SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

PARTE I
APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DISCUSSÕES TEÓRICAS **27**

1 CRISE DE SENTIDO DA ESCOLA **27**
1.1 Cultura escolar, a forma escolar e a "escola real" 29
1.2 Os vilões da história: democratização do ensino e não-reprovação escolar 35
1.3 Uma instituição em crise 46

2 SIGNIFICADOS E SENTIDOS **55**
2.1 O Homem é semiótico 55
2.2 Significados e sentidos nas relações com o saber e com a escola 70

PARTE II
A PESQUISA EMPÍRICA E SEUS DESDOBRAMENTOS **77**

3 MÉTODOS E PROCESSOS **77**
3.1 Instrumentos de pesquisa e caracterização dos sujeitos 79
3.2 Experiência e Aprendizado: a pesquisa realizada 85
3.3 Em busca da voz dos alunos: procedimentos de análise 89

4 QUESTIONÁRIOS DO SABER **92**
4.1 Os alunos da escola pública 92
4.2 Os alunos da escola privada 98
4.3 Relações com a escola e com os saberes 102

5 A VOZ DOS ALUNOS: INTERSECÇÕES **133**
5.1 Perfil geral dos alunos entrevistados 134
5.2 O significado da escola 138
5.3 Os "sentidos consonantes" da escola 140
5.4 A influência dos pais na construção dos sentidos e das relações com a escola 158
5.5 Relações com o saber 176
5.6 A escola narrada pelos alunos 197

CONSIDERAÇÕES FINAIS **201**
REFERÊNCIAS **206**
APÊNDICES **215**

INTRODUÇÃO

Se a escola é espaço privilegiado para a elaboração de saberes e relações, um espaço fundamental de socialização e de formação de singularidades (CHARLOT, 2000; REGO, 2003), o que é ser aluno, estar na escola? O que a escola proporciona ao aluno? Qual relação o aluno estabelece com esta instituição? O que o mobiliza nesse lugar? Como é sua relação com a cultura escolar? Que tipo de vínculo estabelece com o saber? Que sentidos a escola adquire para ele enquanto lugar de aprendizagem, de socialização, afetividade e de vida?

Sabemos que há uma cultura específica que permeia as relações escolares. Como afirma Viñao Frago (1995, p. 69), "a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer"[1]. O modo como ela se constrói, assim como o modo como a escola ensina, é constituído social e historicamente, e há, muitas vezes, uma distância entre a cultura escolar e a de seus alunos e familiares, e uma distância entre as pretensões e expectativas de cada parte em relação à escola. Além disso, a escola é uma instituição social em que emergem claramente as diferenças individuais e culturais entre indivíduos e grupos. Estas diferenças, acirradas pelo processo de democratização do acesso à escola – quando não aceitas como ponto de partida e bem trabalhadas no âmbito pedagógico – podem ser fonte de muitos problemas, especialmente de fracasso escolar (OLIVEIRA, 1997).

Além disso, a democratização *do acesso* à escola não significou o mesmo que a democratização da sua *qualidade*. Estatísticas do INEP (BRASIL, 2006) indicam que há um comprovado aumento do número de alunos matriculados nas escolas no Brasil – quase 100% das crianças em idade escolar. Porém, os dados que indicariam uma melhora da qualidade do ensino – taxas de cobertura, distorção série idade, repetência e aprovação, evasão, abandono, etc. – não deixam dúvidas de que isso ainda não ocorre.

A universalização do acesso à escola e o ensino básico gratuito de 8 anos para todas as crianças com idade escolar são direitos do cidadão brasileiro conquistados desde a Constituição 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996[2] – que reforçou e firmou medidas para organizar o ensino no país no intuito de possibilitar a garantia desses direitos sociais (BEISIEGEL, 2005; SAVIANI, 2004). O principal compromisso que

---

[1] Original em espanhol, tradução livre da autora.
[2] A partir de 2008, com a inclusão de mais um ano escolar, o Ensino Fundamental é composto por 9 anos.

se almejava (e se almeja) alcançar era a democratização da *educação de qualidade* – a escola não como usina de insucesso, mas atenda às necessidades de aprendizagem (GOMES, 2005, p. 11).

No entanto, isso não ocorreu como pretendido. Como estas conquistas sociais – universalização do acesso e direito à escolaridade básica – ainda são relativamente recentes na história do país, as escolas, antes concebidas apenas para elite, ainda não conseguiram mudar sua própria forma de receber, conceber e lidar com os alunos – oriundos de diferentes camadas da população – e com suas diferenças culturais e individuais – apesar de haver tentativas relevantes nesse sentido em nosso país[3]. Há, de modo geral, uma cristalização da forma institucional da escola, que não atende às necessidades daqueles sujeitos que antes não tinham nem acesso a ela. Os parâmetros que regem a escolarização, segundo Aquino (1996, p. 44), ainda são pautados "num sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos" – e as estratégias de exclusão sofisticaram-se: "se antes a dificuldade residia no acesso propriamente dito, hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuram nesse trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado".

Frente às diferenças culturais dos alunos, que são ampliadas com a democratização do seu acesso, o papel da escolarização torna-se ambíguo para a própria escola – que se dirá dos professores, alunos, pais e a sociedade em geral? Afinal de contas, o que cabe à escola? Aquino (1996, p. 39) pergunta:

> [...] sua função primordial seria veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão-somente conformar os sujeitos a determinadas regras de conduta? [...] Alguns não tardariam a responder que [...] a escola estaria a serviço da apropriação, por parte da criança e do adolescente, dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Outros se remeteriam a uma dimensão socializante da escola, definindo-a como ensaio, preparação do jovem cidadão para o convívio em grupo e em sociedade. Outros ainda lembrariam a dimensão profissionalizante da educação, assegurando-lhe a tarefa de qualificação para o trabalho.

Pode-se pensar também, com o acesso das classes mais desfavorecidas à escola, que seu papel seria o de compensar carências culturais e individuais dos alunos – se acreditarmos que esses, por sua origem social, além de estarem já de partida defasados aos outros no seu acesso à cultura e aos conhecimentos sistematizados, não teriam condições de assimilá-los.

---

[3] Dentre outras, um exemplo de tentativa de lidar com as diferenças e de promover um ensino democrático de qualidade, e que vem dando bons resultados, é a "Escola Plural" de Belo Horizonte/MG, que instaurou em 1995 a organização da escolaridade através dos ciclos de idade plurisseriados e a participação da comunidade circundante no desenvolvimento do currículo (Gomes, 2005; Barreto 2001, 2005).

Ponderando sobre esse último aspecto, Rego (2003, p.58) nos oferece um caminho para pensar a questão acima levantada:

> [...] a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar [...], tem um relevante papel que não é, como já se pensou, o de compensar carências do aluno e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras [...] capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento.

Muitas vezes, porém, como sugerido anteriormente, esses processos acabam "engessados" pela própria escola. Dubet (2003, 2004), refletindo sobre o assunto, afirma que a escola de massas, ao democratizar o seu acesso, defendendo o princípio de igualdade de oportunidades, abole as discriminações sociais de ingresso e pressupõe uma igualdade inicial de condições dos alunos – em termos de potencialidades e talentos –, a partir da qual o sucesso (ou fracasso) dependeria somente dos méritos e esforços pessoais de cada um. A escola acaba, no entanto, legitimando a própria desigualdade ao atribuir ao aluno toda a carga de responsabilidade sobre seu destino escolar. Configura-se, assim, um jogo perverso: os considerados "bons alunos" têm cada vez mais chances de se aperfeiçoarem, e os "maus alunos", cada vez menos (REGO, 2003, p. 379). A escola assim, segundo Dubet (2003, p. 36): "[...] 'acrescenta', alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais". Ou seja, em vez da garantia do acesso de todos ao conhecimento e àquelas experiências desafiadoras que desencadeariam processos de desenvolvimento, instaura-se um ciclo-vicioso de produção e reprodução de desigualdades (DUBET, 2003; PATTO, 2002; REGO, 2003).

Entretanto, não é essa a visão dos professores. Rego (1998) fez uma pesquisa que investigou quais concepções alguns professores tinham sobre as origens das diferenças individuais entre os alunos e entre seus percursos escolares. Naquele momento, observou que a maioria dos professores entrevistados, ao tentar explicar essas diferenças, recaía em explicações ou de cunho inatista ou de cunho ambientalista, ou ainda faziam uma somatória dessas vertentes antagônicas da psicologia. Em todos os casos, no entanto, ambas as teorias, que embasavam direta ou indiretamente suas respostas, levavam a uma conclusão comum: o aluno era o único responsável por seu destino (de sucesso ou fracasso na escola) – e a escola e os professores, por mais que se esforçassem a ajudar aqueles que necessitavam, eram impotentes frente a problemas que consideravam de origem "extra-escolar". Essas concepções dos professores sobre as diferenças de aproveitamento escolar entre os alunos, conclui Rego (1998, p. 65), "expressam a idéia de um determinismo prévio (por razões inatas e/ou

adquiridas), que acarreta uma espécie de perplexidade e imobilismo do sistema educacional". Resumindo: se um aluno apresenta problemas de aprendizagem ou de comportamento, e se esses problemas, em seu modo de ver, são imanentes a ele, não há nada que a escola ou o professor possa fazer para que tenha um melhor destino.

É interessante constatar que esse tipo de compreensão dos problemas escolares tem certa proximidade com o que vem sendo pesquisado sobre o fracasso escolar. Patto e um grupo de colaboradoras (ANGELUCI et al, 2004) fizeram um levantamento das pesquisas realizadas na última década sobre o assunto, na cidade de São Paulo. Constataram que muitas dessas pesquisas ou concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual, ou, para escaparem disso, retomam as teses da carência cultural. Em ambos os casos, porém, centram-se na idéia de uma escola como entidade abstrata, ora colocando o aluno como único responsável por sua situação – problemas cognitivos, emocionais ou de origem familiar e social –, ora culpabilizando o professor – incapacidade técnica, resistência a inovações didáticas, etc. Algumas pesquisas, por outro lado, têm dado concretude aos fenômenos e sujeitos envolvidos – e aí se encontram as que, se acredita, são mais consistentes, pois nelas "os pesquisadores ultrapassam a tradição da fala *sobre* os sujeitos [...] para incluir a fala *dos* participantes da vida escolar [...]", resgatando a legitimidade de seus saberes, experiências e percepções (ANGELUCI et al, 2004, p. 66 – grifos do autor).

Nesse sentido, podemos destacar alguns autores que têm realizado pesquisas interessantes sobre assuntos relacionados aos fenômenos do cotidiano e da vida escolar, principalmente sobre as temáticas do fracasso escolar, mas também do sucesso, e que refletem sobre as funções da escola e da diversidade de experiências escolares vividas por alunos oriundos de diferentes contextos sociais. Buscando entender os motivos e as causas que levariam os alunos a fazerem diferentes percursos escolares, ou os sentidos desses, e também as conseqüências ou contribuições da escolarização em suas vidas, esses autores têm questionado e evitado concepções deterministas e proposto um viés menos generalizante e mais particularizado, um olhar mais cuidadoso e atento às especificidades dos diferentes casos e à singularidade dos indivíduos e situações vividas – olhar esse perseguido por esta pesquisa.

É o caso de Lahire (1997) que pesquisou os "improváveis" casos de sucesso escolar nos meios populares da França, tentando compreender as razões que faziam com que se tivesse sucesso ali onde, estatisticamente, se deveria fracassar. Para alcançar esse intento, investigou as condições e características de determinadas famílias de alunos, observando a presença ou ausência de traços capazes de dificultar ou facilitar o desempenho escolar dos sujeitos, ou seja, capazes de explicar os diferentes destinos escolares de crianças que tinham

"capital cultural" bastante semelhante. Assim, por meio de um estudo pormenorizado das configurações socializadoras familiares e da análise dos fatores envolvidos em cada caso pesquisado (de sucesso ou fracasso escolar), Lahire definiu cinco temas para a descrição dessas configurações: as formas familiares da cultura escrita; condições e disposições econômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar; e as formas familiares de investimento pedagógico. Conforme maior ou menor grau de dissonância ou consonância entre as relações aí engendradas e aquelas exigidas, subliminarmente, pela escola, postulava ele, poder-se-ia ter uma "pista" para se explicar os casos de fracasso ou sucesso escolar. Esses fatores, se investigados, levariam, então, ao entendimento da complexidade da relação que se estabelece entre a família e a escola.

Dessa forma, Lahire (1997) considera, na "contramão" das teorias sociológicas da reprodução, que se torna cada vez mais difícil falar em *habitus*[4] numa sociedade em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes e em que os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Critica, portanto, as pesquisas que se fixam em modelos mais generalistas ou estatísticos e se esquecem que se está diante de seres sociais concretos, que entram em relações de interdependência específicas, e não "variáveis" ou "fatores" que agem na realidade social.

Bernard Charlot (2000, 2001), por sua vez, procurou entender em suas pesquisas *qual significado as aprendizagens escolares têm para os alunos* e, ampliando esse tema, *qual sua relação com os saberes*. Ele parte do preceito de que não é possível analisar *o* "fracasso escolar", pois esse não existe, não é um "objeto" observável. Considera que só é possível falar do "fracasso escolar", essa "entidade", esse "não ser", se se traduzi-lo como desvio, como diferença entre os alunos ou entre seus percursos escolares, ou seja, quando se compara "posições" ocupadas pelos alunos no espaço escolar – o que é feito através das grandes estatísticas e pesquisas de cunho generalizante, e como o fez a sociologia dos anos 60 e 70 ao estudar o fenômeno. O que *existe*, para o autor, são alunos fracassados, com dificuldades escolares, com histórias escolares que terminam mal, ou seja, o que existe é a *experiência escolar* do aluno, o fracasso (ou o sucesso) que ele *vive* e *interpreta* – e esses alunos, essas experiências, essas histórias, é que devem constituir-se como objeto de pesquisa, quando se quer entender as relações que as engendram (CHARLOT, 2000, p. 16-17). Assim, Charlot coloca como principal meio de investigar o assunto a importância de ouvir essas experiências e tentar compreendê-las através da ótica dos próprios jovens entrevistados – lembrando de

[4] No sentido usado por Bourdieu como "estrutura estruturada", que determinaria o destino de um sujeito através do "capital cultural" advindo de sua origem social.

olhar para sua família e seu meio de proveniência, suas amizades, a escola que freqüenta e outros contextos socializantes ou de convivência do indivíduo. Charlot não nega a possibilidade de proceder a uma comparação das experiências escolares, de fazer-se "uma análise em termos de diferenças, mas diferenças, dessa vez, na relação com o saber e a escola, e não mais (apenas) diferenças entre posições no espaço escolar" (CHARLOT, 2000, p.18). Ele afirma, também, que uma abordagem em termos de "relação com o saber" deve recusar separar "sujeito do desejo" e "sujeito social", ou seja, deve recusar a separação entre a construção do sujeito psicológico e sua socialização – o que vai ao encontro com os preceitos da psicologia histórico-cultural, que embasa esta pesquisa. Em seus estudos, Charlot investiga, portanto, as relações entre o saber e a vida, buscando entender os sentidos dos saberes e da escola na vida de crianças e jovens franceses e de outros lugares do mundo. A partir da escuta desses sujeitos, acaba desmitificando algumas idéias pré-concebidas sobre as causas do fracasso escolar – popularizadas pelas teorias da reprodução, principalmente a partir dos anos 70 – e traz novas reflexões sobre o assunto que, por sua vez, instigam novas investigações.

Suas pesquisas sobre as relações com os saberes e da equipe ESCOL[5] – da qual fazia parte – inspiraram muitas outras mundo afora. Algumas delas estão reunidas no livro "Os jovens e o saber", organizado por Charlot (2001), que traz pesquisas realizadas por diferentes grupos e universidades no Brasil[6], Tunísia, República Tcheca e França. Todas tiveram o intuito de *ouvir* os jovens e a partir deles entender as (ou certas) relações com os saberes e com a escola. Podemos também encontrar resultados de outras investigações no livro "A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade" (AGAP et al, 2002), que agrupa diversos estudos, principalmente franceses, sobre o tema. Outra pesquisa que envolve a temática é a de Abrantes (2003), "Os sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de Escolaridade", que foi desenvolvida em Portugal. O assunto vem se tornando recorrente também em pesquisas (de diversos níveis) no Brasil. Essas abordam, além do tema das relações com os saberes e as relações com a escola, o seu sentido. Podemos identificar, dentre tantas encontradas atualmente: o estudo da Unesco "Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio" (ABRAMOVAY, 2005); a pesquisa de Leão (2006), "A Experiência da Desigualdade: os sentidos da escolarização por jovens pobres"; a de Paixão (2005),

[5] ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris-VIII, Saint-Denis).

[6] São descritas duas: uma realizada pelo CEMPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação) junto ao LITTERIS (Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem) e outra realizada por Jaques Gauthier, da Universidade Federal da Bahia.

“Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão”; e a de Viana (2002), “A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos.” Também encontramos, dentre outras, as teses de Reis (2006), Espíndola (2003) e Lomonaco (2002); e dissertações de Alves (2006) e Sampaio (2003).

Essas pesquisas tratam da questão da relação com o saber e com a escola a partir de temáticas e referenciais diversos, seja nas áreas da psicologia ou da sociologia, e geralmente trabalham em referência à questão da “experiência escolar” – apoiando-se em conceitos como o de “experiência” (Dubet) ou de “atividade” (Leontiev) do sujeito – e, em alguns casos, envolvem a questão do “desejo” – viés psicanalítico também fortemente presente. Os sujeitos são, na maioria dessas pesquisas, jovens do ensino médio ou crianças pequenas, alunos das séries inicias do ensino fundamental, sendo que em um dos casos são os adultos (as mulheres do “lixão”) que mostram seu olhar sobre a escola e os saberes.

Completando esse breve levantamento de pesquisas e estudos relacionados à temática das relações com a escola, é importante citar a de Rego (2003). Fundamentada na psicologia histórico-cultural e tratando mais especificamente do sucesso escolar, Rego pesquisou a importância da escola na formação de singularidades. Através de histórias escolares de adultos que continuavam ligados por suas atividades profissionais ao universo do conhecimento, e que provinham de classes sociais bastante diferentes, a autora concluiu que, para além de um determinismo social, há diversos fatores envolvidos na construção de trajetórias escolares de sucesso. Segue, nesse aspecto, os passos de Lahire e Charlot, revitalizando-os através dos preceitos vygotskianos sobre o desenvolvimento psicológico humano – que por ser construído numa relação dialética entre o homem, sua cultura e seu meio social e histórico, através de negociações interpessoais e ressignificações individuais, gera necessariamente sujeitos singulares.

Reconhecendo, assim, a relevância dos percursos teórico-metodológicos empreendidos pelos estudos de Lahire, Charlot e Rego, principalmente, e evitando também cair em concepções deterministas, esta pesquisa tem como fundamento teórico o paradigma vygotskiano do desenvolvimento psicológico humano.

Na perspectiva histórico-cultural a cultura não é percebida como apenas “detonadora” de certos processos, mas como constitutiva do psiquismo humano. Porém, como afirma Oliveira (1997, p. 56):

> Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado, essa abordagem não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada

> sujeito consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal. Se assim não fosse teríamos culturas sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural.

Assim, a cultura é percebida também, nessa perspectiva, como geradora de singularidades – já que no percurso do seu desenvolvimento, o indivíduo não é passivo, não "sofre" a cultura apenas, mas interage dialeticamente com ela, recriando-a através da negociação intersubjetiva e construção contínua de significados e sentidos.

Levando em conta, então, que a constituição psicológica dos sujeitos e o seu destino, suas vidas, não é determinada por um único fator – como nas teorias inatistas ou ambientalistas – a psicologia histórico-cultural enfatiza que o ser humano se constitui através de sua interação com o contexto sócio-histórico, num processo intersubjetivo, mediado pela cultura, mas que implica uma reconstrução individual de ações e significações.

Esse tipo de abordagem privilegia um "[...] exame orientado para o funcionamento dos sujeitos, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação", e assume como fundamental "[...] a centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano" (GÓES, 2000, p.10).

Pode-se assinalar que os autores acima destacados – entre os outros que fazem parte do escopo teórico desta pesquisa –, ao investigar e analisar suas questões, têm a preocupação de atentar para as relações entre as condições micro e macrossociais na constituição dos sujeitos e das situações estudadas – preocupação pertinente aos estudos vinculados à matriz sócio-histórica.

A nossa pesquisa, que foi inspirada originalmente pelos trabalhos de Charlot, trabalha a questão da relação com os saberes e com a escola através da questão do *sentido*, pela qual perpassa também a cultura escolar – instância que colabora para a construção desses sentidos. Sendo assim, não tratamos da questão através da noção de "experiência escolar" – como apontamos, utilizada pela maioria dos autores que pesquisaram a relação com o saber. Além disso, optamos por serem ouvidas crianças de uma idade intermediária, no início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, ainda pouco pesquisadas, pelo menos no Brasil.

Se, como afirma Smolka (2006, p. 107 – grifos da autora), a "[...] experiência é resultante daquilo que impacta e é *compreendido*, *significado*, pela pessoa" e que "falar de experiência é [...] falar da vida impregnada de *sentido*" , nos autorizamos a pegar um caminho paralelo e trabalhar diretamente com a noção de *sentido*. Dessa forma, olhamos preferencialmente para os sentidos que os alunos vêem na escola e nos saberes, entendendo que esses podem revelar as relações travadas entre os sujeitos aqui pesquisados e essas duas

instâncias. Além disso, fizemos a diferenciação entre sentido e significado, entendendo, segundo a abordagem histórico-cultural, que não são coincidentes, ou seja, comportam diferenças. Assim, segundo essa corrente teórica, o significado é aquele "sentido previsto", compartilhado por todos, um conceito, uma formação abstrata e, portanto, uma generalização – equivaleria ao "significado dicionarizado", sendo mais estável e preciso que o sentido. Esse é mais amplo que o significado, mais fluido e dinâmico e também pode ser mais pessoal. Assim, o significado seria apenas uma "pedra no edifício do sentido" (VYGOTSKY, 1987, p. 125) e o sentido seria a "boa significação" para o sujeito, dentre os diversos sentidos possíveis, evocados por algo (PINO, 2006, p. 56). Portanto, o *sentido* para a psicologia histórico-cultural é mais flexível e menos perceptível a um primeiro olhar do que o significado – não é possível percebê-lo ou determiná-lo sem referência ao contexto de sua produção e sem um contato mais aprofundado com os sujeitos envolvidos nela.

Para alcançar os sentidos da escola e dos saberes para os sujeitos aqui pesquisados, fez-se relevante trilhar o instigante caminho indicado por Charlot (2000). O autor considera importante observar o que diz e pensa o próprio aluno e chama nossa atenção para que percebamos que no foco dessas questões existem *relações*: entre o aluno e a escola, entre o aluno e o professor, entre o aluno e o fazer cotidiano da escola, entre o aluno e os saberes. Se o aluno é um sujeito, um ser humano, social, singular, "que age no e sobre o mundo [...], se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação" (CHARLOT, 2000, p.33), "a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros." (CHARLOT, 2000, p.78).

Assim, a partir dessas idéias e tendo como base teórica a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, tiramos o aluno da condição de objeto que apenas sofre contingências "naturais" (sociais ou biológicas) e o colocamos como sujeito que, ao incorporar as práticas culturais, reconstroem-nas de forma ativa e própria, negociando conceitos e valores (OLIVEIRA, 1997; REGO, 1995, 1998, 2003; VYGOTSKY, 1998).

O interesse desta pesquisa, então, não foi o de compreender os mecanismos do fracasso escolar, nem os do sucesso, mas sim, antes de colocar as coisas nesses termos, o de entender *a relação* dos alunos com sua escola através dos significados e sentidos que essa instituição tem para ele. Ou seja, o intuito aqui foi entender como a escola é vivida por aqueles que a constituem, olhando o estabelecimento de ensino como um "lugar", "espaço habitado" – um espaço impregnado por vivências pessoais significativas (MERLEAU-PONTY, 1994).

Para tanto, de acordo com o que aponta Faria Filho (2002, p. 20-21 – grifo nosso), é necessário entender, a partir das práticas e experiências escolares, "[...] os significados e os sentidos impressos nelas ou *nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos*". Assim, cabe perguntar quais significados e sentidos o aluno que está sendo escolarizado, reconhece nesse processo, nessa passagem pela escola e na aquisição desses saberes. E para um adequado exame das respostas, não se pode esquecer que a escola não é só lugar de transmissão de saberes, mas lugar de afetividade, vivências diversas e espaço de socialização e formação de singularidades.

Primeiramente é importante reconhecer que os alunos, a quem demos voz, estão imersos numa *cultura escolar* e também "ter clareza que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do *fazer ordinário* da escola" (VIDAL, 2005, p. 62 – grifo do autor), já que essas confluem para a construção de seu significado e sentido. Igualmente, não podemos deixar de situar o aluno em um contexto mais amplo, sócio-cultural e familiar, do qual faz parte, e de perceber que para a construção dos significados e sentidos da escola e dos saberes concorrem também, como afirma Demartini (2004), outras culturas que atravessam a escola (étnicas, infantis, urbanas). E mais: é preciso levar em conta que a escola não é a única instituição formadora dos indivíduos, nem o único local de sua socialização: a televisão, o rádio, a Internet, a "rua", entram também na constituição desse "caldo cultural" onde as significações[7] são engendradas.

Em segundo lugar, é necessário reconhecer que a cultura não regula totalmente o sujeito, há espaço de liberdade individual (CHARTIER, 1990; DE CERTEAU, 1994; EAGLETON, 2005; ELIAS, 1994; MORIN, 2003): "a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um" (GINZBURG, 2006, p. 20). Ela oferece um repertório de idéias para interpretar o mundo, mas esse repertório pode ser, lentamente, recortado, hibridizado, recriado... e acabar por transformar a própria a cultura. Essa, por sua vez, está sempre numa relação de "circularidade" com outras culturas, de forma que há um influxo recíproco de objetos, saberes, usos, crenças que são reelaborados e ressignificados a cada momento (GINZBURG, 2004, p. 15). Portanto, a cultura é dinâmica e, vale lembrar, não existe fora das práticas e dos sujeitos que as praticam, assim como as representações[8] que aí

[7] Conforme define Smolka (2004), "significação" é o processo de produção de signos e sentidos.
[8] Sabemos que o conceito de "representação" é controverso, mas aqui o utilizamos para marcar mesmo esta concepção, da qual não compartilhamos, de "imagem mental" produzida "fora" do sujeito.

circulam não são “desencarnadas”, mas estão sempre ligadas à experiência dos sujeitos, sua história e a história do grupo do qual faz parte (CHARTIER, 1990; DE CERTEAU, 1994; EAGLETON, 2005; ELIAS, 1994; MORIN, 2003).

Entendemos, então, conforme exposto anteriormente, que a cultura tem uma estrutura organizadora, mas ao mesmo tempo comporta mobilidade. Portanto, ela é dinâmica, sujeita a mudanças mesmo que lentas ou sutis. E entendemos que o indivíduo não é passivo, não “sofre’” a cultura apenas, mas interage dialeticamente com o contexto sócio-histórico-cultural, recriando-se e recriando a cultura, num processo intersubjetivo mediado por ela, mas que implica uma reconstrução individual contínua de significados e sentidos.

Conseqüentemente, concebemos a cultura escolar como uma cultura que comporta continuidades e mudanças, tradições e inovações, e que está em permanente diálogo com o universo social e com a(s) cultura(s) da sociedade, não apenas se apropriando do que vem daí, mas gerando produtos próprios e originais que devolve a ele (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001). E percebemos o aluno, no processo de seu desenvolvimento psicológico e humano, como sujeito que se “apropria” dos significados e bens culturais que aí circulam, podendo recriá-los a partir de outros aportes culturais dos quais também faz parte (OLIVEIRA, 1992, 1993; REGO, 1995, 2003; VYGOTSKY, 1998).

Vidal (2006) afirma que o mundo é uma construção cultural e, portanto, não sabemos o que ele é, mas o que representa para nós (informação verbal)[9]. Assim, se a cultura é um sistema de representação das condições objetivas da vida (ROCHE, 1998); se ela faz a mediação entre indivíduo e sua experiência vivida (PROST, 1998); se as idéias que o sujeito tem sobre sua experiência não podem estar separadas dessa experiência (ROCHE, 1998), nem de si mesmo (CHARTIER, 1990), e variam conforme os contextos de pertinência de cada sujeito; e se esse consome ativamente os objetos que lhe são oferecidos, recriando-os e ressignificando-os (DE CERTEAU, 1994; VYGOTSKY, 1998; VYGOTSKY e LURIA, 1996), a questão do sentido (da escola) remete à relação do indivíduo (o aluno) com as culturas pelas quais transita e da relação dele com os significados ali dispostos.

Torna-se plausível, então, refletir sobre o quanto, ou como, o sujeito absorve, transforma, recria os elementos dispostos pela cultura, no caso escolar. Ou seja, torna-se plausível observar quanto do relato dos alunos está impregnado pelos “significados” que circulam nessa cultura e como esses alunos se *apropriam* deles e os ressignificam.

---

[9] Informação fornecida por Diana G. Vidal, pautada pelas reflexões de Roger Chartier, na Faculdade de Educação da USP, em São Paulo, em abril de 2006.

Dessa forma, situando o aluno no centro de uma cultura escolar – com a qual interage, produz e é (re)produzido por ela – e sem esquecer que "a escola" não é uma instituição abstrata (que existem diferentes escolas... e diferentes alunos!), ouvimos esse sujeito que ainda passava pelo processo de escolarização. Buscamos, assim, entender os significados e sentidos que a escola tinha para ele, porém sem a pretensão de esgotá-los – mas acreditando que a "voz" desse aluno, apesar de singular, poderia ser representativa de outras "vozes".

Portanto, levando-se em conta a pertinência e atualidade do assunto, esta pesquisa teve como objetivo investigar os sentidos da escola para alguns alunos do início do segundo ciclo do ensino fundamental – o que implica também atentar para suas relações com os saberes –, acreditando que as narrativas desses sujeitos poderiam ajudar a elucidar alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

Para melhor apresentar o problema proposto, os dados encontrados e suas implicações, a dissertação foi estruturada em duas partes.

Na primeira parte, que consta de dois capítulos, são feitas reflexões teóricas acerca dos temas essenciais à circunscrição das questões e conceitos necessários à compreensão da proposta anunciada. Assim, o primeiro capítulo trata da crise de sentido da escola. Para compreendê-la recorremos às reflexões sobre "cultura escolar" de diversos autores e também sobre as questões da democratização do ensino no Brasil e de certas mudanças no quadro de nossa educação pública – que nos permitem entrever alguns ângulos de uma crise que se instalou nesse âmbito, relacionada à sua qualidade, e que pode ser considerada como uma crise de *sentido* da escola. No segundo capítulo fazemos um detalhado exame dos conceitos de significado e sentido, através das proposições de certos autores da abordagem histórico-cultural, principalmente Vygotsky, e nos posicionamos quanto ao nosso próprio entendimento sobre o assunto.

Na segunda parte, organizada em três capítulos, discorremos sobre a metodologia adotada, os procedimentos de pesquisa e de análise dos dados e discutimos os resultados encontrados à luz das reflexões teóricas realizadas na primeira parte.

Por fim, a título de conclusão, tecemos algumas considerações e refazemos alguns dos questionamentos iniciais sob a nova perspectiva proporcionada pelos achados desta pesquisa.

PARTE I

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DISCUSSÕES TEÓRICAS

1 CRISE DE SENTIDO DA ESCOLA

Chegamos neste início do século XXI com quase a totalidade das crianças freqüentando a escola, mas sabemos que o processo de escolarização é ainda bastante incompleto para uma considerável parcela da população brasileira (FARIA FIHO, 2002). Nessa perspectiva, o que Azanha (1991) nos alertava há mais de uma década, e que Demartini (2004) reafirmou recentemente, continua sendo válido: há uma crise de *sentido* da escola.

Azanha (1991) se indagava, na época, sobre a crise da educação no país e sobre as perspectivas de sua superação. Argumentava que, mesmo essa sendo parte de uma crise mais ampla, não se deveria deixar de olhar para dentro da escola, já que era no seu interior que se decidia o destino das políticas públicas. De acordo com suas palavras:

> Na verdade o simples reconhecimento da existência de uma crise na instituição da escola deveria antes nos conduzir a rever nossas idéias sobre ela do que, apressadamente, levar a esforços para reformá-la. Nem mesmo somos capazes, atualmente, de responder, de modo interessante, à questão: "o que é a escola?". Não nos iludamos com o número infindável de respostas que a pesquisa educacional tem dado para uma questão que parece tão simples. Os nossos vezos ideológicos e os nossos cacoetes pretensamente científicos já nos brindaram com uma multidão de esquemas classificatórios e de correlações estatísticas, mas desconhecemos inteiramente as relações efetivamente praticadas na escola. (AZANHA, 1991, p. 66).

O autor propunha, assim, como forma de conhecer melhor a escola e seus problemas, olhar para as suas práticas. Afirmava que: "somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação" (AZANHA, 1991, p. 67). E este foi um dos propósitos desta investigação: através de relatos de alunos, ou seja, de suas opiniões e avaliações sobre a escola, buscar uma melhor compreensão sobre *o que é a escola*.

É também com esse objetivo que diversos autores vêm pesquisando os fenômenos da escola. Questões como a democratização do ensino público, a reprovação em larga escala, o fracasso escolar, a cultura escolar (ou *as culturas escolares*), as relações com o saber etc., vêm sendo temas de diversas pesquisas que procuram entender a escola, e a escola brasileira, com a perspectiva de abrir caminho para que se possa encontrar soluções para os problemas que a educação tem apresentado ao longo de sua história.

Mas é preciso estar atento àqueles estudos que realmente possam auxiliar o entendimento dessas questões. Como comenta Vidal (2005, p. 24-25), se posicionando a favor do que diz Julia quanto aos estudos sobre a escola:

> Criticando as análises que, na esteira de Bourdieu e Passeron, pretendiam ver na escola apenas o lugar de reprodução social [...], Julia convida os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. A metáfora aeronáutica da "caixa-preta" adquiria valor de argumentação.

Assim, olhar para dentro da nossa escola – sem deixar de analisar o contexto sócio-histórico em que se constroem essas práticas e a singularidade ou a multiplicidade das situações e sujeitos envolvidos – é um bom caminho para o entendimento das questões da educação nacional, que envolve necessariamente a relação dos alunos com a escola e com o saber e o sentido atribuído pelos alunos a essa escola.

Para chegarmos a isso, no entanto, é necessário circundarmos algumas questões que, dentre outras tantas, aqui se mostram relevantes e pertinentes para contextualizar essa relação.

A primeira é a questão da cultura escolar (ou das culturas escolares), conceito que se reveste de uma diversidade de sentidos e que cabe esclarecer: como modo de ser, fazer, pensar e viver a escola (que também é transposto ao social, como modo de pensar e organizar o mundo); como perpetuação de um modo (pouco flexível) de conceber a escola por nossa sociedade; etc. Concebendo o aluno como um dos principais sujeitos que constituem a cultura e a vida escolar e levando em conta a relação dialética do sujeito com a cultura, preconizada pela abordagem histórico-cultural, acreditamos que os significados e sentidos da escola, assim como o que se acredita ser sua função e a própria cultura escolar, são recriados ou reconstruídos por seus próprios atores, são ressignificados pelos grupos sociais aos quais atende e podem variar segundo diferentes épocas e em diferentes sociedades.

Daí a importância do segundo ponto aqui circundado, a questão da democratização do ensino no Brasil e outras mudanças no quadro de nossa educação pública, que nos permitem entrever alguns ângulos de uma crise que se instalou nesse âmbito, relacionada à sua *qualidade*, e que, segundo Azanha (1990), pode ser considerada uma crise de *sentido* da

escola. Pegamos como mote a abertura da escola às classes mais desprivilegiadas da população, a obrigatoriedade do ensino e as propostas de não-reprovação como alguns possíveis pontos de reflexão sobre o assunto. Esses, por sua vez, por suas conseqüências e desdobramentos no que tange às concepções sobre uma "escola real", revelam a arraigada cultura escolar que permeia nosso ideário sobre a escola e ajudam a contextualizar nossa discussão.

Complementando essas questões, é importante refletir acerca de uma mentalidade marcada hoje, em nossa sociedade, por certo "utilitarismo" que invade a escola e permeia as relações com ela e com os saberes aí transmitidos – e que colabora também para sua crise de sentido.

1.1 CULTURA ESCOLAR, A FORMA ESCOLAR E A "ESCOLA REAL"

As várias acepções do termo "cultura escolar", como alerta Souza (2005), constituem um problema para o pesquisador interessado em investigar fenômenos relacionados ao tema, já que a pluralidade de sentidos dá margem ao esvaziamento de seu significado e compromete a operacionalidade do conceito. Contudo,

> a despeito das diferenças das acepções, a vitalidade desta noção advém de sua força interpretativa capaz de agregar conhecimentos a problemáticas que confluem para uma compreensão mais rica e fiel da vida escolar [...]. (SOUZA, 2005, p.76-77)

No Brasil, um dos primeiros pesquisadores a falar sobre a cultura escolar e as práticas no interior da escola foi Azanha (1991) que, como dito anteriormente, se indagava sobre a crise da educação no país e as formas de abordagem desse problema nas pesquisas sobre a escola.

Concomitantemente a Azanha, outros pesquisadores estrangeiros discutiam o assunto – que entrou na pauta das reflexões acadêmicas da área da Educação principalmente a partir da década de 1990. Tomando como referência os escritos de Viñao Frago (2000) e de Vidal (2005), que sistematizaram as acepções de "cultura escolar" segundo os autores que deram origem aos estudos que as utilizam como categoria de análise, podemos apreciar as semelhanças e diferenças entre os significados dessa noção concebidos por eles.

Como observa Vidal (2005, p. 23), o artigo de Julia, "A cultura escolar como objeto histórico", publicado em 1995 na *Paedagogica Histórica* e traduzido para o português

somente em 2001, foi insistentemente citado nas investigações estrangeiras e nacionais, tornando "lugar-comum" a referência ao seu segundo parágrafo, onde define cultura escolar. Isso talvez se deva, pressupõe a autora, à sua enunciação no prestigioso fórum do *Internacional Standing Conference for History of Education* (ISCHE), ou talvez porque tenha sido difundido no Brasil, ainda na versão mimeografada, nos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação USP e da PUC-SP.

Nesta famosa citação, o autor define "cultura escolar" como:

> [...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]. Mas para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, p. 10-11 – grifos do autor).

Ressalvava também que, junto às culturas docentes, as culturas infantis eram integrantes da cultura escolar. E propunha analisar a escola não pelo que é externo a ela, mas pelo que é interno, ou seja, suas práticas.

Mas, antes de Julia, o lingüista Chervel, em quem se inspirou, já tratara do assunto, ao estudar as disciplinas escolares. Para esse autor, segundo Viñao Frago (2000, p. 1), a cultura escolar não é aquela que se adquire na escola, mas aquela que *só* se adquire na escola. Não é uma parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas é aquela que é especificamente escolar em seu modo de difusão, em sua origem e constituição. Seria uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola, uma criação específica da escola, que deixa de ser considerada como um meio que se limita a transmitir saberes e condutas gerados no seu exterior, para ser aquele que transmite saberes e condutas que nascem em seu interior e levam as marcas dessa cultura específica.

