outra questão relacionada com a insensibilidade, agora do sistema escolar ou mesmo além, manifesta-se na **falta de perspectivas dos alunos**. Os alunos afirmam amiúde nos balanços do saber que esperam realizar todos os seus objetivos, mas raramente conseguem definir com mais clareza quais são esses objetivos. Afirmam que querem ter um bom emprego mas, quando muito, dão a entender apenas tratar-se de um emprego estável. Afirmam que querem fazer uma faculdade, mas raramente têm a mínima idéia do que poderia lhes interessar. Parece-nos que esses fatos coincidem com as conclusões do estudo que CENPEC e LITTERIS (apud Charlot 2001) realizaram sobre a relação com o saber dos

jovens de São Paulo: circunscritos ao círculo familiar e de amizades, revelam poucos traços de uma identidade coletiva;

Esse quadro geral revela uma face pouco conhecida da privação: o jovem contando apenas consigo mesmo e com as lições familiares. (...) A escola, a sociedade, a vida pública; enfim, podem ser vistas (...) tais como são para eles: omissas e ausentes, mas muito desejadas, em especial nos momentos em que o respeito e o diálogo parecem possíveis (...) (op. cit., p. 49)

E podemos acrescentar que, algumas das grandes escolhas da vida, como a carreira a seguir, o trabalho visado, são questões que o aluno não tem recursos para responder; está mesmo abandonado pelas instituições que deveriam lhe assegurar algum horizonte, para que se sentisse pelo menos amparado no que se refere a fazer escolhas próprias, se é que as premências das necessidades e constrangimentos materiais da vida o permitirão fazer. Transcrevemos a seguir um trecho de entrevista que, com uma pequena análise, ilustra este ponto:

Ah. Eu quero terminar, mas não sei se vou terminar nessa escola, não. Eu vou viajar. É que quero o diploma... eu vim aqui pra estudar também pra... ter um ensino... melhor, pra arranjar um emprego também melhor, né? pra ter um melhor conhecimento na vida. E quero a escola pra fazer uma faculdade, também, ter um emprego. E só. (CMe).

Todas as reticências do aluno, toda a dificuldade em formular, mesmo que em grandes linhas aquilo que realmente deseja, e toda a hesitação, facilmente constatável no ato da entrevista, demonstram o quadro descrito acima, e dão a entender que talvez o aluno nunca tenha parado para pensar nestas coisas; talvez o “futuro” para os alunos de baixo rendimento seja tão sombrio e incerto que, para eles, nem valha a pena investir tempo e esperanças no mesmo. Considero lícito presumirmos que existe uma relação entre aluno e “escola”, esta representada pelo conjunto do seu quadro funcional (pondo em prática tanto deliberações pessoais quanto as determinações emanadas de poderes superiores) e subjetivamente, pelas experiências que o aluno vive em seu interior ou em decorrência direta de ser aluno dela. Se a escola como instituição despreza os alunos, demonstrando insensibilidade na prática, é de se esperar que este fator também tenha um poder desmobilizante, tal como quando é apresentado pelos professores, mesmo que os alunos não se dêem conta desta desmobilização, o que é muito provável de estar acontecendo, uma vez que a escola, como sujeito de uma relação tal como aqui representada, possui um caráter mais abstrato e fugidio a uma avaliação do que qualquer um dos professores.

4.2

Estudar é Esforço ou é Divertido? Eis a Questão

Um fato muito marcante, com várias correspondências e conseqüências, foi registrado pela pesquisa: trata-se de que uma boa parte dos alunos *estuda somente aquilo que gosta*. Transcrevemos um trecho de uma entrevista coletiva, já citado, para, em seguida, tentar fazer uma análise dos possíveis significados dessa atitude.

Aluno: “*Eu estudo o que eu gosto.*” O entrevistador perguntou: “E [quanto a] o que você não gosta?” O aluno respondeu: “*O que eu não gosto eu empurro com a barriga.*” (CG)

Por “empurrar com a barriga”, entenda-se fazer o mínimo necessário para conseguir aprovação no final do ano.

4.2.1

O Lugar do Ensino Tradicional Concretamente

No Brasil, parece-nos que a dita pedagogia tradicional está, num primeiro olhar, agonizando seus últimos dias, com o consentimento do senso comum e sob o ataque de uma vasta literatura, subscrita como pedagogias novas ou libertadoras. Embora me pareça estar havendo agora uma reconsideração destas questões, com a recorrência de argumentos nos quais a questão da “autoridade” é trazida sob um enfoque mais apologético, também não me parece ser bem recebida a simpatia ou a defesa de uma pedagogia que prime pelo esforço do aluno, independente de suas preferências pessoais; pela autoridade do professor; pela grande carga de trabalhos escolares que não foram eleitos pelos alunos, mas prescritos pelos professores; pelo rigor no controle da assiduidade e pontualidade. Na França, parece ocorrer o oposto. Existe uma tendência das famílias, especialmente as de classes superiores e médias, a multiplicar as atividades extra-escolares de seus filhos, que procuram “não somente uma ocupação do tempo livre para seus filhos e a aquisição de saberes específicos, mas também a ‘aprendizagem da disciplina’, o ‘gosto pelo esforço’ etc.” (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 40). Esta tendência não decorre precipuamente de uma visão diferenciada que as diferentes camadas da população tenham a respeito disto, mas sim do fato que as classes superiores é que têm a possibilidade material de

concretizar tais ambições. Mesmo quando analisamos as atividades extra-escolares promovidas pelo Estado, que visam dar um suporte aos alunos com problemas escolares, através de atividades mais lúdicas, podemos perceber uma forma escolar tradicional, conforme explicamos a seguir.

Entre outras medidas tomadas no sentido de se superar o “fracasso escolar”, é posto em prática um conjunto de atividades que, não se pretendendo especificamente escolares, têm o objetivo final de reduzir as repetências, evasões e tudo o que se poderia reunir sob o título de “fracasso escolar”. Tais atividades incluem uma variedade de jogos e exercícios, levados a efeito por um conjunto de profissionais que se denominam “animadores”. Ao analisar tanto o modo como tais atividades se desenrolam, como os efeitos que elas surtem sobre os alunos que delas participam, Thin conclui que, apesar de por vezes os animadores criticarem a escola a partir de suas características “tradicionais” e de obrigatoriedade, e que existam diferenças entre suas atividades e as da escola, entre elas a de não haver avaliação nem um programa fixo a cumprir, essas atividades de suporte aos estudos escolares assumem a *forma escolar*. Os alunos que participam devem ser assíduos, não faltar, não chegarem atrasados; há sempre exercícios de leitura e escrita; quando um bloco de “deveres” é seguido de outro bloco de “ludicidade”, os animadores exigem que as crianças terminem todos os deveres antes de passar ao próximo bloco. Busca-se a aquisição de capacidades úteis à escola, como método, organização, lógica, gosto pelo esforço, perseverança (Thin, 1994, p. 55-6).

E isto é o que ocorre num sistema educacional que é dos mais consolidados do mundo atual. É claro que tais metas e um tal sistema não se coadunam com a declaração de um aluno de que só estuda o que gosta, e o resto empurra com a barriga. Recentemente, tivemos a oportunidade de conferir os resultados do ENEM (exame nacional do ensino médio, para escolas de todo o Brasil) do final de 2005. É muito significativo o fato de que as escolas que ficaram com os melhores resultados se enquadram perfeitamente, ou em alguma medida, no que poderíamos chamar de escolas tradicionais, conteudistas, como é o caso das escolas confessionais.