> Contrapondo-se ao conceito de "transposição didática" defendida por Yves Chevallard (1985), André Chervel advogava a capacidade da escola para produzir uma cultura específica, singular e original. [...] [E] criticava os esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores fundados pelas universidades, bem como a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional. (VIDAL, 2005, p. 26).

Afirmava, assim, o caráter criativo e relativamente autônomo do sistema escolar e dava grande importância à construção dos saberes, e, portanto, às disciplinas escolares – entendidas como produtos específicos ou criações próprias da cultura escolar, resultado da mediação pedagógica num campo do conhecimento (VIÑAO FRAGO, 2000, p.1).

Para Chervel, quanto mais nos escolarizamos, mais a cultura escolar influencia a sociedade. E, diferentemente de Julia que propõe invadirmos a "caixa-preta" da escola, e investigarmos aquilo que acontece em seu interior, Chervel coloca sua atenção principalmente naquilo que, produzido pela escola, é legado à sociedade. Destaca, então, dois aspectos dessa relação: por um lado, a escola cumpria o que era esperado pelos programas oficiais explícitos; por outro lado, engendrava um conjunto de efeitos culturais, não previsíveis, de modo totalmente independente (CHERVEL, 1990; VIDAL, 2005; VIÑAO FRAGO, 2000).

Já Forquin, em seus estudos sobre o currículo (FORQUIN, 1993; VIDAL, 2005), ao contrário de Chervel, acaba realçando os procedimentos da "transposição didática" na implementação dos saberes curriculares, entendendo a cultura escolar como uma cultura derivada ou segunda, em relação à cultura social ou à das ciências de referência. Ela não apenas recortaria saberes e materiais culturais disponíveis na sociedade, mas efetuaria a sua reorganização e a reestruturação – fazendo uma *bricolage*. Contudo, Forquin acabou percebendo que a "transposição didática" não dava conta de certos aspectos mais específicos do funcionamento da escola, e se questionou sobre a possibilidade da cultura escolar ser uma cultura *sui generis*. Oscilava, assim, entre uma apreciação da cultura escolar como uma cultura derivada ou como uma cultura original.

As idéias de Escolano Benito, segundo Vidal (2005), por motivo diferente do de Forquin, acabavam também se contrapondo às de Chervel. Ele identificava três "culturas da escola": a empírica-prática, produzida pelos docentes no exercício da profissão em seu cotidiano; a cultura do conhecimento científico sobre a educação, gerada nas universidades; e a cultura associada aos discursos e práticas de ordem político-normativa, representada, sobretudo, pelas regras que organizam as escolas. Assim, ao propor o conceito de "culturas *da* escola", fazia com que a atenção recaísse sobre aquilo que produziam no interior da escola – e os saberes aí engendrados não eram compreendidos pelo seu retorno ao social, como defendia Chervel. No entanto, fez uma importante reflexão a respeito das dimensões do espaço e tempo escolares como um "currículo oculto", ou seja, uma "forma cultural" a ser aprendida. (VIDAL, 2005; VIÑAO FRAGO, 2000).

Viñao Frago tornou-se também uma das principais referências no debate brasileiro sobre o conceito de cultura escolar. Interessava a ele entender os fracassos das reformas

educativas, a partir da percepção do divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores. (VIDAL, 2005, p. 33 e 36).

O autor concebia cultura escolar como:

> [...] um conjunto de teoria, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentadas ao largo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo [...]compartilhadas pelos seus atores no seio nas instituições educacionais.[10] (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2).

A cultura escolar, então, é *tudo*, é toda a vida escolar (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). E sua principal característica, para o autor, é sua resistência às mudanças, ou seja, sua persistência e continuidade no tempo. Nesse ponto, sua concepção de cultura escolar se afasta daquela proposta por Julia, já que esse "recorria ao conceito para se deixar sensibilizar pelas 'mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema' [...]" (VIDAL, 2005, p.36).

Mas acredita que alguns aspectos eram mais relevantes que outros: o espaço e o tempo escolares, principalmente. Seguindo, nesse ponto, as idéias de Escolano Benito, pensava-os não como dimensões neutras da educação, e sim como uma espécie de discurso, "uma forma silenciosa de ensino" (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 1998). Além disso, a singularidade da cultura escolar estaria na maneira como conforma a sociedade a conceber sua própria realidade.

Viñao Frago prefere falar em "culturas escolares", no plural, por entender que há uma cultura específica de cada estabelecimento de ensino – seriam tantas culturas escolares quantas instituições educacionais –, por haver culturas diferentes em função do nível educativo ou do grupo de atores (professores, alunos, padres), e culturas próprias dos reformadores e gestores da educação (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 3). Essa sua acepção ampla de cultura escolar ao mesmo tempo em que contribuía para o reconhecimento das singularidades de cada escola, "impunha um limite a operacionalidade analítica da categoria." (VIDAL, 2005, p. 35).

Para tratar especificamente das invariantes estruturais da escola, alguns autores conceberam uma terminologia diferente. O francês Vincent, segundo Vidal (2005), procurando compreender recorrências na forma de socialização escolar através das modificações que a escola sofreu durante sua história, propõe o conceito de "forma escolar": uma forma de socialização, escritural, caracterizada principalmente por um espaço e um tempo específicos, dissociados da vida social comum, e baseada na objetivação-codificação e

[10] Tradução livre da autora do original em espanhol.

acumulação dos saberes, que se impôs a outros modos de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 18). Assim,

> A forma escolar é uma forma de relação social específica, no sentido de que ela é, antes de tudo, uma relação pedagógica. O único sentido da relação é a educação. Os adultos que rodeiam as crianças têm como única tarefa educá-las e formá-las através de atividades que não têm outro fim senão a formação das mentes e dos corpos. (THIN, 2006, p. 216)

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), essa forma de socialização escolar, acaba por se impor em nossas sociedades, extrapolando os muros da escola – e nesse aspecto, se assemelha ao que Chervel pensa sobre a cultura escolar. Ela se torna um modo de socialização predominante, principalmente da infância, e questiona o fato de que essa forma de socialização estar em crise: o que estaria em crise é a própria instituição escolar (que não se confunde com a "forma escolar").

Já os americanos Tyack e Cuban utilizam-se do termo "gramática da escola" – para entender a lentidão das mudanças das práticas e das realidades educacionais ou a superficialidade com que as reformas as afetam. Ambas as concepções, de forma geral, englobam aqueles elementos característicos da escola que parecem permanecer longamente como "identificadores" essa instituição: a divisão e o regramento do espaço e tempo na escola, agrupamento dos alunos por nível de conhecimento e as salas graduadas por idade, ou seja, a instrução simultânea e seriada, os ciclos de aprendizagem, escolarização dos conteúdos, as materialidades e corporeidades (caderno, lápis, caneta, quadro-negro, carteiras, etc), as normas impessoais de conduta, o intenso registro de atividades etc. Elementos que, como observam Tyack e Cuban (apud Vidal, 2005, p. 40), "estruturam as escolas" e "não precisam ser conscientemente entendidos para operar suavemente". Ou seja, tudo aquilo que faz a escola emergir "como um lugar específico e separado da outras práticas sociais [...]" (VIDAL, 2005, p. 37). Porém,

> À diferença de Vincent, entretanto, Cuban e Tyack não conduziam ao entendimento da pregnância da forma escolar, nesse caso, gramática da escola, a todo o corpo social, já que a concebiam, como restrita à organização da instituição escolar, mas alertavam para o fato de que sociedades profundamente escolarizadas tendiam a constituir uma noção do que fosse a escola real e recusar tudo o que se afastasse do modelo, colaborando para o insucesso de projetos reformistas. (VIDAL, 2005, p. 43).

Assim, quando se trata especificamente das regularidades, daquelas características especificamente escolares de socialização é mais apropriado recorrer ao conceito de "forma escolar". Acreditamos que, atentos para seu significado em épocas e lugares diferentes, pode-se, através da noção de forma escolar, olhar para aquilo que "permanece" e que faz da escola

um lugar específico de socialização separado de outras instituições sociais. O termo similar "gramática escolar" é uma boa opção para tratar daquilo que perpassa o imaginário social – aquilo que as pessoas identificam como a "escola de verdade" ou "escola real" (TYACK; CUBAN, 1990).

Vemos então, com o emprego da noção – seja de cultura escolar, forma escolar ou gramática da escola –, que alguns autores acolhem suas mudanças e rupturas, outros a concebem a partir de suas regularidades e permanências, uns a entendem como uma cultura original e outros como derivada, uns dão maior ênfase àquilo que acontece dentro da escola e outros àquilo que ela gera e difunde na sociedade a partir de suas especificidades.

Já que nossa proposta foi estudar não a cultura escolar em si, mas as visões dos sujeitos que participam dela ativamente, entendemos que não precisamos nos prender a uma única acepção do termo. Assim, não sendo a "cultura escolar" nosso objeto de estudo, mas um conceito que nos ajuda a compreendê-lo, podemos pensar a "cultura escolar" num sentido mais amplo – que inclui os espaços e tempos escolares, as materialidades, as idéias, princípios, hábitos, normas, modos de fazer e pensar compartilhadas pelos atores das instituições escolares (e pela sociedade em geral) –, como a entende Viñao Frago (1995). E ainda podemos aliar a esse sentido as concepções de Julia e Chervel, reconhecendo que ela engloba, além das normas e práticas, outras culturas que circulam dentro da escola – como proposto por Julia (2001) – e que há "produtos", saberes e condutas específicos que nascem em seu interior e cujos efeitos estendem-se ao social – como propõem Chervel (1990) e Vincent, Lahire e Thin (2001).

O termo "cultura escolar" pode, dessa forma, acolher uma diversidade de escolas com suas singularidades – conforme lugar geográfico, contexto social, tipo de estabelecimento e outras características diferenciadoras – e é útil para reafirmar o jogo entre regularidades (ou continuidades) e mudanças, e a mescla de tradições e inovações que configuram as instituições educacionais.

Apesar da proliferação de sentidos, acreditamos não estarmos correndo o risco de nos perdermos em meio a sua abrangência, pois é dessa forma mais ampla mesmo que a percebemos, como uma cultura perpassada por outras onde circulam diversos elementos (usos, crenças, objetos, hábitos, idéias) e onde acontecem apropriações e reapropriações desses.

Assim, acreditamos que a noção de cultura escolar "permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno

educativo como os *tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares*" (FARIA FILHO, 2002, p. 17 - grifos do autor).

Vivendo em uma sociedade escolarizada, percebemos que a escola é tanto produtora quanto produto da sociedade e não acreditamos que a escola tenha um mesmo sentido para diferentes sujeitos, porém esses também não serão ilimitados. Ou, de outra maneira, como afirma Smolka (2004, p. 45): "os sentidos podem sempre ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns." A escola traz consigo um certo valor reconhecido por todos (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), mas parece não haver um acordo sobre o sentido dela e dos saberes. Portanto,

> Voltar nosso olhar para os sujeitos escolares, nos permite surpreendê-los em seu fazer cotidiano. [...] Compreendê-los como componentes de uma cultura escolar quer enfatizar a idéia de que os sujeitos escolares, os alunos e professores, sobretudo, não apenas põe em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas sem a sua presença, mas, pelo contrário, que professores e alunos participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais. (FARIA FILHO, 2002, p.18).

1.2 OS VILÕES DA HISTÓRIA: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E NÃO-REPROVAÇÃO ESCOLAR

A história da abertura da escola para as populações desfavorecidas de nossa sociedade e as propostas de não reprovação ("ciclos" ou "aprovação automática"), para além de suas boas intenções, pode ajudar a entender melhor o quanto a questionada qualidade do ensino público pode ter relações com uma certa concepção de escola, arraigada em nosso ideário sobre ela e que muitas vezes emperra processos de reforma e transformação dessa instituição.

Beisiegel (2005), em seus estudos sobre história da política educacional no Brasil, examina questões relacionadas à qualidade do ensino sob a perspectiva do processo de universalização do acesso à escola e, portanto, sob a perspectiva das conseqüências da conquista de oportunidades escolares pelos setores mais pobres da população. Ele comenta que:

> As transformações decorrentes dessa mudança teriam profundas conseqüências em todos os aspectos da organização e do funcionamento dos sistemas escolares. E as questões abrangidas no tema da qualidade do ensino não poderiam escapar às conseqüências da tendência a universalização das oportunidades. (BEISIEGEL, 2005, p. 9)

Já em 1975, o autor comentava que a opinião generalizada entre educadores era que as raízes da deterioração da qualidade do ensino público no país estavam na expansão da rede escolar, sua abertura a toda a população (BEISIEGEL, 2005, p. 98). Hoje nos deparamos, muitas vezes, com um discurso saudosista, desejoso de um retorno àquela escola "do passado" e que reitera a justificativa da queda da qualidade de ensino pela absorção das classes desfavorecidas pela escola pública. Também há críticas a má formação ou o pouco interesse dos professores pelo exercício da profissão. Ou então o foco das críticas desvia-se para novas políticas educacionais ou, por exemplo, para questões como a da implantação do regime de progressão continuada (ou de ciclos) como tentativa de combater o fracasso escolar.

Isso indica que as medidas adotadas ou defendidas pelos governos em relação à educação, apesar de bem intencionadas, não vem colaborando de forma efetiva para a concretização de uma escola de qualidade, ou, antes disso, para a concretização de uma representação coletiva do que seja esta "outra" escola que está em vias de ser construída: uma escola que possa propor um ensino significativo para a população a que atende.

Beisiegel questiona o caráter reacionário desse tipo de pensamento (que chama de conservador) que atribui as deficiências do rendimento de ensino à democratização das oportunidades de acesso a escola, equacionando o aumento de quantidade de alunos com a queda de qualidade do ensino (BEISIEGEL, 2005, p. 10). Acredita que não se pode desejar um retorno a uma escola "do passado" – ainda mais que essa não era dirigida a todas as camadas da população de nossa sociedade, mas somente a minorias privilegiadas. A explicação da perda da qualidade do ensino como conseqüência da sua abertura para as classes populares implicaria, no limite, "um corolário inaceitável, já que sob esse ponto de vista a recuperação da qualidade perdida dependeria da expulsão dos alunos admitidos no processo de expansão" (BEISIEGEL, 2005, p. 162).

Ele não nega que sob a perspectiva dos segmentos privilegiados da população, a escola secundária pública realmente perdeu qualidade à medida que se estendeu aos setores menos favorecidos, mas essa perda não é sentida da mesma maneira por esses últimos – que agora, ao menos, têm acesso a essa escola anteriormente inacessível (BEISIEGEL, 2005, p. 11). O que não significa que não se devam buscar bons níveis de ensino na educação pública. Pelo contrário, os interesses coletivos na educação estão vinculados ao alcance de aprendizagens significativas para todos. E o autor acredita que é preciso enfrentar os desafios que se colocam no presente, nessa escola de hoje, pois só assim advirão respostas para seus impasses.

Assim, pondera:

> [...] o sistema escolar vinha estendendo as oportunidades de matrícula a setores cada vez mais amplos da população, vinha aumentando o número de anos de escolaridade de sua clientela e eliminando, na prática das relações sociais, a anterior diversidade de tipos de ensino. Pouco a pouco, sob a pressão das reivindicações populares, com o alargamento da oferta de vagas e a incorporação progressiva de novos contingentes populacionais pela escola, veio se constituindo, na área da educação, uma realidade nova, que já não apresenta similaridades significativas com a situação escolar de algumas décadas atrás. E é isto que constitui o caráter específico da realidade educacional do país. Os problemas de rendimento que esta escola apresenta não aparecem como o produto da deterioração da escola anterior. *Estes problemas são inerentes a esta nova realidade escolar*. Não seria mesmo possível esperar que a nova clientela desta nova escola apresentasse um rendimento semelhante ao apresentado pela clientela da escola particularista das décadas anteriores. A escola, hoje, em todos os níveis, abriga contingentes extraídos das mais diversas camadas da sociedade [...]. Mas esta sociedade e esta escola são reais e uma escola aberta a todos não pode elidir os desafios que esta massa heterogênea inevitavelmente coloca para a educação escolar. (BEISIEGEL, 2005, p. 106-107 – grifo nosso).

Historicamente, a rede de escolas públicas de ensino secundário, antigo "ginásio" (etapa que se iniciava na 5ª série, ou hoje 6º ano, do Ensino Fundamental) começou a ter um maior expansão principalmente a partir de 1945, com as reivindicações das populações urbanas que identificavam na escolaridade melhores possibilidades de realização profissional e social. Mas, a escola secundária continuava a ser de difícil acesso às camadas desfavorecidas e era o grande divisor entre a educação das elites e a educação popular.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, essa divisão foi relativizada, mas só acabou por ser suprimida em 1971 com a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, que, apesar de não alterar basicamente o funcionamento dos cursos primário e ginasial, emprestou novas dimensões ao processo de extensão das oportunidades escolares, eliminando a descontinuidade entre os cursos e incorporando definitivamente o ensino secundário à escolaridade comum obrigatória de oito anos (BEISIEGEL, 2005; BARRETTO; SOUSA, 2005).

Assim, a partir de 1971 as escolas abrem definitivamente as portas para a população em geral. Mas as modificações realizadas durante esse período se deram muito rapidamente, sob pressões de interesse e com escassez de recursos financeiros e materiais para sua efetivação – o que acarretou inúmeras distorções no crescimento das redes. A expansão da escolaridade, então, acabou sendo objeto de muitas críticas:

> [...] criticava-se a presença de imposições políticas na criação de novas escolas, a adoção de medidas de emergência com visas à multiplicação do número de vagas, o recrutamento de pessoal despreparado para o exercício de funções docentes e administrativas e, principalmente, o baixo rendimento do ensino. Neste clima de incertezas que envolviam o funcionamento da

> educação escolar, consolidavam-se as convicções da existência de uma oposição entre a expansão e a qualidade do ensino. Mais ainda, a idéia dessa oposição vinha adquirindo o caráter de verdade reconhecida por todos [...] (BEISIEGEL, 2005, p.149).

Além disso, no âmbito pedagógico as modificações tinham sido muito pequenas, ocasionando "uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e as necessidades da clientela" (BEISIEGEL, 2005, p. 112-113). A exclusão dos menos favorecidos passava a se dar, então, não pela dificuldade de acesso à escola, mas pelas seguidas reprovações desses alunos, que não tinham as mesmas condições de acompanhar aqueles conteúdos culturais transmitidos pela escola – que se harmonizavam tão bem aos interesses da sua antiga clientela. Assim, essas repetidas reprovações culminavam na desistência e evasão, ou abando, dos alunos que não se adaptavam a essa escola. O "fracasso escolar", caracterizado dessa forma, começava a tornar-se um visível, inegável e grave problema educacional.

Tudo isso – o crescimento desordenado da rede de ensino, a escassez de recursos, a transformação da clientela, a burocratização das atividades, as dificuldades relacionadas à má qualidade de vida dos novos alunos, em suma, o processo de democratização do ensino, a busca de extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos – configurou inegavelmente uma situação de crise na educação (BEISIEGEL, 2005, p. 112-113).

Com a Constituição Federal de 1988, além da preservação dos avanços inscritos na legislação das décadas passadas, avançou-se também na ampliação dos direitos educacionais do povo brasileiro. Com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, entre outras disposições, incluía a garantia de um padrão de qualidade entre os princípios do ensino fundamental gratuito e obrigatório, ampliava a sua cobertura às crianças pequenas e a todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, e comprometia o Estado com a progressiva expansão da gratuidade do ensino médio (BEISIEGEL, 2005; BARRETTO; SOUSA, 2005).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) avançou ainda mais em direção à conquista de um maior número de anos de escolaridade, estabelecendo, no que tange à educação básica, que essa seria composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (BEISIEGEL, 2005, p. 156).

Mas apesar de todos esses avanços na legislação brasileira, as conquistas educacionais da população ainda não conseguiram encontrar respaldo nas práticas educacionais. Não se conseguiu ainda cumprir com aquilo que é prioritário no ensino público: absorver toda a

população escolarizável na série inicial do ensino fundamental; manter a população escolarizável dentro da escola o maior número de anos possível; oferecer à população um ensino de melhor qualidade; combater a deterioração das condições de trabalho docente e administrativo; transformar as conquistas educacionais da população em realidade palpável dentro da escola (BEISIEGEL, 2005, p. 141).

Conseqüentemente, o ensino público brasileiro continuou – e continua – deficitário.

Beisiegel (2005, p. 163) comenta:

> As críticas à qualidade do ensino vêm marcando as discussões sobre a educação pública durante todo o período ora examinado. Associado aos grandes índices de reprovação, o fenômeno anteriormente designado como evasão escolar vinha sendo um elemento obrigatório nas reflexões sobre as deficiências da escola. Mas, sobretudo a partir da década de 80, entendido agora como processo de exclusão dos alunos das classes populares da escola, esse indicador de deficiência de rendimento adquire peso progressivamente maior. A busca de procedimentos que assegurem a permanência do aluno na escola, durante toda a duração do curso, passa a ser entendida como parte essencial da luta pela melhoria da qualidade e como componente indissociável do processo de democratização do ensino público.

Barretto e Mitrulis (2001, p. 103), fazendo um balanço das mudanças ocorridas no ensino básico durante o século XX no Brasil, dizem que:

> a escola básica brasileira passou por profundas transformações e logrou , ainda que apenas no limiar deste milênio, atingir praticamente toda a população em idade de freqüentar o ensino compulsório. Contudo, no que se refere à qualidade do ensino oferecida e ao sucesso escolar da maioria, o balanço do seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período.

Assim, durante todo o percurso da universalização do acesso à escolaridade básica, sentia-se a necessidade de se construir um novo modelo de escola, com procedimentos e práticas cotidianas compatíveis com as mudanças já parcialmente realizadas (BEISIEGEL, 2005, p. 11), e que possibilitasse a concretização daquelas prioridades do ensino público.

A proposta de se implantar o regime de ciclos escolares ou de progressão continuada apareceu em diversos momentos de nossa história educacional, como uma maneira de se garantir uma maior permanência dos alunos na escola, ou seja, a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência (BARRETTO; MITRULIS, 2001). Esse tipo de regime de organização da escolaridade tornou-se uma alternativa de construção desta “outra” escola – que respondesse às dificuldades encontradas em consolidar as conquistas educacionais da população, sem deixar

que a exclusão ou a má qualidade do ensino público corrompesse seu maior intento: a democratização de um ensino de *qualidade*.

Mas, há controvérsias. Mesmo com sua implantação, ainda recente e em processo de expansão, e apesar dos alunos permanecerem mais tempo na escola, a qualidade de ensino oferecida não é satisfatória. Aquelas críticas da sociedade em geral – que antes acusavam a universalização do ensino como o "vilão" da sua qualidade – mudam o foco e passam a recair sobre a questão da "não-reprovação" dos alunos durante seu percurso na escola pública. O que se têm comprovado, no entanto, através de diversos estudos, é que o grande vilão no caminho de uma boa educação escolar, na realidade, é a própria reprovação (CRAHAY, 2006; PERRENOUD, 2004). Segundo Beisiegel (2005, p. 13):

> Nas décadas anteriores, com especial intensidade após meados dos anos 80, a crítica à qualidade do ensino na escola pública deu prioridade ao exame das distorções provocadas pela reprovação e pela evasão de alunos. A busca de melhor qualidade passou a incluir a adoção de procedimentos voltados para assegurar a permanência dos alunos na escola durante toda a duração do curso. Rejeitava-se a denominada "pedagogia da repetência". Esta rejeição à exclusão dos alunos das classes populares por via das reprovações constituiu-se o mais forte dentre os argumentos que justificaram a adoção dos denominados "regimes de ciclos" [...].

Além de assegurar a permanência dos alunos na escola e sua progressão nos estudos, outros argumentos justificavam a adoção dos ciclos escolares. Barretto e Mitrulis (2001) comentam que na década de 80, ou mesmo nas anteriores, a divisão artificial do currículo em séries tratadas de forma estanque era questionada – já que a reprovação levava os alunos a voltar à estaca zero, num desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Buscava-se, então, com a implantação dos ciclos, "proporcionar um atendimento mais adequado a clientelas grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico" (Id., p. 112).

Mas o debate sobre esse tipo de política não era novo. Na década de 50, Dante Moreira Leite já defendia a promoção automática, acreditando ser um contra-senso admitir a reprovação do aluno numa escola obrigatória (BEISIEGEL, 2005; BARRETTO; MITRULIS, 2001). Contra a crença dos professores de que os alunos deveriam ser organizados em turmas homogêneas quanto ao nível de aprendizagem, ele propunha que as classes fossem organizadas por idade e que o professor norteasse sua atuação pelo princípio da *heterogeneidade* – diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização esperado diferente (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 108).

Na década seguinte foram feitas algumas experiências que envolviam a não-reprovação durante um certo período de tempo escolar. Mas essas se deram mais pontualmente, como nos estados de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina (BARRETTO; MITRULIS, 200; BEISIEGEL, 2005). Porém, sujeitas às mudanças de gestão político-administrativa e outros percalços como a forte resistência dos pais e professores, a maioria delas não prevaleceu como modo de organização vigente nas escolas que as haviam implantado.

Barreto e Sousa (2005) explicam que com a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, em 1971 – que prescrevia, ao lado das séries, a possibilidade de avanços progressivos na trajetória escolar – é regulamentada a possibilidade de novas formas de organização escolar, todavia:

> A denominação ciclo, para alternativas de organização escolar não seriada, é recente; ela aparece apenas em meados dos anos de 1980. Desde então ciclos passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta. (BARRETO; SOUZA, 2005, p. 664)

Nos anos 80, outras experiências foram feitas nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, agora com ciclos que abrangiam, principalmente, as duas primeiras séries do ensino fundamental ("básico", "de alfabetização", etc). E na década de 90 várias redes escolares passaram a adotar os ciclos no ensino fundamental. Esse foi o caso da rede municipal de ensino de São Paulo, com a implantação dos "ciclos de aprendizagem" em 1992; do Rio de Janeiro com seu "Bloco Único", em 1994; e de Belo Horizonte com a "Escola Plural" e seus "ciclos de formação", implantada em 1995 (BARRETTO; MITRULIS, 2001; GOMES, 2005) – essa última, à exceção das outras experiências citadas e cujo formato dos ciclos e fundamentos curriculares prolongam-se até hoje, dá provas de um bom exemplo de construção de uma escola democrática e de qualidade que se quer ver funcionando no país.

No entanto, como comenta Gomes (2005), é a partir da nova LDB, promulgada em 1996, que flexibilizou a organização do ensino básico, que o regime de ciclos vai manifestar forte tendência à expansão. Essa lei recepcionou expressamente a Declaração Mundial sobre Educação para Todos[11] e, respeitando experiências prévias, facultou à educação básica organizar-se em séries, ciclos, grupos não seriados com base na idade, na competência e

[11] Que preconizava, resumidamente: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover a eqüidade; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, atentando para a diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; desenvolver uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

outros critérios, ou por outras formas de organização que favorecessem o processo de aprendizagem. Assim, “com base neste dispositivo avançaram experiências de desseriação, como alternativa à organização escolar, entre elas a formação de ciclos e a aceleração da aprendizagem” (GOMES, 2005, p. 11).

Fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001, a proposta dos ciclos passa a ser valorizada como resposta ao fracasso e à exclusão escolar – já que entre os objetivos dessa Lei Federal (nº 10.172), é proposta “a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 120).

Como afirma Barretto e Mitrulis (2001, p. 103), num balanço dessas experiências:

> Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade.

Hoje nosso país já dispõe de várias experiências nesse sentido. Os ciclos podem ser encontrados em diversos formatos, seja interligando apenas as antigas séries iniciais, seja reorganizando todas as antigas séries em diferentes agrupamentos; com formulações mais conservadoras – que mantém a referência às séries –, ou que investem em alterações mais profundas na organização do trabalho da escola, na cultura escolar e nas práticas educativas, visando a reverter o seu caráter excludente (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 664).

Dessa forma, flexibilizando o processo de escolarização, os tempos e espaços de aprendizagem, os ciclos escolares configuram um tipo de proposta de organização da educação que pretende ser *democrática* – não só por almejar garantir a escolaridade básica de qualidade para todos, mas também, e principalmente, na medida em que se propõe a respeitar as diferenças entre os alunos, ou seja, respeitar e incorporar as multiplicidades culturais, sociais, de ritmos e estilos de aprendizagem, e as singularidades e a construção da identidade de cada aluno.

Apesar da intenção dos ciclos ser a melhoria da qualidade do ensino vinculada à garantia da permanência dos alunos na escola, levando-os, com as medidas propostas, a um melhor aproveitamento do ensino, através da consideração de suas singularidades e diferenças, a implantação dessa proposta no Brasil, nas escolas públicas, tem encontrado resistência por parte de professores, pais e sociedade em geral, e tem apresentado problemas na sua efetivação.

Dentre as diversas queixas dos pais e professores, muitas delas são procedentes e indicam problemas a serem solucionados com o tempo, reconhecimento e compromisso de todos os envolvidos, principalmente o Estado. Outras, porém, são fruto da arraigada cultura escolar, que apesar das mudanças, permeia a atuação profissional dos docentes e o "ideal" de escola dos pais, ou seja, permeia suas concepções do que seja uma "escola de verdade". De acordo Vidal (2005, p.43), a respeito do que afirmavam Tyack e Cuban (2006), as sociedades profundamente escolarizadas constroem uma noção do que seja a escola real, pela pregnância[12] da forma escolar, e tendem recusar tudo o que se afaste desse modelo, colaborando para o insucesso de projetos reformistas.

Os professores, em geral, apesar de reconhecer a validade dos fundamentos dos ciclos, ou de outras reformas propostas pelos Ministérios da Educação, não se sentem co-participantes da sua criação e implementação – e isso acontece, como afirmam Barretto e Sousa (2005), mesmo quando as redes de ensino procuram assegurar sua maior participação, num processo democrático de gestão. Muitos deles entendem que são simples executores de propostas cujos objetivos não estão adequados à realidade escolar que vivenciam. Reclamam da insuficiência dos recursos disponibilizados, ou seja, não reconhecem que aquelas condições básicas para o bom funcionamento da proposta tenham sido minimamente garantidas pelo Sistema de Ensino ou Secretarias de Educação. Eles também falam das dificuldades em lidar com a heterogeneidade e com a grande quantidade de alunos por classe, e se ressentem da falta de capacitação e de cursos de formação adequados, assim como da falta de materiais didáticos apropriados e da ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico as escolas – o que dificulta ainda mais um atendimento individualizado ou diferenciado dos estudantes. Por fim, sentem-se também, a maioria, lesados com a implicação da não-reprovação na proposta dos ciclos, que, unida às outras dificuldades encontradas, os deixaria desprovidos de meios de controle da situação de ensino – acreditando que a reprovação seja um mecanismo necessário para garantir e motivar (pelo amedrontamento?) a aprendizagem dos alunos e sem a qual eles podem avançar na escolaridade sem condições para tanto (BARRETTO; MITRULIS, 2001; BARRETTO; SOUSA, 2005; GOMES, 2005).

Os pais, em sua maioria, e a sociedade em geral, temem pela qualidade do ensino oferecido, preocupados com uma formação escolar que garanta às próximas gerações a

---

[12] O conceito de *pregnância*, utilizado por Vincent e também aqui neste trabalho, vem da Psicologia da Gestalt e significa: "forma e a estabilidade de uma percepção; qualidade do que se impõe ao espírito, do que produz forte impressão". Por ter origem nesta palavra, o termo *pregnante*, que também utilizamos aqui, significa, portanto, algo que "apresenta alto grau de pregnância na percepção de um conjunto de elementos"; algo "rico em significado" (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001).

elevação do nível do ensino e o escopo necessário para que tenham condições de sucesso social ou profissional. Sem terem balizas muito claras do que compreende essa proposta e as metas curriculares, sem entenderem direito a dinâmica dos trabalhos pedagógicos menos tradicionais, sem a possibilidade da reprovação dos alunos que não adquiriram um mínimo de aprendizagens esperadas numa determinada etapa, questionando a formação inadequada e deficitária dos docentes, os pais temem que o ensino oferecido a seus filhos seja de má qualidade – e que, ao final do ensino fundamental, a escola condecora-os com um diploma "ilusório", que não reflete as verdadeiras aprendizagens que ocorreram no período.

Assim, como constatam Barretto e Mitrulis (2001), quanto ao regime de promoção automática, na década de 50, a sociedade em geral já temia (e teme ainda) que a supressão da reprovação, "sem outras providências complementares, longe de ser um caminho de reconstrução do ensino fundamental do país, pudesse agravar suas deficiências" (p.106).

Muitos educadores e pais, como vimos, e também a imprensa e por vezes os próprios alunos, acreditam que a supressão da reprovação é que faz qualidade do ensino cair. Se antes o vilão da escola era a democratização do seu acesso, agora ele é a idéia da não-reprovação. Segundo Barreto e Sousa (2005, p. 681), apesar de apregoarem que a introdução dos ciclos teria baixado o nível de ensino,

> O que as avaliações em larga escala do sistema de ensino brasileiro têm mostrado é que os dados de rendimento dos alunos são bastante insatisfatórios para o conjunto das escolas [...] e nesse caso, não se pode imputar aos ciclos os baixos resultados, uma vez que o regime seriado é majoritário no país.

A manutenção da crença na reprovação, principalmente por parte dos professores, como instrumento valoroso para a garantia das competências e conhecimentos necessários durante a educação escolar, comentam as autoras, estaria revelando "que os estudos divulgados aos profissionais da escola acerca dos desserviços individuais e sociais da reprovação não têm tido força para impulsionar uma ruptura com a tradicional finalidade a ela atribuída no exercício escolar [...]" (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 675). Assim, reafirma-se o poder da pregnância de uma visão da escola, de uma "cultura escolar", que emperra projetos de mudanças:

> Não só eles [pais], mas a população em geral também resiste a uma concepção de escola em que não haja mais constrangimentos externos que levem os alunos a estudar. Essas evidências apontam para a necessidade de tocar mais a fundo na cultura escolar, nos valores e posturas que podem conduzir a uma educação inclusiva. (BARRETTO; SOUSA, 2001, p. 675)

Já há meio século, Dante Moreira Leite entendia, e alertava, que a reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que através dela não se reconhecem as qualidades positivas das crianças para além do seu desempenho escolar, nem se lhes dão condições de procurar outros grupos para construir sua identidade (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 108).

Gomes (2005), por sua vez, traz de volta o fantasma do fracasso escolar, lembrando que a repetência é um dos principais meios pelo qual ele é engendrado – ou atrás do qual ele se esconde. A reprovação, como comenta o autor, se torna um "obstáculo diante dos compromissos da Educação para Todos, que envolvem a democratização da educação de qualidade, em que a escola não pode ser uma usina de insucesso, mas uma instituição que atende às necessidades de aprendizagem" (GOMES, 2005, p. 12).

Como afirma Beisiegel (2005, p. 13-14) a conclusão do ensino fundamental aumentou, mas a instrução escolar continua deficiente e sua qualidade, questionável:

> No passado recente a reprovação e a posterior exclusão dos atrasados garantiam a aparência de preservação de, pelo menos, um padrão mínimo aceitável de desempenho para a escola. Os alunos sobreviventes chegavam ao final dos estudos com razoável domínio dos conteúdos programados. Depois, quando quase todos os alunos passaram a permanecer na escola até a conclusão do curso, as dificuldades ficaram bem mais evidentes. Se após a obtenção dos diplomas correspondentes ao ensino básico, crianças e jovens continuam saindo dos cursos praticamente analfabetos é porque ainda não se conseguiu criar uma escola básica que possa responder efetivamente às conquistas populares na educação.

O desafio que se coloca, então, para nosso sistema de ensino público é justamente esse: criar uma escola democrática de qualidade, capaz de garantir o ingresso, a permanência e o êxito de todos os alunos que nela ingressam.

No entanto, o que se constata é que, para além da repetência, são criados novos mecanismos de exclusão escolar, mais sutis, e, portanto, de mais difícil identificação e combate. Um deles é aquele "jogo perverso" comentado por Rego (2003), onde os considerados "bons alunos" têm mais chances de se aperfeiçoarem – pois lhes são oferecidas cada vez mais e melhores oportunidades de aprendizagem – e onde os "maus alunos" têm cada vez menos chances de ter um ensino de qualidade – relegados a um ensino enfadonho, simplificado e sem desafios para o desenvolvimento de seu conhecimento.

Barretto e Mitrulis (2001, p.111), nesse sentido, falam que

> Dependendo do nível de desempenho alcançados, é comum que a escola subestime a capacidade do aluno de progredir intelectualmente,

> oferecendo-lhes oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitem passar para níveis mais adiantados.

Esse equívoco quanto ao ensino oferecido principalmente àqueles que provêm de camadas sócio-econômicas menos favorecidas, somado a um "ideal" de uma escola que não existe mais – uma escola antes voltada aos interesses da elite –, torna realidade a ironia da "escola de pobre para pobre". Escamoteia-se com a promoção a falta de aprendizagem, pois só proibir a repetência não garante um melhor aproveitamento. São necessárias outras estratégias e meios de dar suporte aos alunos que têm dificuldades, um incremento "das condições de organização do trabalho na escola, para que não se desvirtuem as possibilidades de produção de um ensino de qualidade para todos" (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 677).

É necessário também um amplo esclarecimento à população, quanto às reformas e novas propostas, para que, aos poucos, possamos construir um novo modo de se conceber a "escola de verdade" (ou o entendimento de que esse "ideal" de escola não existe, que "a escola" pode ser múltipla, diferente). Isso é extremamente difícil, pois toca numa cultura escolar arraigada em nossos corpos e mentes.

Porém, somente com um novo entendimento do que é a escola, como dizia Azanha (1991), ou do que cabe a ela, e com pesquisas e ações que enfoquem as práticas efetuadas em seu interior – para que se possa ir compreendendo-as e reformulando-as até que se atinja, em cada situação, em cada contexto, seu ponto ótimo – pode-se abrir caminho para que as propostas de mudança levem a uma efetiva melhoria da qualidade da educação pública.

1.3 UMA INSTITUIÇÃO EM CRISE

Se os questionamentos sobre a qualidade do ensino no país nos ajudam a entender o quanto uma concepção de escola pode colaborar para emperrar processos de reforma e transformação dessa instituição, eles também deixam entrever que, em concordância com Vincent, Lahire e Thin (2001), o que está em crise não é o modo escolar de socialização, mas a própria instituição da escola.

O modo escolar de socialização, ou a forma escolar, tornou-se dominante em nossa sociedade no mundo atual. Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 42):

> A forma escolar atravessa as múltiplas práticas socializadoras. Encontra-se essa marca na socialização familiar (com certeza, nas classes superiores e médias, nas frações superiores das classes populares), nas atividades "peri-

> escolares" e, poderíamos acrescentar, nas formações de empresas, nos estágios de "inserção", etc. Progressivamente, o modo escolar de socialização, quer dizer a socialização pensada e praticada como "educação", "pedagogia", etc., se impôs como referência (não consciente), como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante.

Assim, o que é contestado não é a forma escolar, legitimada e reconhecida por todos, mas a própria instituição da escola.

Complementando nossa análise sobre a abertura da escola e as propostas da não reprovação, hoje uma das críticas mais freqüentes é que a escola (principalmente a pública) está demasiadamente "fechada" para seu entorno social. Se o "fracasso" é identificado como um problema social ligado a outros problemas também sociais, se uma de suas causas – em relação às parcelas mais desfavorecidas da população – é, como afirma Lahire (1997) e também Thin (2006), o descompasso entre as lógicas socializadoras da família e àquelas privilegiadas pela escola, então a solução, segundo alguns, seria que essa se "aproximasse" de seu entorno, "se abrisse" a ele para agregar as práticas e valores aí reconhecidos. Independentemente se essa é uma solução viável, ela só pode ser pensada, de qualquer forma, porque as transformações institucionais já não colocam em risco a predominância da "forma escolar" de socialização:

> A situação atual pode parecer paradoxal. A forma escolar, o modo escolar de socialização dominam a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos docentes são retalhados, ameaçados... Entretanto, tal monopólio está ameaçado em nome da eficácia pedagógica, isto é, em nome dos resultados escolares, assim como em nome da "integração" das crianças e das famílias "populares" às normas dominantes, enquanto que os métodos e o funcionamento da escola são contestados e atacados pelos sujeitos sociais mais escolarizados. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 46).

Reiterando: o que está em crise, para os autores, não é a forma escolar – que "é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 46) –, mas a própria instituição da escola – que é questionada desde sua forma mais tradicional de organização e transmissão dos saberes (paradoxalmente às reivindicações de um retorno àquela "escola do passado", julgada "de qualidade") até quanto à sua função e seu sentido em nossa sociedade atual e para os diferentes grupos.

Retomando Aquino (1996), afinal o que cabe a escola?

As famílias depositam expectativas diversas em relação às funções educativas e socializadoras da escola, muitas vezes conferindo a ela o encargo da educação e socialização mais elementar de seus filhos – que outrora caberia a própria família e a outras instâncias socializadoras. Também demandam que cumpra seu papel na profissionalização ou no

fornecimento das bases para que seus filhos possam conquistar outros espaços profissionais, etc. Essas e tantas outras reivindicações acabam por criar um estado de crise quanto ao sentido(s) da(s) escola(s).

Porém, a escola nunca teve um "sentido" universal, um mesmo sentido para todos, nem mesmo a cultura escolar (aquela que identificamos como a "gramática da escola", de origem européia) foi significada da mesma forma em diferentes épocas, locais e para os diferentes grupos sociais. É um engano acreditar que se possa definir *um* sentido e *uma* função para a escola e que esses sejam agregadores de todas as expectativas dos diversos grupos e culturas em quais está inserida.

Segundo Demartini (2004), no Brasil do século XIX e início do século XX, por exemplo, mesmo a "cultura escolar eurocêntrica", ou as escolas que adotavam esse modelo, não se manifestou de uma forma uniforme e pautada pelos mesmos valores: foram atravessadas pelas culturas dos diferentes grupos de imigrantes. A cultura de uma escola de imigrantes japoneses era atravessada pela cultura oriental, era diferente e tinha sentidos diferentes de uma escola de alemães, de italianos, de negros ou daquelas freqüentadas pelos índios, e variava também de acordo com a orientação religiosa (católica, presbiteriana, etc.), segundo o local (urbano e rural) e o contexto histórico do momento.

Essa diversidade ocorre porque "não há verdadeiramente falando, um modelo de homem e, por conseguinte, também não existe um modelo de educação. A melhor educação [...] será aquela que mais tiver o sentido da diferença, do pluralismo cultural, do carácter aberto e plural do ser humano" (SANTOS[13] apud DEMARTINI, 2004, p. 92).

Assim, se a função da escola é transmitir saberes ou uma cultura eleita pela sociedade como relevante para as novas gerações, o sentido dessa formação escolar varia segundo épocas e é ressignificada pelos grupos sociais. Podemos pensar em alguns: ilustrar a elite, cristianizar os povos, fortalecer a nação, libertar o povo, amenizar as diferenças sociais, melhorar a competência técnica, impor uma certa ideologia (a das classes dominantes) ou uma forma de poder e controle social, etc. (XAVIER et al, 2005; ZAGO, CARVALHO, VILELA, 2003). Hoje esse sentido parece estar muito colado a um sentido propedêutico, de preparação para o futuro, em correspondência a uma forte mentalidade utilitarista, predominante na contemporaneidade.

---

[13] SANTOS, L. R. dos; CORREIA, C. J. N. "Tradução e apresentação". In: KECHIKAN, A. **Os filósofos e a educação**. Lisboa: Colibri, 1993 (Coleção Paidéia; 1). p. 7-10.

Quanto a esse sentido mais utilitarista, as reflexões de Lefort (1999) e Silva (2001), inspiradas no pensamento de Arendt (2005), ao tratar da "crise da educação" como relacionada à crise da modernidade, podem trazer alguma luz.

Para Arendt também a escola passa a ser depositária de expectativas e de funções que não seriam de sua responsabilidade. Além disso, é impregnada de visões do mundo (modernas), da infância (como categoria específica), do futuro ("tempo forte' de nossa época e em nossa sociedade, mas como futuro "presentificado"), que obscurecem o papel que lhe caberia, segundo sua concepção.

De acordo com Arendt (2005), a principal função desta instância intermediária entre a vida privada e o mundo público – que é a escola – seria iniciar os seres recém-chegados, a criança, ao *mundo* e na sua herança simbólica e cultural. A autora destaca a importância do "aprender" para a vida humana e, assim como Charlot (2000) e também Vygotsky (1987, 1996, 1998), entende que aprender é tornar-se *homem*, é desenvolver-se e tornar-se *humano* – o que implica, numa visão histórico-cultural, que se aproxima da sua, uma relação dialética (com a cultura) e intersubjetiva (através dos outros) que leva a um processo de socialização, humanização e singularização.

Arendt defende que para dar continuidade ao mundo (humano) e renová-lo, além de crer na sua duração para além da nossa própria vida, é preciso conhecê-lo, conhecer seus "códigos" e sua história, a história dos homens e seus feitos (conhecer o passado) – senão o que existe é apenas alienação ou repetição e cai-se no ciclo da natureza, onde não há singularidade nem iniciativa, e o mundo "morre", perde sua capacidade de estabilidade e permanência e perde também sua potencialidade para a ruptura e renovação, trazida por cada homem que chega a ele através do seu agir no mundo (ARENDT, 1997 e 2005). A autora fala que a função dos mais velhos, e principalmente dos educadores, é ajudar as crianças a irem se "apossando" do mundo para que possam desenvolver aquelas capacidades que lhe permitirão atuar nele, como *homens*, entre iguais. Assim, a escola seria o lugar de formação do *homem*; e o sentido da educação seria tornar o homem capaz de inserir-se no mundo e agir nele, tornando-o essencialmente *humano*.

Arendt (2005) diz que a razão porque é aconselhável olharmos para a crise:

> É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo. (p. 223 – grifo do autor)

Para entender o que Arendt quer dizer com “natalidade” como a essência da educação é preciso esclarecer a relação entre alguns conceitos por utilizados pela autora – como labor e vida, trabalho e mundo, ação, liberdade e singularidade.

A atividade humana pertinente à manutenção da vida – relacionada, portanto, a sobrevivência – é a atividade do labor, aquela que garante o suprimento das necessidades vitais (ARENDT, 1997) – e que difere, para Arendt, da atividade do trabalho. Seus produtos são consumidos tão rapidamente quanto são produzidos, mas são essenciais à garantia da *vida*: o labor nunca produz outra coisa senão a própria vida (ARENDT, 1997, p. 98, 99 e 130). Essa atividade corresponde, assim, à condição humana da *vida* e é o reino da *necessidade* (ARENDT, 1997, p. 40), do *animal laborans*.

O âmbito do *mundo* é o âmbito dos *homens*; âmbito do mundo comum, esfera da vida pública e política, onde o homem, livre das necessidades do corpo, exerce, entre iguais, suas capacidades típica e exclusivamente humanas. Nele o homem exerce as atividades do trabalho, da ação e do discurso e é singularizado por seus atos, palavras e feitos – adquirindo, assim, uma personalidade individual. Os ideais do *homo faber* são, então, a permanência, a estabilidade e a durabilidade do mundo (ARENDT, 1997, p.138).

A ação e o discurso, por sua vez, definem a esfera política do mundo, a esfera dos “negócios humanos”, aquela onde os homens se encontram como iguais, e paradoxalmente, onde se singularizam, se diferenciam de todos os outros. Encontram-se como iguais porque estão livres de tudo que é útil ou necessário e já estão “preparados” (a fase da educação se encerrou), não dependem de ninguém e podem, assim, “ascender” à esfera pública e agir e falar, serem vistos ou ouvidos pelos outros. E é onde se singularizam, pois só através da ação e do discurso os homens se distinguem, comunicando a si próprios, e se manifestam uns aos outros como homens (ARENDT, 1997, p. 189).

Este *mundo* é o reino da liberdade, pois, liberdade significa estar livre das necessidades do corpo, entre iguais (ARENDT, 1997, p. 40-41), num espaço público comum; é estar livre para, em companhia de outros homens, cuidar dos negócios do mundo, agir, falar ou criar algo novo (ARENDT, 2005, p. 191):

> O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. [...] Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais.

A natalidade, assim, tem a ver com o mundo comum. Entrar para este mundo, existir na comunidade dos homens é agir e falar, é fazer-se presente e "aparente", é tornar-se único, singularizar-se.

Mas para que se possa adentrar a este mundo é preciso estar livre das necessidades do corpo, livre da dependência dos outros e é preciso estar "iniciado" na herança simbólica e cultural deixada por aqueles que estiveram aqui antes. E para que o mundo tenha permanência é necessária a criação de bens duráveis, obras, feitos e palavras que sejam dignos de ser lembrados e preservados.

A atitude moderna do homem de usufruir o mundo, consumi-lo, reflete a perda da sua crença na durabilidade do mundo, que existirá para além de nós mesmos. Essa por sua vez, gera conseqüências como a não-responsabilização dos homens pelo mundo perante as novas gerações, e, portanto, com a educação dos mais novos (ARENDT, 1997, p. 64-65; 2005, p.241-242.)

O mundo, velho e estranho para os que chegam, depende dos novos para continuar a existir. Estando o mundo sempre em processo de formação e em contínua mudança, a preocupação dos mais velhos com a educação dos mais novos, que também estão em processo de formação, reflete sua responsabilidade pela continuidade do mundo e sua responsabilidade pela vida e desenvolvimento dos mais novos (ARENDT, 2005, p. 235).

Assim,

> Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. (ARENDT, 2005, p.239)

A *natalidade* é a essência da educação justamente porque é preciso iniciar os seres recém-chegados ao *mundo* e na sua herança simbólica e cultural. O cuidado e a educação dos recém-chegados são importantes, pois são a condição para que este *mundo* possa continuar a existir e porque é através da vida pública que o homem pode tornar-se *humano*, no sentido pleno da palavra, ou seja, pode tornar-se *distinto e singular* entre iguais – já que é através da nossa entrada no *mundo*, pela natalidade e pela liberdade da ação, que nos tornamos seres *singulares* e não só diferentes.

A criança, este novo ser – em processo de formação – no mundo – que está em contínua formação –, depende dos adultos tanto para se desenvolver biologicamente, como para ser iniciada no mundo. Ela necessita, assim, da proteção da vida privada para crescer e

desenvolver-se, e da ajuda dos adultos para irem se "apossando" do *mundo* e para desenvolver aquelas capacidades que lhe permitirão atuar, como *homens*, entre iguais.

Para que se possa chegar a isso, para introduzir a criança ao *mundo*, interpomos, segundo Arendt (2005), entre a vida privada do lar e o mundo público uma esfera "pré-política", lugar de formação do *homem*: a escola. Ela é o local onde se inicia a vivência da pluralidade, a convivência com o diferente, onde se dá início a uma vivência *política*. Assim,

> Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. [...] Nesta etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto uma responsabilidade pelo bem estar vital de alguma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes. (ARENDT, 2005, p. 239)

Mas a escola, para que possa responder a esse intento, segundo Silva (2001, p. 244), não deve ser um lugar de "preparação" para a vida, no sentido de tornar os homens competentes para viver este mundo – pois eles serão *homens* num futuro que não é previsível e não está ao nosso alcance, apesar da modernidade fazer parecer que sim.

Lefort (1999, p.222) afirma que a finalidade do aprender deve ser vista como atividade *constitutiva* do ser do homem. O mesmo afirma Vygotsky (1987) – para quem o *cultural* é aquilo que faz do homem essencialmente *humano*, ou seja, sua capacidade de significar o mundo, e isso só se dá através da *aprendizagem*, através do seu contato com a cultura e com os outros homens, que lhe promovem experiências e informações novas que provocam transformações e processos de desenvolvimento. E daí, para Vygotsky (1991, p. 69), a importância da educação que "não só influi em uns ou outros processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude". Para isso, segundo Lefort (1999, p. 211 – grifo do autor), a escola deveria acolher "uma espécie de *indeterminação*, já que quem aprende está sendo requisitado não tanto para dominar um certo lote de conhecimentos, mas sim para travar um novo relacionamento com o saber".

A escola, portanto, não pode ser um lugar que conforma comportamentos, ou uma "organização" que tem como objetivo gerar resultados eficazes, pessoas competentes para atuar no "mercado", para garantir os suprimentos necessários à vida ou adaptadas às exigências da vida econômica (SILVA, 2001, p. 246-248; LEFORT, 1999, p. 218-221). A

ênfase da educação escolar recai, assim, sobre sua utilidade instrumental e isso equivale a restringir seus objetivos e propósitos e a esvaziar o seu sentido na (trans)formação do homem. Dessa forma, os homens ficam reduzidos a sua condição de "*animal laborans*", aptos a garantir sua sobrevivência mas não a singularizar-se, trazer o novo e dar continuidade ao "mundo" essencialmente humano. Educa-se para um futuro não como uma etapa que ainda não chegou, mas para um futuro "presentificado", um devir determinado e praticamente imperativo, que toma o presente como modelo e para o qual se "treina" este novo homem. E dever-se-ia educar para que os novos, iniciados nos códigos culturais e na história humana, possam deliberar sobre esse futuro através de suas palavras e atos, como agentes da transformação do mundo, "fazendo da palavra política a expressão da responsabilidade inerente à ação histórica" (SILVA, 2001, p. 249).

Lefort (1999, p. 208) diz que:

> O sistema de ensino sempre se ordena em função de uma representação da educação, de uma representação que implica um desejo – desejo de os indivíduos alcançarem, com sua formação, uma certa maneira de ser, de trabalhar, de se relacionar entre si na sociedade."

Se pensarmos a educação como a possibilidade de preservar a possibilidade do novo, de preservar a potencialidade dos *novos neste mundo* para a ação, a potencialidade para a o "milagre" da ruptura com o automatismo dos processos naturais e históricos (ARENDT, 2005, p. 217-220), se concordarmos com Arendt, a educação, então, teria como principal finalidade a própria *liberdade*.

Para isso, dever-se-ia assegurar à escola sua qualidade de instituição "formadora", que, fundada no passado, faz o ensino transcender o presente e, assim, educa os jovens, indiretamente, para atuarem no futuro (e um futuro não previsível nem previsto). A escola deveria ter a qualidade de ser um lugar que formasse os jovens para atuar no *mundo*, que preservasse sua condição ou potência para a liberdade, para a possibilidade do novo, para a ruptura com o natural, o mecânico, o esperado ou o automático, um lugar que preparasse os novos de modo que esses pudessem renovar sempre, indefinidamente, recriando e atualizando o mundo.

Segundo Arendt (2005, p. 243),

> Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o muno é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e

> habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa ser assegurado.”

Porém, a crise do mundo moderno, com a decadência da autoridade, o desprezo pelo passado, a falência das instituições, tende a mascarar um ensino tecnicista e utilitarista como um ensino para a liberdade. Ao educar para o presente ou para esse “futuro” previsto e presentificado, retira-se a possibilidade de renovação do mundo. A educação perde, por sua vez, seu sentido: tornar o homem capaz de agir e se inserir no mundo, ou seja, torná-lo essencialmente *humano*.

Mas como ensinar para a liberdade se a necessidade toma conta do mundo moderno e a garantia da sobrevivência do homem torna-se um grave problema de nossa sociedade atual?

É preciso ter em vista que, como afirma Dermatini (2004, p. 91):

> Os significados atribuídos à escola e ao conhecimento escolar por ela produzido têm sido objeto de muitas discussões e controvérsias. Filósofos da atualidade refletem sobre a crise profunda que afeta a cultura e discordam sobre as finalidades da escola para o homem do mundo atual e sobre as práticas nelas observadas, quando pensam nas demandas destes novos tempos e nesta sociedade e cultura cada vez mais globalizadas.

Acreditamos que cabe, então, refletirmos sobre o sentido da educação na atualidade.

As palavras de Arendt (2005), que fecham seu texto “A crise na Educação”, as deixamos aqui, no final deste capítulo, como uma reticência, um sinal que pode significar um novo início:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (ARENDT, 2005, p.247)

2 SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Estamos a todo o momento nos referindo ao *sentido*: sentido da escola, sentido dos saberes, crise de sentido, pluralidade de sentidos, sentido unívoco, "nesse sentido...". Mas o que é o "sentido"? De que estamos tratando? A que especificamente nos referimos quando utilizamos essa palavra, esse conceito? *Sentido* é o mesmo que *significado*?

A palavra "sentido" abarca diferentes dimensões: aquilo que é sentido pelos nossos órgãos sensoriais (nossas percepções físicas, as sensações); aquilo que é sentido (do verbo "sentir"), ou seja, as impressões produzidas pela percepção dos objetos ou dos acontecimentos da vida (os afetos, as emoções, os sentimentos); a indicação de uma direção a se seguir (geográfica ou das ações e interações); aquilo que pensamos ou entendemos sobre algo ou alguém, alguma situação ou enunciação (os "pensamentos", a significação) (PINO, 2006, p. 66; SMOLKA, 2006, p. 108). Tudo isso é *sentido*, mas aqui nos importa mais especificamente a última dimensão, de ordem semiótica – aquela da produção de significações e que é especificamente humana. Essa dimensão do sentido, no final das contas, envolve todas as outras. Como afirma Smolka (2006, p. 108 – grifo do autor): "é na tessitura dessas [diferentes] dimensões que signos se produzem, sempre em '*relação à*' – outros e algo. Os sentidos emergem como resultantes dessas relações".

É preciso, então, entrar no âmago da questão e, dentre a diversidade de sentidos que a palavra "sentido" acolhe, esclarecer como a compreendemos, a partir da psicologia histórico-cultural, fazendo a devida diferenciação entre significados e sentidos, central nesta pesquisa.

2.1 O HOMEM É SEMIÓTICO

2.1.1 Cultura, signo, palavra: mediadores do humano

A perspectiva histórico-cultural da psicologia considera, a partir dos postulados de Vygotsky, que a verdadeira natureza do homem é *cultural* e se constitui no processo histórico.

Por ser cultural ela é também, e necessariamente, *semiótica*, já que é edificada sobre relações *socialmente significadas* (com os outros e com o mundo). O desenvolvimento psicológico, assim, é regido por leis culturais e históricas e não naturais ou apenas biológicas.

Vygotsky afirma que o comportamento social surge sobre a base do hereditário, mas abaixo da influência decisiva do meio social, a partir da relação dialética entre indivíduo e meio, numa adaptação "laboral" *ativa* através da experiência histórica e social do homem (VYGOTSKY, 1991, p. 35). Ou, de outra maneira, que "[...] o comportamento do homem moderno, *cultural*, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico." (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95 – grifo nosso).

Segundo Pino (2004), o papel relevante da cultura nas construções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano sofreu a influência de Parsons, para quem a cultura teria três aspectos fundamentais: ser transmitida, aprendida e compartilhada. Assim:

> Dizer que a cultura é transmitida implica, necessariamente, que ela constitui uma herança ou tradição social histórica. Dizer que ela é aprendida implica que não faz parte da natureza nem é manifestação direta da constituição genética do homem. Dizer, enfim, que é compartilhada pressupõe que se trata de um fenômeno social geral e não uma particularidade de indivíduos ou de grupos específicos. (PINO, 2004, p. 6).

Vygotsky diz que é sob a influência das experiências transmitidas, aprendidas e compartilhadas das gerações anteriores – experiência histórica – que o homem pode adaptar ativamente o meio a si mesmo – e essa é uma outra forma de adaptação, não passiva, e portanto, diferente da forma de adaptação dos animais (VYGOTSKY, 1991, p. 45-46).

A relação *eu-outro* – relação não só intersubjetiva, mas também social, ou seja, historicamente produzida – torna-se o fundamento da constituição cultural do ser humano (Pino, 2005, p. 103). E a "consciência" (do mundo e de si mesmo) emerge dessa relação, ou melhor, é fruto desse modo de adaptação ativo, que acontece sob influência intersubjetiva e da cultura. A consciência deve ser considerada, dessa forma, um caso particular da experiência social, ou seja, a "vertente individual" da consciência se constrói como derivada e secundária sobre a base e segundo o seu modelo social (VYGOTSKY, 1991, p. 57-58). Sendo assim, há uma dualidade da consciência – que se fundamenta num princípio de reversibilidade: conhecemos os demais à medida que nos conhecemos, ou mais precisamente, temos consciência de nós mesmos porque temos consciência dos outros; tenho consciência de mim mesmo só na medida que para mim sou outro (VYGOTSKY, 1991, p. 57).

Vygotsky e Luria (1996), ao falar das funções psíquicas, tais como a memória, a linguagem e o pensamento e as operações numéricas, nos levam a perceber a forte conexão existente entre elas e que está relacionada ao desenvolvimento psicológico humano como um todo. Há em comum uma mesma direção de seu desenvolvimento: partem de uma ligação mais imediata com o contexto – de uma certa indiferenciação "interno-externo" ou "objetivo-subjetivo" – em direção à superação do imperativo da correspondência com a realidade externa, ou seja, em direção à capacidade de abstração, generalização e controle do comportamento e pensamento próprios ("capacidades" tipicamente humanas). Os autores mostram, junto a isso, a importância da utilização dos signos externos, artificiais, como mediadores ou instrumentos dessas operações, e a sua gradual "internalização", pelos indivíduos, para que esse processo ocorra – assim como a grande importância do desenvolvimento tecnológico e da ingerência de uma estrutura social. A linguagem e o signo seriam alguns desses "instrumentos" ou "ferramentas" psicológicas e seu uso reconstruiria por completo toda a estrutura do comportamento humano e da psique. Dessa forma, ao modificar a natureza o homem modificaria a si próprio: *o homem domina a si a partir de fora*, através de instrumentos psicológicos (VYGOTSKY, 1991, p. 68). Com isso, Vygotsky e Luria ratificam a perspectiva histórico-cultural de que o desenvolvimento psicológico (ou cultural) se dá "de fora para dentro", numa adaptação ativa e dialética entre indivíduo e meio.

O psiquismo humano é, então,

> [...] uma construção *social*, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade através da mediação [...]. A apropriação implica um processo de *interiorização* das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. A interiorização ocorre numa rede complexa de inter-relações que articulam a *atividade* social dos indivíduos. (PINO, 1991, p. 32 – grifos do autor).

A constituição das funções psicológicas, pelo processo de internalização – ou interiorização – acontece, portanto, "simultaneamente à apropriação do saber e do fazer da sociedade" (PINO, p. 35, 1991), nas inter-relações que articulam a atividade social do homem. Essa interiorização, como já dito antes em relação à adaptação tipicamente humana, não é passiva, é mais uma "apropriação" – como diriam também Charlot (2000) e Chartier (1990) ou mesmo De Certeau (1994), quando se refere a "recriação" e "ressignificação" dos bens culturais pelos indivíduos.

Além disso, como sugerido anteriormente, as relações entre o homem e a natureza ou o mundo, ou melhor, entre sujeito e objeto do conhecimento, não são imediatas e diretas, mas sempre *mediadas*. Essa mediação adquire duas formas: instrumental ou simbólica, ou seja, se

dá através de artefatos técnicos ou artefatos simbólicos. Resumidamente, poderíamos dizer que, conforme as palavras de Pino (1991, p. 33 – grifos do autor), "[...] os seres humanos criaram *instrumentos* e *sistemas de signos* cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas". Se os instrumentos são mediadores entre o homem e a natureza – regulam a atividade do homem sobre os objetos –, os signos seriam os mediadores dos homens entre si e consigo mesmo – regulam as ações do homem sobre o seu psiquismo, ou seja, tornam-se "[...] particularmente aptos para regulação da atividade do próprio sujeito [...]", o que faz deles " [...] mediadores na formação da consciência." (PINO, 1991, p. 36). Em sua análise, Vygotsky (1998, p. 32-33 – grifo do autor) atribuiu "à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento". Conseqüentemente, "[...] a cultura torna-se constitutiva da natureza humana pela mediação simbólica." (PINO, 2005, p. 92).

Os signos "representam", "significam" o mundo (VYGOTSKY, 1987; VYGOTSKY; LURIA, 1996), ou seja, permitem ao homem atribuir significação às coisas e às próprias ações e compartilhar com os outros seus saberes e experiências; permitem ao homem distanciar-se da natureza e daí pensá-la. Dessa forma, o signo "[...] permite a circulação das significações dos objetos culturais e sua contínua ressignificação e também a constituição do indivíduo como ser cultural." (PINO, 2005 p. 147). Em síntese,

> [...] todas as produções humanas [...] são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. Isso explica porque as 'funções psicológicas' são *funções culturais*, como diz Vigotski, ou seja, funções constituídas por estes dois elementos. (PINO, 2005, p. 91 – grifo do autor).

O desenvolvimento cultural do psiquismo humano, assim, está ligado ao emprego de signos e é "[...] pela ação transformadora que o signo exerce sobre as funções naturais que passam a operar sob as leis da história." (PINO, 2005, p. 88). Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural afirma a natureza social e semiótica da atividade mental humana.

Segundo Vygotsky (1991, p. 186-187), a *linguagem* é o meio mais importante mediante o qual o homem começa a atuar em situações não imediatamente perceptíveis. A linguagem, mais especificamente *a palavra*, torna-se assim, para o autor, o signo por excelência. Segundo Smolka (2004, p. 42), a palavra é o

> [...] modo mais puro e sensível de relação social e, ao mesmo tempo, material semiótico da vida interior. Constituindo uma especificidade do humano – viabiliza modos de interação e de operação mental, possibilita ao

> homem não apenas indicar, mas nomear, destacar e referir pela linguagem; e pela linguagem, orientar, planejar, (inter)regular as ações; conhecer o mundo, conhecer(se), tornar-se sujeito; objetivar e construir a realidade.

Assim, se os signos implicam a idéia de relação e de mediação, a linguagem - sistema articulado de signos - seria um "mediador funcional em situações interativas as mais diversas" (PINO, 1991, p. 38). Ela funciona como instrumento de comunicação e interação entre pessoas e entre elas e seu universo social e cultural. E as palavras, à medida que são incorporadas à ação prática, "[...] *organizam* a atividade instrumental, permitindo que ela seja pensada e planejada [...]". (PINO, 1991, p. 36). É preciso dizer também que à medida que a linguagem é uma "ferramenta" (simbólica) de mediação em situações interativas diversas e carrega significação, as (inter)ações e o mundo, ao ser nomeado, tornam-se significativos – e também aquele que manipula uma "ferramenta" técnica, um instrumento, imprime à sua ação (e a esse instrumento) uma significação (PINO, 2005; VYGOTSKY, 1987; VYGOTSKY; LURIA, 1996). A linguagem, dessa forma, torna-se material semiótico do psiquismo, adquire uma função planejadora das ações e atividades humanas e inaugura novos modos de funcionamento mental ("funções psicológicas superiores", como as denomina Vygotsky).

Portanto, como afirma Smolka (2004, p. 41),

> O signo, produção humana, atua como um elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais. É esse caráter constitutivo que distingue o signo de um sinal, que dá a ele outro estatuto.

E a *fala* tem um importante papel nesse processo:

> Passando de fora para dentro, a fala constitui a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também [...] lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 213).

Assim, o homem, "[...] contraditoriamente se constitui/é constituído sujeito na/pela linguagem, e somente pela linguagem conhece o mundo e se (re)conhece [...]" (SMOLKA, 1997, p. 39). A linguagem, portanto, ao mesmo tempo em que é um instrumento para agir e interagir no mundo, conhecê-lo e significá-lo, é constitutiva da psique e do indivíduo como ser cultural – *ser humano*. Assim, "[...] o que destaca, distingue e constitui (os modos de pensar e agir do) o homem: a linguagem, a cultura." (SMOLKA, 1997, p. 36).

Sendo a linguagem a fonte do comportamento social e da consciência (VYGOTSKY, 1991, p. 57) e sendo a palavra o signo por excelência, a atividade simbólica e a consciência – assim como a cultura – tornam-se características essencialmente humanas. Nesse mesmo sentido, Pino (2006, p. 67), refletindo sobre os postulados de Vygotsky, afirma que um

componente "[...] da constituição cultural do ser *humano* do homem – é a sua capacidade de simbolizar, ou seja, de criar símbolos e significar as coisas [...] capacidade de atribuir um sentido – o que equivale a dar significações sociais atribuídas às coisas". E, para Vygotsky, das relações e interações sociais, sejam elas quais forem, o que é internalizado é a *significação* dessas relações (PINO, 2005, p. 112; SMOLKA, 2004, p. 43). Dessa forma,

> O 'sujeito' (cognitivo) de que nos fala Vygotsky é eminentemente semiótico, cultural, constituído nas relações com os outros. [...] O 'sujeito' na perspectiva de Vygotsky só pode ser compreendido na sua relação com o signo e, mais especificamente, com a linguagem. (SMOLKA, 1997, p. 36).

Smolka (2004, p. 40), ao sintetizar a longa produção teórica de Vygotsky, enfatiza que o autor:

> Ao tematizar o desenvolvimento humano, propunha a análise da cultura e da história como integrantes do processo; defendendo e enfocando o desenvolvimento cultural, ressaltava a importância das condições concretas de vida, da linguagem, das relações de ensino; problematizando a cognição e o conhecimento humano, enfocava e discutia a imaginação e a emoção. Nesse esforço teórico, trazia a semiótica para 'dentro' da psicologia. A questão da significação adquiria, então, lugar de destaque nas suas indagações e investigações.

Dada a natureza cultural do homem e a centralidade do signo nessa constituição, é sobre a questão da significação que nos debruçamos agora.

2.1.2 A diferença entre significado e sentido para Vygotsky: um trabalho inacabado

Espalhada por toda a obra de Vygotsky, a noção de *significação*, ou seja, da produção de signos, significados e sentidos, destaca-se como uma das principais questões, senão a fundamental, para explicar o desenvolvimento cultural do ser humano, da consciência – e sua natureza semiótica –, e as relações entre o pensamento e a linguagem. Mas é no último capítulo de Pensamento e Linguagem (1987), que Vygotsky dá especial atenção a questão. Ao retomar e ampliar elaborações de trabalhos anteriores, o autor "[...] traz novas considerações, entre as quais se salienta a noção de *sentido* da palavra, que ele concebe como fundamental para a compreensão da *dinâmica dos significados* da linguagem verbal." (GÓES, 2006, p. 32). Sendo assim, é importante "colher" alguns pontos dos escritos de Vygotsky, onde perpassa a questão, e enfocar os conceitos de sentido e significado a partir do que o autor sintetiza e renova no trabalho citado, principalmente a partir do capítulo "Pensamento e palavra", para chegarmos à diferenciação que faz entre essas noções.

Para Vygotsky a estrutura do signo é composta por três elementos: um visual ou sonoro – o *sinal;* outro que é sua realidade material – o *referente*; e outro de ordem simbólica – o *significado*. A relação entre o signo e seus elementos não é natural, mas convencional – isso supõe que signo seja interpretável – e, além disso, "[...] o signo não esgota a totalidade do saber a seu respeito." (PINO, 2005, p. 128).

A importância do signo, para Vygotsky, está no seu sentido social: ele é um meio de comunicação social e, mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psicológicas de caráter social, conexão que surge quando essas funções se tornam individuais (VYGOTSKY, 1991, p. 78). Não há signo sem significado e a função principal do signo é formação de palavras (VYGOTSKY, 1991, p. 125-126). Mas essas só se configuram como forma de comunicação social porque os significados engendrados por elas são influenciados pelo meio social que rodeia as pessoas, ou seja, sua fonte de valoração é social (VYGOTSKY, 1991, p. 80). Assim, o significado surge onde há generalização, ou seja, o significado da palavra é sempre uma generalização (VYGOTSKY, 1991, p. 128). Dessa forma, a comunicação e a percepção dos objetos orientada e expressa por palavras – percepção em termos de significado – "[...] implica sempre um certo grau de generalização." (VYGOTSKY, 1987, p. 79). Sendo central na psicologia histórico-cultural o fato de que a *ação é mediada,* a faceta interna dessa ação se descobre nesta dupla função do signo: comunicação e generalização (VYGOTSKY, 1991, p. 130-131). Se a comunicação mediada é a comunicação por signos (ou palavras), a generalização aí, então, torna-se indispensável.

Segundo Góes (2006, p. 36,) ao pesquisar a produção de Vygotsky sobre o tema,

> O autor define o significado da palavra como uma generalização, que reflete a realidade num processo diferente daquele que envolve o sensorial e o perceptual, que prenderiam o homem às condições situacionais imediatas. Por isso, a generalização é concebida como o fundamento e a essência da palavra.

Vygotsky (1991), ao analisar as relações entre pensamento e linguagem, afirma que o significado não é a soma das operações psicológicas por trás de uma palavra, o significado é a estrutura interna da operação do signo: não é a palavra e não é o pensamento, é o caminho entre eles. Assim,

> O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as

> generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1987, p. 104).

Essa união da palavra e do pensamento, segundo Vygotsky (1987, p. 108) implica todo um processo, "[...] um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa." Se, por um lado, na construção do significado é necessário um trabalho de transição entre sensações e desenvolvimento do pensamento, por outro, é pela mediação do significado que o pensamento torna-se palavra. Daí que o pensamento só se realiza na palavra: o pensamento é um processo interno mediado pelo significado até a expressão, até o seu aperfeiçoamento na palavra (VYGOTSKY, 1991, p. 124-126). Porém, complementa Vygotsky (1987, p. 109),

> A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma.

Assim, o pensamento, além de não coincidir com os significados, não é algo acabado pronto para ser manifestado, expresso pelas palavras, ele não tem um equivalente imediato nas palavras. O que significa, para Vygotsky, que a transição do pensamento para a palavra, e vice-versa, é um processo, indireto, mediado – e conseqüentemente, a comunicação também só pode ocorrer de forma indireta (VYGOTSKY, 1987, p. 129). Ou seja, o pensamento não pode se expressar diretamente na palavra; e a palavra não dá conta de tudo o que se quer passar com ela – *toda expressão tem uma segunda intenção* (VYGOTSKY, 1991, p. 125-126), "todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas." (VYGOTSKY, 1987, p. 128). É por isso que Vygotsky (1987, p. 132) diz: "uma palavra é um microcosmo da consciência humana." Portanto,

> A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1987, p. 131).

Pensamento e palavra, assim, não estão ligados desde o início do desenvolvimento psicológico, mas também não são independentes: formam conexões que também se alteram ao longo do tempo. E isso ocorre paralelamente ao fato de que a própria estrutura dos significados e sua natureza psicológica mudam. Os significados evoluem e "modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona" (VYGOTSKY, 1987, p. 108). Porém, "não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pela qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra." (VYGOTSKY, 1987, p. 105). A palavra "cresce" na consciência, ao crescer modifica todas as relações e todos os seus processos e, assim, o próprio significado da palavra evolui em função da mudança da consciência (VYGOTSKY, 1991 p. 128).

Vygotsky (1987, 1991) concebe os significados das palavras não como estáticos, mas como formações dinâmicas: "se seguirmos a história de uma palavra em qualquer idioma, veremos, por mais surpreendente que possa parecer à primeira vista, que os seus significados se transformam [...]"(Vygotsky – 1987 p.63). Os significados das palavras evoluem, portanto, não só ao longo do desenvolvimento da criança, mas também ao longo da história dos povos (PINO, 2005, p. 142). Segundo Góes (2006, p. 37), ao considerar "o significado em processo, em sua história de formação, ou seja, nas transformações pelas quais passa no desenvolvimento do indivíduo e dos grupos sociais", ou seja, ao considerar a dinâmica dos significados, Vygotsky é levado a focalizar a questão do *sentido* da palavra.

Para Vygotsky (1991), a palavra não é simplesmente um substituto da coisa. Ela se restringe ou se enriquece conforme o contexto, incluindo os sentidos aí produzidos – sendo que o sentido muda também conforme a motivação do interlocutor. (VYGOTSKY, 1991 p. 125-127). Portanto, apesar de toda palavra ter um significado, esse não coincide com o que Vygotsky chama de seu 'significado lógico', ou seja, seu sentido. Para ele o sentido se forma de uma parte do significado, sendo produto e resultado desse. Mas, o sentido não está fixado pelo signo, não é o signo nem está nele, produz-se a partir dele e do significado e é mais amplo que esse (VYGOTSKY, 1991, p. 128-129). Conforme esclarece,

> Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado. (VYGOTSKY, 1987, p. 125).

Em relação ao desenvolvimento dos significados das palavras e à diferenciação feita por Vygotsky entre sentido e significado, Pino (2005, p. 142) declara que "[...] o significado é

dado pela própria língua ('significado das palavras'), embora admita variações de sentido por parte de cada um dos locutores." Ou seja, os significados são transmitidos pela tradição cultural, mas eles adquirem sentido em função do contexto e da motivação pessoal dos sujeitos – estão assim relacionados também a suas histórias pessoais.

Portanto, conclui Góes (2006, p. 43),

> Com ênfase na polissemia da palavra, Vigotski reitera o fundamento da formação humana nas condições concretas da vida e na história da vida social, pois o signo não é uma entidade abstrata; sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura.

É, porém, ao problematizar as distinções entre "linguagem" interna e externa, em "Pensamento e Linguagem" (1987), que Vygotsky trata da questão do sentido de forma mais enfática. Evidenciando as peculiaridades semânticas da fala interior, relaciona três delas e esboça o início (nunca concluído) de uma diferenciação entre significado e sentido. Ele diz,

> A primeira [peculiaridade da fala interior], que é fundamental, é o predomínio do *sentido* de uma palavra sobre seu *significado* – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VYGOTSKY, 1987, p. 125).

Em uma outra passagem de sua obra, em seu texto "O problema da consciência" de 1933/1934, Vygotsky resume o caráter social e semiótico da consciência, apontando as relações entre ela, o sentido e o significado. Ele diz que a consciência em seu conjunto é uma estrutura semântica, sendo que a atividade formativa do sentido ("estrutura da consciência"; "atitude face ao mundo externo") conduz a uma determinada estrutura semântica da consciência. Além disso, afirma, o que determina o significado é a atividade da consciência e o que o move, o que determina seu desenvolvimento é a cooperação entre consciências, ou seja, a consciência é "co-ciência", conhecimento associativo, portanto é social (VYGOTSKY, 1991, p. 129).

Podemos agora, resumidamente, a partir desse "pincelamento" dos textos de Vygotsky sobre o tema da significação, fazer uma síntese de como concebe o significado e o sentido, enfocando suas diferenças. O significado seria, então, um "sentido previsto", que equivale ao "significado dicionarizado", e seria culturalmente transmitido. Vygotsky relaciona também o

significado aos conceitos (VYGOTSKY, 1987, p. 72), ou seja, seria uma formação abstrata que agrupa os objetos de acordo com um certo atributo, portanto, uma generalização. Mas, ao mesmo tempo em que Vygotsky afirma a estabilidade e a precisão do significado (como parte do sentido), ele admite sua dinamicidade, sua alteração ao longo do desenvolvimento psicológico e da história dos grupos sociais ou da língua. Já os sentidos, para o autor, seriam frutos de uma construção negociada, constituídos pelo sujeito na relação com o outro, e não seriam previsíveis; seriam mais amplos e mais pessoais que o significado, e dependeriam também da motivação do interlocutor; poderiam ser quase ilimitados não fosse sua produção dependente também do contexto.