4.2.2

O Efeito Contraproducente que as Pedagogias Novas Podem Exercer sobre os Alunos de Classes Populares

É importante considerarmos aqui tanto algumas diferenças entre certas ideologias pedagógicas, quanto entre o modo como os saberes e disciplinas escolares são encarados em diversos contextos. É importante definirmos com mais clareza os termos que usamos, pois às vezes os rótulos que damos às coisas têm significados bastante distintos para diferentes pessoas, e até podem ser usados para disfarçar preconceitos, preferências ou vieses pessoais, fazendo-os passar por evidências inquestionáveis. Por exemplo, por “pedagogia tradicional” pode-se entender uma série de características nem sempre presentes em escolas onde se considera haver um ensino tradicional. O mesmo, e mais ainda, pode acontecer com as pedagogias novas. Vamos aqui considerar apenas algumas diferenças essenciais entre elas para prosseguirmos com nosso raciocínio, e nos servindo da distinção feita por de La Taille (1991).

O que caracteriza a escola tradicional seria a explicitação de que os estudos não são uma opção por parte dos alunos, mas uma obrigação, e os professores têm a autoridade para fazer com que essa exigência se cumpra. O objetivo a ser alcançado é fazer com que a criança torne-se um ser humano adulto, e para tal, deverá desenvolver sua força de vontade para superar obstáculos e frustrações. Se tal empreitada dependesse apenas dos desejos e motivações espontâneas da criança, esta jamais alcançaria os objetivos da educação. (de La Taille, 1991, p. 28)

De outro lado, o que as diversas pedagogias agrupadas sob o nome de Pedagogias Novas têm em comum é que “a dimensão da obrigatoriedade tende, em menor ou maior grau, a ser substituída pela dimensão da motivação, dos interesses espontâneos dos alunos pelos conteúdos a serem aprendidos.” (ibid., p.29)

Embora persista a verdade de que mesmo sob a ideologia das pedagogias novas o ensino permanece obrigatório, até mesmo por legislação, este fato tende a ser posto em segundo plano, e a ser mesmo disfarçado. Quanto mais se tenta disfarçar a obrigatoriedade do ensino para os alunos, mais ela deve estar clara para o professor. Uma tarefa, pois, que é colocada para estes nas pedagogias novas é despertar o interesse dos alunos pelos estudos e pelo aprendizado. No

caso de haver falta de motivação dos alunos pelo trabalho escolar, pensa-se em erro metodológico do professor ou em problema psicológico do aluno. Em pesquisa feita com professores a este respeito, de La Taille observou que há quase uma unanimidade, entre os professores pesquisados, em se afirmar que, se o aluno não se motiva, algo está errado, mas nunca falam em preguiça ou ausência de força de vontade deste:

A solução é conversar com ele, com os pais, ou levá-lo a um psicólogo; ou então, rever a didática. Pode-se entender esta postura como resultante da ausência da dimensão do dever-estudar, ou melhor, de sua explicitação. Já que não se pode obrigar o aluno a aprender, espera-se que ele se motive, faz-se de tudo para que isso aconteça. (ibid., p.30)

Sem entrarmos numa discussão aprofundada sobre os méritos e deméritos de ambos os grupos de ideologias pedagógicas, vamos aqui apenas fazer algumas observações que possam esclarecer os achados da pesquisa e as atitudes por vezes surpreendentes dos alunos no que se refere às suas relações com o saber escolar. A primeira observação é a de que, sem dúvida, as pedagogias novas se prestam muito melhor aos alunos provenientes das classes médias e superiores, que levam para a escola um capital cultural razoável, que lhes permita possuir interesses, dúvidas, lacunas ou contradições entre esses conhecimentos e o que a escola porventura ofereça como material de trabalho. Ou mesmo entender o que o professor diz, e dar algum valor, um significado ao trabalho proposto. Nas palavras de de La Taille, “formular hipótese pede, de quem se dá a esse trabalho, um investimento cognitivo que somente pode ter origem seja num conflito entre antigas concepções e novos dados a respeito de um determinado tema, seja numa lacuna.” (ibid., p. 29) Como se costuma dizer em sala, “quem não sabe nada, também não tem dúvida nenhuma”. Deixar que um aluno, proveniente de classes para as quais pegar um livro e lê-lo não constitui um hábito ou uma atitude espontânea, tenha por si só a iniciativa de fazê-lo, seria no mínimo incompatível com o que se espera do ensino, do modo como está estruturado. A própria linguagem, constituindo-se num sistema de categorias para a decifração e a manipulação de estruturas complexas (Bourdieu, 1999, p.46), pode se constituir num entrave à educação, uma vez que aquela utilizada na escola é bem diferente daquela utilizada nos meios populares.

Daí, podemos concluir que uma ideologia escolanovista mal compreendida em seus pressupostos e exigências, pode prestar um grande

desserviço à educação pública, uma vez que a maior parte dos alunos ali presentes não tem o capital cultural necessário para acompanhar os raciocínios, perceber ligações, compreender significados, ou mesmo valorizar determinados tipos de saber. Mesmo as pedagogias novas ainda têm uma *normatividade* que precisa ser obedecida para que os saberes sejam assimilados e os alunos devidamente aprovados. Em outros termos, a educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo (Charlot 2000), e também se não possui pré-requisitos de comunicabilidade.

Bourdieu nos dá uma idéia dessa situação, afirmando que a aluna proveniente das classes social superiores apresenta capital cultural; os das classes médias, boa-vontade cultural, isto é, têm incentivos familiares no sentido de dar conta dos trabalhos escolares e se esforçam por fazê-los, uma vez que têm um vislumbre do que os estudos podem fazer por eles em termos de melhorias sociais. Trata-se, numa palavra, de um *ethos*, valores e atitudes específicos frente ao saber escolar e, em outros termos, de um tipo específico de relação com o saber. Já os das classes populares, não possuindo nem capital cultural, nem os incentivos e esta boa-vontade cultural, refugiam-se numa atitude negativa que desconcerta os educadores. Aí, basta o *laissez-faire* para que os *handicaps* culturais atuem com a maior brutalidade (Bourdieu 1999, p. 58).

Há ainda realidades diversas das que acabaram de ser apresentadas e analisadas. Lelis (2005) relata tanto a existência quanto os possíveis fatores ligados a uma *relação instrumental* com o saber escolar, apresentada por alunos de classe média que acabam mesmo estudando “somente o suficiente para passar de ano”.

4.2.3 Possíveis Tipos Diferenciados de Relação com o Saber

Para tentarmos distinguir as nuances que existem nas diversas relações que os alunos mantêm com o saber, começemos pelo fato de que, nesta pesquisa, os alunos que declararam agir da forma descrita (estudar somente o suficiente para passar de ano) foram alunos que não são os de mais baixo desempenho acadêmico; ao contrário, estão situados na média, e daí para cima. Uma primeira idéia que nos surge então seria a de que tal atitude poderia ser um misto de arrojo,

visão de sua própria situação e de suas opções na vida e na escola. Alguns dos alunos de melhores rendimentos escolares então fariam isto: optar pelo que vão estudar com mais esmero, deixando as demais matérias para se safar com o mínimo indispensável para a aprovação, fazendo uso de uma visão geral que têm de sua própria situação e das regras escolares, o que os demais alunos talvez não tenham. Já mencionamos algumas vezes uma diferenciação importante entre os alunos das classes populares e os das classes médias no que se refere às suas visões de mundo e projetos pessoais. Bourdieu cita uma pesquisa de Paul Clerc para lembrar um fato estarrecedor: os Colégios de Ensino Geral (CEG) possuem um recrutamento mais popular do que o dos liceus; pois bem: 15% das famílias de alunos dos CEG *ignoram o nome do liceu mais próximo*, atingindo 36% a taxa entre as famílias dos alunos da classe de fim dos estudos primários.