Como afirma Góes (2006, p. 38), Vygotsky estabelece uma importante diferenciação entre sentido e significado,

> Todavia, no desdobramento da argumentação, o autor deixa dúvidas sobre o estatuto de cada noção – significado e sentido – e sobre a relação entre elas. Por vezes [...] estabelece contraposições excessivas entre o *ilimitado* dos sentidos e a extrema *estabilidade* do significado, ressaltando que o *típico* da fala interna, o predomínio do sentido, seria *ocasional* no discurso para o outro, em que a tendência seria para aderir ao significado. As dúvidas quanto à relação entre instâncias de predomínio e subordinação das duas noções atenuam-se quando Vigotski as discute em acontecimentos dialógicos de vários tipos, [...] mostrando o caráter dinâmico da significação [...].

E aí, complementa a autora, o sentido passa até mesmo a subordinar o significado, sendo esse não mais que uma "pedra" em seu edifício (GÓES, 2006, p. 39).

Pino (1991, p. 10), refletindo também acerca dessa diferenciação, considera que "ao admitir a existência dos sentidos (na palavra, na frase ou no enunciado), Vygotsky coloca a questão da significação do próprio significado, afirmando o deslocamento desse em função dos contextos. Entretanto não avança mais na discussão." No entanto, afirma Góes (2006, p. 40), se Vygotsky "[...] disse pouco sobre o sentido, esse pouco configura uma espécie de divisor de águas em sua teorização".

Vygotsky trouxe inestimáveis contribuições para o entendimento da importância do signo, do significado e do sentido no desenvolvimento humano, na edificação do homem como ser cultural e diferente de todos os outros animais. Segundo Smolka (2004, p. 41 – grifos da autora), destaca-se em sua obra:

> Sua preocupação [de Vygotsky] com *as condições materiais de produção* (da significação), isto é, a produção de signos e sentidos enraizada nas condições concretas de existência; a consideração dos *mecanismos psicológicos*, enraizados na, mas não restritos à esfera orgânica, e a ênfase nos indivíduos-em-relação afetados pela produção e produto da própria atividade socialmente organizada; o modo de relacionar a dinâmicas social

> da produção de signos com o desenvolvimento cultural e a (*trans)formação histórica do funcionamento mental*; a ênfase na cultura como produto da vida social (vida de relação, prática social) e produto da atividade social (condições e relações de produção) do homem; a concepção histórico-cultural da consciência e do estatuto do signo e da linguagem a ela relacionados; a ênfase na produção de sentido e o foco na heterogeneidade do signo e da linguagem.

Além disso, a autora afirma que Vygotsky traz uma novidade: o signo como instrumento psicológico que se produz "na relação" e que afeta e transforma os organismos. E faz também a indicação de uma interpretação da diferença entre sentidos e significados, mas não conclui o assunto, deixa algumas lacunas e brechas... Essas apontam, porém, alguns caminhos a serem percorridos sobre o tema, numa abordagem histórico-cultural, e a necessidade de aprofundar e dar continuidade aos estudos sobre significado e sentido.

2.1.3 Estendendo o fio: outros autores refletem sobre o tema

Percebendo a necessidade de aprofundamento das questões sobre a significação, outros autores da psicologia histórico-cultural enveredaram pelo estudo do signo na constituição do psiquismo humano, movidos pela interessante perspectiva aberta por Vygotsky sobre o tema. Porém, como afirma Góes (2006), que fez um levantamento do trabalho desses autores, apesar de utilizarem as palavras "significado" e "sentido", nem sempre eles as definem, diferenciam e nem sempre esse é seu propósito:

> Na abordagem histórico-cultural há vertentes que exploram uma linha mais semiótica na interpretação das idéias de Vigotski. Entretanto, nem sempre a noção de sentido ganha maior visibilidade, seja porque o interesse se orienta preferencialmente para outras proposições sobre o signo ou a linguagem, seja porque sua menção é diluída em meio a diferentes questões presentes na obra do autor. (GÓES, 2006, p. 32).

No entanto, entre os autores brasileiros, Pino e Smolka trataram longamente do assunto, por vezes realmente não dando enfoque especial a diferenciação entre sentido e significado, ou a uma definição mais clara desses, e concentrando-se em explicar a estrutura do signo e seu papel na constituição do psiquismo; outras vezes abordando diretamente a relação e a diferenciação sentido-significado. É comum que autores da abordagem histórico-cultural (ou também chamada "sócio-histórica") – dentre os quais Pino e Smolka – recorram a Bakhtin para tratar da questão, já que suas idéias têm grande afinidade com as de Vygotsky e, além disso, ajudam a complementá-las. Articulando, assim, as reflexões de Vygotsky e de

Bakhtin, Pino e Smolka, mais especificamente, contribuem de forma valiosa para o entendimento da questão "significado e sentido".

Segundo Smolka (1997 – p. 30), o signo adquire importância nas construções tanto de Vygotsky quanto de Bakhtin, sendo que a palavra (necessariamente partilhada, social) ocupa, para eles, um lugar privilegiado da na constituição da atividade mental. Assim, a autora afirma a possibilidade de significação "[...] não apenas como capacidade intrinsecamente humana, mas como condição daquilo que é especificamente humano [...]", ou seja, "é impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana. Diz-se que o homem *busca* sentido, *atribui* sentidos. Sempre." (SMOLKA, 2004, p. 35-36).

Segundo Smolka (2006) e Pino(1993, 2005), Bakhtin considera, assim como Vygotsky, que os sujeitos estão histórico, social e culturalmente situados e é através do signo que organizam, interpretam e dão forma à realidade em que vivem. Sendo a experiência humana histórica e culturalmente constituída, o signo (a palavra) é necessariamente social. E sendo o signo o fundamento do psiquismo e da consciência, esses também são fundamentalmente semióticos. Bakhtin considera, portanto, que

> A realidade do psiquismo é a do signo. Sem material semiótico, não se pode falar em psiquismo. [...] Por natureza, o psiquismo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, na fronteira dessas duas esferas da realidade [...] o organismo e o mundo encontram-se no signo. (BAKHTIN, 1981, p. 48-49[14] apud SMOLKA 2006, p. 43; BAKHTIN, 1981 apud PINO, 1993, p. 57).

Tal qual Vygotsky, Bakhtin faz a distinção entre significado e sentido, e enfoca as situações de interlocução, ou diálogo, como agentes dessa diferenciação, ou seja, afirma que é *na fala* que se produzem as alterações do significado (os sentidos) e onde podem ser observadas. Pino (1993), afirma que diversos autores da abordagem histórico-cultural fazem esta diferenciação entre sentido e significado, de forma diferenciada, mas concordando em alguns pontos. Ele diz:

> Os diferentes autores da corrente sócio-histórica (Vygotsky [...], Bakhtin [...], Leontiev [...], Luria [...] e outros), referindo-se expressamente à linguagem, distinguem claramente os termos *significado* e *sentido*. Com formulações distintas, eles entendem por *significado* a significação convencional atribuída aos signos pela sociedade. Por *sentido* eles entendem a significação que esses signos – articulados num contexto discursivo – têm para cada um dos interlocutores. Em outras palavras, o sentido é aquilo que uma palavra ou, mais propriamente, um discurso evoca no sujeito e que tem a ver com a história de sua experiência de vida *pessoal* – o que não significa

[14] Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

> que não seja social, pois toda experiência humana é social por natureza. (PINO, 1993, p. 54 – grifos do autor)

Pino (1991 – p.38) afirma que devido à relação entre referente, signo e significado não ser fixa, o sentido pode variar. Nessa composição, o significado segue, como em Vygotsky, sendo uma construção social, de origem convencional (sócio-histórica) e de natureza relativamente estável. A linguagem, assim, veicula significados instituídos relativamente estáveis, embora mutáveis (polissemia), e "as alterações de sentido não afetam a estabilidade do significado." (PINO, 1991, p. 39). Para falar do sentido, Pino recorre também a Bakhtin, complementando as explanações de Vygotsky, e afirma que se a variação de contexto de interlocução implica variação de sentido (palavras adquirem sentido no contexto do discurso). O sentido da palavra, assim, é vivencial e ideológico, ou seja, os "[...] significados adquirem significação concreta no contexto da interlocução" (PINO, 1991, p. 39). O sentido também é a "boa significação" para o sujeito, dentre os diversos sentidos possíveis. (PINO, 2006, p. 56). Pino vai explicar melhor seu entendimento sobre a emergência dos sentidos e sobre a diferenciação entre significado e sentido através dos processos de contextualização e descontextualização das palavras – que constituem, para ele, níveis diferentes da fala:

> A contextualização (intra/extralingüística) confere aos significados das palavras uma significação concreta e particularizada. A enunciação evoca uma história que confere ao enunciado sentido e valor. A descontextualização, ao contrário, torna os significados representantes abstratos de totalidades genéricas, expressão da história de cada língua. (PINO, 1991, p. 38).

Assim, a linguagem – instrumento e resultado da produção de significação – ao mesmo tempo em que veicula significados instituídos relativamente estáveis, conforme a variação dos contextos do discurso há a variação dos seus sentidos e os significados se tornam mutáveis (polissemia – Bakhtin). Também para Vygotsky, o sentido se desloca em função dos contextos, pois nas condições sociais de produção dos discursos é que os significados adquirem densidade semântica (sócio-histórica), ou seja, que "produzem" um sentido discursivo. As possibilidades de significação se ancoram, então, como afirma Smolka (2004, p. 44), apenas nas "[...] *práticas sociais*, na experiência partilhada [...], e na história dessas relações, tornada possível pela dimensão discursiva dessas práticas [...]. Evidencia-se assim, "tanto a natureza complexa do semiótico quanto a sua constituição a partir de e pela realidade sócio-histórica [...]" (PINO,1991, p.42).

Pino, em alguns momentos, recorre também a uma formulação mais subjetiva do sentido e acaba por unir as duas vertentes para tratar do estatuto das noções de significado e

sentido. Ele afirma, assim, que o significado "está ligado à história de um povo ou comunidade lingüística, este [o sentido] *à história pessoal dos sujeitos falantes*, emergindo na relação discursiva." (PINO, 2005, p. 144 – grifo nosso). Ou, de outra maneira, diz que as palavras veiculam significados socialmente construídos ao longo da história dos povos, mas é o "[...] *caráter interlocutório da fala* que faz dela o lugar de *produção* de sentidos [...]", e acrescenta que as palavras "na sua articulação no ato da enunciação elas permitem a *emergência* de múltiplos *sentidos* em função da *realidade pessoal dos interlocutores* e das *condições concretas em que ocorre a interlocução*" (PINO, 2005, p. 143 – grifos nossos). É preciso considerar, no entanto, que há uma diferença entre "ser produzido" e "emergir" na interlocução – mas também não podemos dizer que uma coisa exclui a outra...

Já Smolka não trata especificamente da diferenciação significado e sentido, ela se atém mais à significação, ao "processo de produção de signos e sentidos":

> Na raiz da experiência o outro. [...]. Na raiz da experiência o signo, aquilo que se produz na relação com o outro, que afeta os participantes na relação, que redimensiona e transforma a atividade humana, que vai possibilitando a produção de *sentidos*. (SMOLKA, 2006, p. 108 – grifo do autor).

Porém, ao tratar da significação, muitas vezes, não esclarece se está ou não tomando o sentido como um sinônimo de significado. Todavia, em algumas passagens, Smolka nos remete a essa diferenciação e nos aponta caminhos para pensá-la.

Para a autora, os sentidos se produzem para além da dimensão subjetiva. Smolka (2006, p. 114) discorda de posições teóricas que distinguem a dimensão social e coletiva do significado e dimensão subjetiva do sentido (como Gonzáles Rey e Leontiev, dentre outros). No entanto, a autora recorre também a formulações mais "subjetivas" do sentido – por exemplo, quando diz que "[...] há um *sentido-na-língua* que se distingue de um *sentido vivido*; a significação é lingüística, o sentido, psicológico." (SMOLKA, 2004, p.39 – grifo do autor). Em todo caso, seus instigantes estudos sobre o signo e a significação são relevantes para refletirmos sobre o assunto. E, se pensarmos nas questões acima levantadas a respeito do que aponta Pino e outros autores da corrente histórico-cultural e nas dúvidas quanto o estatuto do sentido, encontramos em Smolka algumas saídas. É o caso dessa passagem, onde ela pondera a questão, problematizando e esclarecendo alguns pontos a respeito do tema:

> Não há sentido pré-definido, não há teleologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos... A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada... A significação, como produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo *em aberto*, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença (inter-in-compreensão constitutiva...). Há sempre

> algo possível/passível de ser comum, e há sempre heterogeneidade. (SMOLKA, 2004, p. 44).

Em resumo, podemos dizer que para Pino e Smolka a questão da significação não é só uma questão de escolha, de decisão sobre quais sentidos a palavra num discurso se refere, mas uma questão do "sentido" de construção histórica do uso da palavra naquele contexto e o que ele carrega de ideológico. O significado e sentido estão sempre presentes na palavra, no signo, e o sentido depende, além do contexto, também da experiência, da história pessoal e da subjetividade de cada um. A linguagem como produção de significação é, assim, campo de tensão e negociação. E as relações do sujeito com objeto são transformadas historicamente: não há internalização mecânica do cultural; para a construção do significado e do sentido confluem informações diversas do real, interpretação cultural (mediação), interações com outras pessoas e experiência individual.

2.2 SIGNIFICADOS E SENTIDOS NAS RELAÇÕES COM O SABER E COM A ESCOLA

2.2.1 Significados e sentidos para esta pesquisa

Uma dúvida que surgiu no início desta pesquisa foi sobre a palavra sentido. Afinal, era "o sentido" (no singular) da escola e do saber, ou "os sentidos" (no plural) da escola e do saber? Ou, ainda, seriam "os sentidos das escolas e dos saberes" (todos plurais)? Vamos tratar do sentido, como uma espécie de sinônimo de significado, ou seguiremos os autores da abordagem histórico-cultural e os diferenciaremos? Essas se tornaram questões relevantes para a pesquisa, que procuramos esclarecer teoricamente e também a partir da experiência de análise dos relatos dos sujeitos.

Assim, optamos por manter "escola" no singular, pois, apesar das *escolas* abarcarem diferenças, queríamos enfocar a "instituição" escola e o que essa, ou a "escolarização", significa nas vidas dos alunos pesquisados. Quanto ao "saber", por um lado, mantendo no singular, enfocaríamos o sentido geral de "conhecimento"; por outro lado, passando ao plural, os "saberes" se refeririam a conteúdos e práticas específicas. Sendo assim, deixamos o *saber* no singular como parte do título da pesquisa, para chamar a atenção para a questão do conhecimento – que, de qualquer forma, pressupõe diversos saberes; mas, ao tratar do

assunto, acabamos por relacionar os vários *saberes* (escolares ou não) relatados pelos alunos e suas relações com eles.

Mas e o *sentido*? Após o percurso teórico apresentado neste capítulo, chegamos à conclusão de que *os sentidos* são necessariamente vários: o sentido é sempre plural. Esse, como vimos, pode variar conforme cada sujeito, sua experiência individual e cultural, sua história e a de seu grupo social e o contexto de significação ou de interlocução.

Porém, precisamos nos posicionar e definir a noção a partir dos estudos realizados na abordagem histórico-cultural. A princípio faz-se necessária uma diferenciação quanto às concepções da noção (polissêmica) de *sentido*. Podemos dizer que duas formulações – talvez não excludentes, mas diferentes – aparecem claramente nos trabalhos anteriormente abordados. Uma, mais subjetiva, afirma que o sentido é aquilo que uma palavra evoca no sujeito a partir de sua história de vida e sua experiência pessoal – seria um sentido mais íntimo e pessoal. A outra considera que o sentido se produz ou emerge somente no contexto, principalmente aquele de interlocução, ou seja, "da fala". Todavia, tanto uma quanto outra formulação não desconsidera o processo social, histórico e cultural de produção de significação, nem acredita que o sentido seja totalmente independente do contexto vivencial e ideológico ou independente dos sujeitos envolvidos.

Também vimos concepções sobre o *significado*. Quanto a esse os autores parecem entrar em maior acordo. O significado, então, em primeiro lugar, é convencional – erigido pela história das comunidades lingüísticas. Ele é a parte mais estável da significação, porém, pode sofrer modificações – se transforma ao longo da história dos povos e das línguas e também ao longo do desenvolvimento psicológico. Enquanto "estável", o significado equivaleria ao significado "dicionarizado", ou seja, a um conceito, definição de algo. No entanto, ao refletirmos sobre essa noção em sua característica "mutável", surgem questões sobre seu estatuto – não esclarecidas ou não abordadas mais detalhadamente pelos autores. Existem, como no caso de Vygotsky ao tratar do assunto, algumas "lacunas" não resolvidas pelos autores.

Refletindo acerca desta característica "mutável" do significado, é possível afirmar que, em algum momento, o significado poderia ser tomado como (quase) um sinônimo de sentido, ou poderia mesmo tornar-se sentido – já que sua contextualização faz com que adquira uma significação "concreta", saindo de sua abstração, de sua "generalidade". Aí decorre que ao mesmo tempo em que já não é mais aquele significado "abstrato" e generalizante, ainda não é somente um sentido pessoal, subjetivo. É um sentido "compartilhado" que, apesar de agregar outros saberes sobre o objeto que escapam ao núcleo de significação mais "duro" da palavra, essa última já o pressupõe em certos contextos sociais ou culturais, onde esse sentido é

freqüentemente evocado. Isso se assemelha ao sentido compartilhado nas interlocuções, mas o que sugerimos aqui, é que ela não seria necessária para que a palavra "indicasse" também essa outra significação, não presente no significado "dicionarizado". Assim, já faz parte da "franja de significação" da palavra – que é o sentido – e portanto extrapola o significado. A diferença desse "sentido compartilhado" e o sentido mesmo é que esse último seria mais flexível: pode variar segundo os diferentes contextos de interlocução e de acordo com as motivações dos sujeitos; e pode também ser bastante pessoal – e aí os sentidos seriam quase ilimitados. E o que chamamos de "sentido compartilhado", nem tanto – apesar de trazer consigo também sua franja de significação, que pode ter ecos diferentes sobre os sujeitos, mas aí já estamos novamente falando do sentido pessoal.

Por que razão esmiuçar essas noções? Isso tem relação com o objetivo desta pesquisa – que é apreender os significados e sentidos da escola para os alunos. Mas essa não é um trabalho de lingüística ou semiótica, e nosso foco não é adentrar nos meandros da "palavra". O que quisemos foi entender o que a própria realidade e experiência da escola significam para os sujeitos. Aqui, apesar de "escola" ser uma palavra, um conceito – e é claro, remete ao que ela representa para os alunos –, queremos entender, como já dissemos, os *sentidos* dessa "instituição", desse "lugar" de ensino e aprendizagem para os alunos – e há aí uma sutil diferença, mas há. Para chegar aos sentidos, no entanto, é importante abordar o significado, ou seja, é importante compreender como definem esse lugar – e aí retornamos à "palavra" escola mesmo. Assim, as noções de significado e sentido – como proposta por Vygotsky e outros autores da perspectiva histórico-cultural – têm extrema relevância nesta pesquisa e, apesar de serem geralmente estudadas de uma forma mais "colada" à fala, aos contextos de interlocução ou em relação à característica de comunicação do signo – conseqüentemente, mais "colada" à *palavra* – acreditamos que podemos transpô-las à nossa situação de pesquisa. Foi nesse movimento de "transposição" que surgiu a necessidade de melhor delimitarmos o entendimento sobre essas noções e de propormos mais uma diferenciação de "sentido". Portanto, fez-se necessária algumas intervenções a partir das lacunas encontradas. Assim, propomos algumas idéias – fundamentadas nos estudos da abordagem histórico-cultural anteriormente explorados – no sentido de apontar saídas para essas questões, dada a necessidade desta pesquisa.

Dessa forma, para facilitar a compreensão dessas noções, quando utilizadas nas análises dos relatos dos sujeitos, e abarcando essas sutis diferenças, demarcamos aqui três denominações. Uma, *significado* – mantendo-o como o "núcleo duro" da palavra, a definição dicionarizada, o conceito. Outra, que indica o "significado ampliado" (ou seria restringido?),

que está relacionado à história e experiência de uma comunidade ou grupo social, e que é reconfigurado por ela, mas que já não é a definição "bruta" da palavra, nem é o sentido mais pessoal. Ou seja, é aquele "sentido compartilhado", que poderíamos dizer ser um tanto "tácito", subentendido. Aqui o chamaremos de *sentido consonante* – etimologicamente, "consonante" vem do latim "*consonare*" que quer dizer "soar junto" (vozes), "soar" em harmonia, harmônico, consonante com outros; contrário de "dissonante"[15]. Por último, temos o *sentido pessoal*, que definiremos como aquele sentido "mobilizado" em cada um a partir da palavra, que depende tanto do contexto como de sua experiência pessoal, mas que é aquele que ecoa mais intimamente no sujeito – o qual poderíamos identificar com o sentido ligado às "motivações" do sujeito (como sugere Vygotsky, ao dizer que para entender o pensamento ou as palavras de alguém é necessário entender sua motivação afetiva).

O "contexto" a que nos referimos não é apenas o contexto imediato, situacional, da enunciação durante um diálogo – e Vygotsky (1987, 1991) faz referência a esse contexto (social e cultural) em diversas passagens, principalmente quando não se fixa apenas nas características de produção de sentido na fala. O contexto a que fazemos referência é também toda a conjuntura histórico-social e de vida do sujeito, ou seja, o lugar e o tempo histórico em que os sujeitos vivem e os grupos sociais e culturais de pertença do indivíduo e aqueles pelos quais "circula" – e que confluem para a construção dos significados e sentidos.

Ginzburg, (2006) ao falar da relação entre diferentes culturas – da cultura erudita e popular, no caso de seu livro "O queijo e os vermes" –, nos auxilia a entender importância do contexto na constituição da singularidade e do engendramento das "idéias" de um sujeito. Ele afirma que existe uma relação de "circularidade" entre diferentes "culturas". A partir de um olhar que não perde de vista o contexto sócio-histórico-cultural que envolve, permeia e constitui o plano do individual, do singular, Ginzburg tenta decifrar o panorama cultural e do contexto social que moldaram a singularidade de Menocchio – personagem real de quem conta a história – e que são o próprio "caldo" de fermentação e germinação de suas idéias. Para Ginzburg ele é um "caso limite", e um caso limite, afirma, pode também ser representativo de uma época porque permite circunscrever o horizonte de possibilidades latentes que a cultura oferece ao indivíduo – já que essa é "uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um" (GINZBURG, 2006, p. 20). Ao afirmar a constituição dialética do sujeito, através da sua pertença a um tempo e um lugar e, ao mesmo, ao afirmar a ressignificação que o sujeito faz dos bens que aí circulam a partir

[15] Definição encontrada no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 811.

desse estofo cultural e também de sua própria história e experiência, Ginzburg se aproxima da corrente histórico-cultual (não à toa, vale lembrar que ele confessa ter influências de Bakhtin). No entanto, Ginzburg acrescenta um dado importante que deve ser destacado: a "circularidade" entre as culturas. Outros autores também tratam dessa relação. É o caso de García Canclini (2003) quando falam de "hibridismo" ou "hibridação" – e outros autores chamam de "mestiçagem", "sincretismo", "crioulização" – ao analisar o encontro de diferentes culturas – que não se faz de outra forma senão a partir dos sujeitos que a encarnam. Nesses encontros, nessas "circulações" dos grupos e dos sujeitos por diferentes e exógenas culturas (ou, de forma invertida, de bens culturais exóticos por diferentes grupos) acontecem reapropriações, ressignificações dos usos e costumes, das idéias, dos valores, das palavras – tanto dos elementos que pertencem a essas outras culturas como daqueles próprios de quem que se apropria deles. Garcia Canclini (2006, p. XIX – grifo do autor) esclarece: "*entendo por hibridação os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas*". O autor propõem essa nova concepção, pois entende que as outras – acima referidas – não dão conta de certos processos que ocorrem, principalmente, em tempos atuais:

> [...] como designar as fusões entre culturas de bairro e midiáticas, entre estilos de consumo de gerações diferentes, entre músicas locais e transnacionais, que ocorrem nas fronteiras e nas grandes cidades [...]? A palavra hibridação parece mais dúctil para nomear não só combinações de elementos étnicos e religiosos, mas também a de produtos das tecnologias e processos sociais modernos ou pós-modernos. (GARCÍA CANCLINI, 2006, p. XXXI)

E aí entraria também a globalização através da Internet e outros meios de contato entre diferentes culturas facilitados pelas tecnologias da contemporaneidade.

Portanto, além da referência da própria cultura e grupo social de pertença, de sua própria história e experiência e de seu modo particular de apropriação e reapropriação dos bens culturais, a circulação do indivíduo por outras culturas, o contato com idéias e usos de outros grupos ou outros povos, faz com que outros elementos, dessas diferentes culturas, também entrem como "ingredientes" daquele "caldo" que engendrada suas significações sobre as coisas do mundo – gerando novas "estruturas, objetos e práticas", e acrescentamos, novas significações.

É, então, nesse "contexto" que situamos nossos sujeitos – já que, não nos esqueçamos, vivem na megalópole de São Paulo, onde culturas e "sub-culturas" as mais diversas ("punks", "clubers", "emos", "da periferia", "da elite", etc.) circulam muito proximamente e se encontram... e entre as quais esses jovens circulam e com as quais têm contatos e vínculos

distintos e singulares. Portanto, é a partir do entendimento do contexto como carregado desses diferentes "pertencimentos" e do entendimento das diferenciações propostas entre as noções de significado e sentido que analisamos os relatos dos alunos pesquisados.

2.2.1 Os sentidos da escola e do saber

Outra questão teórico-metodologica levantada no desenvolvimento desta pesquisa foi decidir se analisaríamos as relações dos alunos com a escola e com o saber a partir dos conceitos de *sentido e significado*, a partir da questão da *cultura escolar* ou, ainda, segundo a questão da *experiência escolar*.

Relacionar a questão da cultura escolar à questão da relação com o saber e com a escola revelou-se como uma idéia original: a maioria dos autores que trataram da "relação com o saber" não costuma recorrer à noção de cultura escolar para analisá-la, pelo menos não de forma deliberada[16]. Geralmente a questão é tratada a partir da "experiência escolar" – como fazem, entre outros, Dubet (2003, 2004), Lahire (1997) e mesmo Charlot (1992, 2000), para citar os mais relevantes. Mas, apesar de aqui sugerirmos a vinculação entre a questão da relação com o saber e com a escola e a questão da cultura escolar, essa conexão, para ser estudada adequadamente, exigiria um trabalho e um aprofundamento teórico mais intenso e árduo do que era possível realizar no momento e no tempo que dispúnhamos. Além disso, e apesar desta pesquisa oferecer alguns elementos para iniciar essa reflexão, ela exigiria métodos mais apropriados de abordagem das questões e dos sujeitos desta pesquisa – o que acarretaria também a mudança de seu objeto – para chegar ao seu âmago e podermos extrair conclusões devidamente fundamentadas teórica e empiricamente. Assim, a questão da cultura escolar mantém-se aqui como uma espécie de "pedra angular" de onde erige-se a construção de nosso entendimento sobre a escola, e ao mesmo tempo como uma "atmosfera", uma "presença sutil" que se faz perceber nos meandros das proposições e perpassa toda pesquisa, auxiliando na compreensão do contexto onde as significações sobre a escola são engendradas e do "lugar" de onde esse sujeito – o aluno – fala.

Quanto à noção de "experiência", acreditamos que o sentido, de certa forma, nos remete a ela, já que o sentido, dialeticamente, é produtor e também é resultado dela – da

[16] Segundo informação oral de Bernard Charlot, explicitada durante o Exame de Qualificação desta pesquisa, ocorrida em xxxx, na FEUSP, São Paulo.

experiência não só individual, mas também social e cultural. Como afirma Smolka (2006, p. 107), ao falar da importância da significação para a experiência humana:

> [...] experiência é resultante daquilo que impacta e é *compreendido, significado*, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos *sentidos* da situação vivida. Não existe a experiência sem significação. [...] Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo. [...] É falar da vida impregnada de *sentido*.

Assim, experiência é sempre "impregnada de sentido". E como ao "interiorizar" ou ao converter as relações (e experiências) sociais em intrapessoais o que permanece é a significação (PINO, 2005, p. 112), tratar dos significados e sentido torna-se uma via possível, e relevante, para entender a relação – e a "qualidade" dessa relação – dos alunos com os saberes e a escola. Afinal, como Merleau-Ponty (1989) já dizia: "fica o que significa".

Os estudiosos da "relação com o saber" não desprezam isso. Ao contrário, em suas pesquisas a questão do sentido é freqüentemente, senão sempre, destacada. Porém, não é abordada a partir da perspectiva histórico-cultural, pelo menos não diretamente. Charlot (2000), por exemplo, aponta a abordagem de Vygotsky sobre a constituição dialética do sujeito como uma das vertentes de pensamento que fundamentam sua própria concepção do indivíduo. Contudo, quando trata do sentido dos saberes e da escola, em suas relevantes pesquisas sobre a relação com o saber, Charlot não enfoca esse conceito em suas diferentes possibilidades de análise – nem é seu propósito. O mesmo ocorre com outros autores que investigaram o assunto. Aqui, no entanto, a fundamentação teórica na psicologia histórico-cultural nos autoriza a enfatizar a polissemia da noção de sentido – polissemia essa que nos permitiu desmembrá-lo em *significado*, *sentido consonante* e *sentido pessoal* – e, assim, podemos trazer essa questão para o foco da investigação. E cabe esclarecer, de acordo com o propusemos neste capítulo, acreditamos que o que Charlot denomina "sentido" corresponde, nesta pesquisa, ao que chamamos "sentido consonante" – pois carrega impressões sobre a escola e os saberes que são compartilhadas por nossa sociedade atual, ou seja, seu significado (não "bruto", mas em sua faceta "mutante") já está impregnado delas.

Assim, reafirmamos a importância de se pesquisar os significados e sentidos da escola e dos saberes a partir da visão dos próprios alunos para adentrar nos meandros de significação da escola mais particulares e preciosos para esses sujeitos. E, acreditamos, como faz Ginzburg a respeito de Menocchio, que as vozes desses sujeitos "singulares" podem, de alguma forma, ser representativa de outras vozes e, quiçá, das vozes dos alunos do nosso tempo.

PARTE II

A PESQUISA EMPÍRICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

"Pode ser reconfortante para muitas pessoas ter certeza (...). Mas certeza absoluta é entorpecimento e enfado. Nós precisamos da incerteza: é o único modo de prosseguir."

Leon Lederman – Prêmio Nobel de Física

3 MÉTODOS E PROCESSOS

Esse capítulo apresenta a abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa – como foi concebida e como aconteceu efetivamente; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; a seleção dos sujeitos investigados e os procedimentos e as categorias de análise. Além disso, são apresentadas as escolas onde foram realizadas a coleta de dados e o perfil geral do grupo de sujeitos que fez parte deste estudo.

Tendo como base teórica o paradigma histórico-cultural do desenvolvimento humano, esta pesquisa, de cunho qualitativo, investigou os sentidos da escola e do saber e as relações travadas com eles por alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo. A coleta de dados para análise constou de um questionário dissertativo aplicado a uma classe do 7º ano do Ensino Fundamental de cada escola e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com nove alunos pertencentes a essas classes (quatro alunos da escola privada e cinco da escola pública).

Essa pesquisa privilegiou, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, um "[...] exame orientado para o funcionamento dos sujeitos, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação", e assumiu como fundamental "[...] a centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano" (GÓES, 2000, p.10). Levando em conta que um estudo sobre relações com a escola e o saber não pretende categorizar sujeitos, mas sim investigar processos de mobilização desse sujeito no campo do

saber e do aprender (CHARLOT, 2001, p. 21), e considerando que significados e sentidos são engendrados na interação dos indivíduos com o meio sociocultural, a escolha da abordagem qualitativa mostrou-se coerente. Essa favorece um olhar mais aprofundado dos relatos dos sujeitos quanto aos aspectos subjetivos e as percepções pessoais a respeito do tema investigado, já que a partir dessa concepção metodológica os fenômenos devem ser examinados com a "idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Partindo-se desse pressuposto, ouvimos os alunos na tentativa de encontrar em seus relatos indícios que pudessem esclarecer quais sentidos da escola e do saber eram mais pregnantes para eles e também que apontassem o tipo de relação que esses alunos estabelecem com essas instâncias.

Essa investigação foi desenvolvida, então, em duas dimensões: análise do referencial teórico e pesquisa de campo. As pesquisas, empírica e teórica, tiveram funções complementares e tratamentos metodológicos diferentes.

A pesquisa teórica foi feita a partir de um levantamento bibliográfico preliminar dos temas pertinentes à pesquisa e dos conceitos relevantes à condução apropriada das análises dos dados, que foi ampliado e aprofundado ao longo do desenvolvimento da investigação.

Quanto à coleta e análise dos dados empíricos, os principais procedimentos adotados foram: aplicação de um questionário dissertativo a todos os alunos das duas classes de 7º ano (uma de cada escola), presentes no momento da coleta e realização de entrevistas individuais semi-estruturadas com quatro ou cinco alunos de cada classe pesquisada, que contassem com idade entre 11 e 14 anos. Para a coleta de dados em classe, foi construído um questionário – denominado "Questionário do Saber" – que constava de nove questões dissertativas, a serem respondidos por cada aluno da classe individualmente e por escrito (APÊNDICE E). Para a participação dos alunos nas entrevistas foram elaboradas e enviadas uma carta explicativa para os pais dos alunos a serem entrevistados, sobre o tema da pesquisa e o teor da entrevista (APÊNDICE A), e uma declaração por escrito para autorização da participação de seus filhos na mesma (APÊNDICE B) – que foram assinadas e devolvidas à pesquisadora. Para a realização da entrevista, foram construídos dois instrumentos: uma ficha de dados identitários dos alunos (APÊNDICE C) e um roteiro de questões e temas para a entrevista (APÊNDICE D).

Os dados obtidos através dos questionários foram analisados quantitativamente e também qualitativamente – de forma que fosse útil para fornecer um panorama geral das

idéias sobre a escola de cada grupo de alunos pesquisado. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de forma a facilitar sua análise, que, nesse caso, foi qualitativa.

Buscamos também, para a realização da coleta de dados e das análises, uma coerência entre a atitude do pesquisador e a abordagem adotada nesse trabalho. Assim, quanto aos procedimentos desta pesquisa, procuramos estar atento àquilo que Charlot (2000, p. 15) indica como sendo, numa investigação qualitativa sobre os sentidos da escola e relações com o saber, a maneira apropriada de se proceder frente aos sujeitos da pesquisa e à análise e interpretação dos dados:

> Procurará descrever os fenômenos, com fineza e reduzindo o quanto possível (e isso nunca é totalmente possível) a parte inicial de interpretação. Dará palavra àqueles que se envolveram nas situações e práticas que está estudando; ciente ao mesmo tempo de que ninguém é transparente para si próprio e que "dizer sua prática" é sempre pô-la em palavras e, pois, interpretá-la e teorizá-la. [...] Deve também interrogar-se sobre a maneira como os que ele está observando e que lhe falam (bem como ele mesmo) organizam e categorizam o mundo [...], ele deve circunscrever o máximo possível os fenômenos, mas também manter a distância e sempre voltar aos fundamentos: descrever e escutar mas também conceituar e teorizar.

Dessa forma, o entrelaçamento das pesquisas teórica e empírica possibilitou o diálogo entre os dados obtidos e os referenciais teóricos utilizados e encaminhou as análises a resultados profícuos, nesta investigação em busca dos sentidos da escola e dos saberes para os alunos do Ensino Fundamental.

3.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

3.1.1 Questionário do Saber

Os questionários aplicados em sala de aula foram inspirados nos "inventários do saber" ou "balanços do saber"[17] utilizados nas pesquisas de Charlot[18] e de outros autores com estudantes franceses sobre o tema da relação com o saber. Esse instrumento originalmente consiste na produção de um texto na qual o aluno avalia os processos e os produtos de sua

---

[17] Instrumento desenvolvido por Bernard Charlot e utilizado inicialmente nas pesquisas que coordenou na Universidade de Paris VIII, junto à equipe ESCOL (CHARLOT, 1996) e depois em outras pesquisas, sobre a relação com o saber.

[18] ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris-VIII, Saint-Denis).

aprendizagem. Seu enunciado diz: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que me ficou de mais importante? E agora, o que eu espero?” (Charlot, Butier e Rochex, 1992, p. 36). Porém, na construção do “Questionário do Saber”, como o denominamos, foi feita uma adaptação da metodologia utilizada nestes estudos, para sua adequação a faixa etária dos alunos aqui pesquisados – de forma a facilitar a escrita de suas respostas – e para melhor corresponder aos objetivos desta pesquisa. Assim, os “Questionários do Saber” foram estruturados de maneira diferente dos “balanços do saber”: têm nove perguntas que abrangem tanto questões sobre as relações com os saberes quanto questões mais específicas sobre o sentidos da escola (ver APÊNDICE E).

O intuito da aplicação dos questionários era obter um panorama geral das percepções e concepções sobre a escola dos alunos que convivem na mesma classe daqueles que seriam entrevistados. Com isso, visamos vislumbrar o “campo de sentidos” que envolve cotidianamente os alunos entrevistados e, inversamente, observar o quanto das vozes desses alunos é representativa de sua classe.

Os questionários foram realizados em sala de aula, durante o horário escolar, ocupando um período de tempo correspondente a uma aula (50 minutos), tempo esse cedido pelo professor responsável e estipulado anteriormente junto ao coordenador da escola. Foram aplicados sem aviso prévio aos alunos, propositalmente, mas também não havia a obrigatoriedade de sua participação – apesar disso, todos os alunos presentes quiseram participar, em ambas as escolas. Na escola pública 27 alunos participaram da pesquisa (não perfazendo a totalidade da classe, já que alguns alunos haviam faltado às aulas naquele dia) e na escola pública foram 20 alunos (número correspondente à turma completa). Assim, os questionários foram aplicados a um total de 47 sujeitos.

3.1.2 Ficha de dados dos alunos

A Ficha de Dados do Aluno (APÊNDICE C), que constava na abertura dos questionários e das entrevistas, teve por objetivo fazer um levantamento dos dados pessoais e escolares dos sujeitos pesquisados; dos dados pessoais, profissionais e escolares de seus pais ou responsáveis e de seus irmãos; e também compreender a constituição familiar em termos de número de irmãos, situação conjugal do casal parental e situação de moradia da família. O intuito desse instrumento foi obter, de forma aproximada, um perfil escolar, familiar e sócio-econômico do aluno entrevistado.

3.1.3 Roteiro para entrevista individual

O roteiro para a entrevista (APÊNDICE D) serviu como referência para alcançar, em todas as entrevistas, os dados necessários ao entendimento das questões centrais desta pesquisa. Quando foi percebido que o teor do discurso dos sujeitos entrevistados favorecia outras indagações, essas foram incluídas livremente durante a entrevista. Esse roteiro abordava praticamente as mesmas questões contidas nos "Questionários do Saber", de forma a facilitar a comparação entre os depoimentos dos alunos entrevistados e as respostas dos seus colegas de classe quanto aos temas privilegiados nesta investigação.

Ainda em relação a esse roteiro, percebemos que certas questões poderiam ter sido eliminadas e outras incluídas, de forma a conduzir a um melhor entendimento do que se buscava com esta investigação. Por vezes, também, a pesquisadora seguiu fielmente o roteiro, tornando as entrevistas um tanto cansativas ou não permitindo uma maior amplitude, flexibilidade ou liberdade das respostas dos alunos entrevistados – problema identificado pós as transcrições, assim como o das perguntas desnecessárias ou daquelas que poderiam ser importantes, mas que não foram incluídas anteriormente. Porém, para as análises foram consideradas apenas as passagens dos relatos dos alunos que se mostraram mais genuínas e relevantes para o entendimento das concepções dos sujeitos entrevistados sobre a escola e o saber.

3.1.4 Entrevistas

As entrevistas permitiram um maior detalhamento e aprofundamento das questões propostas nos "Questionários do Saber", além de uma melhor observação, através dos depoimentos dos sujeitos, das suas percepções pessoais a respeito do tema investigado. Assim, como dito anteriormente, através das entrevistas procuramos encontrar indícios nos relatos dos alunos que pudessem esclarecer os sentidos mais pregnantes da escola para eles.

As entrevistas aconteceram na própria escola em que os alunos estudavam, em horário marcado individualmente com eles e em local reservado especificamente para tal, de forma a evitar interrupções ou interferências de outra natureza que não aquelas inerentes à relação entrevistador-entrevistado. Além disso, procurou-se marcá-las em horários que não coincidissem com o das suas aulas. Isso aconteceu conforme o previsto com os quatro alunos entrevistados da escola privada (as entrevistas foram realizadas no período vespertino, sendo

que suas aulas acontecem pela manhã). Dos cinco alunos da escola pública, três foram entrevistados no contra-turno de seu horário regular de aulas (que é vespertino), porém, dois deles, por sucessivos não comparecimentos, acabaram sendo entrevistados pela tarde mesmo, durante o horário de aulas, com o aval do coordenador da escola e dos professores responsáveis – que os liberaram das aulas enquanto estivessem em entrevista, o que pode ocorrer sem grandes prejuízos ao aluno por ser aquela uma semana comemorativa em sua escola.

O tempo de duração das entrevistas variou entre 55 min. e 1h e 53min. Elas foram gravadas em arquivos de áudio e transcritas integralmente (APÊNDICE F)[19] para sua posterior análise.

3.1.5 Sujeitos da pesquisa

Como explicitado anteriormente, da coleta de dados através dos "Questionários do Saber", participaram 47 sujeitos, sendo 20 da escola particular e 27 da pública.[20] As entrevistas foram realizadas com 9 alunos, sendo cinco da escola pública (três meninos e duas meninas) e 4 da escola privada (dois meninos e duas meninas)[21] – os alunos entrevistados fazem parte também do conjunto de sujeitos que responderam aos questionários em classe.

Portanto, a amostragem total desta pesquisa está representada por 47 alunos do 7º ano (antes 6ª série) do Ensino Fundamental, provindos de duas turmas, cada turma de um estabelecimento de ensino da cidade de São Paulo (um público e outro particular), tendo idade entre 11 e 14 anos, sendo nove deles (5 meninos e 4 meninas) entrevistados individualmente pela pesquisadora.

Os sujeitos entrevistados foram: Ricardo, Fábio, Viviane, João e Daniela (da escola pública) e Gabriel, Marcos, Luana e Elisa (da escola privada)[22]. Entre os alunos da escola pública, Daniela contava com 11 anos, Viviane acabara de completar 14 e os três meninos

---

[19] O APÊNDICE F consta do CD Room que acompanha a dissertação escrita. Optamos por esta forma de apresentação das transcrições porque estas perfizeram um grande número de páginas, o que demandaria a utilização desaconselhada de excessiva quantidade de papel para sua impressão. Além disto, optamos por fazer transcrições literais dos depoimentos e não recorrer a correções de nenhuma natureza, mantendo-se a forma coloquial da expressão oral da língua portuguesa, tal como proferida pelos alunos e pela pesquisadora durante as entrevistas. Para facilitar o entendimento do diálogo, foram utilizadas a letra "P" para indicar as falas da entrevistadora (pesquisadora) e a primeira letra do nome dos alunos para indicar as suas falas.

[20] Detalhes da composição desta amostra nos itens 4.1 e 4.2 do capítulo "Questionários do Saber".

[21] Detalhes desta amostra no item 5.1 do capítulo "A voz dos alunos".

[22] Estes são nomes fictícios. Os nomes dos alunos foram alterados para resguardar o sigilo quanto a sua identidade.

estavam com 12 anos. Os alunos da escola privada tinham todos 12 anos, à exceção de Gabriel que, assim como Daniela, iria completá-los até o final daquele ano.

Elegemos a escuta de estudantes com idade entre 11 e 14 anos e estando no 7º ano da escola porque:

- estão no início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, nível de ensino que em todas as regiões do Brasil, segundo dados do INEP (BRASIL, 2006), há um maior abandono da escola – comparado às primeira séries do Ensino Fundamental –, há uma grande elevação das taxas de distorção série-idade e no qual a evasão se torna mais acentuada (culminando no Ensino Médio);
- estão entrando numa fase diferente da vida, na qual já não são considerados nem se consideram "tão pequenos" ou "tão infantis", e na qual, pressupõe-se, iniciam-se questionamentos, que ficarão mais fortes no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, relativos a importância dos estudos, ao seu futuro, ao seu devir como adulto – portanto, já podem refletir melhor sobre questões que se queria investigar;
- estão mais ou menos no "meio" da escolarização fundamental, nem no início (fase de maior adaptação ao funcionamento geral da escola, a suas regras, normas, práticas, rituais), nem estão no final da escolarização formal (quando surgem outras preocupações);
- e também estão passando por algumas novas mudanças na escola (fragmentação do currículo em diversas disciplinas, diferentes professores, etc.), que geram reorganizações (temporais, espaciais e de ritmos) e engendram relações diferenciadas com professores, colegas, regras e saberes.

3.1.6 Caracterização das escolas

A escolha de uma escola pública e outra particular para a realização desta pesquisa foi feita com o intuito de observar as possíveis semelhanças e diferenças entre os relatos dos alunos sobre a escola e o saber. Optamos por não citar o nome das escolas para evitar a sua exposição desnecessária e de seus alunos.

A escola pública que se dispôs a participar desse estudo faz parte da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, pertence à Diretoria de Ensino – Centro (COGSP[23]), localiza-se, portanto, no centro da cidade de São Paulo e funciona há 32 anos. Oferece Ensino

[23] COGSP: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

Fundamental – Ciclo II (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos. Funciona nos três períodos: o EF II é oferecido no matutino e vespertino; o EM no matutino e noturno; e EJA somente no noturno. Possui 30 salas de aula e cada turma tem em média 35 alunos, totalizando cerca de 3000 alunos matriculados por ano. Existe um coordenador e 120 professores entre titulares de cargo efetivo e os admitidos em caráter temporário. O prédio onde funciona a escola é uma construção antiga de três andares onde estão distribuídas as salas de aula, uma biblioteca (com livros, enciclopédias, revistas e jornais), uma sala de informática para uso dos alunos, uma cozinha e uma copa onde é servida a merenda escolar, além dos banheiros para uso dos alunos (um feminino e um masculino por andar). Há ainda um laboratório de ciências desativado. A sala dos professores, a secretaria e a diretoria se encontram no andar térreo. Na área externa existe um pátio coberto, duas quadras poliesportivas (sendo uma coberta), uma sala temática construída especialmente para as aulas de educação artística ("sala ambiente") e uma cantina. Alguns desses equipamentos não se encontram em boas condições para atendimento dos alunos ou para o desenvolvimento adequado das atividades a que se destinam. É o caso de diversas salas de aula, quadras e alguns banheiros.

Assim, essa escola tem um espaço físico não muito amplo em vista de sua numerosa clientela. Para atender a enorme demanda de alunos, principalmente no período da tarde, tem inclusive que adaptar alguns ambientes (salas em más condições de uso) para o funcionamento das aulas.

A escola privada que participou desta pesquisa faz parte de uma rede que possui três unidades na Grande São Paulo. A unidade onde foi realizada a coleta de dados está sob a jurisdição da Diretoria de Ensino – Sul (COGSP), localiza-se no bairro do Morumbi, zona sul da cidade de São Paulo, e funciona há 35 anos. Oferece educação básica: Educação Infantil (manhã e tarde), Ensino Fundamental – Ciclo I (manhã e tarde), Ensino Fundamental – Ciclo II (manhã) e Ensino Médio (manhã). A EI e o EF-I são também oferecidos em período integral (das 8:00 às 17:30). Tem 33 salas, com no máximo 20 alunos por classe, e um total aproximado de 800 alunos matriculados a cada ano. Não se obteve o número exato de professores.

Nos dois prédios principais que compõem essa unidade estão as 33 salas de aula, uma biblioteca e os cinco laboratórios (de física, de química, de biologia, de ciências e de informática). A biblioteca tem um acervo de livros, enciclopédias, revista jornais, CDs, DVDs e vídeos e conta ainda com computadores com acesso a Internet e espaços para contação de história e trabalhos em grupo. Além disso, a escola tem um auditório multimídia com 150

lugares no qual existe uma lousa eletrônica que fica disponível para o uso de todas as disciplinas. A secretaria e a diretoria ficam em espaço exclusivo e há também um espaço diferenciado para a EI com atelier de arte, brinquedoteca e parque.

Para a prática de esportes há quatro quadras poliesportivas, sendo uma coberta, um campo de futebol gramado, uma piscina, uma sala de ginástica olímpica, uma de dança, uma de judô e outra de ginástica. Há ainda um mini-campo de futebol, uma área com animais domésticos, um playground, um circuito lúdico ao ar livre e uma ampla área verde – todos bem conservados.

A escola mantém parceria com um curso de línguas e uma livraria muito conhecidos na cidade. Oferece ainda "plantão de dúvidas" no contra-turno das aulas. E conta também com uma cantina e um refeitório.

Como se pode perceber essa escola tem espaço físico amplo, bons equipamentos e recursos tecnológicos para um número reduzido de alunos – o que sugere um melhor atendimento da clientela, pelo menos nesse aspecto.

3.2 EXPERIÊNCIA E APRENDIZADO: A PESQUISA REALIZADA

Inicialmente propusemos realizar essa investigação através de entrevistas individuais com dezesseis jovens que estivessem cursando 5ª ou 6ª séries (hoje 6º e 7º anos) do ensino regular, sendo quatro alunos de cada turma em cada escola. Também seria aplicado um questionário às classes a que pertenciam os alunos, para verificar recorrências ou divergências quanto às relações com a escola e saber, entre entrevistados e sua turma, entre os alunos de uma mesma escola e entre as classes das duas escolas.

Com o decorrer dos estudos, e durante o desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados (roteiro para entrevistas, questionário pra entrevistas com classe, etc.), percebemos a necessidade de reestruturar e redimensionar essa amostra.

Como se tratava de um estudo que se propunha a analisar em profundidade cada entrevista individual e comparar os dados levantados, pertinentes ao objetivo da pesquisa, de cada sujeito uns com os outros, a empreitada com dezesseis entrevistas individuais se mostrou inviável dentro do prazo estipulado para conclusão desta pesquisa. Decidimos reduzir o número de entrevistas e concentrá-las no grupo de alunos das 6ªs séries (7os ano), pois esses já

estavam no segundo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o que poderia refletir uma vivência mais abrangente da escola do que os alunos das 5as séries (6os anos).

Portanto, mantivemos os instrumentos de coleta e os critérios para seleção dos sujeitos, alterando apenas o número de sujeitos, que limitamos a oito alunos cursando o 7º ano do EF, quatro de cada escola, sendo as amostras de cada escola compostas por número igual de meninos e meninas – para apreender as questões de gênero que porventura aparecessem.

Conseguir autorização para fazer a pesquisa nas escolas não foi tarefa fácil. Só na terceira tentativa com escolas particulares e na segunda tentativa com escolas públicas é que obtivemos a aceitação do convite para participarem e o acolhimento da proposta. Parece-nos que há uma forte resistência para esse tipo de pesquisa, talvez pelo receio de críticas à estruturação do ensino ou proposta pedagógica das escolas (mesmo quando se explicita que esse não é o objetivo da investigação), talvez por estarmos vivendo um momento em nosso país em que a Educação está no centro de certas polêmicas e sob forte pressão da sociedade em geral quanto à qualidade do ensino oferecido.

Porém, ressaltamos, nessas duas escolas tão diferentes que permitiram a realização de nossa pesquisa – tanto a particular que tem estudantes de famílias de alto poder aquisitivo, quanto a pública, com estudantes de famílias de baixíssimo poder aquisitivo – os coordenadores, diretores e equipe pedagógica receberam muito bem a proposta de pesquisa e deram todas as condições e o apoio necessário à sua realização – foram de uma gentileza inestimável. Também os alunos foram receptivos e participaram, para além do que imaginávamos, de forma interessada da pesquisa em classe e das entrevistas.

A seleção dos alunos para as entrevistas aconteceu de maneira diferente em cada escola. O critério comum era que fossem quatro alunos de uma mesma classe, de preferência dois meninos e duas meninas, que fossem convidados e tivessem interesse em participar de uma pesquisa sobre sua relação com a escola, e, se possível, fossem alunos com características diversificadas quanto a aproveitamento ou rendimento escolar (em termos de notas).

Na escola privada, o coordenador, após conversamos sobre o teor da pesquisa e de explicar a ele os critérios para a participação dos sujeitos (idade, série, etc.), decidiu que ele mesmo faria o convite aos alunos. Dos que se prontificaram, escolheu quatro aleatoriamente, dois meninos e duas meninas, com os quais realizamos as entrevistas individuais – em horários e dias diferentes numa sala reservada para esse fim, dentro da própria escola. Num momento posterior ao das entrevistas, aplicamos o questionário à classe a que pertenciam esses alunos. Isso aconteceu durante o horário escolar, em aula cedida por um dos professores

para esse fim (foi acertado com o colégio um tempo de 50 minutos para sua aplicação – tempo de uma aula).

Na escola pública, o coordenador deixou a nosso critério o convite e a escolha dos alunos. Deu-nos permissão para realizar a pesquisa com qualquer das classes de 6ª série, desde que combinássemos antecipadamente o horário com o professor responsável – pois também foi acertado que disporíamos do tempo de uma aula (50 minutos) para realizar essa tarefa. Assim, acabamos por fazer o inverso do que fizemos na escola privada. Primeiramente aplicamos o questionário a uma turma do 7º ano – escolhida ao acaso – para depois realizar as entrevistas individuais. Após a aplicação do questionário, fizemos o convite para as entrevistas a todos os alunos e aqueles que mostraram interesse deram seus nomes e foram conversar com a pesquisadora durante o intervalo (recreio), que se deu logo após a pesquisa em classe. Catorze alunos se candidataram. Ficamos surpresos. Conversando com o grupo de alunos candidatos, e tendo em vista os horários que pesquisadora disponibilizava para a realização das entrevistas, eles mesmos foram se retirando da lista ou confirmando sua presença. Ficaram cinco por fim, duas meninas e três meninos (não conseguimos que fossem apenas quatro, e não quisemos excluir nenhum ao acaso, pois acreditamos ser importante valorizar um interesse genuíno dos alunos na participação de uma pesquisa que trata justamente de sua relação com a escola). As entrevistas foram também realizadas no próprio estabelecimento de ensino, em sala reservada para tal, em horários e dias diversos.

Apesar da pesquisa em classe e entrevistas terem acontecido em ordem diferente em cada escola, acreditamos que não houve grande interferência disso na coleta dos dados – ao menos é a percepção que temos quando observamos os relatos dos alunos entrevistados. Mas, é preciso dizer, acreditamos ser mais adequada a ordem em que ocorreu essa coleta na escola pública – facilitou a apresentação do teor da pesquisa, facilitou o entendimento dos alunos sobre ela e, em decorrência disso, possibilitou uma candidatura mais espontânea deles para a participação da conversa individual.

Durante a realização das entrevistas na escola pública, houve alguns imprevistos. Devido à dificuldade de três alunos (Fábio, Ricardo e Viviane) da escola pública comparecerem às entrevistas marcadas para o período inverso ao das aulas, as suas entrevistas foram realizadas durante o horário letivo, ou seja, à tarde. Não sabemos as razões das recorrentes ausências dos alunos às entrevistas marcadas para o período da manhã – se se deram porque os pais esqueciam-se da data e horário combinado, se deixavam essa responsabilidade inteiramente aos alunos, se eles ou os próprios alunos não estavam comprometidos com a realização das entrevistas e da pesquisa... Quando encontrávamos esses

alunos, após o horário marcado, na entrada para as aulas e tentávamos combinar novo horário, eles pareciam surpresos com seu próprio esquecimento. Diziam, por exemplo: “ai! Esqueci! Vamos marcar pra amanhã, eu venho!”. E então: “pode deixar, não vou esquecer!” Mas no dia seguinte o fato se repetia. Depois de várias tentativas sem sucesso a coordenação da escola fez a sugestão de realizarmos as entrevistas no período de aulas mesmo para que não perdêssemos a chance de fazer a pesquisa com esses alunos que haviam se predisposto a participar dela espontaneamente e por causa da proximidade do final do ano letivo. E, com consentimento dos alunos e seus professores, assim ocorreu.

Além disso, tivemos problemas quanto ao local das entrevistas na escola pública. Apesar da solicitude dos funcionários em atender nossas necessidades de privacidade para a realização das entrevistas, não foi possível evitar alguns contratempos. Em duas delas, especificamente a de Daniela e de Viviane, houve interrupções por parte de funcionários da escola que entraram abruptamente na sala em que ocorria ou que ficaram batendo na porta até que atendêssemos. Viviane disse, ao final da entrevista, que não se incomodou com o ocorrido. Daniela, no entanto, admitiu que isso a aborreceu e que o fato de estar na própria escola dando seu depoimento sobre ela lhe causou certo constrangimento. É o que vemos em seu diálogo com a pesquisadora (P), ao final da entrevista:

> P: E você acha legal falar da escola? Como é que é? É esquisito?
> D: Ah, é esquisito, sabe?
> P: Por quê? Fala pra mim. (D. fica em silêncio pensativa.) É difícil? Ou aqui você ficou assim? Por ser na escola?
> D: Ah, eu fiquei meio assim.
> P: Por quê?
> D: Por causa da escola.

Estamos cientes também que o fato das entrevistas terem ocorrido no próprio ambiente escolar, a posição do sujeito entrevistado como aluno e o poder da cultura escolar pode ter influenciado suas declarações a respeito da sua escola e das práticas aí desenvolvidas. Porém, esta opção de entrevistar os sujeitos na própria escola foi considerada a melhor dentre outras, pois acreditávamos que facilitaria o consentimento dos pais para participação de seus filhos na pesquisa e o deslocamento dos alunos até o local da entrevista. Assim, mesmo com nosso cuidado com a escolha do local onde ocorreram as entrevistas dentro das escolas – sala isolada, silenciosa, sem a presença de outras pessoas além do aluno e da pesquisadora – é certo que os alunos, de alguma maneira, estivessem sob a pressão de uma cultura escolar e das idéias que aí circulam sobre os saberes e a escola. Mas isso pode não ser um fator desqualificador de seus relatos. Ao contrário, considerado por outro ponto de vista, talvez esse

fato tenha colaborado para que certos modos de pensar, que são próprios da “escola”, ficassem ainda mais patentes em seus depoimentos.

Outro problema ocorrido durante a coleta de dados foi que, talvez pela ansiedade da pesquisadora em não deixar que nada lhe escapasse, talvez pelo pouco tempo de contato prévio com os entrevistados, essa, em diversos momentos, antecipou as respostas dos alunos ou sugestionou-os através do modo como formulou as perguntas no momento da entrevista, o que comprometeu alguns dados. Contudo, isso não afetou o aproveitamento do material. Os dados foram cuidadosamente organizados, de modo a se excluir, por conta das análises, as passagens das entrevistas nas quais percebemos ou suspeitamos essa ocorrência. Sendo assim, só foram considerados para tal aqueles trechos dos depoimentos dos alunos que pareceram ser genuínos. Por outro lado, um fato que pudemos constatar – e nos alegrou – foi que tanto os dados obtidos através dos questionários quanto por meio das entrevistas se mostraram surpreendentemente mais ricos do que se pensava anteriormente.

Por fim, queremos dizer que, como as pesquisas sobre as relações com o saber e com a escola têm um campo metodológico a ser construído, esses “percalços” metodológicos significaram, sobretudo, um importante aprendizado para a pesquisadora, que aqui dá seus primeiros passos nesse caminho.

3.3 EM BUSCA DA VOZ DOS ALUNOS: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Buscamos, de modo geral, através das análises dos questionários e das entrevistas, identificar os significados e sentidos da escola para os sujeitos desta pesquisa, apreender suas idéias a respeito das práticas e elementos que caracterizam o universo escolar e entender as relações que estabelecem com os saberes e com a escola.

A análise dos depoimentos dos alunos entrevistados foi qualitativa e procurou aprofundar-se na identificação e inter-relação daqueles elementos que contribuem para a construção das relações com a escola e com o saber. Com o auxílio disso, buscamos identificar o sentido da escola para cada aluno. Procuramos também observar as semelhanças e divergências entre as declarações de todos os sujeitos entrevistados, entre os alunos de uma mesma escola e entre as suas idéias e as de seus pares (obtidas através do questionário escrito aplicado em sala).

A análise dos “questionários do saber” seguiu um percurso semelhante, mas teve também um tratamento quantitativo, útil na verificação da distribuição da amostra quanto aos diferentes sentidos da escola e aos diversos tipos de relação com os saberes dentro de cada turma de alunos. Isso possibilitou também a comparação entre os alunos das duas escolas, quanto a suas declarações a respeito da escola e do saber.

Por meio da confrontação dos dados coletados por ambos os instrumentos, foi possível observar as aproximações e distanciamentos dos diferentes discursos tanto entre alunos de uma mesma escola quanto entre os alunos das duas escolas pesquisadas.

Levando em conta que numa análise das relações com a escola e com o saber pressupõe a construção de uma metodologia durante seu próprio desenvolvimento (CHARLOT, 2000), seguimos as indicações de Charlot (1996, 2000, 2001) e Lahire (1997) em seus estudos e criamos algumas categorias de análise, a partir dos dados aqui coletados. Construímos essas “categorias” tendo como base aquelas utilizadas por esses e outros pesquisadores do tema, adequando-as à qualidade dos dados que dispúnhamos e às especificidades da proposta desta pesquisa.

Analisamos, assim, os questionários e os depoimentos a partir de alguns grandes “eixos” ou questões norteadoras, que foram subdivididas em itens ou categorias mais específicos. Portanto, esses eixos de análise foram: significado da escola; sentidos consonantes da escola; relações com a escola; influências dos pais ou do ambiente de origem do aluno na construção das relações com a escola e com o saber – existência de congruências ou incongruências entre as configurações socializadoras familiares e aquelas do universo escolar (LAHIRE, 1997); relações com os saberes escolares; relações com os professores e sua influência nas construções das relações com os saberes escolares; relações com a cultura escolar; elementos mobilizadores do aluno na escola; relações com o saber e o aprender.

A maioria dessas categorias foi utilizada tanto para a análise qualitativa das entrevistas, como para a análise “quanti-qualitativa” do questionário – o que permitiu o cotejamento dos depoimentos dos alunos entrevistados, uns com os outros, com os relatos de seus colegas de classe, de ambas as escolas, assim como um olhar mais amplo do sobre o sentido da escola e do saber para todo o conjunto dos sujeitos desta pesquisa.

No capítulo 4 apresento as análises dos questionários e no capítulo 5, as análises dos depoimentos dos alunos entrevistados. Para tanto, foram utilizadas tabelas, excertos dos relatos dos alunos e reflexões baseadas nos referenciais teóricos. Ambas as análises são apresentadas em duas etapas principais, que contemplam:

- o perfil dos alunos – dados pessoais dos alunos e seus pais, situação familiar e de moradia, percurso escolar do aluno;
- a análise geral do relato – organizada em subitens de acordo com o tema abordado, todos relacionados à sua influência na construção do sentidos da escola e dos saberes para o aluno (explicitados acima).

Cabe dizer, que esta pesquisa não teve a pretensão de chegar a conclusões definitivas sobre o os sentidos da escola e do saber para os alunos do ensino fundamental. Ela consiste, a nosso ver, em uma primeira abordagem do tema, um início de organização dos dados obtidos, um primeiro olhar sobre eles. Acreditamos, assim, que ela é apenas um elemento de um processo que nos parece mais amplo e que merece continuidade, em busca da voz dos próprios alunos sobre sua escolarização.

4 QUESTIONÁRIOS DO SABER

Nesse capítulo apresentamos a análise dos dados coletados através dos "Questionários do Saber", aplicados em sala de aula aos alunos das classes as quais os sujeitos entrevistados pertenciam na ocasião da pesquisa. Primeiramente discorremos sobre o perfil sócio-econômico, familiar e escolar dos alunos de cada classe, de acordo com a escola em que estudavam (pública ou privada). Depois fazemos uma análise geral das respostas sobre a importância da escola e dos saberes, expondo o que os alunos de cada escola pensam a respeito, simultaneamente. E quando as semelhanças ou divergências entre as respostas dos alunos das diferentes escolas se mostram relevantes, estas são comentadas.

O intuito dessa primeira aproximação com as classes dos alunos entrevistados foi o de obter um panorama geral de cada grupo de alunos e das idéias que aí circulam sobre a escola e os saberes. Com isso, visamos vislumbrar o "campo de sentidos" das relações com a escola e com os saberes que envolve esses alunos cotidianamente.

4.1 OS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA

Os "Questionários do Saber" foram respondidos por 27 alunos de um 7º ano (antiga 6ª série), do Ensino Fundamental (EF) da escola pública, no horário de aula (no caso, vespertino), sendo que a classe não estava completa no momento em que se realizou essa etapa da pesquisa – faltavam cinco alunos do total da classe, que não foram à escola naquele dia, como relatado anteriormente.

4.1.1 A turma: os alunos da classe e seus percursos escolares

Essa amostra foi composta por 10 meninos e 17 meninas. Quanto a sua idade, como pode ser observado na Tabela 1, a maioria dos alunos presentes (23 alunos, ou 85% da classe) contava com idade normalmente correspondente à série cursada (no caso, alunos com 12 anos

ou com 13 anos completos no 2º semestre do ano letivo corrente cursando o 7º ano do EF). Apenas três alunos (11%) apresentavam distorção série-idade, mas pequena, de um ano apenas – correspondente a reprovação de um ano escolar –, sendo que um desses informou ter entrado atrasado na escola e não reprovado. Além disso, uma aluna estava um pouco adiantada – tinha 11 anos, mas completaria 12 ao final daquele ano.

Tabela 1 – Idade dos alunos da classe da escola pública

IDADE	Meninas	Meninos	TOTAL
11 anos	1	-	1 (4%)
12 anos	11	8	19 (70%)
13 anos	4	-	4 (15%)
13 anos + (fariam 14 até o final do ano ou no 1º semestre do ano seguinte)	1	2	3 (11%)
Total	17	10	27

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Dos 27 alunos dessa classe, 19 nasceram e cresceram na cidade de São Paulo, capital, e dois nasceram em outras cidades paulistas. Cinco alunas vieram de outros estados brasileiros. Três delas nasceram e viveram, pelo menos por um tempo, em estados localizados na Região Nordeste, uma nasceu num estado da Região Sul e uma acabara de chegar da Região Centro-Oeste. Uma aluna não informou o local de seu nascimento.

Em relação à composição familiar (Tabela 2), podemos observar que 51% dos alunos dessa classe são de famílias com até dois filhos apenas (ou seja, são filhos únicos ou têm no máximo um irmão). Outros 37% tem famílias constituídas de três filhos e somente 12% (três alunos) são de famílias maiores, com quatro ou mais filhos

Tabela 2 – Número de irmãos por aluno da classe da escola pública

Número de irmãos	Meninas	Meninos	TOTAL
único	2	1	3 (11%)
1	5	6	11 (40%)
2	7	3	10 (37%)
3	1	-	1 (4%)
4 ou +	2	-	2 (8%)

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Quanto à ordem de nascimento entre os irmãos, como podemos observar na Tabela 3, quase a metade dessa classe é composta por muitos caçulas – 13 alunos ou 48% da classe –, sendo que desses treze caçulas, dez são meninas. Entre os meninos destaca-se a quantidade de primogênitos – metade deles. Apenas três alunos (11% da classe) são filhos únicos (duas meninas e um menino, sendo que esse tem três irmãos que não conhece).

Tabela 3 – Ordem de nascimento dos alunos da classe escola pública entre seus irmãos

Posição entre irmãos	Meninas	Meninos	TOTAL
único	2	1	3 (11%)
1º	3	5	8 (30%)
2º	1	1	2 (8%)
3º	1	-	1 (4%)
caçula	10	3	13 (48%)

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Quanto aos seus percursos escolares, e levando em conta toda a história escolar dos sujeitos até o momento, três alunos dessa classe (11%) já passaram por reprovações: uma aluna reprovou o 6º ano (antiga 5ª série) e outros dois alunos, uma menina e um menino, reprovaram o 5º ano (a 4ª série) do EF.

Observando os dados descritos na Tabela 4, vemos que nove alunos dessa classe (33%) já passaram por recuperações em uma ou mais disciplinas para aprovação final durante seu percurso escolar até então e há, entre esses, um equilíbrio em termos de gênero (4 meninas e 5 meninos). A série que apresenta maior número de recuperações é o 5ª ano do EF (4ª série).

Tabela 4 – Número de alunos da classe da escola pública por anos escolares em que passaram por recuperações em disciplinas para serem aprovados

Anos escolares em que alunos passaram por recuperações	Meninas	Meninos	TOTAL
2ª série (3º ano)	1	-	1
2ª e 3ª séries (3º e 4º anos)	-	1	1
2ª e 4ª séries (3º e 5º anos)	-	1	1
3ª série (4º ano)	1	1	2
4ª série (5ª ano)	2	2	4
Total	4	5	**9 (33%)**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

4.1.2 Os pais: profissão e escolaridade

Na compilação dos dados sobre os pais e responsáveis dos alunos foram incluídos também padrastos ou madrastas quando os alunos informaram sua profissão ou grau de escolaridade no local indicado no questionário para "pai" e "mãe". O mesmo se deu quando declararam não ter conhecido ou não ter mais contato com seus pais, mas indicaram sua profissão ou grau de escolaridade, e quando respondiam "não sei", "não o conheço" apenas – daí o total exato de 54 pais para 27 alunos, como poderá ser notado nas Tabelas 5 e 6 a seguir.

Portanto, através da Tabela 5 podemos observar a distribuição do número de pais por categorias profissionais, nas quais as profissões informadas pelos alunos foram arranjadas de acordo com a faixa salarial inferida para cada profissão (em ordem crescente) e pela proximidade do tipo e nível de formação (escolar ou técnica) exigida para o exercício da respectiva profissão.

Tabela 5 – Número de pais ou responsáveis dos alunos da classe da escola pública por categoria profissional

Categoria profissional **(como declarada pelos alunos, separadas de acordo com o tipo)**	**Total de Pais**
Mães "donas de casa"	6 (11%)
Empregados I (faxineiro, empregada doméstica, zelador ou porteiro de prédios, segurança comum, pedreiro)	**14 (26%)**
Autônomos I (vendedores ambulantes e outros)	2 (4%)
Empregados II (cabeleireiro, chefe de cozinha, manicuro ou pedicuro, funcionário de empresas ou fábricas, secretário de consultório, segurança especializado, carteiro, costureiro, modelista, balconista, garçom)	**14 (26%)**
Autônomos II (corretor de seguros, trabalha com eventos, empreiteiro, pesquisador)	5 (9%)
Empregados III (enfermeiro, bombeiro, trabalha com computação, gerente de restaurante, supervisor de cobranças)	5 (9%)
Autônomos III (publicitário, médico, dentista, psicólogo etc.)	-
Empregados IV (engenheiro, analista de sistemas etc.)	-
Micro-empresários (leiloeira de animais pecuários, dono de loja de peças para maquinário)	2 (4%)
Não sabe	6 (11%)
TOTAL	**54**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Vemos, então, que a maior concentração de pais por tipo de profissão está na categoria II, com 35% deles, seguida pela categoria I, com 30% – somando-se, assim, 65% dos pais desses alunos em profissões que geralmente oferecem baixos salários. Apenas sete pais (13%) exercem profissões da categoria que parecem lhes garantir um padrão de vida mais razoável – e que geralmente exigem maior grau de escolaridade – e seis mães (11% do total de pais) são "donas de casa".

Dessa forma, podemos inferir que o perfil sócio-econômico geral dessas famílias é o das classes sociais menos favorecidas, e que, como veremos a seguir (Tabela 6), são pessoas que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de dar prosseguimento aos estudos, provavelmente pela necessidade de trabalhar desde muito novos e pelo alto custo financeiro que lhes acarretaria pagar uma faculdade particular (já que as públicas dificilmente ofereciam – ou oferecem – cursos em horários alternativos aos normalmente exigidos por um emprego e também pela dificuldade de ingresso nelas de grande parte dos alunos provindos do ensino público, pela reconhecida precariedade de sua formação escolar).

Tabela 6 – Número de pais ou responsáveis dos alunos da classe da escola pública por grau de escolaridade (por concentração)

Grau de Escolaridade (indicada pelo aluno)		**Total de Pais**
Analfabeto ("Nunca foi à escola")		2 (4%)
"Sabe ler e escrever" ou "Estudou"		**9 (17%)**
EF incompleto	*Do 1º ao 5º ano do EF (até antiga 4ª série)*	*5*
	Do 6º ao 9º ano do EF (até antiga 8ª série)	*5*
	Total	**10 (19%)**
EF completo		8 (15%)
EM/T incompleto		3(5%)
EM/T completo		8 (15%)
ES incompleto		6 (10%) (4 ainda cursando)
ES completo		1 (2%)
Não sabe ou não informou		7 (13%)
TOTAL		**54**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

De acordo com a Tabela 6, somando-se as categorias dos pais que estudaram até EF completo, vemos que há 27 pais, o que corresponde a metade deles (50%), estudaram no

máximo até a antiga 8ª série (hoje 9º ano) – sendo que 9 deles (17%) sabem "ler e escrever" ou cursaram alguns anos do antigo ensino primário. Outros 8 pais (15%) chegaram a concluir o EM e 6 pais (cerca de 10%) chegaram a ingressar ou estão cursando uma faculdade (sendo que desses 4 estão ainda estudando). Poucos abandonaram o EM, apenas 3 pais (5%) e também são poucos os analfabetos (2 pais, cerca de 4%). Apenas um aluno tem um pai que concluiu o ensino superior. Alguns alunos não souberam informar a escolaridade de seus pais.

Desse quadro podemos chamar a atenção para os quatro pais (três mães e um pai) que estavam, no momento da pesquisa, cursando uma graduação (uma faxineira, uma cabeleireira, uma corretora de seguros e um empreiteiro, que por coincidência é casado com a cabeleireira). Provavelmente esses pais estão buscando melhorar seu padrão sócio-econômico, devido às exigências do mercado atual quanto à formação, e, quem sabe, realizando um sonho antigo. Esses pais que ingressaram, concluíram ou cursavam o Ensino Superior podem ser considerados uma exceção dentre os alunos das escolas públicas – como os próprios números dessa pequena amostra indicam (diferentemente, como veremos mais adiante, dos pais dos alunos da escola privada que, em sua grande maioria, são graduados em cursos universitários).

Também é exceção o analfabetismo total ou declarado, apenas um aluno relatou que seu pai e sua mãe "*nunca foram à escola*"– e são, portanto, analfabetos. Dentre os alunos dessa classe, 17% (um número expressivo para o caso) disseram que não sabiam ao certo o grau de escolaridade de seus pais, mas que eles sabiam "ler e escrever" ou que seu pai ou mãe "estudou" – o que, de certa forma, já é uma conquista, principalmente quando o analfabetismo ronda as histórias familiares dos alunos de origem sócio-econômica menos favorecida.

Além disso, é preciso dizer que das seis mães de alunos dessa classe que são "donas de casa", quatro não concluíram o EF, uma cursou até a 8ª série (ou 9º ano do EF) e apenas uma chegou a concluir o EM.

Confrontando os dados das Tabelas 5 e 6, vemos uma clara relação entre as categorias profissionais e o grau de escolaridade dos pais dos alunos (de certa forma já esperada), mas que surpreende pela grande proximidade dos números, como mostramos a seguir:

- **22** pais – categoria profissional até I[24] x **21** pais – grau de escolaridade até EF incompleto
- **19** pais – categoria profissional II x **19** pais – grau de escolaridade entre EF e EM/T
- **7** pais – categoria profissional III+ [25] x **7** pais – grau de escolaridade ES

[24] Inclusas as mães "donas de casa".

4.2 OS ALUNOS DA ESCOLA PRIVADA

Na escola privada os "questionários do saber" foram respondidos por 20 alunos de uma classe do 7º ano, no horário de aula (no caso, matutino), sendo que a classe estava completa no momento em que se realizou essa etapa da pesquisa.

4.2.1 A turma: os alunos da classe e seus percursos escolares

Observamos um equilíbrio em termos de gênero na composição dessa turma – 10 meninos e 13 meninas.

Quanto à idade desses alunos, como pode ser observado na Tabela 7, a maioria dessa classe (17 alunos, ou 85% da turma), contava com idade normalmente correspondente à série cursada (12 ou 13 anos completos no segundo semestre do ano correspondente à 6ª série ou 7º ano do EF). Apenas um aluno contava com 14 anos, mas declarou não ter reprovado nenhum ano escolar. Também havia duas meninas (10% da classe) um pouco adiantadas: estavam com 11 anos e completariam 12 até o final daquele ano.

Tabela 7 – Idade dos alunos da classe da escola privada

IDADE	Meninas	Meninos	TOTAL
11 anos	2	-	2 (10%)
12 anos	6	4	10 (50%)
13 anos (completados no 2º semestre)	4	3	7 (35%)
14 anos	1	-	1 (5%)
Total	13	7	20

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

A maioria dos alunos dessa classe (16 alunos ou 80%), assim como ocorreu na escola pública, cresceu na cidade de São Paulo; um veio do interior do Estado; e apenas três alunos, um menino e duas meninas, nasceram em outros estados, todos localizados na Região Sul ou Sudeste do Brasil. E, como podemos ver na Tabela 8, abaixo, 75 % deles provém de famílias pequenas, constituídas de um ou dois filhos apenas, sendo que dois desses alunos são filhos únicos. Outros quatro alunos (20%) são de famílias com três filhos (portanto, têm dois

[25] O símbolo "III+" indica todas as profissões que se incluem nas categorias Empregados III e IV, Autônomos III e Microempresários, conforme mostra a Tabela 5.

irmãos) e somente um aluno tem uma família maior, composta de 4 filhos, sendo que ele e seu irmão gêmeo são os caçulas (Tabela 9).