O liceu não faz parte do universo concreto das famílias populares (...) Ao contrário, é todo um capital de informação sobre o *cursus*, sobre a significação das grandes escolhas da quinta série, (...) sobre as carreiras futuras e sobre as orientações que normalmente conduzem a elas, sobre o funcionamento do sistema universitário, sobre a significação dos resultados, as sanções e as recompensas, que as crianças das classes cultas investem em suas condutas escolares. (Bourdieu 1999, p.44-5)

Se é assim, e considerando que o modo como a educação é encarada no Brasil seja diferente do modo como o é na França, não surpreende que os alunos de melhor desempenho acadêmico aqui se dêem ao luxo de agir desta forma, o que seria muito mais difícil de acontecer com um aluno proveniente de meios populares, para quem o próprio valor ou o sentido do ensino escolar é nebuloso. A presente pesquisa nos mostra exemplos bem convincentes nas falas de diferentes alunos: uma boa aluna, em entrevista coletiva declarou que se pudesse, iria direto para o doutorado naquilo que deseja fazer; por outro lado, um aluno de baixo desempenho acadêmico, em entrevista coletiva (já citado) declarou “*É que quero o diploma para... eu vim aqui para estudar também para... ter um ensino... melhor, para arranjar um emprego também melhor, né?*” (as reticências são hesitações na fala).

O modo tranqüilo, ou talvez até cínico com que alguns alunos declaram suas visões e pretensões, saltou aos olhos do pesquisador, especialmente ao fazer o contraste com uma época em que seria no mínimo vergonhoso admitir isto de si próprio, mesmo em círculo fechado, e para amigos íntimos. Talvez fosse lícito

dizer que estamos diante de um tipo de relação com o saber escolar bastante **instrumental**, usando uma expressão de Lelis (2005), isto é, os alunos que têm uma certa visão das diferentes disciplinas escolares e de suas relações com sua futura carreira, não investem tempo e energia além do que consideram (e constataam) ser o mínimo indispensável para aprovação nas disciplinas. Noutras palavras, o saber escolar é aqui um instrumento a serviço da obtenção do diploma. Em contextos diferentes do que prevalece hoje no Brasil, e especificamente do contexto de nossa pesquisa, talvez fosse vergonhoso um aluno admitir este tipo de relação instrumental e mesmo cínico com o saber. E muitos professores planejam e dão suas aulas ainda pensando neste tipo de aluno “bom”, aos quais Morales e Dubet se referem como sendo fictícios e inexistentes.

Este tipo de RCS parece se constituir numa espécie de novo *ethos* escolar, talvez propiciado pela subsunção total do saber escolar ao capital econômico, como uma mercadoria de caráter bem instrumental, completamente ligada ao mercado de trabalho, ou pior, a um suposto mercado de trabalho, já que esta entidade semi-abstrata mostra-se bastante volátil e infiel aos que se prostram perante sua força. Seja como for, o significado de “entender”, “saber” alguma coisa, para usarmos outra palavra globalizante, fica “flexibilizado” sob este *ethos*. Para o aluno, “aprender” pode ser

Ler uma ou duas vezes, ingurgitar sem compreender ou, inversamente, compreender sem memorizar, e, até, amiúde, passar algum tempo “enfurnado nos livros” (será então, o tempo utilizado que atestará a conformidade com a demanda da escola, e, não, a atividade intelectual efetiva ou o saber adquirido). Para o professor, aprender é compreender + memorizar + ser capaz de aplicar ou comentar. (Charlot 2000, p. 75)

Para o aluno, pois, conforme já afirmamos, a questão é passar de ano. Morales afirma que o aluno em geral estuda em função do tipo de pergunta esperado na prova, e não em função dos conselhos que os professores lhes dão. (Morales 2004, p. 129). Dubet e Martuccelli (apud Lelis, 2005) afirmam que o sentido do trabalho escolar, para alunos das séries finais do ensino básico, se apóia “fragilmente em duas matrizes: a utilidade do diploma e o interesse intelectual”. Há exceções quanto a este relacionamento superficial com o saber escolar, como podemos constatar na entrevista coletiva da presente pesquisa na qual alguns alunos se declararam estupefatos com a média 5 para passar na escola, por acharem-na muito baixa.

Esta relação superficial com o saber parece ter uma contraparte na relação dos alunos entre si, uma relação egoísta e também superficial, na qual apesar de ainda se eleger os colegas e as amigadas como fatores da maior importância em suas vidas, essa importância não derivaria de uma consciência “social”, mas de uma premência circunstancial, às vezes de “sobrevivência” psíquica, talvez em parte em consonância com a atitude descrita por Simmel (1987) como *blasé*, e em parte como reflexo de uma sociedade na qual até as pessoas estão se tornando descartáveis, tal como a palavra empenhada ou a responsabilidade pessoal. Vejamos.

Yves de La Taille (1991), a partir dos dados de uma pesquisa com 100 alunos de 7 a 14 anos, de duas escolas, sendo uma particular e uma estadual, é levado a crer que a própria finalidade do estudo tem caráter individualista para os alunos de classe média, atendendo a escola sempre a um projeto pessoal, e não a uma consciência de compromissos sociais. O autor chega a esta conclusão ao verificar que as explicações dadas por muitos alunos ao “dever estudar” se referem sempre a uma razão do tipo “para ter uma profissão”, “para ter uma boa vida”. Na presente pesquisa, uma boa parte dos alunos também se referiu a este tipo de explicação nos BS. A pesquisa de Lelis também apresenta um dado, obtido de uma coordenadora escolar, de que também os pais dos alunos apresentam comportamento individualista e competitivo, com menor comprometimento social e político (Lelis, 2005).

Obtivemos em entrevistas depoimentos de alunos de bom rendimento escolar que apontam para uma visão individualista da educação: ao perceberem que alguns alunos não só não acompanham o desenrolar da aula, como também o atrapalham, passam a raciocinar em termos de excluir estes alunos “que não querem nada” da sala ou mesmo da escola. *“A gente se esforça, e vem à aula, e participa, ... e pergunta, e não sei o quê. Aí, vem uns que tão lá de brincadeira, de palhaçada, atrapalhando a aula, atrapalhando quem quer alguma coisa, ...”* (CMA). A aluna menciona que deveria ser feita uma prova ao início de cada ano para distinguir os bons alunos dos maus alunos. Inquirida sobre o que fazer exatamente quanto aos resultados desta prova, após a distinção dos diferentes grupos, ela respondeu:

Tentaria resolver o problema do grupinho que não quer nada. Porque, [alguns pensam] assim, você entrou na escola, tudo bem: “Ah, passei na prova, então eu

faço agora o que eu quiser dentro da escola” Entendeu? Então, o pessoal que realmente tá interessado, vai continuar estudando, vai continuar ligando pras matérias durante.. o ano todo. Então esse pessoal, seria o pessoal com .. que não teríamos com que nos preocupar tanto. (...) Mas esse pessoal que não... liga, só vem ... que não liga muito pras aulas, tentaria resolver o problema, ou então, ... Encaminharia pra outra escola, porque, realmente, atrapalha o professor, atrapalha os alunos que querem alguma coisa, entendeu? Então, se você vem pra escola pra ficar conversando no pátio, jogando vôlei, matando as aulas, então por que você vem? Entendeu? Porque o pai obriga. O pai obriga, então você fica do lado de fora da escola! (CMA)

Conquanto seja compreensível o incômodo por que passam os alunos interessados no aprendizado escolar, quando estão em turmas nas quais o professor não consegue dar uma aula porque nela alguns alunos manifestam desinteresse de forma ostensiva e desrespeitosa, chegando ao ponto de “batucar” nas carteiras durante as aulas, a solução apresentada também não leva em conta o que poderia estar acontecendo a estes alunos desinteressados para que ajam da maneira descrita. Também é compreensível a sensação de impotência que sentiria um bom aluno numa situação destas, visto que nem mesmo os professores conseguem mudar o quadro, mas as soluções políticas inclusivas, compreensivas e mais amplas, raramente são cogitadas.