Tabela 8 – Número de irmãos por alunos da classe da escola privada

Número de irmãos	Meninas	Meninos	TOTAL
único	1	1	2 (10%)
1	9	4	13 (65%)
2	3	1	4 (20%)
3		1 (gêmeo)	1 (5%)
4 ou +	-	-	-

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Quanto à posição entre os irmãos (Tabela 9), vemos um equilíbrio entre os caçulas (8 alunos) e os primogênitos (7 alunos). Porém, levando em conta que a maioria das famílias dos alunos dessa classe são compostas por no máximo dois filhos, é certo que eles serão ou os primeiros filhos, ou, automaticamente, os caçulas.

Tabela 9 – Ordem de nascimento dos alunos da classe escola privada entre seus irmãos

Posição entre irmãos	Meninas	Meninos	TOTAL
único	1	1	2 (10%)
1º	5	2	7 (35%)
2º	2	1	3(15%)
3º	-	-	-
caçula	5	3	8 (40%)

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Durante seu percurso escolar, até a entrada no 7º ano do EF, nenhum dos alunos dessa classe foi alguma vez reprovado. Quanto às recuperações, 14 alunos (70%) declararam já ter enfrentado-as – como podermos acompanhar pela Tabela 10. Em termos de gênero há mais meninas que tiveram que recuperar suas notas para passar de ano – 77% das meninas contra 40% dos meninos.

Interessante notar que outros 14 alunos (incluindo alguns dos citados) responderam a questão já incluindo as recuperações pelas quais passaram no ano letivo corrente – no próprio 7º ano (isso não ocorreu na escola pública). Portanto, incluindo esses, o total de alunos que declararam ter passado por recuperações foi de 16 alunos – número bastante significativo

numa classe de 20 (representa 80% da sala). Apenas quatro alunos declaram nunca terem feito recuperação em disciplinas.

Tabela 10 – Número de alunos da classe da escola privada por anos escolares em que passaram por recuperações em disciplinas para serem aprovados

Anos escolares em que alunos passaram por recuperações	Meninas	Meninos	TOTAL
3ª e 5ª séries (4º e 6º anos)	1	2	3
4ª e 5ª séries (5º e 6º anos)	2		2
5ª série (6º ano)	7	2	9
Sub-total	**10**	**4**	**14 (70%)**
Outras séries *(já contabilizadas acima) + a 6ª (7º ano)*	*8*	*4*	*12*
Apenas na 6ª (7º ano)	-	2	2
Total	**10**	**6**	**16 (80%)**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Também podemos observar, através da tabela acima, que a série que apresenta maior número de recuperações é a 5ª (6º ano) – quase metade dos alunos da classe passou por recuperações somente nesse ano escolar.

4.2.2 Os pais: profissão e escolaridade

Através da Tabela 11, como já dito anteriormente no caso da escola pública, podemos observar a distribuição do número de pais por categorias profissionais, arranjadas de acordo com a proximidade da faixa salarial inferida para a profissão.

Como podemos observar, a maioria dos pais dos alunos dessa classe (30 pais ou 75%) exerce profissões consideradas de bom nível salarial – em nossa tabela, agrupadas nas categorias III+. Além desses, temos cinco (12%) mães “donas de casa” e cinco (12%) profissionais que exercem profissões agrupadas na categoria II. Não há nenhum pai de aluno dessa sala exercendo profissões da categoria I – o que era esperado no caso da escola privada, já que os custos para manter um filho numa escola particular acarretam certo peso às despesas financeiras da família, peso esse que não pode ser sustentado por pais com padrão salarial mais baixo.

Tabela 11 – Número de pais ou responsáveis dos alunos da classe da escola privada por categoria profissional

Categoria profissional **(como declarada pelos alunos, separadas de acordo com o tipo)**	**Total de Pais**
Mães "donas de casa"	5 (12%)
Empregados I (faxineiro, empregada doméstica, zelador ou porteiro de prédios, segurança comum, pedreiro)	-
Autônomos I (vendedores)	-
Empregados II (motorista particular, sub-gerente de loja, trabalha em fábrica)	3 (8%)
Autônomos II (trabalha com bicicletas, representante comercial)	2 (5%)
Empregados III (professor não especificado ou de cursos diversos – balé, informática etc., jornalista, delegado, gastronômo, bancário, trabalha com computação)	**14 (35%)**
Autônomos III (publicitário, médico, advogado, psicóloga, terapeuta ortomolecular)	**10 (25%)**
Empregados IV (engenheiro, analista de sistemas)	2 (5%)
Micro-empresários (importador e outros não especificados)	4 (10%)
Não sabe	-
TOTAL	**40**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Em correspondência às profissões exercidas, o grau de escolaridade dos pais desses alunos fica concentrado nos níveis mais altos de formação – no caso, 93 % deles (37 pais) chegou a ingressar ou concluir o Ensino Superior. Desses, uma mãe estava ainda cursando a faculdade e outra havia abandonado o Ensino Superior. Apenas um pai estudou somente até completar o EF, destoando desse grupo. É significativo também que das cinco mães de alunos dessa sala que são "donas de casa", quatro tinham concluído o Ensino Superior e uma delas o aluno não informou seu grau de escolaridade (bem diferente do que ocorre na escola pública na qual a maioria das mães donas de casa, no máximo, conclui o EF). Aliás, podemos notar também que na classe da escola privada nenhum aluno respondeu que "não sabia" até quando seus pais haviam estudado, o único caso semelhante foi do aluno não preencheu (deixou "em branco") a informação que corresponderia ao grau de escolaridade de seus pais.

De acordo com a Tabela 12, abaixo, podemos acompanhar a distribuição dos pais pelos graus de escolaridade, como declarado por seus filhos.

Tabela 12 – Número de pais ou responsáveis dos alunos da classe da escola privada por grau de escolaridade (por concentração)

Grau de Escolaridade (indicada pelo aluno)		**Total de Pais**
Analfabeto ("Nunca foi à escola")		-
"Sabe ler e escrever" ou "Estudou"		-
EF incompleto	Do 1º ao 5º ano do EF (até antiga 4ª série)	-
	Do 6º ao 9º ano do EF (até antiga 8ª série)	-
EF completo		1 (2%)
EM/T incompleto		-
EM/T completo		-
ES incompleto		2 (5%) (1 ainda cursando)
ES completo		**35 (88%)**
Não sabe ou não informou		2 (5%)
TOTAL		**40**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Confrontando os dados das tabelas 11 e 12, podemos ver também, como foi o caso da escola pública, uma clara relação entre as categorias profissionais e o grau de escolaridade dos pais dos alunos. Porém, nesse caso o que sobressai é o alto grau de formação dos pais relacionado ao alto padrão profissional:

- **30** pais – categoria profissional II x **33** pais – grau de escolaridade ES[26]

4.3 RELAÇÕES COM A ESCOLA E COM OS SABERES

Baseando-nos nos relatos de pesquisas de Bernard Charlot (1996, 2000) e de outros autores que estudaram (ou estudam) o tema da relação com o saber[27], adaptamos a

[26] Número pais com ES completo, excluídas aquelas mães "donas de casa" que também cursaram uma faculdade.
[27] Principalmente aqueles que relatam suas pesquisas no livro "Os Jovens e o Saber", 2001, organizado por Bernard Charlot.

metodologia utilizada para que melhor correspondesse aos objetivos dessa pesquisa – identificar os sentidos (e significados) da escola e dos saberes para esses alunos do 7º ano do EF. A partir desses estudos, construímos categorias de análise que melhor se aproximavam daquilo que os alunos, sujeitos desta pesquisa, contaram sobre suas relações com a escola e os saberes, através dos "Questionários do Saber" (APÊNDICE E). Sendo assim, algumas categorias aqui empregadas são praticamente as mesmas das utilizadas nesses estudos, enquanto que outras foram modificadas ou criadas para contemplar os novos dados que aqui surgiram.

Outra decisão metodológica, importante a ser comentada aqui, é que não quantificamos os dados por gênero, como foi feito nos tópicos anteriores para apresentar os dados gerais desses alunos. Isso poderia ser interessante, de certa forma, mas pareceu-nos acarretar uma despropositado aumento da complexidade às análises, despropositadamente, desviando-as do seu foco principal.

A partir das questões que permitiram respostas mais relevantes para o que se procurava, foram organizados e quantificados os elementos mais freqüentemente citados pelos alunos para falar da escola, dos saberes e de sua importância. O que procuramos responder, através da tabulação desses dados, foi:

- Como esses alunos definem a escola? O que é a escola para eles? (A partir da questão nº 1 do questionário, às vezes complementada pela questão nº 2).
- Quais as relações que têm com esta escola? O que seus pais dizem a respeito? O que os próprios alunos pensam sobre o que ensinam na escola? Seu ponto de vista é diferente ou corrobora o dos seus pais? (Questões nº 2, 3, 4 e 5).
- Quais as relações têm com os saberes em geral? Quais saberes consideraram mais importantes para suas vidas até hoje? Os escolares ou outros aprendidos na vida cotidiana, em contextos diversos? É importante "saber" algo? Quais suas expectativas quanto às futuras aprendizagens? (Questões nº 6, 7 – quadro de aprendizagens –, 8 e 9).

Como as respostas dos alunos eram dissertativas, deparamo-nos com a dificuldade de analisar seu conteúdo na íntegra para que representassem o grupo de alunos da classe. Assim, em diversos momentos tivemos que desmembrá-las em elementos constitutivos diversos, ou seja, uma mesma resposta teve que ser subdivididas em pequenos tópicos para facilitar a análise – o que é uma pena, pois o encadeamento de pensamento do aluno expresso por elas

era, por vezes, muito interessante pelo sentido que cada parte adquiria dentro do conjunto. Apesar disso (e com pesar), essa foi a maneira mais adequada encontrada para analisar a totalidade das respostas da classe, mantendo o propósito dos "Questionários" de ser uma primeira abordagem às idéias sobre a escola e sobre as aprendizagens do grupo ao qual faziam parte os alunos entrevistados – e aí sim, como veremos no Capítulo 5, iremos aprofundar essas questões. No entanto, quando certas idéias se mostraram expressivas para a análise do sentido da escola ou dos saberes do grupo de alunos, e não apareceram nos dados computados nas tabelas, demos-lhes o devido destaque, comentando-as e exemplificando-as[28].

Antes de entrarmos na análise propriamente dita, cabe também explicar que as tabelas que se seguem foram organizadas de duas maneiras: algumas foram apresentadas por número de alunos (nesse caso, pôde-se considerar a resposta de cada aluno na íntegra e a porcentagem indicada refere-se ao total de alunos); e outras foram apresentadas por número de respostas dos alunos (quando ocorreu o tal desmembramento das "grandes" respostas em diversas pequenas respostas). Nesse caso, para cada aluno podem ter sido contabilizadas mais de uma resposta e essas foram distribuídas pelas diversas categorias apresentadas (a porcentagem indicada é, então, correspondente ao número total de respostas e não ao número total de alunos).

4.3.1 O que é a escola?

Ao definirem a escola, os alunos – tanto da escola pública quanto da escola privada – fazem referência principalmente à função e dizem: "é um lugar para aprender".

Através da Tabela 13 a seguir podemos observar, a partir do conteúdo das respostas dos alunos (desmembrados em tópicos que foram organizados em ordem crescente de complexidade), os elementos utilizados para caracterizá-la ou defini-la.

[28] As respostas dos alunos foram transcritas literalmente dos "Questionários do saber", ou seja, suas frases foram mantidas como escritas originalmente por eles, sem correções de seus erros ortográficos, gramaticais ou de concordância, e também, para facilitar a leitura, sem a utilização da abreviação "sic" para indicá-los.

Tabela 13 – Número de respostas dos alunos pelo conteúdo das suas definições de escola

Conteúdo das respostas		Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL Geral de respostas
Evocam a função da escola Ex.: é um lugar onde se vai para aprender; é um lugar de aprendizado		18 (27%)	16 (30%)	**34** **(28%)**
Fazem uma descrição simples da escola Ex.: É uma casa com salas, tem professores, alunos; lugar onde tem aulas, se pratica esportes etc.		14 (21%)	13 (24%)	**27** **(22%)**
Citam o convívio com colegas Ex.: É também um lugar de convívio; onde se encontram os amigos; onde se faz amizades; etc.		8 (12%)	9 (16%)	**17** **(14%)**
Citam os nomes das disciplinas (enumerando-as) Ex.: É um lugar onde se aprende Matemática, Português, História; onde tem aulas de...		6 (9%)	4 (7%)	10 (8%)
Citam os conteúdos dos saberes Ex.: Aprende-se números, contas, palavras, verbos, países, etc.		2 (3%)	2 (4%)	4 (3,5%)
Evocam capacidades adquiridas	Intelectuais (por meio das disciplinas – citando principalmente o "ler e escrever")	7 (11%)	2 (4%)	9 (7,5%)
	Pessoais, Afetivas e/ou sociais (com os colegas ou professores: ser mais paciente, compreensivo, esperto, educado etc.)	1 (1%)	2 (4%)	3 (2,5%)
Declaram a importância da escola ou das aprendizagens para si	Em termos de futuro (garantia ou esperança de bom emprego; ou porque vai ser útil depois, algum dia – mesmo não sabendo como)	5 (8%)	3 (5%)	8 (7%)
	Em termos de saber (conhecimento, inteligência etc.)	4 (6%)	1 (2%)	5 (4%)
	Em termos de sociabilidade (convivência com amigos, fazer amigos)	1 (1%)	2 (4%)	3 (2,5%)
Não respondeu		1 (1%)	-	1 (<1%)
TOTAL DE RESPOSTAS		67 (100%)	54 (100%)	121 (100%)

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Como podemos acompanhar pela acima, igualmente nas duas classes pesquisadas, quase todos os alunos:

- citam a função da escola (28%);

- fazem uma descrição simples da escola – dizem como é esse local e quem são os seus principais sujeitos (alunos, professores etc.), explicam a divisão dos estudos escolares por anos ou séries, dos alunos por turmas etc. (22%);
- complementam essas respostas enumerando os nomes das disciplinas ministradas (8%) ou os conteúdos desses saberes (3,5%);
- evocam as capacidades intelectuais aí adquiridas (7,5%) – como ler e escrever;
- falam da escola como um lugar de convívio e de encontro com os colegas, geralmente citando a aprendizagem como sua principal função (14%).

Somam-se assim, nessas categorias, 83% das respostas dos alunos.

Esse tipo de resposta, mais descritiva, se justifica pelo fato de que a primeira questão pedia mesmo uma *descrição* da escola, invocando um "E.T." que não conhecia este mundo e a quem os alunos deveriam contar o que era esse lugar (ver APÊNDICE E). O intuito era alcançar o *significado* da escola para os alunos: aquilo que se entende pela palavra "escola" quando se faz referência a ela, ou seja, aquilo que é compartilhado pela coletividade como entendimento do que seja esse lugar. E logo percebemos, já com essas primeiras respostas ao questionário, que o significado da escola é o ensino.

Mas também, podemos extrair daí uma outra conclusão: o que aparece nessas respostas é a pregnância da "forma escolar" – como define Guy Vincent (1980 apud Vidal, 2005, p. 37 et seq.[29]; VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). Ou seja, essas respostas dos alunos englobam aqueles elementos característicos da escola que permanecem longamente como "identificadores" dessa instituição, tais como: a divisão e o regramento do espaço e tempo na escola, agrupamento dos alunos por nível de conhecimento e as salas graduadas por idade, a instrução simultânea e seriada, os ciclos de aprendizagem, escolarização dos conteúdos, as materialidades e corporeidades (caderno, lápis, caneta, quadro-negro, carteiras) etc. Esses elementos conformam, em seu conjunto, as características especificamente escolares de socialização, suas "invariantes estruturais", aquelas "permanências" na organização escolar. Esse modo mais comumente reconhecido de organização da escola, definido pelos americanos Tyack e Cuban (1999) como "gramática da escola", diz respeito àquilo que perpassa o imaginário social, àquilo que as pessoas pensam ser a "escola de verdade" ou "escola real".

No entanto, desviando-se dessas descrições e definições mais comuns da escola ou acrescentando a elas outros comentários, uma pequena parte dos alunos (16%) respondeu a

[29] VINCENT, G. **L'École primaire française**. Paris: Editions de la Maison dês Sciences de l'Homme, 1980.

questão de forma mais elaborada. Esses alunos, além de definirem a escola como lugar de aprendizagens, citaram as capacidades intelectuais, relacionais ou afetivas aí adquiridas através da convivência com professores e colegas ou refletiram sobre a importância da escola para a vida – e isso em termos de preparação para o futuro, fonte de conhecimentos ou como local de socialização. Temos aí, então, as primeiras "pistas" sobre os sentidos da escola para os alunos pesquisados – e elas serão investigadas ao final deste capítulo, quando chegarmos a outras respostas que podem ajudar a iluminar a questão.

Quanto ao conteúdo das respostas, alguns relatos chamaram a atenção. Uma aluna da escola pública foi a única dentre todos os sujeitos da pesquisa que privilegiou a biblioteca como um espaço da escola a ser citado. Curiosamente, essa garota é filha de uma empregada doméstica e de um zelador de prédio que nunca foram à escola – talvez por isso mesmo a biblioteca seja para ela um lugar a ser destacado, já que tem muitos livros, objeto (de desejo?) que talvez lhe seja de difícil acesso.

Uma outra aluna da escola pública disse: "Escola é um ambiente que as pessoas estudam o mundo, nessa escola existem os professores eles ajudam você a entender o mundo [...][30]". Nessa fala transparece a importância do conhecimento sobre o mundo e dos mediadores para sua aquisição.

Essa resposta faz lembrar o que diz Hannah Arendt (2005b) sobre a principal função dessa instância intermediária entre a vida privada e o mundo público que é a escola: iniciar os seres recém-chegados, a criança, ao *mundo* e na sua herança simbólica e cultural.

Portanto, essa aluna parece estar no caminho apontado por Arendt: quer entender o mundo. Com isso ela se aproxima de dizer aquilo que se entende ser o papel primordial da escola: lugar privilegiado de transmissão de saberes em nossa sociedade, daqueles saberes valorizados pela nossa cultura e que fazem parte do patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Quanto ao público a que a escola atende, muitos alunos, tanto da escola pública quanto da privada, comentaram que a escola é um lugar aonde vão as crianças, os jovens, ou, mais precisamente, "as crianças de 4 a 17 anos" (menina, escola privada). Apenas dois alunos, um menino da escola pública e uma menina da escola privada, consideraram outras possibilidades para a escola, reconhecendo que, apesar de ser identificada como um local para o ensino de crianças, pode atender também adultos – e deixam implícita a existência de outros tipos de escolas. O garoto diz, mais genericamente, que a escola é aonde crianças e "até adultos" vão

[30] Para facilitar a fruição da leitura, optou-se pela não utilização da abreviação "sic" para indicar os momentos em que o aluno comete erros gramaticais, ortográficos, de concordância verbal ou pontuação ao escrever suas respostas. Assim, todas as vezes que as respostas dos alunos são citadas aqui, simplesmente foram fielmente reproduzidas dos Questionários do Saber, ou seja, são idênticas à escrita dos alunos.

para aprender. A garota a define como um lugar "especificado para o aprendizado de crianças, adolescentes, adultos ou até mesmo idosos (...)".

Essa mesma garota complementa sua resposta salientando outros saberes, além dos escolares, que se adquire na escola e sua faceta socializante: "(...) Mas também, não centraliza só no aprendizado de matérias, mas sim da vida, porque você aprende a lida com as diferença, e faz novos amigos". Outro aluno da escola particular também destaca as relações sociais e afetivas como fontes de aprendizado na escola. Ele diz: "Escola é um local onde você aprende a viver com as pessoas e a viver em comunidade com as diferenças físicas e emocionais de cada um. É aprender um pouco com cada amigo e com cada professor lições da vida".

Um aspecto curioso, e que tem relação com essa faceta socializante da escola, é que na escola particular, muitos alunos usaram o adjetivo "divertido" para falar da escola – referindo-se ao encontro com os colegas, às oportunidades de brincar e conversar com eles. Também na escola pública, apesar de não usarem esse adjetivo, muitas vezes os alunos referem-se à escola como um lugar "legal", onde se brinca, faz amizades, etc., reforçando essa característica. Isso parece corroborar a idéia de que a escola representa o local privilegiado de encontro dos jovens[31] – principalmente nas grandes cidades, onde os pais restringem a livre circulação de seus filhos à escola ou ao "prédio" onde moram, devido à preocupação em relação aos locais que freqüentam e suas companhias, na tentativa de protegê-los das drogas e da violência urbana.

Exemplificando bem essa idéia, uma garota da escola privada que não gosta de estudar, diz gostar de ir à escola apenas porque lá encontra os amigos, e a define assim:

> Escola é um lugar onde somos obrigados a ir todo dia, como se fosse uma prisão de crianças, quando se entra, não há como sair, mais também há a parte boa: encontramos amigos (que são os indivíduo do qual gostamos a compania). E quando se dá por você, se está rodeado deles [...].

Outro aspecto que chamou a atenção nas respostas dos alunos, ao tentarem definir o que é a escola, foi o fato de que muitos iniciam sua resposta dizendo que a escola é um "lugar" (17 alunos da escola pública e 13 da escola privada – o que dá cerca de 65% de alunos de cada classe). A maioria desses alunos (cerca de 88% dos que usaram a palavra *lugar*) dá a entender, com sua resposta completa, que está fazendo referência a um "lugar habitado" – um lugar repleto de vivências pessoais significativas (MERLEAU-PONTY, 1994). Os outros 12% que usaram a palavra empregaram-na no sentido de "espaço geográfico", ou seja, para explicar que a escola "acontece" em um local definido e delimitado por sua função.

---

[31] Em pesquisa realizada pelo Cenpec e Litteris – relatada no cap. 2, "O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil.", do livro Os Jovens e o Saber (CHARLOT, 2001, p. 33-50) – a socialização é considerada pelos jovens de 13 e 17 anos como a principal faceta da escola.

Isso é significativo para nossa pesquisa. Se a escola é um *lugar habitado*, ela faz algum sentido para o aluno. Cabe entender que sentido é esse, ou melhor, cabe entender de que maneira a escola é "habitada" pelos alunos.

4.3.2 Relações com a escola e com os saberes escolares

Os alunos gostam de ir à escola? Essa era uma questão importante, apesar de subjetiva, para entender a relação que os alunos tinham com a escola que freqüentavam ou com "a escola" no sentido geral – essa instituição de ensino onde passam grande parte do tempo de sua infância e adolescência. E suas respostas mostraram que gostar ou não da escola não é algo tão subjetivo: a maioria dos alunos, como veremos, justificaram-nas com motivos bastante consistentes (Tabela 14).

Tabela 14 – O que os alunos acham de ir à escola

Gostam de ir à escola?	Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL de alunos
SIM	11 (41%)	7 (35%)	18 (38%)
MAIS OU MENOS	16 (59%)	13 (65%)	29 (62%)
NÃO	-	-	-
Total de alunos	27	20	47

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Como pode ser observado, há uma correspondência entre os alunos da escola pública e os da escola privada quanto a escola ser um local atraente ou não. Em termos gerais (de acordo com as respostas à questão nº 2 do nosso "Questionário do Saber"), menos da metade do total de alunos pesquisados (38%) afirma categoricamente gostar da escola. A maioria – cerca de 60% – dos alunos diz gostar "mais ou menos" e nenhum aluno assinalou o "não" como resposta a essa questão.

Porém, no caso dos alunos que responderam "mais ou menos" a essa questão, o conjunto de argumentos que apresentaram para justificar sua resposta parece, muitas vezes, indicar que na verdade *não* gostam da escola. Esse parece ser o caso de um aluno da escola particular que diz: "Prefiro ficar dormindo, mas ir à escola é minha única obrigação" – reproduzindo a fala dos seus pais que dizem que escola é "obrigação" (resposta à questão nº 4). Esse aluno foi extremamente lacônico em todas as suas respostas (não só ele, houve outros

casos, mas fica como exemplo) e não demonstrou ter grande envolvimento com a escola. Apenas afirma, mais ao final do questionário, que a escola é importante porque, no futuro, vai "precisar do conhecimento aprendido".

Uma garota da escola pública, que também responde a essa questão com um "mais ou menos" e demonstra não gostar da escola, faz uma confissão mais acalorada. Ela diz:

> Antes eu gostava da escola, mas cada vez mais estou perdendo o interesse. Ainda tiro notas boas, mas tenho preguiça de estudar. [...] Eu não gosto muito de estudar e escrever textos enormes, etc. não gosto da professora de português odeio a de geografia. Não gosto do intervalo porque não tem nada pra fazer. Não gosto dos lanches porque é muito ruim. Eu não gosto de nada (além dos meus amigos).

Essa resposta sugere um protesto: ela gostava antes da escola e as coisas parecem ter ficando ruins (ou ela foi percebendo que *eram* ruins); ela diz que não gosta de escrever "textos enormes" e em todo seu questionário escreveu bastante. Quer que a escola seja interessante, mas não é. Ela considera os saberes escolares importantes (o que diz em outro momento de seu questionário), mas parece fazer um certo esforço para manter-se minimamente envolvida ("*ainda* tiro notas boas") – até quando? O que "salva" a escola são apenas os amigos.

Quanto ao que agrada ou aborrece os alunos na escola, há alguns dados interessantes. – como podemos acompanhar adiante nas Tabelas 15, 16 e 17. Os alunos foram questionados sobre o que gostavam ou não gostavam na escola. Assim, numa mesma resposta elencavam os elementos que os mobilizavam positivamente ou negativamente em relação a essa instituição. Esses dados foram organizados em três tabelas: total de elementos citados como "gosto" ou "não gosto" (Tabela 15); quantidade e concentração de respostas negativas ("não gosto") por elemento citado (Tabela 16); e quantidade e concentração de respostas positivas ("gosto") por elemento citado (Tabela 17).

Observando o total de respostas para cada categoria – "gosto" ou "não gosto" – (Tabela 15) vemos que os alunos, tanto da escola privada quanto pública, falam mais daquilo de que gostam na escola do que daquilo que lhes aborrece.

Tabela 15 – Total de respostas quanto aos elementos que o aluno gosta ou não na escola

Categoria dos elementos citados	Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL geral
"Gosto"	59 (52%)	69 (62%)	128 (57%)
"Não gosto"	54 (48%)	43 (38%)	97 (43%)
TOTAL de RESPOSTAS	113	112	225

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Como podemos ver, na escola pública há quase um empate entre a quantidade de elementos positivos (52%) e negativos (48%) citados. Já na escola privada, os alunos falam mais daquilo que lhes agrada (62%). Observando, assim, o cômputo geral, entre as duas classes pesquisadas, os alunos da escola particular parecem encontrar mais elementos a elogiar do que reclamar – há mais respostas positivas do que negativas, ou seja, eles destacam mais o que gostam do que o que não gostam na escola. Observando a Tabela 17, notamos que há alguns fatores que contribuem para que isso ocorra: a questão da sujeira, da má conservação dos equipamentos físicos da escola, a bagunça dos colegas, as aulas "vagas" (absenteísmo dos professores), etc., aparecem como reclamação exclusiva dos alunos da escola pública – sendo que o único elemento desagradável citado por alunos da escola privada, e que não ocorre na pública, é "levar bronca".

Tabela 16 – O que os alunos não gostam na escola

Elementos Citados	**Total Esc. Públ.**	**Total Esc. Priv.**	**TOTAL geral**
Professor(es)	**19 (35%)**	**13 (30%)**	**32 (33%)**
Acordar cedo/Preguiça	2 (4%)	**13 (30%)**	**15 (15%)**
Disciplinas/Aulas/Tarefas/Lições	6 (11%)	7 (16%)	**13 (13%)**
Amigos/Colegas	5 (9%)	3 (7%)	8 (8%)
Ficar na sala (sentado, em silêncio, escrevendo)	4 (7%)	1 (2%)	5 (5%)
Levar bronca	-	4 (9%)	4 (4%)
Bagunça	4 (7%)	-	4 (4%)
Sujeira/Má conservação dos equipamentos da escola (banheiro, quadras, sala, carteiras, etc).	4 (7%)	-	4 (4%)
Estudar	2	1	3
Cantina/Merenda escolar	2	1	3
Tudo/Nada	2	-	2
Intervalo/Recreio	1	-	1
Aulas Vagas	1	-	1
Uniforme	1	-	1
Funcionários	1	-	1
TOTAL	**54**	**43**	**97**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Como vemos na tabela acima, a maior concentração de respostas dos alunos de ambas as escolas quanto ao que lhes desagrada na escola se refere aos professores "ruins", "chatos", etc. (33% do total de respostas negativas). Dentre os alunos da escola pública, os professores

“ruins”, “chatos”, etc., são destacados como um dos principais aspectos negativos da escola (35% das respostas negativas). O restante de suas respostas se distribui com menos força por diversos outros elementos. Entre os alunos da escola privada os professores “ruins” ou “chatos” também concentram boa parte das respostas negativas, em porcentagem semelhante ao ocorrido na escola pública (30%). Porém, outro elemento é destacado por esses alunos: “acordar cedo” perfaz uma quantidade de respostas negativas idêntica à correspondente aos professores (também 30%). Cabe lembrar que esses alunos estudam pela manhã e os alunos da escola pública à tarde, cremos que seja por essa razão que essa queixa não apareça entre os sujeitos da escola pública.

As “matérias” ou disciplinas de que não gostam também são citadas pelos alunos (total de 13% das respostas negativas). E os colegas bagunceiros ou “que perturbam a aula” não são bem quistos por alguns estudantes pesquisados (8% do total). Esses aparecem em menor número nas respostas, mas são igualmente indesejados nos dois grupos pesquisados – sendo que na escola pública ainda há citações quanto à “bagunça” apenas (7%), além dos citados colegas mal-educados, bagunceiros, etc. (9%), demonstrando o desconforto que esses causam a alguns (somando-se as duas categorias temos 18% das negativas dos alunos da escola pública). Daí que, para aqueles interessados nas aprendizagens que ocorrem em sala de aula, são elementos a ser destacados junto aos professores que não “colocam ordem na classe” ou “não conseguem controlar os alunos”. Na escola privada os “colegas que perturbam a aula” perfazem somente 7% das queixas dos alunos e a não há nenhuma citação quanto à “bagunça”.

O grupo aqui pesquisado mostra que há o que reclamar na escola pública. Além de criticarem os professores ruins e os colegas bagunceiros, também comentam outros aspectos, que chamam a atenção, não pelo valor numérico, mas pela sua especificidade. Dois exemplos merecem ser destacados aqui. Um aluno que fala do problema de haver muitas “aulas vagas” em sua escola – o que indica que os professores faltam e que ele se ressente disso, é uma “falta” mesmo, uma “perda” para ele. Outros falam com incômodo da má conservação das estruturas físicas da escola, que os desagrada – e que revela o descaso geral com o ensino público, não só pela falta de professores bem capacitados ou que sejam assíduos, mas também com o próprio ambiente físico e com os equipamentos dessa escola (laboratórios abandonados, quadras deterioradas, pátio, corredores e salas sujas, com buracos e carteiras quebradas). Esses equipamentos, *a nosso ver*, que deveriam estar pelo menos em boas condições para o uso dos alunos e professores, não são preservados nem melhorados e acabam sendo depredados também pelos próprios alunos (como eles contam), que provavelmente se

sentem desrespeitados com tal descaso e não vêem naquilo um lugar "agradável" ou "belo" o bastante quanto caberia ser o local onde realizam aprendizagens que consideram importantes para sua vida e onde *habitam* durante tanto tempo.

No entanto, os alunos de ambas as escolas – como apontamos anteriormente – falam mais daquilo que os agrada. Como podemos observar na Tabela 17, os professores e os amigos são os mais citados pelos alunos em geral (com 30% e 23% do total de respostas positivas, respectivamente). No entanto, há algumas diferenças entre as duas escolas quanto à ordem dos elementos apresentados por concentração de respostas. Na escola pública, os alunos destacam, em primeiro lugar, os amigos (com 39% das respostas positivas) e em segundo lugar os professores (com 22% das respostas positivas). Entre os alunos da escola privada as posições estão invertidas, mas há quase um empate entre o número de citações dos professores (25%) e amigos (23%) como aquilo que mais gostam na escola.

Tabela 17 – O que os alunos gostam na escola

Elementos Citados	**Total Esc. Públ.**	**Total Esc. Priv.**	**TOTAL geral**
Amigos/Colegas/Lazer (brincar); Colegas do sexo oposto ou namorada(o)[32]	**23 (39%)**	**16 (23%)**	**39 (30%)**
Professor(es)	**13 (22%)**	**17 (25%)**	**30 (23%)**
Esportes ou Educação Física	3 (5%)	**11 (16%)**	14 (11%)
Disciplinas/Aulas/Tarefas/Lições	4 (7%)	**8 (11%)**	12 (9%)
Para aprender/estudar	**7 (12%)**	4 (6%)	11 (8%)
Intervalo/Recreio	3 (5%)	**7 (10%)**	10 (7%)
Porque é importante para o futuro	2	3	5
Para ser inteligente	1	1	2
Passeios escolares/Festas	1	1	2
Tudo	1	1	2
Cantina	1	-	1
TOTAL	**59**	**69**	**128**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Também podemos observar que entre os alunos da escola pública, o fato de a escola ser um lugar para "aprender" aparece como o terceiro elemento positivo destacado (12%). Apesar de perfazer um número menor de respostas, chama a atenção e demonstra a valorização do aprendizado escolar por esses alunos, provindos, em sua maioria, daquelas

[32] Apenas os alunos e alunas da escola pública (4 alunos) citaram os colegas do sexo oposto, as paqueras ou o namorado(a) como motivos pelos quais gostam de ir à escola. Na escola particular não houve referência a isto.

parcelas da população mais desfavorecidas economicamente e que parecem ver na escola uma oportunidade não só de melhorar de vida, mas de se ter acesso ao conhecimento. Na escola privada, essa característica da escola é perfaz somente 6% das respostas. Entre os alunos dessa, os elementos destacados como agradáveis, em seguida dos professores e dos colegas, são: os esportes e as aulas de Educação Física (16%); as disciplinas ou as aulas, geralmente uma disciplina específica (11%); e o recreio (10% das respostas positivas). Aqui chama a atenção o fato das "disciplinas" aparecerem em terceiro lugar dentre os aspectos positivos da escola. Isso parece indicar que para alguns alunos os saberes – pelo menos aqueles que fazem sentido para eles – são valorizados.

Ao olhar os dados da Tabelas 16 e depois cotejá-los com os da Tabela 17 um fato chama a atenção: "professores" é um dos elementos que concentra maior número de citações dos alunos pesquisados de ambas as escolas, tanto em relação ao que eles mais gostam quanto em relação ao que menos gostam na escola. Podemos dizer que esses é um poderoso elemento "mobilizador" do aluno nesse ambiente – ou, talvez, o mais importante deles. Os professores serem citados como elementos que os alunos menos gostam ou mais se queixam, de certa maneira, é um dado esperado – faz parte do "folclore" dos alunos, de uma cultura "discente". Porém, serem os professores (ou alguns professores) um dos elementos mais citados dentre o que os alunos *mais gostam* chama a atenção, como dissemos anteriormente.

Para descrever os professores dos quais não gostam, os alunos usam os adjetivos: chato, ruim, estressado, rude, "fácil". Também reclamam daqueles que "não têm sentimentos" e dos que "não controlam" os alunos. Já o que justifica sua afeição por outros é o fato de serem professores "legais", divertidos ou sérios, mas que "ensinam bem". É interessante constatar o quanto o professor mobiliza o aluno – positiva ou negativamente – e, portanto, o quanto de responsabilidade carrega pelo interesse que os alunos têm em relação ao ensino escolar e o quanto é necessário estarem bem preparados, terem uma boa formação, além de *ter prazer em* ou *desejarem* exercer a profissão de educador.

Outra questão abordada nos questionários diz respeito ao que pensam os pais dos alunos quanto à escola. De acordo com as respostas dos alunos, seus pais reafirmam a importância da escola principalmente quanto ao futuro profissional (Tabela 18). Na escola privada, essa é a tônica da fala dos pais dos alunos sobre a escola. Na escola pública, também a importância para o futuro dos filhos é destacada, porém a aquisição de conhecimentos aparece como um fator importante por si só. Outros alunos, a maioria da escola pública, também ressaltam que os pais falam que é preciso estudar, prestar a atenção nas aulas, etc. – o que indica a valorização dos ensinamentos da escola, seja por qual motivo for. E outros dizem

que seus pais reclamam da má qualidade do ensino oferecido, especialmente os da escola pública.

Tabela 18 – O que os pais dos alunos dizem sobre a escola

Respostas	Justificativa ou Conteúdo	Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL de alunos
É IMPORTANTE	Para o futuro	**6 (22%)**	**9 (45%)**	**15 (32%)**
	Para aprender	**3 (11%)**	-	3
	Porque é obrigação	2	1	3
	Total	*11 (40%)*	*10 (50%)*	*21 (45%)*
OUTRAS	Esta escola é boa	4	5	9
	Esta escola é ruim, não é muito boa, está fraca etc.	6	2	8
	Tem que estudar, prestar a atenção etc.	5	1	6
	"Não sei" ou "não falam"	1	1	2
Não responderam		-	1	1
TOTAL DE ALUNOS		27	20	47

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Quando questionados sobre o que eles mesmos acham do que é ensinado na escola, a maioria dos alunos (37 alunos ou 79% do total) afirma que *é importante* – como observamos na Tabela 19, adiante. Boa parte deles corrobora a fala dos pais e aponta o futuro como principal razão dessa importância: seja porque lhes dá a chance de acesso a uma faculdade, que por sua vez abre portas profissionais; seja porque o estudo lhes parece garantir a oportunidade de conseguir empregos melhores no futuro.

Uma aluna explicita de forma clara aquilo que muitos colegas seus, da escola pública, parecem pensar sobre o assunto. Ela diz que o que ensinam na escola é importante "para melhorar *o nosso* padrão de vida" (grifo nosso). Porém, ela complementa a idéia dizendo que também é importante "para sabermos mais" – o que nos leva a pensar que relaciona essa importância também ao conhecimento adquirido. É interessante notar que seus pais estavam cursando uma faculdade na época em foi realizada a pesquisa de campo. Isso pode indicar duas coisas: que eles valorizam a escola e que através da extensão de sua escolaridade estavam em busca dessa melhoria em seu padrão de vida – exemplo vivo do que a garota fala.

Outros alunos, tanto da escola pública quanto da particular, reforçam a idéia de futuro como sentido das aprendizagens escolares dizendo, recorrentemente, que são importantes para

“ganhar a vida”, “porque nosso futuro depende disto” ou porque assim não serão “um Zé ninguém”.

Tabela 19 – O que os alunos dizem do que ensinam na escola

É importante?	Razões	Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL de alunos
SIM	Para o FUTURO	**10 (37%)**	**11 (55%)**	**21 (45%)**
	SABER/ CONHECIMENTO	**5 (18%)**	**3 (15%)**	**8 (17%)**
	Para vida emocional e pessoal	-	1	1
	Para o dia-a-dia e futuro	1	1	2
	Sem justificativa ou é fundamental, é importante, ensinam bem, é bom	4	1	5
TOTAL DE ALUNOS – Sim		*20 (74%)*	*17(85%)*	*37 (79%)*
MAIS OU MENOS	Não vê sentido Mas acha que talvez seja importante um dia, no futuro	3	1	4
	Certos aprendizados não são importantes ou não serão usados no futuro	2	2	4
	Aprende-se pouco, tem muita aula vaga, não ensinam direito	2	-	2
TOTAL DE ALUNOS – Mais ou Menos		*7 (26%)*	*3 (15%)*	*10 (21%)*
TOTAL DE ALUNOS		27	20	47

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Observando a Tabela 19, à primeira vista vemos um equilíbrio entre a concentração de respostas dos grupo de alunos das duas escolas nos tópicos mais citados. Porém há uma diferença pequena, mas significativa, entre essas porcentagens – e isso pode ser o indício de algo significativo. Entre os alunos da escola pública, 37% alegam que o futuro seja o alvo de suas aprendizagens escolares; e 18% deles acreditam que elas são importantes para adquirir conhecimento, “sabedoria”, ou para se tornarem mais inteligentes no dia-a-dia. Interessante a justificativa de uma aluna da escola pública ao destacar o conhecimento como principal razão da importância da escola. Ela diz que o ensino é importante “porque se não estudarmos seremos ignorante que não sabem nada nem mesmo sua origem [...]”. Na escola particular, o futuro é apontado como principal razão da escola por 55% dos alunos pesquisados – ou seja,

mais da metade deles – e 15% indicam sua relevância como lugar de aquisição de conhecimentos.