O discurso dos alunos de melhor desempenho é explícito no sentido de que as atitudes na escola, em sala, são escolhas deliberadas, conscientes.

Tem gente como nós que sabe o que quer. (...) Eu posso odiar matemática, e o professor, mas eu sei que eu tenho que estudar, e se eu tirar zero no vestibular, eu vou ser reprovado porque eu quis. É a tal da correlação entre a pedagogia e o aluno, e tal, mas eu acredito que não, é... é muito da gente estudar e querer. Aqui tem uma grande parte que não quer nada. Não pretende fazer faculdade. E acaba prejudicando os que querem. Né? Isso é uma verdade que eu concordo com os outros alunos que o disseram aqui. (CMA)

Uma situação nesta pesquisa foi bastante emblemática desta diferença de visões. Um aluno, de baixo desempenho escolar, foi encaminhado pelo inspetor ao pesquisador para a entrevista. No caminho, ele cruzou com uma colega estudante, com quem iniciou uma conversa. Ao notar que ambos não queriam se separar, sugeri que ela também poderia permanecer junto ao amigo enquanto ele concedia a entrevista. Mas não me contive, e também dirigi algumas questões à aluna, sem saber se ela também se incluía entre os alunos de mais baixo desempenho escolar. O desenrolar da entrevista pareceu indicar que não. Trazemos à consideração as respostas que ambos deram a uma pergunta do pesquisador:

E estão achando o quê desta escola? Tá difícil, tá fácil...

(O aluno:) *Não tá fácil não, tá... pra quem estuda, tá razoável, mas pra quem não estuda fica difícil, porque ... hoje em dia é difícil. O estudo, as pessoas falam que é um pouco fácil, mas quase não tem nada. Apenas as pessoas que se esforçaram e fizeram por onde, porque, tudo hoje em dia é necessário estudo, entendeu?*

(A aluna:) *Eu não acho que tá difícil, eu acho que é só a pessoa querer; porque os alunos que não estudam, matam aula, e tal, ficam sem saber a matéria e tal, ficam reprovados, falam que tá difícil, que o ensino não é bom. Não é o ensino que não é bom, é ótimo, só que depende dos alunos se interessarem ou não.*

Pode nos deixar confusos tamanha discrepância de opiniões. De qualquer forma, parece-me que condizem com a idéia de que as desigualdades escolares são legitimadas na própria escola por um discurso que imputa toda a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso escolar aos próprios alunos. Mas a opção por uma abordagem pela noção de RCS nos obrigaria a não parar nas explicações sociológicas das diferenças, das estatísticas. Por que, ou através de que mecanismos, exatamente, alguns alunos obtêm sucesso e outros o fracasso na escola? Esta pesquisa não pretendeu dar conta destas questões, e poderíamos apenas levantar hipóteses. Apenas aponto a presença de discursos, nos próprios alunos, que parecem confirmar a teoria, e observo que a relação instrumental com o saber, comercial, superficializada, descartável, está em consonância com o tipo de relações humanas que tende a se estabelecer também entre os alunos: superficial, interesseira, descartável. Moças e rapazes não namoram, “ficam” uns com os outros por alguns momentos. E não é necessário, para isto, sequer saber o nome do “objeto do desejo”.

4.3 Entre os Alienígenas e a Alienação

Com relação à questão do estudo como esforço ou diversão, que caracterizaria diferentes modos de RCS, gostaria de trazer à atenção os discursos que, ao tentar combater ou pelo menos relativizar as críticas que são feitas à mídia e a certos comportamentos da juventude, acabam insinuando uma valorização de uma dita “cultura juvenil”, valorização que, em meu entender, tem sido colocada de forma acrítica. Concordo que alguns ataques feitos à mídia são ataques a mídia em si, e não ao uso social que se faz dela, havendo pois uma confusão em alguns discursos sobre o objeto de discussão. O mesmo podemos

dizer com relação a alguns ataques à juventude de hoje; mas o mesmo também podemos dizer com relação a algumas apologias à juventude.

É claro que tanto a juventude, como alvo do processo educativo, quanto a mídia, como parte da realidade cotidiana daquela, precisam ser entendidos pelos educadores. Mas este entendimento não significa necessariamente uma concordância com todos os seus valores, pois se assim fosse, a própria educação formal seria desnecessária, uma vez que aqueles que são presumidos como alvos da educação, de um processo de formação de valores, atitudes e saberes, já possuem valores, atitudes e saberes melhores do que aquilo que lhes possa ser oferecido pelos professores ou pela escola. Visualizamos aqui um equilíbrio delicado entre os extremos de imposição total e de abstenção total, uma vez que os discursos parecem tender sempre para os extremos.

Há efetivamente quem diga que melhor seria a abstenção, ou a retirada da obrigatoriedade do ensino, tal como o faz o dono de uma universidade carioca, como veremos adiante. Porém, acredito que possamos examinar este embate através das considerações já feitas até aqui, somadas à distinção feita por Saviani (1989) entre o *aluno empírico* e o *aluno concreto*. Para este autor, que se baseia em Gramsci, a disciplina é fundamental nos estudos, bem como a autoridade do professor que impõe uma diretividade aos trabalhos escolares. A Educação é entendida como “uma passagem da anomia à autonomia através da heteronomia” (op. cit., p.42), isto é, o processo educativo não parte da situação na qual o aluno se encontra para reiterá-la, permanecer nela; parte-se de onde os alunos se encontram para conduzi-los a um estado superior, pela mediação do outro, do professor: é a heteronomia. Nesta compreensão das coisas, os tão repetidos “interesses dos alunos” têm de ser relativizados, pois há interesses diferenciados entre o aluno empírico e o aluno concreto.

O aluno empírico é aquele que está diante do professor, dado imediato de uma situação de aula ou de relações humanas na escola, sujeito a desejos suscitados pelas mais variadas fontes de valores e de ideologias, que se manifestam num dado sujeito, para satisfação imediata. Já o aluno concreto é aquele que só é perceptível mediante uma análise tanto da sociedade em que se vive quanto do modo como o aluno (concreto) se insere nesta sociedade (de classes), pois ele é uma síntese de relações sociais. Feita a distinção, fica mais claro para o professor que este, tendo um compromisso educativo e social, não

poderá ceder a todas as solicitações dos alunos empíricos no sentido de afrouxar os estudos, pois compreende que um dos fatores que são tanto consequência quanto causa realimentadora de sua situação subordinada é a expropriação dos saberes escolares.

O aluno empírico pode até rejeitar os saberes que lhes são apresentados, preferindo a diversão ao esforço na escola, ou dizendo que numa escola ideal, os alunos poderiam escolher o que iriam estudar nela (cf entrevista coletiva nesta pesquisa), mas permanece o fato de que o domínio de um corpo de saberes é tanto um dever social para que sejamos profissionais competentes e cidadãos participativos, quanto uma necessidade imposta pela sociedade capitalista para que o próprio aluno “seja alguém” no mercado de trabalho. Com relação a esta expressão que consideramos tão ameaçadora, e tão símbolo das relações sociais cruéis que vivemos, teceremos mais comentários a seguir, para depois voltarmos à questão da alienação juvenil com mais subsídios.

4.3.1 Saberes, Relações e Valores

No que se refere à interação entre os saberes, discursos e ideologias, na presente pesquisa pude observar um fato relativo ao que poderíamos chamar de “cultura da escola”, que me despertou especial interesse, e acredito merecer alguns comentários. Trata-se de que os alunos repetem com constância o argumento de que devem estudar para serem “alguém na vida”; quem não estuda, não terá nada ou, o que é pior, e está implícito na afirmativa, não *será ninguém*. Esta argumentação surgiu tanto nas entrevistas quanto nos BS. Em algumas respostas, os alunos explicitaram que tal argumento vem de seus professores, ou pessoas que de alguma forma têm influência sobre eles. Como o argumento é bastante generalizado entre os alunos, estou supondo que se trata de parte da cultura da escola.

É claro que uma tal cultura é louvável na medida em que estimula todos os alunos ao estudo e ao trabalho escolar. Porém, acredito que devemos ter muitos cuidados aqui. Em primeiro lugar porque o móbil que deveria estar na raiz dos esforços dos alunos para estudar não deveria ser o de fugir de uma situação horrorosa, de privações materiais, de uma nulidade ontológica (não ser

ninguém). Não deveria ser uma coisa negativa, isto é, algo a ser evitado, mas ao contrário, o saber deveria ser algo a ser buscado pelo seu valor positivo, pelo que o saber pode proporcionar a quem domina um assunto, e pelo valor social que o saber representa na sociedade que vivemos.

Estou convencido, embora o tema mereça outras pesquisas, de que o móbil “negativo”, o de evitar uma situação não-desejada, leva os alunos a ter uma relação instrumental com o saber, isto é, ter *isto* para obter *aquilo*; ou pior ainda, ter isto para *não ter* aquilo outro. E certamente que a relação instrumental com o saber é uma relação fraca, pois uma vez obtida a “recompensa”, o valor do saber se esvai, isto é, ele deixa de ter qualquer função na vida do aluno. É isto o que parece caracterizar este tipo de RCS, a questão da evanescência dos “saberes”, que melhor seriam qualificados como “informações”. E é isto o que acontece com muita frequência na escola: os alunos estudam para passar, e não para aprender; como consequência, os alunos costumam estudar na véspera da prova (Lelis, 2005), ou mesmo no dia e, depois da prova, “esquecem” o que estudaram.

Em segundo lugar, devemos tomar cuidados porque a maneira como é colocada a situação dá bastante ensejo a se perpetuar a idéia de que, quem não estuda não *merece* mesmo uma vida digna. E é aí que entra a função escolar, apontada por Bourdieu, de legitimação das desigualdades sociais. Se os professores colocam o tempo todo que, se o aluno não estudar, não terá uma vida digna e ponto final, por mais que haja razão na afirmativa, ela pode ser tomada pelos alunos não como uma constatação de como as coisas acontecem em nossa sociedade, mas como uma regra neutra e geral da vida, e uma regra justa, do tipo: “se o aluno não estuda, não passa; se não passa, não tem estudos, não merece uma vida digna”.

Não estou querendo dizer com isto que se devesse fazer exatamente o contrário, ensinando que quem não estuda também pode “se dar bem” na vida, como a incentivar a malandragem; tanto que, inicialmente, afirmei que se trata de uma atitude louvável incitar os alunos aos estudos. Estou apenas explicitando que é delicado incitar os alunos ao estudo através de uma “mobilização negativa”, e através de uma afirmação simplista de que quem “não teve capacidade de fazer uma faculdade” não pode aspirar a ter uma vida digna. Acredito ser importante deixar claro, nas ocasiões em que se associa estudos superiores a uma vida mais

digna, ou simplesmente, digna, de que isto é o que acontece numa sociedade injusta, que premia os já favorecidos pelo nascimento, e dificulta os já desfavorecidos pelo nascimento.

Trata-se de um equilíbrio delicado que visualizamos nesta questão, colocada quase que cotidianamente para os professores em seu ofício. Por um lado, sua formação humanística, sua consciência profissional e de deveres sociais; por outro, as pressões sociais capitalistas e os próprios “alunos empíricos”. O resumo apoteótico, ou talvez, apocolonquitótico¹ destas pressões se materializou no discurso de um dono de universidade particular do Rio de Janeiro, que em entrevista a um jornal especializado em concursos, declarou com todas as letras que não acredita que educação escolar seja importante, tampouco a nação ou a cidadania.² Suas afirmações, embora de certo modo “corajosas”, não são a expressão exclusiva de uma opinião audaz e original, mas antes o reflexo de ideologias e opiniões que são veiculadas cotidianamente, e de formas bastante “suaves” ou disfarçadas, em todos os meios em que tais questões, como a educação e a cidadania, são levantadas. Inclusive nas escolas. Se educação não é algo tão importante, e nem deveria ser obrigatória, segundo o dono da universidade, então é “natural” que na escola dediquemo-nos mais ao que “divirta” do que ao que “dá trabalho”. E daí a dificuldade dos professores em permanecer equilibrados entre “ser alguém” e o “ser ninguém”, pois também há questionamentos mais sérios e mais conseqüentes no que se refere ao *tipo* de saber que a escola privilegia, em detrimento de outros.

Charlot menciona que “A sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser ‘alguém’” (Charlot 2000, p. 72). Por que? Charlot não explica. Nem tampouco faria eu, por mais pretensioso que fosse. Mas podemos levantar

¹ A palavra empregada é derivada de “apocolonquitose”, uma paródia de apoteose, significando esta a transformação em Deus, e aquela transformação em abóbora.

² O caso também mereceu menção no Jornal do Brasil, 16/11/2001, de onde transcrevemos as seguintes afirmativas feitas pelo empresário: “A pessoa pode ser analfabeta e ser muito expressiva, muito inteligente, muito bem-sucedida. E pode ser um pós-graduado e ser uma besta completa. Não acho que seja necessário esse estudo todo.” “Pesquisa dá um monte de título para o cara. Ele vai arrumar um emprego bom e vai trocar cartãozinho com outro que pesquisa também. Fica aquela troca de reverência, para um lado e para o outro, mas a pesquisa em si não vale nada. As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora.” “Não acho que eu seja uma pessoa muito interessada em educação. Sou interessado na minha empresa, isso é que é importante. Estou interessado no Brasil? Não, não estou interessado no Brasil. Na cidadania? Também não.” (p. 6)

idéias a respeito do fenômeno. Em primeiro lugar, antepoño um “porém” a afirmativa acima citada, uma vez que me parece que na realidade brasileira, embora a questão do saber letrado seja posta como um valor, este valor é mais uma fachada do que uma passagem obrigatória: quem “manda” aqui é quem tem o poder político ou econômico, sendo que o acesso a ambos os tipos de poder raramente ou nunca se dá através do saber escolar.

Mas, consideremos que em outros contextos, ou mesmo aqui, em algum grau, o saber-objeto possa ser de fato uma via necessária para que um sujeito “seja alguém”. Por que isto ocorreria? Já fizemos referência a idéia trazida por Thin, Vincent e Lahire, de que houve um momento histórico a partir do qual a escrita tornou-se um veículo tanto de saber quanto de autoridade. As sociedades letradas descorporificaram a autoridade, antes corporificada em alguns indivíduos, objetivando-a em regras impessoais que deveriam ser seguidas por todos. A lógica desta mudança talvez possa ser compreendida se levarmos em conta a “necessidade” da substituição das antigas relações sociais, baseadas em nascimento, nobre ou plebeu, pelas novas relações, que se pretendiam racionais e a lidar com homens que eram iguais em natureza (não havia sangue azul: todos tinham sangue vermelho) e em direitos. Deste modo, a passagem da autoridade corporificada e hereditária para a superioridade da Razão induziu aquela valorização social do saber-objeto a que nos referimos.