Há também alguns alunos, das duas escolas, que relativizam essa importância. Dizem que *não vêem sentido* no que ensinam na escola (21% do total de sujeitos). Há duas explicações predominantes – e opostas: de um lado, há aqueles que acham que não tem sentido para sua vida hoje, mas que talvez *no futuro eles venham a ter*; do outro lado, estão aqueles que não vêm sentido nesses saberes porque acreditam que *não serão importantes para o futuro*. Esses alunos parecem fazer um exercício interessante: ao mesmo tempo em que aprendem, questionam o valor desse aprendizado, refletem sobre o conteúdo desses saberes e sua importância (no caso, para o futuro).

Dois alunos da escola pública, um menino e uma menina, chamam a atenção pela razão de relativizarem a importância dos ensinamentos escolares. O motivo aqui é bem diferente dos anteriores. Eles não dizem que não vêem sentido nas aprendizagens escolares, eles *questionam a qualidade desse ensino*. O menino explica: "porque a gente aprende pouco, tem bastante aula vaga". E a menina, "porque às vezes *eles não ensinam sabe muito direito* [...]". Essa garota diz – e nota-se o esforço com que tenta escrever sua resposta de forma a ser compreendida – que tem dificuldade de aprender, conta que é "meia devagar para acompanhar" as aulas e que uma professora disse à sua mãe que: "em meu rasiocinho [raciocínio] não entra muita coisa". O intuito de sua confissão não parece ser o de culpar alguém por suas dificuldades, mas sim o de dizer que acredita que com um ensino melhor também poderia estar melhor.

Vemos então, através dessas respostas, que quando há sentido nos saberes escolares, eles parecem mais fortemente ligados ao futuro, mas o conhecimento é também valorizado.

4.3.3 Relações com os saberes em geral, locais de aprendizagem e mediadores

Com as questões nº 7, 8 e 9 dos Questionários do Saber (APÊNDICE E), pretendia-se obter dados que pudessem dizer algo a respeito das relações dos alunos com os saberes em geral – escolares ou não. A proposta das questões nº 7 e 8 foram inspiradas nos "balanços do saber" – já apresentados anteriormente. A questão nº 7 enfocava aquelas aprendizagens já ocorridas na vida do aluno e que eram consideradas por ele como as mais importantes. De forma a facilitar a descrição dessas aprendizagens, foi proposto um quadro a ser preenchido definindo "o quê", "onde" e "com quem" aprenderam aquilo que relatavam. A questão nº 8

era dissertativa e pretendia abarcar as expectativas dos alunos quanto as suas futuras aprendizagens. Já a questão nº 9 era um complemento dessas, que foi inserida nos "Questionários do Saber" para que os alunos pudessem resumir, afinal, o que pensavam sobre "saber" algo – assim mesmo, de forma mais subjetiva, sem definir de quais "saberes" estávamos falando, para que pudessem se expressar mais livremente possível a respeito e para que pudéssemos captar o sentido mais geral dos saberes (ou aprendizagens) para os alunos.

Assim, as Tabela 20, 21 e 22, a seguir, foram construídas a partir das respostas dos alunos à questão nº 7 do Questionário do Saber. Para podermos ter uma visão geral dos saberes mais destacados pelos alunos, organizamo-nos em "tipos' seguindo as categorias de aprendizagens propostas por Charlot (1992, 1996, 2000 e 2001) em suas pesquisas sobre a relação com o saber. São elas[33]:

1- Aprendizagens relacionadas à cotidianidade ou a vida em geral

a) de base ou de socialização elementar (andar, falar, comer) – que representam aquisições antropológicas importantes;

b) esportivas e de lazer;

c) da vida cotidiana (pólo da família – tarefas da casa, como cozinhar, lavar as roupas, cuidar das crianças etc., assim como ligadas aos cuidados pessoais – pentear o cabelo, maquiar-se, vestir-se adequadamente etc.) e pólo das capacitações específicas (ligadas ao domínio de um instrumento ou de um saber especial – como dirigir um carro, operar uma máquina fotográfica, fazer artesanato, pintar etc.) – expressam aprendizagens que permitem penetrar no mundo dos adultos e mostrar-se competente nele.

2 – Aprendizagens intelectuais e/ou escolares.

3 – Aprendizagens relacionais, afetivas e pessoais – por um lado aquelas que envolvem relacionamentos interpessoais, adaptações sociais e afetividade, por outro aquelas ligadas ao desenvolvimento pessoal e a auto-avaliação ou percepções sobre sua personalidade.

Os dados foram organizados, primeiramente, apenas pelo "tipo de aprendizagem", seguindo essas categorias – Tabela 18. Depois, na Tabela 19, os mesmos dados são separados

[33] Descrições baseadas no relato de pesquisa do autor tcheco Stanislav Štech, "O que significa aprender para os alunos tchecos? Balanços do Saber no início dos Anos 90", apresentado no livro "Os Jovens e o Saber" (CHARLOT, 2001, p. 51-69), que também utilizou estas categorias.

pelos locais de sua ocorrência: na escola ou fora dela – já que queríamos saber o papel da escola nesse contexto. Além disso, foi utilizada uma outra tabela (Tabela 22).para mostrar quem são os principais mediadores desses saberes.

Tabela 20 – Aprendizagens adquiridas consideradas importantes pelos alunos – plano geral

Tipo de aprendizagem		Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL geral
1- Relacionadas à cotidianidade ou à vida em geral	a) de base	6 (7%)	5 (7%)	11 (7%)
	b) esportivas etc.	**29 (33%)**	**38 (53%)**	**67 (42%)**
	c) da vida cotidiana	11 (12%)	12 (17%)	23 (14%)
	Total 1	***46 (52%)***	***55 (77%)***	***101 (63%)***
2 –Intelectuais ou escolares		6 (7%)	8 (11%)	14 (9%)
3 – Relacionais, afetivas e pessoais		**36 (41%)**	9 (12%)	45 (28%)
TOTAL DE RESPOSTAS		88	72	160

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

A partir da tabela acima, podemos observar que tanto os alunos da escola pública quanto os da privada dão um maior valor às aprendizagens relacionadas à cotidianidade ou à vida em geral: 52% das aprendizagens citadas pelos alunos da escola pública e 77% das citadas pelos alunos da escola privada correspondem a essa categoria.

Dentre os alunos da escola privada, a subcategoria "esportivas e de lazer" é onde se agrupam a maioria dessas aprendizagens consideradas importantes ou significativas para eles – abarcam 54% de todas as aprendizagens citadas, sendo que entre elas sobressaem os esportes (andar de bicicleta, jogar bola, vôlei, nadar, andar a cavalo etc.), justificados pela principalmente pelo prazer que trazem, mas também, por alguns, pela auto-superação. As aprendizagens relacionadas à vida cotidiana, sejam aquelas ligadas ao lar (como cozinhar, fazer churrasco, fazer brigadeiro, maquiar-se, fazer a unha) sejam ligadas à operação de máquinas ou equipamentos diversos (como dirigir carro, tirar fotos, "atirar" com uma arma) vêm em segundo lugar em importância para os alunos da escola privada, abarcando 17% de suas respostas, e as razões são mais dispersas ("porque sim", "porque posso fazer sozinho", "porque posso me cuidar mais", "porque é legal"). Por último são citadas, em números razoavelmente próximos (12%, 11% e 7 %) as aprendizagens intelectuais ou escolares (e aí quase todas se referem a "ler e escrever"), aquelas relacionadas à afetividade, aos

relacionamentos interpessoais e ao desenvolvimento pessoal (como “ser feliz”, “dar valor às pessoas”, “ter mais responsabilidade”, “me comportar”, “ter mais cuidado com meus pertences”, “beijar”) e as aprendizagens de base, e o que mais aparece aí é andar e falar, geralmente justificadas, a maioria delas, pela independência que conferem às crianças (em relação aos adultos).

Para os alunos da escola pública esse quadro muda um pouco. Apesar de, como enfatizado anteriormente, a grande categoria “aprendizagens da vida em geral” aparecer em primeiro lugar dentre as suas preferências, quando olhamos para todas as subcategorias e categorias, predomina a valorização de outro tipo de aprendizagem: aquelas relacionadas à afetividade, aos relacionamentos e ao desenvolvimento pessoal (“amadurecimento”, como dizem alguns dos alunos). Aí, com uma porcentagem de 41% do total de respostas, são elencados aprendizados diversos, alguns bastante semelhantes àqueles citados pelos alunos da escola privada, tais como: “ser educado”, “fazer amizades”, “respeitar”, “amar”, “ter responsabilidade”, “dar valor às pessoas”, “ser feliz”, “beijar” – mais voltados aos relacionamentos interpessoais. Mas também aí são citados outros aprendizados que parecem ser provindos de experiências pessoais mais específicas – mas não declaradas – e ter exigido uma reflexão íntima mais aprofundada: “que a minha vida é importante”, “não mentir”, “perdoar”, “ser eu mesma”, “ser guerreira e nunca desistir dos meus sonhos”. E, mais inesperadamente, aparecem algumas aprendizagens que têm relação com a defesa própria e dos amigos ou indicam reações às humilhações sofridas (e que, em alguns casos, foram declaradas como justificativa), por exemplo: “me defender”, “defender os amigos”, “brigar”, “rebaixar as pessoas com palavras” (justificativa: “pra ninguém me rebaixar”), “ser vingativa” (justificativa: “pra dar lição em gente folgada”).

Em segundo lugar são citados, também em grande número pelos alunos da escola pública, os esportes e o lazer (33% do total) – empinar pipa, andar de bicicleta, jogar bola, vôlei, dançar, jogar jogos diversos. Aquelas aprendizagens relacionadas à vida cotidiana (principalmente relacionadas com os trabalhos no lar como cozinhar, fazer arroz, lavar roupa, passar roupa) vêm em 3º lugar (12%); e por último são citadas, em igual número, as aprendizagens de base (andar e falar) e as intelectuais e escolares (ler e escrever, principalmente) – com 7% das respostas. As razões dadas à importância de todas essas aprendizagens são as mesmas apontadas pelos alunos da escola privada – prazer, auto-superação, diversão e independência.

Vemos que os esportes e o lazer são considerados, pelos alunos das duas escolas pesquisadas, como bastante importantes para sua vida no presente. A diversão e a

sociabilidade que proporcionam e a alegria que trazem pela superação das dificuldades ou pela percepção dos próprios sujeitos de serem capazes de ter uma boa desenvoltura neles fazem com que sejam bastante valorizados pelas crianças e jovens. As atividades intelectuais e escolares são menos citadas por esse grupo, junto àquelas de socialização elementar e ligadas a vida familiar e cotidiana. Talvez não seja porque não as valorizem, mas porque são tão básicas e elementares que não mereçam ser comentadas (ou nem se lembrem disso); ou porque estão tão arraigadas em sua rotina (como os afazeres domésticos para os alunos da escola pública) que não mereçam destaque. Dentre as aprendizagens escolares, apenas o ler e o escrever foram citados, mas, como diz Štech (CHARLOT, 2001, p. 56), isso não deve ser interpretado como uma banalização da relação com os saberes, ao contrário, "trata-se dos pilares da cultura transmitidos pela escola e na escola [...]", e, sendo assim, "nomeá-los significa, de modo implícito, valorizar um certo papel da escola – o de introduzir os alunos, pela apropriação de instrumentos de base, em uma rede de saberes e de valores comuns" (CHARLOT, 2001, p. 57).

Já os saberes relacionais, afetivos e pessoais, tão fortemente enfatizados pelos alunos da escola pública e também citados pelos alunos da escola privada, estão principalmente ligados à adaptação social e dizem respeito às situações interpessoais e aos princípios éticos que regem essas relações. Há também reflexões acerca da própria personalidade ou auto-avaliações pessoais – como "ser vingativa" ou "ser eu mesma", "ser guerreira e nunca desistir dos meus sonhos". Porém, mais que isso, o ponto essencial nesse tipo de resposta, como afirma Štech, "[...] é o da interpretação de si mesmo nas situações e nas atividades de aprendizagem, de seu papel naquilo que é adquirido. Isso supõe uma distância em relação a si mesmo – e pode ser um exercício nesse tipo de discurso." (CHARLOT, 2001, p. 65). Podemos dizer que aí há um exercício metacognitivo. Os alunos que citam essas aprendizagens estão falando de suas reflexões sobre o que eles mesmos pensam ou fazem, sobre como se relacionam ou se colocam "em relação".

Quanto ao local de ocorrência das aprendizagens citadas (Tabela 21), a escola foi onde se obteve a menor parte delas (apenas 30% do total geral, que inclui os alunos de ambas as escolas). Dentre os saberes aprendidos dentro da escola, os esportes tiveram maior peso para os alunos da escola privada, e para os alunos da escola pública, junto aos esportes, as aprendizagens relacionais, afetivas e pessoais advindas daí. Em comparação ao destaque dado aos esportes e às aprendizagens sociais e afetivas, vemos uma preocupante defasagem quanto ao destaque dado aos saberes intelectuais ou escolares (que perfaz apenas 9% do total de

respostas). Portanto, o discurso desses alunos sobre escola parece indicar que a escola não está cumprindo seu papel na educação formal.

Tabela 21 – Aprendizagens consideradas importantes adquiridas na escola ou fora dela

Tipo de aprendizagem		Esc. Públ.	Esc. Priv.	TOTAL
NA ESCOLA				
1- Relacionada à cotidianidade ou à vida em geral	a) de base	-	-	-
	b) esportivas etc.	**12 (14%)**	**8 (11%)**	**20 (12%)**
	c) da vida cotidiana	1	-	1
	Total 1	13	8	21
2 –Intelectuais ou escolares		5	5	10
3 – Relacionais, afetivas e pessoais		**14 (16%)**	4	18
SUBTOTAL DE RESPOSTAS – Na Escola		*32 (36%)*	*17 (24%)*	*49 (30%)*
FORA DA ESCOLA				
1- Relacionada à cotidianidade ou a vida em geral	a) de base	6	5	11
	b) esportivas etc.	**17 (19%)**	**30 (42%)**	**47 (30%)**
	c) da vida cotidiana	**10 (11%)**	**12 (17%)**	**22 (14%)**
	Total 1	33	47	80
2 –Intelectuais ou escolares		1	3	4
3 – Relacionais, afetivas e pessoais		**22 (25%)**	5	27
SUBTOTAL DE RESPOSTAS – Fora da Escola		*56 (64%)*	*55 (76%)*	*111 (70%)*
TOTAL DE RESPOSTAS		**88**	**72**	**160**

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Em correspondência a essas observações, vemos que os parentes dos alunos são destacados como os principais mediadores das aprendizagens consideradas importantes pelos sujeitos pesquisados (Tabela 22). Os familiares aparecem como mediadores de mais da metade (52%) dessas aprendizagens. Dentre eles, os pais são os mais citados (36%).

Entre os alunos da escola privada, os parentes são os mediadores de 43% dessas das aprendizagens valiosas e os amigos (quase empatados com os pais), com 35% das respostas, também são indicados como fonte de aprendizagens importantes (principalmente as sociais e afetivas, em correspondência com a Tabela 21). Só depois são citados os professores (em terceiro lugar), mas esses são mediadores de apenas 11% das aprendizagens consideradas importantes pelos alunos da escola pública.

Algo semelhante ocorre com os alunos da escola privada. Seus parentes são indicados como mediadores de grande parte das aprendizagens por eles mais valorizadas: são

responsáveis por 61% delas. Depois aparecem os professores, mediando somente 14% dessas, seguidos dos amigos, responsáveis por 10% dessas aprendizagens.

Sendo assim, no cômputo geral, os professores aparecem como mediadores de apenas 12% das aprendizagens dos alunos pesquisados. Podemos notar que há correspondência entre esse dado e aquele encontrado quanto às aprendizagens intelectuais e escolares. Essas, como vimos anteriormente, foram pouco citadas pelos alunos como valorosas para eles. E, sendo os professores os principais mediadores delas, conseqüentemente, são pouco citados agora.

Tabela 22 – Quem são os principais mediadores das aprendizagens consideradas importante para os alunos

Mediadores	Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL geral
Mãe, Pai ou pais	32	25	57 (36%)
Irmãos e primos	4	10	14 (9%)
Avó, avô, avós, tios, madrinha	2	9	11 (7%)
TOTAL - PARENTES	**38 (43%)**	**44 (61%)**	**82 (52%)**
Amigos, namorado	**31 (35%)**	**7 (10%)**	**43 (27%)**
Professores	**10 (11%)**	**10 (14%)**	**20 (12%)**
Todas as pessoas	4	2	6
Sozinho	1	3	4
Empregada Doméstica	-	4	4
Morte (dos avós ou de animais de estimação)	2	2	4
TV	1	-	1
Pastor da Igreja	1	-	1
TOTAL de RESPOSTAS	88	72	160

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

4.3.4 Expectativas dos alunos quanto às futuras aprendizagens e sentidos dos saberes

Com o enunciado “O que espera das suas aprendizagens em geral? O que é importante aprender para sua vida no seu ponto de vista ou o que gostaria de aprender?”, a questão nº 9 dos Questionários do Saber, ao contrário da anterior, enfatizava o futuro – próximo ou distante, ficaria a cargo dos alunos dizer. Mais uma vez buscava-se perscrutar, pelos entremeios das respostas, quais aprendizagens eram consideradas relevantes para os grupos pesquisados.

As respostas foram bastante diversificadas. De modo a facilitar a "leitura" do quadro geral das classes quanto a esse assunto, elas foram agrupadas em categorias pela proximidade do intuito declarado das aprendizagens – quando declarado, mesmo que subliminarmente – ou então, pela semelhança do conteúdo das respostas ou dos saberes apontados. Assim, seis categorias foram identificadas – como pode ser observado na Tabela 21, abaixo.

Tabela 23–Expectativas dos alunos quanto às futuras aprendizagens

Desejo de aprendizagem ou aprendizagens citadas relacionadas a:	Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL de alunos
Capacitações específicas para exercer uma profissão (envolvendo ou não fazer uma faculdade)	**12 (44%)**	3 (15%)	**15 (32%)**
Saberes em geral ou inespecíficos ("sabedoria", "aprender mais" etc.)	**8 (30%)**	3 (15%)	11 (23,5%)
Artes, esportes e lazer (desejo de trabalhar com isso no futuro ou por lazer)	3 (11%)	**5 (25%)**	8 (17%)
Saberes escolares ("não ficar de recuperação", "terminar os estudos" etc.)	2 (7,5%)	**4 (20%)**	6 (13%)
"Lições da vida" ou "Ser feliz" (afetividade e/ou relacionamentos)	2 (7,5%)	2 (10%)	4 (8,5%)
Línguas estrangeiras (para trabalho ou viagens)	-	2 (10%)	2 (4%)
Não respondeu	-	1 (5%)	1 (2%)
TOTAL DE ALUNOS	27	20	47

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Uma garota da escola particular declarou:

> No meu ponto de vista seria importante aprender medicina pois no meu futuro gostaria de ser médica oncologista. Mas até chegar lá quero aprender bastante na escola fazer faculdade e aprender as lições da vida com mãe, pai, avó, avô.

Como "enquadrar" essa resposta? Primeiro a aluna fala do desejo de aprender uma profissão. Depois considera o tempo que terá "até chegar lá", e dispõe a falar de outras aprendizagens por ela consideradas importantes. No caso, "aprender bastante na escola fazer faculdade", ainda parece permanecer ligado à realização do sonho de ser médica – portanto continua a falar da capacitação para o futuro. Mas o final de sua resposta indica outra coisa, bem diferente: a importância das aprendizagens relacionais, afetivas e pessoais, "da vida", relacionadas ao seu desenvolvimento como pessoa. No entanto, alocamos sua resposta pelo seu sentido mais fortemente declarado – o de se capacitar para o exercício de uma profissão.

Foi raro acontecer isso, apenas um ou outro aluno deu respostas que poderiam corresponder a mais de uma categoria (apenas mais dois casos na escola pública). Mas como exemplificado acima, se olhávamos mais atentamente, havia um sentido implícito mais pregnante e era através dele que alocávamos a sua resposta – já que queríamos manter aqui a correspondência numérica entre respostas e alunos, para facilitar a compreensão da questão.

Isso posto, observando a distribuição das respostas dos alunos, vemos que há uma diferença marcante entre as duas classes pesquisadas. Enquanto na escola privada há uma dispersão das respostas pelas categorias, na escola pública há uma concentração de respostas nos dois primeiros quesitos.

Através dessa "pulverização" das respostas dos alunos da escola privada, vemos, porém, que predominam entre elas, de forma discreta, os esportes e as artes (jogar futebol, ser piloto de Fórmula 1, ser atriz etc.) e os saberes escolares ("para não ficar mais de recuperação", "aprender bastante na escola" etc.) como aprendizagens consideradas importantes ou desejadas para ainda serem adquiridas (correspondendo a 25% e 20% das respostas, respectivamente). Também são citadas as profissões (3 alunos – 15% da classe) – e aí "fazer faculdade" é bastante enfatizado como caminho de acesso a elas –, e os saberes em geral ou inespecíficos – a "sabedoria", ou "aprender mais" (3 alunos também). E chamam a atenção duas alunas que citam línguas estrangeiras como um desejo por si só ou para se "comunicar com os outros" – e não ligados a uma profissão futura (quando isso ocorreu, tanto na escola privada quando na pública, as respostas foram classificadas na categoria das capacitações específicas para o exercício de uma profissão).

Já na escola pública, "capacitações específicas para exercer uma profissão" (envolvendo ou não cursar uma faculdade), foi a categoria onde ocorreu o maior número de respostas (44%), seguida dos desejos de "aprender mais coisas", "aprender muito mais do que aprendi", "aprender coisas importantes" (30% dos alunos). As outras respostas, em porcentagens abaixo de 10% cada, ficaram distribuídas pelas categorias restantes.

Vemos assim que na escola particular, pela diversificação das respostas, há muitas possibilidades a se considerar para as futuras aprendizagens – e os esportes podem ser uma delas. Enquanto isso, na escola pública, a questão da empregabilidade, ou seja, a garantia de um bom emprego aparece como a preocupação mais forte entre os alunos – e aí os esportes já não têm o mesmo peso. Junto a isso, tanto na escola pública quanto na privada, unidas às aprendizagens específicas para se alcançar uma determinada profissão, muitas vezes os saberes "escolares" ou "acadêmicos" também são citados como importantes.

Vemos então, por esses dados, uma relação mais "utilitarista" ou "instrumental" com as futuras aprendizagens, já que elas devem ser úteis para alguma coisa (os saberes escolares para "passar de ano", passar de ano para conseguir terminar o Ensino Fundamental ou Médio, terminar os "estudos" para conseguir um emprego melhor ou entrar na faculdade, e entrar na faculdade para conseguir um diploma que abrirá portas para um bom emprego).

Mas há também um número expressivo de alunos que não define as aprendizagens desejadas (aqueles que falam, por exemplo, querer "saber mais coisas"). Esses alunos fazem referência a um saber mais geral, o que ocorreu tanto na escola privada quanto na pública (mas com maior peso nessa), e pode-se dizer que há aí uma certa recusa em definir antecipadamente o futuro. Há uma beleza nisso. Esses 11 alunos levantam o problema da (im)possibilidade de se dizer de antemão aquilo que não podem alcançar positivamente e, com isso, evidenciam a temporalidade que a questão envolve. Como comenta Milloš Kučera, que em pesquisa com jovens de 13 e 14 anos obteve algumas respostas semelhantes a essas[34]:

> É justamente aprendendo que se reorienta as escolhas cognitivas seguintes, que se muda a relação com o saber. Como conseqüência disso, o sujeito da enunciação que se sente prestes a mudar, ávido para mudar, que recusa esvaziar seu futuro a partir de uma posição limitada, não pode garantir seu enunciado atual sobre o futuro. (CHARLOT, 2001, p. 91)

Aí vemos uma posição menos utilitarista em relação à aquisição de saberes. Quer-se aprender mais, aprender coisas diversas, quer-se aprender por aprender por enquanto. O que vale é adquirir conhecimento ou experiências, que podem ser valorosos por diversos motivos e às vezes nem se sabe por quais, ou não se quer antecipá-los – já que novos aprendizados podem trazer novas descobertas, inclusive sobre si mesmos.

Uma aluna da escola pública é a que evidencia melhor essa questão – e ao comentar sua opção de não decidir por antecipação o que quer aprender, faz o tempo se esgarçar: "Coisas que eu entendo que tenha vontade e coragem que eu gosto mais [mas] não sei ainda o que vou fazer. Mas mesmo assim *eu tenho o tempo todo para pensar*". (grifo nosso)

Outras respostas também merecem ser transcritas aqui por sua singularidade.

Uma outra menina da escola pública faz uma reflexão interessante, na primeira parte de sua resposta: "Espero saber fazer a coisa certa ou errar e saber se recuperar do erro [...]". Com isso, ela deixa implícita a expectativa (ou a dúvida) quanto a ter "ferramentas" (internas

---

[34] As pesquisas de Milloš Kučera fizeram parte do conjunto de pesquisas do qual participou também Stanislav Stech – citado anteriormente – e seu relato consiste no cap. 5 do livro "Os Jovens e o Saber (CHARLOT, 2001, p. 89 a 110), denominado "Os filósofos da 7ª série".

ou não) para lidar com certas situações e considera o “erro” e sua superação como possibilidade de aprendizagem.

Uma aluna da escola privada, que também leva em conta o erro como forma de aprendizagem, fala de uma preocupação interessante: “Pra mim é importante que eu aprenda sempre e nunca pare de aprender coisas para [que] no futuro eu ensine para meus filhos muitas coisas que eu aprendi na vida errando ou acertando [...]”. Essa aluna aponta a importância da aprendizagem para a preparação das novas gerações. Isso é valoroso também – e poucos alunos refletiram a respeito. Há um colocar-se adiante no tempo e reconhecer a importância da transmissão dos conhecimentos e vivências adquiridas que, como afirma Arendt (1997, 2005), garante ao mundo humano sua perpetuação.

Dois garotos da escola pública falam da importância das aprendizagens e do conhecimento em geral, mas o fazem com pesar. Eles mostram sua decepção quanto à qualidade do ensino a eles dirigido ou a esse ensino tão pouco “desafiante” a seu intelecto, e dizem: “[...] Eu gostaria que aprender não fosse tão fácil e queria que a escola durasse até morrermos”; e “gostaria de aprender várias coisas mas o ensino é muito ruim”. Mais uma vez, aparecem declarações dos próprios alunos da escola pública criticando o ensino aí oferecido – e isso demonstra que não estão alheios a essa problemática, não concordam com esse estado das coisas e, mais que isso, valorizam os saberes escolares e, por conseqüência, a escola como lugar de aprendizagens importantes.

Quando falávamos das aprendizagens passadas mais importantes (questão nº 7), os alunos citaram mais aquelas relacionadas ao dia a dia e à cotidianidade (e aí estavam incluídos os esportes) ou à afetividade e aos relacionamentos interpessoais, e menos das escolares e intelectuais. Na questão anterior, sobre as expectativas quanto às futuras aprendizagens, esse quadro muda um pouco. Além dos esportes, que também são citados, aparecem agora as capacitações profissionais específicas – bastante “coladas” aos saberes escolarizados – e os saberes em geral – sendo que esses, em muitos casos, também estavam relacionados aos conteúdos escolares ou aos saberes ditos “elevados”, que tornam um homem “culto”. Essas duas últimas questões, dessa forma, apontam relações diversas com os saberes, e não nos permitem chegar a conclusões definitivas sobre a forma mais pregnante de relação de cada classe de alunos com eles.

Porém, as respostas à última pergunta do questionário (questão 9 - Tabela 22) oferecem mais “indícios” para alcançarmos a questão. Ao perguntarmos a importância de “saber coisas” – sem definição de que “saber” era esse ou que “coisas” eram essas – os alunos parecem ir direto ao ponto e expõe mais claramente seu sentido. Apesar de muitas vezes não

dizerem exatamente a quais saberes estavam se referindo, os alunos deixam-nos subentendidos. E, de qualquer maneira, ao levamos em conta as análises dos tópicos anteriores, podemos, algumas vezes, supor o que estão falando. Assim, essa última questão, junto às outras análises aqui realizadas, foi crucial para o entendimento dos sentidos dos saberes para os alunos de cada classe pesquisada.

Tabela 24– Importância do "saber" para os alunos

"Saber" é importante?	Por quê? Para quê?	Total Esc. Públ.	Total Esc. Priv.	TOTAL de alunos
SIM	Futuro	6 (22%)	**8 (40%)**	14 (30%)
	Conhecimento	**11 (41%)**	2 (10%)	13 (28%)
	Relacionamentos, afetividade, desenvolvimento pessoal	2 (7%)	3 (15%)	5 (10%)
	Passar no Saresp	1 (4%)	-	1 (2%)
	Sem justificativa	4 (15%)	2 (10%)	6 (13%)
	Total SIM	***24 (89%)***	***15 (75%)***	***39 (83%)***
RELATIVA-MENTE	**Nem tudo é importante; não vê sentido em alguns**	1 (4%)	2 (10%)	3 (6%)
Não Respondeu		2 (8%)	3 (15%)	5 (11%)
TOTAL DE ALUNOS		27	20	47

Fonte: Questionários do Saber, levantamento de campo, 2007.

Observando então as respostas dos alunos, podemos perceber que a maioria dos alunos de ambas as escolas (89% da escola pública e 75% da particular) afirma que "saber" é importante. Os poucos restantes ou relativizaram essa importância (uma aluna da escola pública e duas alunas da particular) ou não responderam a questão (dois alunos de cada escola). Nenhum aluno disse que "saber" *não é* importante. Aliás, essa foi a questão a que mais alunos não responderam (11% dos alunos) – talvez por ser a última e já estivessem cansados, talvez porque exigisse uma maior reflexão... Uma garota da escola privada, em vez de deixar em branco, como fizeram esses outros alunos, respondeu apenas "não sei", o que parece indicar que queria responder à questão e tenha se esforçado para pensar numa resposta, mas não chegou a uma conclusão que se sentisse à vontade para expor e, então, apenas indicou sua dúvida quanto à importância de se "saber coisas".

Como apontado acima, as três alunas que relativizaram a importância de "saber coisas", repetem ou complementam suas respostas dadas à questão nº 5 do questionário –

onde era perguntado o quanto consideravam importante o que era ensinado na escola. Lá elas responderam tudo dependia do que se aprendesse, pois nem todos os ensinamentos faziam sentido para elas ou seriam necessários para o futuro. Em respostas ao "saber" em geral, fazem algo parecido. Para essa questão, uma delas, da escola pública, responde: "Sim [é importante saber coisas], mas depende do que você vai aprender". Outra, da escola privada, diz: "Sim pois quando eu crescer eu possa usar o que eu aprendo. Mas algumas coisas que aprendo e que aprenderei não faz sentido saber." E a terceira, também da escola privada, pensa o mesmo:

> Depende do que você for saber, pois como eu mesma já disse em uma das questões, tem coisas que aprendemos, e que não iremos usar no futuro, mais enquanto estivermos na escola, tudo é importante, pois dependemos do que sabemos para passar de ano.

Essas respostas das três garotas mostram que estão fazendo referência principalmente aos saberes escolares e que estão questionando o valor dessas aprendizagens (seu *sentido*) – uma reflexão importante. Mas fazem essa reflexão apenas em termos de "utilidade" ou "aplicabilidade" principalmente para o futuro – é isso que chama a atenção aqui.

Quanto à grande parte dos alunos que responderam "sim" a essa questão (83% do total), alguns deles não justificaram sua resposta, dizendo apenas que "é importante" ou "é necessário" (13%). Aí não podemos inferir o significado dessa importância – porém, como afirma Charlot (2000), nem sempre o sujeito sabe claramente porque algo faz sentido para si. Já uma aluna da escola pública, singularmente, responde que é importante para o provão do SARESP – em referência direta aos saberes escolares, demonstrando ter credibilidade nessa prova como avaliadora de seu desempenho escolar ou reconhecendo a importância se sua participação para a avaliação geral dos alunos de mesmo grau de escolaridade.

Há também alguns alunos, tanto da escola pública quanto da particular, que apontam os relacionamentos e a afetividade como principal sentido dos saberes. Como exemplo, um aluno da escola particular responde: "Sim, para que sua vida tenha mais facilidade em se relacionar com as pessoas e para que você seje [seja] feliz em sua vida em geral".

No entanto, quando a importância dos saberes é reconhecida, há duas categorias que concentram a maioria das respostas e apontam a prevalência de dois sentidos: o de *conhecer o mundo e as coisas da vida* para engrandecimento do homem ou para seu desenvolvimento pessoal; e o de *utilidade para seu futuro* – seja profissional ou não. O primeiro é o que, surpreendentemente, prevalece entre os alunos da escola pública (41% deles) e o segundo

refere-se à categoria explicativa que mais concentrou as respostas dos alunos da escola privada a essa questão (40%).[35]

Se atentarmos para as respostas dadas anteriormente sobre a importância dos saberes escolares (questão nº 5) e compararmos às que obtivemos com essa última questão, vemos que os alunos da escola particular mantêm o seu foco no futuro. Tanto lá quanto aqui, a importância dos saberes está relacionada ao que vão fazer com eles depois, ou seja, seu sentido é a sua utilidade para o futuro. Já os alunos da escola pública mudam um pouco o teor de suas respostas. Lá os saberes escolares tinham sentido para capacitá-los para o futuro, em termos de empregabilidade. Agora, quando se abre a questão e pode-se falar de quaisquer saberes, apesar de uma certa parcela apontar a utilidade para o futuro como sentido (22%), seu valor fica mais fortemente associado ao conhecimento em geral (41%). Talvez a escola esteja mesmo mais associada com uma preparação para o futuro e os saberes desvinculados agora da escola (podendo ser ou não escolares) aparecem, pelo menos para boa parte dos alunos da escola pública pesquisados, como tendo mais sentido para o desenvolvimento pessoal e para o enriquecimento de sua "bagagem cultural" – o que, portanto, aponta uma relação com os saberes menos utilitarista, mais substancialmente "antropológica" (no sentido lato – de conhecer o homem e o universo onde vive) ou intelectualista (ter conhecimento, cultura, ou desenvolver a inteligência, o raciocínio)

Quando fazem referência ao futuro, tanto na escola pública quanto na particular, os alunos recorrentemente disseram que "saber" (verbo) é importante: "para ser alguém na vida"; "para procurar um emprego"; "para ter um futuro"; "porque é importante para o futuro"; "porque vamos utilizar estes aprendizados no futuro"; "porque no futuro vou precisar"; "por causa do futuro"; etc.

Os que fazem referência ao conhecimento para a vida, responderam também recorrentemente: "é bom saber sempre mais"; "porque eu gosto de aprender"; "para saber melhor as coisas"; "para não ficar burra"; "para ser inteligente"; "porque fica mais prático no que aprende e pode ensinar outras pessoas"; "é importante para a vida"; "pra saber o que está acontecendo na sua vida"; etc.

E algumas respostas parecem especialmente interessantes.

Uma aluna da escola pública é a única entre os pesquisados que dá uma resposta a essa questão onde faz um exercício metacognitivo. Ela diz: "Eu acho <u>muito</u> importante, para saber

[35] Invertendo resultados de diversas pesquisas realizadas em outros países, como a de Charlo, Bautier e Rochex (1992), onde entre os alunos da escola mais elitizada prevalece o sentido de conhecimento e entre os alunos das escolas de zonas menos favorecidas economicamente prevalece o sentido de utilidade futura.

melhor o que eu quero fazer" (grifo da aluna). Aparece aí, como antes, naquelas respostas sobre as futuras aprendizagens, a questão do auto-conhecimento que pode advir das aprendizagens.

Outras: "Sim, porque aprender é viver, resumindo"; "Sim, porque a gente vive aprendendo, e é só assim que a gente cresce". Essas respostas tão simples – de uma aluna da escola pública e de outra da escola privada, respectivamente – vão ao encontro do que Charlot (2000), Arendt (1997, 2005) e também Vygotsky (1987, 1996, 1998) falam sobre a essência da educação, a importância de *aprender* para a vida humana: tornar-se homem, nascer para o mundo dos Homens, implica *aprender*, numa relação dialética (com a cultura) e intersubjetiva (através dos outros) que leva a um processo de socialização, humanização e singularização; "crescer" é desenvolver-se psicologicamente e se tornar humano.

Saber também "[...] é importante demais para nós, sem aprender ou saber nós estaríamos no tempo das cavernas [...]", como diz um aluno da escola pública, fazendo uma bela reflexão sobre a importância da transmissão do conhecimento de geração em geração, desde priscas eras, ou seja, a importância da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade para o desenvolvimento cultural e tecnológico.

Mas saber tudo pode ser meio chato. Como diz uma aluna da escola privada: "Eu acho bom saber as coisas, mas também não quero saber tudo, afinal, se souber tudo, não teria mais as surpresas que fazem a vida tão legal!" Ela percebe que não seria interessante (ou possível) esgotar a totalidade de conhecimentos dispostos no mundo, além do que, para ela, as aprendizagens são novas descobertas – algo que traz alegria, prazer.

Para além do nosso mundo, pode ser também interessante conhecer coisas novas. Um aluno da escola pública – com dificuldades perceptíveis de expressão verbal e escrita – faz um exercício de reflexão interessantíssimo e diz: "Sim. Acho importante saber as coisas porque um dia *se* eu posso *viajar para outro mondo* [mundo] e *lá pode ter coisas diferente*" (grifo nosso). Parece tentar raciocinar em termos daquilo que foi proposto no início do questionário, na primeira questão, mas agora o "E.T." é ele, o sujeito que vai querer saber sobre essas coisas diferentes, de "outro mundo" – e "fecha" seu questionário de forma belíssima, integrada e circular. Nesse ponto, "saber coisas" não se refere mais aos conteúdos do que sabe ou do que vai aprender: "saber" é verbo, refere-se ao sujeito que "sabe", que se coloca em atividade para aprender. Assim, ao colocar a possibilidade de conhecer um outro mundo que não o seu (talvez aqui mesmo na Terra?), enfatiza a capacidade de "aprender" como valorosa: é a maneira de saber, entender, conhecer alteridades.

Portanto, com essa última questão surgem novas pistas sobre aquilo que os dados do início desta análise pareciam insinuar sobre o sentido dos saberes. Assim, quando passamos a falar dos saberes de forma inespecífica (ou do "saber" verbo), o sentido dos saberes para os alunos dessa classe dessa escola pública aparece fortemente ligado ao conhecimento em si, como valor do ser humano que vive neste mundo e que quer conhecê-lo (lembrando que também os saberes ditos relacionais ou afetivos têm um peso grande aí). Já para os alunos dessa escola privada os saberes parecem ter mais um sentido "instrumental" – têm mais sentido quando é útil para algo, seja agora seja no futuro (lembrando que, paradoxalmente a isso, eles realçaram, em diversos momentos, o papel do esporte em suas vidas – uma atividade prazerosa, na qual se desafia a si próprio e que envolve auto-superação, ao mesmo tempo que tem um forte apelo sociabilizante).