Por outro lado, podemos levantar problemas que esta mudança trouxe e com os quais, mais tarde, estaríamos lidando sem nos dar conta de que são problemas, ou de que são efeitos nefastos. Especificando mais, a objetivação do saber sob a forma de livros ou de outros registros permite que esse produto sutil do trabalho humano seja alienado do seu produtor, tanto no sentido de desincorporação, quanto no sentido de expropriação: o saber já está, há muito tempo, tão compartimentalizado e especializado que, na prática, mesmo dentro de uma mesma seqüência produtiva (por exemplo, fabricar um automóvel), nenhum trabalhador domina a totalidade dos saberes requeridos para dar conta do processo de seu próprio trabalho. A primeira expropriação ocorrida no processo de desenvolvimento das relações capitalistas havia sido a dos meios de produção, meios materiais; agora, o próprio saber, que numa sociedade tecnológica também se converte em força produtiva, em meio de produção, também é alienado dos trabalhadores. Como o processo de produção exige um mínimo de conhecimentos

e saberes, sem os quais os trabalhadores não poderiam exercer qualquer atividade produtiva, mesmo em benefício do capital, então o saber é devolvido ao trabalhador “parcelado”, em pequenas doses, apenas suficientes para tornar a fábrica operante. Tal empreitada torna-se facilmente concretizável através dos processos fordistas-tayloristas (Saviani 1989, p.13), nos quais o trabalhador realiza tão-somente uma única e pequena função que, somada às dos demais trabalhadores, produzirá o produto final.

Tendo considerado tudo isto, acredito ficar mais fácil fazer uma relação entre os processos sociais mais amplos, como aqueles ligados à lógica da dominação capitalista, e à cultura emergente, com qualquer de seus apelidos ou variações: cultura jovem, cultura zapping etc. Há, efetivamente, um processo cada vez maior de alienação dos trabalhadores e, por consequência, dos jovens, dos saberes eruditos que a escola deveria tornar acessíveis a todos. Neste caso, o que seria mais pertinente afirmar: que os jovens (ou nós) são alienígenas (E.T.’s que não estão submetidos aos efeitos das relações sociais dos humanos), ou que os jovens (tanto quanto nós) são alienados de praticamente tudo o que lhes possibilitaria uma oportunidade de ascensão social? Se as instituições sociais tradicionais estão passando por uma crise (Dubet, 2002), por outro lado isto não significa nem o “fim da História”, nem o fim das relações sociais e de sua influência sobre a vida de cada indivíduo; em outras palavras, também não é o “fim da Sociologia”. Não é difícil perceber que ainda há uma ligação entre comportamentos individuais e interesses sociais mais amplos; entre o comportamento desfocado, superficial, acomodado, individualista, hedonista, e um interesse muito forte na manutenção do *status quo*, da apatia pelo social, e do consumismo.

5

Considerações Finais

Ao iniciar esta pesquisa, queria responder a algumas questões que decorriam de minha observação no sentido de que os alunos não cooperam com o trabalho do professor. À luz das teorias sociológicas, o fato de os alunos não fazerem “o papel de alunos” não é mais uma coisa tão estranha; com certeza, não mais o é para mim. O contato com toda uma literatura relativa às questões escolares, abordadas pelas diversas ciências que subsidiam o entendimento dessas questões, e com as considerações que os estudiosos da educação nos oferecem, me abriu novas perspectivas e me colocou novas questões, entre elas, a questão do tipo de relação com o saber que chamamos aqui de “instrumental”.

O estudo de campo realizado foi bastante limitado, circunscrevendo-se a basicamente uma escola pública de nível médio, e tenho ciência das inúmeras limitações que um aprendiz de pesquisador apresenta em seu trabalho “inaugural”. Mas o fato de ser professor também nos obriga a tecer considerações que, no mínimo, servirão para provocar reflexões e críticas, que também poderão ser utilizadas no processo de formação em pesquisa deste professor que ora se aventura na pesquisa. Tendo dito isto, faço as ponderações seguintes.

Do lado dos alunos das classes populares, as *dificuldades de assimilação* do saber escolar parecem ser de várias origens. Além do tipo de saber apresentado não corresponder ao que eles estão familiarizados, ou que valorizam (saber do segundo tipo, saber prático, cf. Charlot, 2000), também lhes é de difícil assimilação, tanto por causa do tipo de *relação* com o saber que é exigido para tal ser diferenciado (eu epistêmico), quanto pela própria linguagem que é utilizada para a apresentação desses saberes ser uma linguagem que eles não entendem. Soma-se a isto o fato de que as próprias expectativas que estes alunos e seus pais têm são baixas no que se refere a esperanças de vir a utilizar este saber na vida, ou mesmo de que venham a dominar em algum grau o saber escolar. O *valor* que é dado ao saber escolar varia bastante, em princípio, de classe para classe social. Para as classes populares, talvez o saber escolar se apresente como *dúbio* no seu valor: ora é representado como algo desejável, tanto pelas “portas que abre” no mercado de trabalho, quanto pelo *status* que confere aos que o dominam, ora é representado como algo inatingível ou mesmo inútil.

Para os alunos das classes médias, parece haver ao menos dois tipos de relação com o saber: o de reconhecimento de seu valor como meio de ascensão social, ou o de reconhecimento de seu valor apenas como mercadoria, isto é, um valor relativo, instrumental, e substituível por diversas formas de corrupção do processo escolar. Para os alunos deste último caso, impregnados de ideologias hedonistas e consumistas que grassam em nossa sociedade, o saber tem de dar prazer, e não exigir qualquer esforço. Tal atitude é incompatível com a normatividade de qualquer aprendizado, seja escolar ou não. “*O aluno devia poder escolher o que vai estudar*”, dizem eles em nossa pesquisa, e “Inglês pra mim tem de ter o meu jeito, senão eu joga fora”, diz uma propaganda de um curso de idiomas que está nas ruas no momento em que estas linhas são escritas. Os alunos que teriam, comparativamente, as melhores condições de adquirir saberes escolares, por possuir capital cultural, e/ou boa relação com o saber de primeiro tipo (saber-objeto), “boicotam” a própria possibilidade de fazê-lo, devido a uma atitude de “mínimo esforço”, de “empurrar com a barriga”, atitude talvez propiciada pela lógica de nossa sociedade, que de alguma forma nos faz crer que tudo tem de ser uma mercadoria, e tudo deve ser comprado com o dinheiro. Em ambos os casos, alunos daqui e dali, parece aos professores que o saber escolar perdeu seu valor intrínseco, perdeu seu sentido, tendo se tornado meramente um recheio de vento no pastel do botequim da escola pública, e que temos de, a cada aula, lutar contra a resistência dos próprios alunos para levar a eles o que sabemos que, como alunos concretos, precisam para tomar para si aquilo que historicamente lhes foi e é alienado. E nessa luta, o que ocorre freqüentes vezes é o cansaço do professor e sua rendição àquilo que no primeiro capítulo denominamos “mentira pedagógica”.

Como exatamente se dá aquele processo, no qual os próprios alunos boicotam suas chances de absorver os saberes escolares, ao adotar uma lógica incompatível com a normatividade de qualquer aprendizagem? Esta nos parece ser uma pergunta pertinente ao adotarmos a abordagem da “leitura em positivo” dos alunos. Não acreditamos na dita teoria da conspiração, mas acreditamos que há uma lógica e um sentido implícito nas relações sociais, que em algum grau se refletem nas relações escolares e nas próprias relações com o saber. A “normalização” (Charlot 2001) atual das relações dos jovens com o mundo tem influência negativa sobre a relação dos jovens com o saber, especialmente o saber

escolar, que por razões diversas, parecem revesti-lo das características mais indesejáveis aos jovens: local específico de sua veiculação que lhes exige um investimento de tempo e deslocamento, normas a serem obedecidas no local, horários a serem cumpridos, disciplina e concentração para adquirir os saberes, relações de saber ligadas a figuras de autoridade (quando não autoritárias) etc.

Podemos notar aquela lógica e sentido das relações sociais se refletindo em outras áreas importantes da vida: no âmbito da saúde pública, nos parece claro o processo de sucateamento desta e que, qualquer que tenha sido sua origem, o fato é que impulsionou o crescimento dos planos de saúde privada. No âmbito da educação pública, quaisquer que tenham sido as razões que a tornam cada vez pior, o fato é que hoje as escolas particulares é que são procuradas pelas classes médias preocupadas com a formação de seus filhos, para não falar dos que os mandam estudar no exterior.

O reflexo dessas tendências sociais em nossas relações profissionais e pessoais cotidianas pode ser captado nos resultados do “jogo” que acabamos jogando. Os próprios atores que seriam os maiores interessados em adquirir o que não têm, ou em “jogar a favor do próprio time”, acabam “jogando contra”, e reproduzindo ou confirmando as tendências de expropriação e subsequente exploração. Na falta de uma compreensão sócio-histórica, de uma visão de conjunto da situação de trabalho precária nas quais se encontram, os profissionais acabam também contribuindo para a perpetuação das desigualdades: médicos e enfermeiros de hospitais públicos não atendem ou atendem de má vontade; advogados da justiça pública não atendem ou atendem de má vontade; professores da escola pública não dão aulas ou dão de má vontade. Parece, pois, haver algo a ligar a transformação para pior nas mais importantes áreas da vida à lógica capitalista de privatização; antes, dos meios de produção, hoje, até do saber escolar. Os mecanismos de como se dá este processo poderiam constituir outros textos, outras pesquisas, mas por certo que a objetivação do saber, descrita por Vincent, Lahire e Thin (2001), teve um papel importante no processo.

Afirmar acima que os saberes escolares constituem algo que “sabemos que os alunos concretos precisam”. Por outro lado, no primeiro capítulo deste texto, explicitar a questão, freqüentes vezes levantada nos dias atuais, sobre a pertinência de conteúdos escolares, ou alguns conteúdos escolares, serem mesmo algo que deva ser obrigatório a todos os alunos, tendo em vista as questões identitárias que

perpassam os sujeitos no ensino público. Abordar esta questão de forma conseqüente e exaustiva exigiria uma incursão pela questão do multiculturalismo, além dos aspectos referentes aos estudos do currículo escolar.

A questão assim posta nos parece delicada, cheia de complexidades, e também nos parece estar longe de ser satisfatoriamente solucionada a contento de todos os interessados. Por outro lado, concordamos com Gimeno (2001), entre tantos outros, ao afirmar que a escola pública obrigatória é um direito histórico, nascido de preocupações humanistas e que não chegou sequer a consolidar-se na prática. Embora os objetivos da escola, definidos pelos diversos grupos de interesse sejam divergentes em algum grau, parece que a oportunidade de todos estudarem já é consensual. A crença no progresso, da civilização e dos indivíduos, é estabelecida em função de um duplo consenso: um consenso epistemológico, de que todos *podem* ser educados, e um consenso moral, de que todos *devem* ser educados (Gimeno, p.58).

Os conteúdos nucleares dos currículos escolares também deviam ser parte de um “grande consenso”, e as razões dadas para que tais conteúdos sejam obrigatórios, deveriam estar sempre claras tanto para os professores quanto para os alunos, por uma questão de encontrar um *sentido* para aquilo que se faz. O que é, aliás, uma distinção do trabalho humano para o “trabalho” animal, como o das formigas ou abelhas (Saviani, 1989). O ser humano antecipa mentalmente os resultados de seu esforço, planeja o trabalho em função de um objetivo esperado. Alienar o trabalhador (ou o estudante) da consciência desta finalidade, da finalidade do seu trabalho ou do seu estudo, é alienar o ser humano de um dos seus maiores “distintivos”, e também dos seus maiores móveis, pois um trabalho não-significativo é desmobilizante. No capítulo anterior, levantei a questão: estudar é esforço ou é divertido? Mais uma vez, acredito que tendemos sempre a polarizar e pensar por extremos, mas é possível (e Charlot também o crê) pensarmos em fazer o estudo ser esforço e *também* divertido, isto é, prazeroso. De minha parte, penso que isto poderá se dar desde que o *sentido* do estudo esteja desvelado para seus atores.

Mesmo numa sociedade que se quer plural, democrática, ou há um núcleo de leis e processos formativos que garantam o sentimento de unidade social, com a inclusão de todos no desfrute daquilo que a sociedade como um todo oferece, ou haverá exploração e desigualdades que contradizem a idéia de unidade social e

“democracia” com “liberdade, igualdade e fraternidade”. Aí reside, também, a necessidade da apropriação de saberes, neste caso sociais, históricos e filosóficos, que oportunizam aos alunos reconhecer a diferença entre o que é de interesse privado e o que é de interesse coletivo, tanto quanto a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. E, pedindo licença para extrapolar os conceitos de Saviani (1989), diria eu compreender a diferença entre o “cidadão empírico”, consumista, egoísta e etnocentrista, e o “cidadão concreto”.

No que se refere ao aluno e sua relação com o saber, muitos fatores entram em jogo, sendo que uma boa parte desses fatores já são bastante conhecidos. Esta pesquisa indica que, para os alunos de ensino médio das escolas pesquisadas, o fator central para a mobilização ou desmobilização do aluno para o trabalho escolar é a atenção “pessoal” que o professor pode dar ao aluno, atenção traduzida e viabilizada pela sensibilidade e preocupação do professor em querer saber se o aluno está acompanhando as explicações que lhe são dirigidas. Charlot afirma que uma sociologia da relação com o saber deveria demonstrar como as *relações com o saber* são construídas em relações sociais *de saber* (Charlot 2000, p. 88). Podemos então afirmar que esta pesquisa contribuiu nesse sentido, pois ficou evidenciado como uma relação *de saber* por excelência, que é a relação professor-aluno, afeta fortemente as relações dos alunos *com* o saber escolar. Este dado e as considerações anteriores nos levam a concluir que, um **primeiro eixo**, fundamental para a mobilização dos alunos para o trabalho escolar e seu engajamento numa relação de saber com o mundo, é o **engajamento do professor** no processo do aluno, no aprendizado do aluno; a autodoação e a confiança do professor no potencial de aprendizado de seus alunos.

Esta conclusão crucial nos indica o quão frágil fica o ensino, tendo em vista o modo como os professores se sentem face ao descaso e desrespeito dos governos para com a categoria. Por um lado, a relação dos alunos com o saber escolar é fortemente afetada pela maneira como os professores se relacionam com os alunos, mais especificamente, pela maneira como esta relação se dá nos momentos específicos onde o saber está em questão. Por outro lado, esta última relação, que demanda uma grande disponibilidade tanto cognitiva quanto afetiva por parte dos professores, fica prejudicada em função da relação de descaso que o poder público tem para com a escola e os professores.

No que se refere à relação didática entre professor e alunos, podemos concluir que, uma vez que o fator que mais desmobiliza os alunos para o trabalho escolar seja a aula do tipo “palestra”, sem interação com os alunos, seria importante: a) que os professores se inteirassem dos modos de comunicação dos alunos, inclusive os não-verbais, pois a relação de saber na sala de aula parece induzir os alunos que não entendem a matéria a permanecer em silêncio; b) que os alunos adquirissem o modo de comunicação “padrão”, valorizado na escola e em outras esferas, como uma das chaves para o desvelamento dos conhecimentos, tanto técnico-científicos quanto sociais e humanísticos, enfim, para que a comunicação e a compreensão de parte a parte também melhorassem; c) que os professores se inteirassem dos valores emulados pelos “alunos empíricos” e da lógica que lhes guia as ações, não para reiterá-los, mas para estarem cientes de seu ponto de partida no processo educacional; d) que os alunos se inteirassem dos valores que o “aluno concreto” adota para cumprir os objetivos da educação, além da lógica que decorreria desses mesmos valores.

Para este último indicativo, a ação do professor é o primeiro requisito que se faz necessário, pois não podemos esperar que uma consciência que demanda saberes históricos, sociais e filosóficos (saberes escolares), além de uma postura que decorre de certos valores mais humanistas, surja nos alunos de forma espontânea, ou simplesmente nas páginas da internet, ou demais veículos de propaganda da sociedade consumista na qual vivemos. O professor é um indispensável “mediador, herdeiro, intérprete e crítico” (Mellouki e Gauthier, 2004) de tudo aquilo que se passa como “informação”, incluindo aquilo que se pretende e se apresenta como mais neutro e inofensivo.

Feitas estas ressalvas, podemos afirmar que a **comunicação efetiva**, não apenas de informação técnica e “desinteressada”, mas também de valores é, pois, o **segundo eixo** da questão que se coloca para a mobilização dos alunos ao trabalho escolar. Essa comunicação só se efetiva na medida em que os professores compreendam a existência efetiva de lógicas diferenciadas, paradoxais, entre alunos e professores, e entre os diferentes tipos de alunos. O que nos parece em acordo com Charlot, ao afirmar que para que uma informação, um enunciado tenha significado, é preciso que ele tenha um sentido, diga algo sobre o mundo, e “possa ser entendido em uma troca entre interlocutores” (Charlot 2000, p.56). O trabalho docente pode não se restringir a isto, mas é a partir daí que os conteúdos

curriculares poderão ter uma chance de serem apropriados pelos alunos. Ou, em outras palavras, que a escola cumpra sua finalidade legítima.

6

Referências bibliográficas

BERREMAN, G. Etnografia e Controle de Impressões em uma Aldeia do Himalaia, in: ZALUAR, A. (org.) **Desvendando Máscaras Sociais**. Francisco Alves, 1990.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDIDO, A. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. / A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**, leituras de sociologia da educação, 13ª ed. Companhia Editora Nacional, 1955.

CENPEC e LITTERIS. O Jovem, a Escola e o Saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (org.) **Os Jovens e o Saber**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B.: **Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio 1996.

_____. **Da Relação com o Saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. (org.). **Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Centro Interescolar A. C. (CIAC). **Histórico**. Mimeo, s/d.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DE LA TAILLE, Y.; FLOR, C. M.; FEVORINI, L. B. **A Obrigatoriedade do Ensino Segundo Alunos de 7 a 14 anos: Dever Hipotético e Dever Moral**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (78): 27-39, agosto 1991.

DE LA TAILLE, Y.; HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Valores e os jovens do Ensino Médio**. Pátio, ano IX, nº 36. Porto Alegre: Artmed, novembro 2005/janeiro 2006.

DE QUEIROZ, J-M.: **L'École e Ses Sociologies**. Paris: Nathan, 1995.

DUBET, F.: **Les Lycéens**. Ed. Du Seuil, Paris, 1991.

_____. **Quando o Sociólogo quer Saber o que é ser Professor**, entrevista publicada na Revista Brasileira de Educação, na seção “Espaço Aberto”, nºs 5 e 6, 1997, nº 6.

_____. **Le Déclin de L'institution**. Paris: Editions du Seuil, 2002.

- _____. **A Escola e a Exclusão**. In: Cadernos de Pesquisa nº 119, pp. 29-45, 2003.
- FORQUIN, J-C: **Escola e Cultura** – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz T. da. **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KRAMER, S. Entrevistas Coletivas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LELIS, I. **O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias**. Cadernos de Pesquisa, vol. 35, nº 125, p. 137-160. Maio de 2005.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**, São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (coords). **Avaliação na Escola de 1º Grau: Uma Análise Sociológica**. Campinas: Papyrus, 1992. (6ª ed., 2001)
- MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico**. Educação e Sociedade, vol. 25, nº 87, p.537-571, ago. 2004.
- MORALES, P.: **A relação Professor-Aluno**, 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- PERRENOUD, P. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SÁ, M. S. M. M. **Em Nome da Misericórdia**. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.
- SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da saúde Joaquim Venâncio, FIOCRUZ, 1989.
- SIMMEL, G. A Metrópole e a Vida Mental, in **O Fenômeno Urbano** (Velho, G., org.) Guanabara, Rio de Janeiro, 1987.
- SUCUPIRA, N. **Educação, Poder e Sociedade**. Mimeo, s/d.
- THIN, D. **Travail Social et Travail Pédagogique, une mise en cause paradoxale de l'école**. In: Vincent, Guy (org.). **L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?** Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. **Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar**. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.
- WILLIS, P. **Learning to Labor: How the working class kids get working class jobs**. Hampshire: Grower Publishing Company, 1977.
- ZAGURY, T. **Relação Professor/Aluno, Disciplina e Saber**. Revista Pátio, ano 2, nº 8, fev/abr. 1999.

Roteiro de entrevistas

A- Dados pessoais:

- ◆ idade? onde mora? trabalha e estuda? pais ajudam?

B- Sentido:

- ◆ Por que vem à escola? (por que estuda?)

C- Desejos:

- ◆ O que espera dos estudos?
- ◆ O que gostaria de estudar ou fazer na escola?
- ◆ Do que menos gosta de fazer na escola?

D- Representações:

- ◆ O que está achando da escola? Está gostando?
- ◆ O que está dando certo?
- ◆ Você sente que aprende, que está crescendo em conhecimentos?
- ◆ Como seria a escola ideal para você?
- ◆ Você se considera um bom aluno?
- ◆ Como seria o aluno ideal?

E- Móviles:

- ◆ O que é que existe ou acontece na escola que te faz ficar chateado com a escola ou o estudo?
- ◆ O que é que existe ou acontece na escola que te faz ficar animado com a escola ou o estudo?

Dados gerais sobre a pesquisa de campo

Fase de testagem de instrumentos:

Nº de entrevistas individuais: 02 (duas), sendo uma com aluno de melhor desempenho e uma com aluna de menor desempenho escolar.

Nº de entrevistas coletivas: 01 (uma), sem distinção de desempenhos escolares.

Nº de balanços do saber: 31 (trinta e um), sendo 09 (nove) no modelo aberto e 22 (vinte e dois) no modelo mais fechado em forma de tópicos.

Fase de aplicação dos instrumentos testados:

Nº de entrevistas individuais: 05 (cinco), sendo 04 (quatro) com alunos de menor desempenho escolar, e 01 (uma) com aluna de melhor desempenho escolar.

Nº de entrevistas coletivas: 02 (duas), sendo uma com alunos de maior desempenho escolar e uma com alunos de menor desempenho escolar.

Nº de balanços do saber: 195 (cento e noventa e cinco).

Turno \ Séries	1ª série	2ª série	3ª série	Totais
Manhã	23 (18F e 5M)	34 (19F e 15M)	13 (8F e 5M)	70 (45F e 25M)
Tarde	16 (8F e 8M)	21 (10F e 11M)	27 (16F e 11M)	64 (34F e 30M)
Noite	38 (27F e 11M)	14 (5F e 9M)	9 (5F e 4M)	61 (37F e 24M)
Totais	77 (53F e 24M)	69 (34F e 35M)	49 (29F e 20M)	195 (116F e 79M)

Nº de **balanços do saber** de ac. com série, turno e sexo (feminino = F e masculino = M)