O sentido dos saberes escolares, por sua vez, como já dito anteriormente, aparece mais fortemente relacionado à capacitação para atividades futuras (principalmente profissionais) para ambas as classes de alunos pesquisados – apesar dos alunos da escola pública verem aí também uma oportunidade de entrar em contato com nosso patrimônio histórico-cultural ou se enriquecerem intelectualmente (talvez pelas escassas oportunidades de aprendizados desse tipo em outros lugares, extra-escolares, ou com as pessoas de seu círculo habitual e cotidiano).

Em resumo, se o significado da escola é mesmo "ensino" e "aprendizagem" (como vimos no início das análises), seu sentido varia e pode ser: lugar de aprendizagens importantes, lugar de preparação para o futuro e também, fortemente, espaço de convivência e encontro com os colegas.

5 A VOZ DOS ALUNOS: INTERSECÇÕES

Esse capítulo apresenta as análises das entrevistas concedidas pelos alunos das duas escolas pesquisadas. Eles são nove alunos no total: Ricardo, Fábio, Viviane, João e Daniela (alunos da escola pública) e de Gabriel, Marcos, Luana e Elisa (alunos da escola privada).

A princípio, a título de apresentação do grupo de alunos entrevistado, mostramos alguns dados que compõem seu perfil geral – percurso escolar, composição familiar, número de irmãos, profissão e escolaridade dos pais e condições sócio-econômicas.[36]

Feito isso, passamos então à análise de seus relatos quanto ao significado da escola. Em seguida, discorremos sobre os diversos sentidos da escola aos quais esses alunos fazem referência em seus depoimentos – explicita ou implicitamente. Percebemos nesta primeira abordagem que, no esforço de expressarem os sentidos, significados e as relações com a escola e os saberes, as vozes dos alunos revelam certa consonância. Nas convergências dos seus relatos, portanto, podemos observar quais são os "sentidos consonantes" da escola e dos saberes. Porém, emerge também algo para além dessa consonância, algo que, desse sentido mais amplo, ecoa mais intimamente em um ou outro sujeito e que eles deixam escapar nas entrelinhas de seus relatos: um subtexto, uma motivação, um sentido mais pessoal, mais íntimo, que revela a singularidade por trás da construção/produção das significações.

Também tratamos, mesmo que mais superficialmente, do papel dos pais, professores e da cultura escolar na construção de certas relações com a escola e analisamos a qualidade das relações estabelecidas entre os alunos e os saberes veiculados na escola.

Posteriormente, olhamos para as "intersecções" entre os significados e sentidos (consonantes) da escola e do saber que aparecem nos relatos desses alunos entrevistados e aqueles que foram observados nos questionários preenchidos pelos seus colegas de classe (analisados no capítulo anterior). A partir dessas intersecções, traçamos alguns comentários sobre as peculiaridades encontradas.

[36] Para consultar as transcrições na íntegra das entrevistas, recorrer ao APÊNDICE F (CD Room).

5.1 PERFIL GERAL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

No intuito de apresentar os sujeitos entrevistados, fazemos, então, nesta parte inicial das análises de seus relatos e a partir das informações por eles fornecidas, uma descrição geral do grupo dos alunos entrevistados.

Quanto ao percurso escolar desses alunos, de forma geral, não há diferenças relevantes. Todos eles cursaram pelo menos um ano de pré-escola ou Ensino Infantil e, exceto por Viviane – que havia abandonado a 1ª série (hoje 2º ano) do EF, por motivo que declara ter sido de saúde –, os alunos entrevistados nunca passaram por reprovações.

Quanto à idade, como podemos acompanhar através da Tabela 25 abaixo, três alunos da escola privada estavam com 12 anos e apenas um, Gabriel, contava com 11 anos no momento da pesquisa – mas iria completar 12 anos até o final daquele ano. Já entre os alunos entrevistados da escola pública, os três meninos tinham 12 anos, Viviane estava com 14 e Daniela, assim como Gabriel, estava com 11 anos.

Tabela 25 – Idade, situação e composição familiar dos alunos entrevistados

Alunos Entrevistados	Idade (em anos)			Situação Familiar[37]			Nº de Irmãos			
	11	12	14	👪	🧍 × 🧍	🧍	0	1	2	5
Ricardo		x				x	x			
Fábio		x		x					x	
João		x			x			x		
Viviane			x	x						x
Daniela	x			x					x	
Gabriel	x			x				x		
Marcos		x			x			x		
Luana		x		x				x		
Elisa		x		x				x		
Total Esc.Púb.	**1**	**3**	**1**	**3**	**1**	**1**	**1**	**1**	**2**	**1**
Total Esc. Priv.	**1**	**3**	**-**	**3**	**1**	**-**	**-**	**4**	**-**	**-**
TOTAL de alunos	**2**	**6**	**1**	**5**	**3**	**1**	**1**	**5**	**2**	**1**

Fonte: Entrevistas individuais, levantamento de campo, 2007.

[37] Legenda: 👪 = Pais moram juntos ou são casados e aluno mora com eles; 🧍 × 🧍 = pais separados, mas já conviveram antes e aluno mora com a mãe; 🧍 = pais nunca foram casados e aluno sempre morou com a mãe.

Quanto à situação familiar, também apresentada na Tabela 25, vemos que, considerando o grupo de entrevistados de cada escola como um todo, há um equilíbrio quanto à distribuição desse dado entre o grupo da escola particular e o da escola pública. Mas há diferenças importantes quando olhamos cada caso em particular.

Fábio, Viviane, Daniela (alunos da escola pública) e Gabriel, Luana e Elisa (alunos da escola privada) moram com seus pais, que são casados, e irmãos. Desse grupo, a família de Fábio tem uma característica diferente: sua mãe separou-se de seu pai há muito tempo e também há anos vive com o seu novo marido, que é padrasto dos seus filhos e por eles considerados como um pai.

João, da escola pública, e Marcos, da escola privada, moram apenas com a mãe, já que seus pais são separados, mas chegaram, quando pequenos, a morar com os dois, enquanto viveram juntos. Ricardo é o único aluno do grupo todo que nunca viveu com o pai. Ele mora somente com a mãe, pois seus pais nunca foram casados ou viveram juntos.

Quanto ao número de irmãos, há maiores diferenças entre os grupos de alunos de cada escola. Os quatro alunos da escola particular têm todos apenas um irmão (ou irmã). Portanto, a constituição de suas famílias segue certo padrão: famílias pequenas, constituídas por dois filhos apenas. Já as famílias dos cinco alunos da escola pública apresentam uma boa variação quanto a esse dado. Ricardo pode ser considerado filho único, porém, tem três irmãos que não conhece e que moram com o pai – com quem nunca viveu. Daniela tem dois irmãos, mas moram em outra cidade – onde ela vivia até então com a avó e primos, antes de vir para São Paulo morar com os pais. João tem uma irmã mais velha que já se casou e saiu de casa. E há Viviane que tem uma família bem grande, composta de 4 irmãos consangüíneos e um adotivo, totalizando cinco irmãos. Nem todos da sua família moram juntos, sendo que as pessoas que moram em sua casa são: um irmão, a cunhada e o filho pequeno deles, uma irmã, outro sobrinho – que é filho de uma outra irmã mais velha que está em tratamento para dependência química (drogas) – , sua mãe e seu pai.

Completando e esclarecendo o quadro anterior, a Tabela 26, a seguir, apresenta a escolaridade, a profissão e a idade dos pais desses alunos, o tipo de moradia em que os alunos moram e quem exatamente mora com eles.

É interessante observar, quanto à profissão e escolaridade dos pais e tipo de moradia em que vivem, a semelhança desses dados entre os alunos pertencentes a uma mesma escola e sua diferença quando comparamos o grupo da escola pública com o da escola privada.

Tabela 26 - Perfis das famílias dos alunos entrevistados

Alunos		Profissão	Escolaridade	Idade	Mora com	Tipo de moradia
Escola Pública						
Ricardo	Mãe	Leiloeira	ES incompleto	37	Mãe	Apto. alugado 2 dorm.
	Pai	Dono de micro-empresa de peças metalúrgicas	Não sabe	40		
Fábio	Mãe	Bombeira	EM completo	30	Mãe, padrasto e 2 irmãs de 8 e 2 anos	Apto. alugado 2 dorm.
	Padrasto	Maître	EF completo	38		
João	Mãe	Enfermeira	Não sabe (EF completo?)	46	Mãe	Apto. próprio 1 dorm.
	Pai	Caldeireiro – funcionário de uma fábrica	Alfabetizado	42		
Viviane	Mãe	Dona de casa, ex-enfermeira	EM completo	45	Mãe, pai, irmão e irmã, cunhada e 2 sobrinhos	Apto. alugado 1 dorm.
	Pai	Chefe de cozinha	EF incompleto	42		
Daniela	Mãe	Cabeleireira	EM completo	34	Mãe e pai	Apto. alugado - quitinete
	Pai	Dono de micro-empresa de pintura de imóveis	ET incompleto	37		
Escola Privada						
Elisa	Mãe	Secretária	ES completo	41	Mãe, pai e irmão bebê	Apto. próprio 3 dorm.
	Pai	Representante comercial (administrador de empresa)	ES completo	47		
Marcos	Mãe	Dona de loja	EF completo	44	Mãe e irmã de 13 anos	Apto. alugado 3 dorm.
	Pai	Engenheiro	ES completo	65		
Luana	Mãe	Vendedora de componentes para computador – autônoma	ES incompleto	38	Mãe, pai e irmão de 6 anos	Apto. alugado 4 dorm
	Pai	Dono de micro-empresa de produtos alimentícios	EM completo	42		
Gabriel	Mãe	Design de jóias	ES completo	50	Mãe, pai e irmã de 17 anos	Apto. próprio 4 dorm.
	Pai	Engenheiro	ES completo	49		

Fonte: Entrevistas individuais, levantamento de campo, 2007.

Assim, em termos de escolaridade, os pais dos alunos da escola pública têm no máximo, em sua maioria, o Ensino Médio completo. Somente a mãe de Ricardo chegou a ingressar numa faculdade, mas abandonou-a logo no início.

Já os pais dos alunos da escola privada têm, a maioria, o Ensino Superior completo. Apenas a mãe Marcos estudou somente até concluir o Ensino Fundamental e a de Luana até o final do Ensino Médio.

Quanto às profissões exercidas, pode-se dizer que os pais dos alunos da escola pública exercem profissões com menor prestígio e remuneração que os pais dos alunos da escola privada – o que era esperado, já que as despesas financeiras para manter um filho estudando numa escola privada não são pequenas.

Quanto ao tipo de moradia em que vivem as famílias dos alunos entrevistados, há uma grande diferença entre os grupos das duas escolas. Enquanto os alunos da escola pública moram em apartamentos pequenos – na maioria dos casos alugados, com um ou dois quartos no máximo e, no caso de Viviane, comportando diversas pessoas –, os alunos da escola privada moram com poucas pessoas em apartamentos de alto padrão, geralmente próprios e bem grandes – com três ou quatro quartos. Assim como as profissões exercidas por seus pais, o tipo e as condições de moradia do aluno revelam a situação sócio-econômica de sua família – e há uma notável diferença quanto a isso entre os alunos da escola pública e privada.

Em relação ao dia-a-dia dos alunos, também existe diversidade, mas há algumas semelhanças interessantes, que merecem ser destacadas.

Quanto às diferenças, algumas delas tangem aspectos que parecem mais relacionados à condição econômica das famílias dos alunos do que a qualquer outro motivo. Assim, os alunos da escola pública, tanto meninos quanto meninas, têm obrigações e responsabilidades com o cuidado e limpeza da casa – ajudam a mãe nos afazeres domésticos e a maioria sabe cozinhar, sendo que, em alguns casos, são eles os responsáveis por preparar as refeições da família. Já as famílias dos alunos da escola privada têm empregadas domésticas que realizam todos os serviços da casa – raramente eles comentam sobre esses afazeres, com exceção de algumas meninas que dizem saber cozinhar alguns pratos (geralmente doces) e o fazem apenas eventualmente. Para ir à escola os alunos da escola privada, mesmo morando nos arredores dessa, vão sempre de carro, levados por seus pais, ou, mais raramente, pela perua ou microônibus escolar – que os pega e os deixa em casa, após o término das aulas. Os alunos da escola pública, por sua vez, vão todos a pé e sozinhos ou com colegas que encontram no caminho – e muitas vezes são eles os responsáveis por levar os irmãos mais novos até suas próprias escolas. E no contra-turno do horário das aulas, a maioria dos alunos entrevistados da

escola pública declara que gosta de ir para lá. Muitos fazem vôlei ou futebol e são atletas das equipes do colégio, outros vão para lá para praticar esses esportes por lazer e para encontrar os amigos (as aulas de Educação Física são ministradas no mesmo período que as outras aulas). Entre os alunos da escola privada são poucos, no entanto, que vão para a escola, para praticar esportes ou realizar quaisquer outras atividades no período em que não estão em aula.

Há, no entanto, algumas atividades e práticas comuns entre os alunos das duas escolas que parecem bastante significativas. Por exemplo, muitos deles têm celular e computador em casa; quase todos gostam de navegar na Internet, comunicarem-se por email ou através de sites e "comunidades virtuais" de encontros e conversas (Orkut, MSN, "fakes", etc.); geralmente brincam no prédio onde moram; muitos fazem algum tipo de curso (línguas, informática, artes do corpo, esportes) no contra-turno do horário escolar; e todos os meninos dizem que jogar videogame é a atividade de lazer que mais gostam. Essas práticas, compartilhadas por alunos pertencentes a grupos sócio-econômicos tão distantes, revela, de certa forma, a cultura infantil, a cultura da idade, de uma geração urbana, que vive numa grande metrópole.

5.2 O SIGNIFICADO DA ESCOLA

Os alunos ao tentar explicar ou definir a escola, o fazem de diferentes maneiras. Eles se utilizam de diferentes elementos da escola para explicar o que ela é, ora salientando uma característica, ora outra. Alguns o fazem detalhadamente, outros mais sinteticamente; alguns ficam a descrever cada disciplina, cada equipamento, outros enfocam diretamente sua função ou o que acreditam ser sua importância. Mas todos concordam num ponto: escola é um lugar para aprender, um lugar de ensino e aprendizagem.

Utilizando da transcrição literal de trechos das falas dos sujeitos desta pesquisa[38], destacamos a seguir partes das explicações ou definições da escola feita por eles:

> — Quem precisa ir pra escola? Todo mundo. […] Menos os animais. [...] Por que precisa? Porque todo mundo tem que ter um *ensino*. [...] Porque

[38] Os trechos foram transcritos literalmente como falados pelos alunos durante as entrevistas. Assim, optamos por não fazer correções gramaticais ou de concordância nominal ou verbal nem utilizar a indicação "sic" quando destas ocorrências para facilitar a fluência dos seus relatos e entendimento dos mesmos. Além disto, utilizamos reticências entre colchetes para suprimir as perguntas da pesquisadora ou colocamos entre colchetes uma menção ao assunto ou questão tratada no momento da resposta do aluno; e usamos travessões para indicar os diferentes momentos da entrevista nos quais o aluno fala sobre o tema.

além de *aprender coisas, as coisas da escola*, normal, você aprende a ter boas maneiras com a professora, você aprende a compartilhar as coisas com os outros, as amizades.

(Ricardo – escola pública)

— Escola é uma casa grande, que tem professores que *ensina*, vários alunos de várias séries, uma série mais alta que a outra... aí ensina mais.

(Fábio – escola pública)

— Escola assim, pra mim, é um *lugar de aprender as coisas*, pra poder usar do passado no futuro. [...] Escola *ensina bastante coisa*, assim.

(João – escola pública)

— Escola pra mim *significa o estudo*, é importante pra mim, entendeu? [...] Escola é o estudo, a concentração, é brincar, é sorrir, é tristeza também, entendeu? Na escola tem de tudo um pouco, tem tristeza, tem felicidade, entendeu? Tem um pouco de tudo.

(Viviane – escola pública)

— *É um lugar... pra... aprender*.

(Daniela – escola pública)

— Escola é o lugar que você vai de segunda a sexta, *pra saber do mundo*, do passado e pra *melhorar a educação*. [...] Vai os professores, os diretores, os alunos e os funcionários. [...] Os *alunos aprendem* e os professores dão aula, os diretores dão ordem, os funcionários, faxineiros, limpam o colégio e o consertam.

(Gabriel – escola privada)

— Acho que é um lugar, né? Uma casa grande, com vários cômodos que em cada um *você aprende* uma disciplina. [...] Ah, tipo assim, têm pessoas inteligentes, vamos dizer assim, que aí em cada cômodo, que eu disse, ele tenta ensinar a gente, tenta *ensinar os alunos*, que são as crianças que vão pra esse lugar.

(Marcos – escola privada)

— Eu diria que é um lugar, onde as crianças são obrigadas, entre aspas, a *ir pra aprender*, pra elas serem alguém na vida e pra ter um círculo de amizade.

(Luana – escola privada)

— [É um lugar] Que *ensina as crianças* a se preparar pro futuro.

(Elisa – escola privada)

Podemos observar que há um significado da escola que é comum entre os alunos – que corrobora nosso entendimento de que o significado é mais estável e refere-se a uma definição de algo, de uma palavra, e é aquele compartilhado por todos. Aqui, como dissemos, a escola significa um lugar de aprendizagens, saberes, ensino. Porém as diferentes maneiras de dizer a escola revelam algumas nuances desse significado (que podem ser observadas já nos trechos acima) e, para além de formas equivalentes de se falar em aprendizagem e ensino, surgem os variados sentidos da escola. A escola assim, definida como lugar de aprendizagem, revela outras facetas, podendo ser também: lugar de preparação para o futuro, lugar de saberes e conhecimentos, lugar que propicia encontros e amizades, lugar que gera vivências diferenciadas, de diversão, alegria e tristeza...

5.3 OS "SENTIDOS CONSONANTES" DA ESCOLA

Quando os alunos discorrem sobre os motivos pelos quais vão à escola ou sobre o que gostam na escola e sobre a sua importância para eles, revelam outras características inerentes a esse lugar – como dito anteriormente. Isso mostra que seus sentidos são diversos e isso não só porque se tratam de diferentes indivíduos, mas porque cada um deles percebe as diferentes facetas da escola – que também os afetam diferentemente –, ora salientando uma, ora outra durante o seu relato.

Assim, recortamos alguns outros trechos de suas falas onde fazem referência a esses aspectos, complementando o que foi exposto no item antecedente:

> — [Gosta da escola...] porque eu gosto de *ver meus amigos* o dia inteiro.
>
> — Ah, eu venho por três motivos: primeiro, porque eu quero ter um *futuro bom*; segundo, porque isso é minha única *obrigação* e terceiro, porque eu quero ganhar meu "MP4" no final do ano.
>
> (Ricardo – escola pública)

> — Pra *ter mais conhecimento*, pra no *futuro ter um bom emprego* e não ser... *mal alfabetizado* e ter um bom emprego.
>
> — Ajuda. [...] Tanto no... na... no ambiente onde a gente mora e na *convivência* com os amigos na rua.
>
> (Fábio – escola pública)

— Que nem eu falei, pra *aprender as coisas*, *conhecer gente* até, né?

(João – escola pública)

— Ah, porque pra mim é uma importância, *é um dever*. Uma *obrigação* pra mim, entendeu? [...] Porque eu gosto... Não só porque eu gosto, entendeu? *É uma paixão pra mim estudar*, entendeu?

— *Ajuda, no futuro*. [...] No futuro, não só no futuro quanto n*o presente também*. [...] No futuro pode me ajudar tanto numa *profissão*, tanto por um *ensinamento*.

(Viviane – escola pública)

— [Vai à escola...] Pra *aprender*… não sei… geografia, matemática, história, português...

— Ah, [gosto mais] das coisas que eu aprendo na escola. [...] Porque é mais legal, assim [do que outros cursos que faz]. E porque *é conhecimento*!...

(Daniela – escola pública)

— Ah, um lugar que você *aprende*, *estuda*, *faz amigos*.

(Gabriel – escola privada)

— [Importância dos ensinamentos escolares] Ah, eu acho que pra você *entender melhor as coisas*, né? Porque se você sabe mais, você pode interpretar alguma coisa que antes não ia conseguia entender, agora.

— [Gosta mais na escola] É de ficar falando com os *amigos* [...].

— [Na escola] *Aprende assim, o necessário, o básico*. [...] *Pra gente viver*, né? Que nem aquele negócio de *ser inteligente pra quando crescer*, ou até alguém não passar a perna na gente.

(Marcos – escola privada)

— É um lugar onde você começa a *ter conhecimento das coisas* e um *lugar pra fazer amigo*. [...]

(Luana – escola privada).

— [Razão pela qual gosta de ir a escola] É. *Convívio*, assim. [...] Não [gosto] muito [do que ensinam na escola, dos estudos].

(Elisa – escola privada)

Como podemos observar, os alunos entrevistados destacam, como dito anteriormente, a sociabilidade, o conhecimento e as aprendizagens (tanto escolares quanto outras) e a preparação para o futuro, para uma profissão, como as principais facetas da escola para eles. Além disso, dois alunos (Ricardo e Viviane) afirmam a obrigatoriedade da freqüência à escola

para as crianças, lembrando que não se trata de uma opção pessoal – o que remete a um "lugar" reservado à infância e a formação dos jovens e cuja freqüência lhes é cobrada de diversas maneiras, seja pelos pais, pela sociedade em geral ou por si próprios, como afirma Viviane, principalmente com vistas a sua "preparação" para o futuro.

É sobre esses aspectos da escola que trataremos a seguir, extraindo dos relatos dos alunos os trechos onde fazem referência – cabe lembrar que durante as entrevistas eles, em sua maioria, perpassam todos esses aspectos da escola, mas enfocaremos um por um separadamente para discuti-los de maneira a salientar as implicações de cada um nas relações entre os alunos e a escolarização.

5.3.1 A escola como lugar de preparação para o futuro

Dentre os diversos sentidos da escola que os alunos suscitam quando contam suas experiências, interesses e relações nesse ambiente, podemos observar claramente a consonância entre alguns. Tem grande peso nos depoimentos de todos os entrevistados aquele que relaciona a aprendizagem escolar ou a escolarização à sua *utilidade futura*, especialmente no que diz respeito à empregabilidade e ascensão social. Ou seja, o sentido da escola como *meio* ou *instrumento* para se alcançar algo, futuro, é um sentido consonante da escola que se revela um forte, senão o mais potente, sentido da escola para o grupo estudado.

Atentemos para o que eles dizem a esse respeito:

> — Pra mim [escola] significa que é um lugar onde você aprende coisas básicas que você tem que... pra vida, *pra conseguir emprego*... Você precisa ter um ensino, *pra passar numa faculdade*... Escola é pra aprender! [...] Aprender as matérias que tem nela, *que vão ser bom pra você num futuro próximo*.
>
> (Ricardo, escola pública)

> — É importante porque eu tenho que aprender, *senão eu não vou ter um bom futuro*.
>
> — Eles tentam melhorar a gente, os professores tentam é... ajudar a gente... *pra gente ter um futuro melhor*!
>
> — [Sentido da escola é...] *Oportunidade*. [...] *De subir na vida*.
>
> (Fábio, escola pública)

> — Escola assim, pra mim, é um lugar de aprender as coisas, *pra poder usar do passado no futuro*.

— Bom, é que eu quero fazer *uma profissão* que eu acho que é meio difícil. [...] Aprendendo aqui eu acho que vou *usar bastante no futuro*.

— [Sentido da escola] A questão de *aprender* e *usar no futuro*.

(João, escola pública)

— Escola pra mim significa o estudo, é importante pra mim, entendeu? [...] É importante porque *nela eu posso conseguir uma carreira, uma profissão, um estudo melho*r, entendeu?

— Ajuda, *no futuro*. [?]... ajuda pro futuro.

(Viviane, escola pública)

— É um lugar… pra… aprender. [...] Porque *quando eu ficar maior, no meu trabalho, vai servir* pra muita coisa, né?

— Eu acho que é importante [escola]. [...] Ah, porque assim, se eu tiver um bom estudo, *eles vão ver no meu currículo*.

(Daniela, escola pública)

— [É útil] Ah, pra... *quando você cresce*, assim, *arrumar emprego*. [...] Ah, pra aprender e *ser alguém na vida*.

(Gabriel, escola privada)

— [Importância das crianças freqüentarem a escola] Por causa que se elas não forem, *elas vão ficar burras*! *E não vão conseguir um emprego*. [...] Ah, pra gente aprender e... crescer e... pra *arrumar um emprego*!

(Marcos, escola privada)

— Eu diria que [escola] é um lugar, onde as crianças são obrigadas, entre aspas, a ir pra aprender, pra elas *serem alguém na vida* e pra ter um círculo de amizade.

— [É importante...] *Pro futuro, né*? Porque hoje em dia se você não tem escola, você não tem nada. *Acaba na rua fazendo malabarismo pra pedir dinheiro*. [...] Porque, de certa forma, hoje o trabalho, hoje não, sempre!, exigiram... mas hoje mais do que nunca eles estão exigindo conhecimento em um pouco de tudo, Inglês, Espanhol, História, Geografia e *dependendo do que você vai cursar você vai precisar* de todas essas matérias. Eu acho que é isso.

— Ajuda, é importante, né?, eu acho que é aquilo que eu falei, pra *conseguir um emprego*, pra cada um você precisa de uma ou mais coisas. [...] É, porque agora junta tudo e você não sabe o que você aprendeu. Eu não sei o que eu aprendi no bimestre passado. Mesmo sabendo que eu *vou precisar disso tudo no vestibular*, mas...

(Luana, escola privada)

> — [Escola é importante] Ah, pra me *preparar pra vida*. [...] Que ensina crianças a se *preparar pro futuro*.
>
> — É importante. [...] Porque *quando a gente crescer*, se a gente não souber nada, a gente vai... sei lá, fazer o quê?
>
> — [Razão de freqüentar a escola] Pra *aprender pro futuro*, né?[...] Porque *senão eu vou ser lixeira*... Eu não acho legal, não. [Ajuda para conseguir...] Uma *profissão legal*, assim, *que possa ganhar dinheiro*.
>
> (Elisa, escola privada)

Como podemos observar nessas falas dos alunos, o futuro a que se referem é o futuro profissional. A educação escolar aparece, assim, como um *meio* de se alcançar um "bom" emprego, um "bom" trabalho ou o ingresso em uma faculdade que levará o sujeito a concretizar suas expectativas de realização pessoal e profissional, ou a "ser alguém na vida". E, podemos antecipar, isso nos revela uma relação tendenciosamente mais utilitarista e instrumental com a escola e com os saberes escolares – e envolta por uma racionalidade fortemente "mercadológica", como diria Silva (2001) e também Lefort (1999).

Para os alunos da escola pública esse sentido se revela como "oportunidade" (como responde categórica e enfaticamente Fábio, ao se referir ao "sentido" da escola para ele). Essa oportunidade – de ter o tal "bom" emprego, de "subir na vida", de melhorar seu padrão sócio-econômico – é freqüentemente apontada como principal sentido da escola pelos alunos das parcelas mais desfavorecidas da população nas pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto no exterior sobre as relações com a escola e com os saberes[39]. A escola é entendida, sob esse ponto de vista, como um *meio* para alcançar, no futuro, a garantia da sobrevivência em nossa sociedade atual. E a escolarização é vista como a condição mínima para uma possível e futura melhoria do padrão sócio-econômico.

Para os alunos da escola privada há uma nuance nesse sentido de oportunidade, mas mantém-se a racionalidade mercadológica e instrumental na relação com a educação escolar. Aí ela é vista como um percurso a ser realizado obrigatoriamente, uma condição necessária, para se manter o padrão de vida familiar ou também melhorá-lo – como esperado pelos próprios pais e sugerido nas entrelinhas de seus relatos. A escola, para eles, assim, é importante como etapa preparatória para o vestibular e o ingresso em uma faculdade que então lhes permitirá exercerem profissões bem remuneradas e valorizadas por nossa sociedade e principalmente pelo grupo sócio-econômico a qual pertencem. Como afirma Luana, "vou precisar disso tudo no vestibular" e "dependendo do que você vai cursar" na faculdade, os

[39] Como, por exemplo, nas pesquisas realizadas por Charlot, Bautier e Rochex (1992), Leão (2006), Abrantes (2003).

alunos irão precisar de uma ou mais das disciplinas (dos saberes enquanto corpo científico) aprendidas na escola. É esta a função que cabe a escola cumprir para eles – uma função propedêutica.

A escola, por esse aspecto, tanto para os alunos da escola pública quanto para os alunos da escola privada, é quase que "um mal necessário" para afastar o fantasma do sub-emprego ou do exercício de profissões desvalorizadas por nossa sociedade. Podemos notar, com isso, que os valores que circulam no seu meio social ou mesmo a percepção da realidade da desvalorização (salarial e social) de certas atividades emergem de alguma maneira nos relatos dos sujeitos. Alguns alunos da escola privada reproduzem abertamente esse discurso (ou essa realidade) e falam disso "naturalmente". Por exemplo, Elisa diz que escola é importante porque "senão eu vou ser lixeira." Nessa sua fala ela faz uma referência clara às conseqüências da escolarização ou de sua falta para a vida e o futuro profissional, pelo seu ponto de vista. Também Luana põe em palavras sua percepção da importância da escola para a conquista de uma boa colocação profissional na contemporaneidade. Ela diz, em negativo, fazendo referência a realidade brasileira: "porque hoje em dia se você não tem escola, você não tem nada. Acaba na rua fazendo malabarismo pra pedir dinheiro."

Já os alunos da escola pública não dão nome a seus medos, apesar de suas falas conterem e revelarem tal preocupação. Talvez estejam próximos demais dessa realidade não para não enxergá-la, mas para "concretizá-la" em palavras – o que poderia representar quase uma confirmação de um destino, o qual muitos de seu círculo social ou familiar compartilham. Fábio, então, diz de outra forma a importância da escola para o futuro: ele adjetiva esse futuro e o tipo de atividade profissional que almeja. Dessa forma, a aquisição dos conhecimentos escolares são importantes "pra no futuro ter um *bom* emprego", "pra gente ter um futuro *melhor*", pra "*subir na vida*". Com isso demonstra que não é qualquer futuro nem qualquer atividade profissional que a escolarização supostamente permite alcançar, mas um *bom* emprego e um futuro *melhor* que o que se descortina no horizonte sem ela, ou *melhor* que a da realidade de sua condição sócio-econômica no presente.

Portanto, podemos dizer que esse sentido consonante da escola, o mais pregnante e fortemente convocado pelos alunos entrevistados, relaciona a escola à sua suposta função de inserção sócio-profissional. E temos, então, um dado importante para refletir. Quando os alunos falam do "futuro profissional" como sentido da escola, parece fazerem a equivalência entre sentido e utilidade. Mas sentido, como afirma Rochex e Foucambert (APAP et al, 2002,

p. 41)[40] não deveria ser confundido com utilidade. Os sentidos dos saberes (e da escola), aquém de sua utilidade para algo ou para o futuro – sentido extrínseco –, carregam um sentido em si, um valor cultural – seu sentido intrínseco[41]. Mas esses alunos, nesses trechos, estão falando do sentido "extrínseco" da escolarização. Pela via da educação escolar vista como um *meio*, que não parece carregar um *fim* em si mesma, ela só pode ser útil, portanto, para depois, não para o presente – e é útil principalmente com vistas ao mercado de trabalho.

Mas as crianças, os alunos, não falam por si só. Temos que lembrar que esses sentidos da escola, como quaisquer sentidos, são engendrados por uma cultura, uma sociedade e uma história dos grupos sociais. Assim, essa "promessa para o futuro" que a escola representa para eles pode estar associada àquilo que provavelmente ouvem e ouviram exaustivamente, tanto em casa quanto na escola, sobre a relevância dos estudos para "ser alguém na vida", "conseguir um bom emprego", etc. que se não é reconhecida por eles agora, o será no futuro – "chavões" que parecem reproduzir quando solicitados a justificar a importância da escola.

Se isso é assim, por outro lado, não se pode também chamar os pais ou o grupo social de origem e pertença desses alunos para responder por esse estado das coisas. É preciso olhar para o que queremos com a educação escolar (já que a escola é uma instituição social de transmissão de saberes e práticas *legitimados pela sociedade*). É preciso olhar para os objetivos declarados pelo Estado como sendo "intrínsecos" à educação escolar e também olhar para as próprias escolas (cada estabelecimento) e o que fazem dessas orientações. É preciso compreender através disso, como afirma Meirieu (APAP & Cols, 2002, p. 58 – grifo nosso)[42], que "aquilo que é transmitido na escola define *o sentido* e a *própria função* da escola". É preciso então entender o que "se passa" pela ou na escola, o que "se transmite" nela ou por ela. Paralelamente aos conteúdos dos saberes e junto às práticas escolares, transmitem-se visões de mundo, modos de entender e conceber a vida, etc., seja diretamente, seja sutilmente, através das práticas de ensino, dos saberes privilegiados nos currículos, da cultura escolar, do currículo oculto ou através dos atores (alunos, professores, etc.) que compõe essa cultura e que aí também fazem circular suas idéias e valores, impregnados pelos ideais contemporâneos da sociedade mais ampla – mas lembrando que são eles mesmos que podem ressignificar esse ensino e essas aprendizagens e dar outro rumo a eles.

---

[40] Rochex, Y-J.; Foucambert, J. Gramática em atos ou atividades gramaticais. In: APAP, G. et al. A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 39-56.

[41] Vellas, E. Conferir sentido aos saberes escolares: nada simples! In: APAP, G. et al. A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 17-28.

[42] Meirieu, P. Rumo a escola de cidadania. In: APAP, G. et al. A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 57-70.

Podemos dizer que o foco da educação escolar está atualmente num futuro presentificado, ou seja, um futuro que "engessa" possibilidades, que exige o desenvolvimento de determinadas "competências", e não outras, e que prescinde de uma reflexão mais aprofundada do sujeito implicado em suas aprendizagens. Há, assim, o esvaziamento do presente por uma "racionalidade técnica", que segundo Silva (2001, p. 245):

> [...] é capaz de abreviar o tempo, de trazer o futuro até o presente e de fazer do futuro o conteúdo e o sentido do presente [...], a conseqüência é que esta abreviação do tempo torna-se *finalidade* – com a grande diferença que esta finalidade não é posta reflexivamente [...]

Com esse tipo de visão sobre a educação, os propósitos da escola são restringidos a uma utilidade instrumental, acessória. E a escola deveria resguardar, como dito no primeiro capítulo, pelas palavras de Lefort (1999, p. 211), "[...] uma espécie de indeterminação [...]", que daria liberdade ao sujeito para construir suas relações com os saberes e também construir seu próprio futuro.

5.3.2 A escola como lugar de encontros e socialização

Outro poderoso sentido da escola que é suscitado nos discursos dos alunos é o de lugar de encontros, amizade e socialização. Todos os alunos entrevistados falam disso como sendo o aspecto prazeroso da escola.

Luana e Gabriel, alunos da escola privada, logo ao definirem o que é a escola, enfatizam esse sentido. Relembrando suas palavras, Luana diz: "[escola] é um lugar onde você começa a ter conhecimento das coisas e um *lugar pra fazer amigo*. [...] Eu diria que é um lugar, onde as crianças são obrigadas, entre aspas, a ir pra aprender, pra elas serem alguém na vida e *pra ter um círculo de amizade*." Para a aluna essa faceta da escola é bastante destacada, junto a sua importância para o futuro profissional e ao conhecimento que aí se adquire, e parece ter relevância em sua vida. Isso pode ser observado quando ela diz que os amigos que aí se faz não são importantes só pela convivência na escola, mas porque também permanecem para além de seus muros. Além disso, Luana promove o encontro de outros colegas com sua turma do colégio – o que demonstra o apreço que tem por eles. Acompanhemos sua fala a respeito:

> — Eu gosto [de vir à escola]. Agora que está saindo de férias vai ser bem ruim... Todo mundo viaja...

> — [Eu gosto] Porque você *vê os amigos*, você sempre tem alguém pra conversar, você sempre *tem atividades*. E o negócio também não é só escola, é o que você faz fora, porque você tá sempre com seus amigos da escola.
>
> — [Nos momentos livres] Ah, eu fico com as minhas amigas. Eu fico lá no prédio, que lá no meu prédio é bom que é todo mundo amigo é amigo de todo mundo, todo mundo. Tem um número muito grande de meninos, só tem eu e a J., que é a que estuda aqui, e minha cunhada [...]. a gente mora numa rua aqui atrás, que até no começo do ano ela era fechada, mas a gente sempre anda de bicicleta, a gente vem até aqui o colégio, aí eu mostro o colégio pra eles, eles conhecem gente já, sabe? Quem é o tal... conversam...

Em diversos momentos da sua entrevista, Luana reafirma a importância da escola como lugar de convivência e experiências de sociabilidade. A escola parece importante para ela como lugar onde reafirmação pessoal e reconhecimento pelos outros (colegas e professores), principalmente pelo viés de sua afeição por ela. Isso pode ser observado tanto ao falar da importância, para ela, de ter uma relação de amizade com os professores, quanto ao se refere ao dia que considera um dos mais significativos de sua vida escolar:

> No dia... Eu fiquei feliz quando eu fiquei amiga do pessoal da oitava série. Pra mim é uma coisa muito importante ser... Eu achava realmente que eles me odiavam muito. Eu fiquei feliz quando eu fui aplaudida pela minha sala, quando eu falei algumas coisas na assembléia de classe do C. [coordenador]. [...] Mas até o C. me aplaudiu, eu falei um negócio que, que pra todo mundo ia ser muito bom, e que todo mundo leva até hoje. Que é um negócio de todo mundo ficar se respeitando, não botar coisa de fora aqui dentro do colégio, porque... [...] É, todo aplaudiu, gritaram "Luana!"...

Acompanhando esses e outros trechos de seu relato, podemos deduzir que a sociabilidade e tudo o que a convivência com os outros acarreta é o que se aproxima mais de um "sentido pessoal" da escola para Luana.

Gabriel, assim como Luana, define a escola como "um lugar que você aprende, estuda, *faz amigos*." E, apesar de dizer que não gosta de escola, que detesta "tudo" na escola, afirma que o que aprecia nela são as amizades – mesmo considerando seus colegas de escola "meio chatinhos" e tendo preferência pelos amigos do prédio onde reside. Dessa forma, apesar de os colegas parecerem aliviar a "carga" de ter que freqüentar a escola, a sociabilidade não parece ser um sentido pregnante para ele – que sempre se volta para questão da preparação para o futuro como principal importância da escola.

Elisa, que, como Gabriel, também não gosta muito de ir à escola e de estudar, afirma que vai "mais pelas amigas", pelo "convívio" – e, não podemos esquecer, também porque quer ter uma profissão onde ganhe "bastante dinheiro". A socialização e oportunidade de convívio com os colegas parece ser, para ela, o lado positivo da escola. Ela reafirma, em diversos momentos da entrevista, que o que gosta mesmo na escola é "das amigas". É com

elas que faz suas bagunças (que afirma com orgulho ser uma coisa que sabe fazer bem – “a professora fica louca!”); com quem conversa durante o intervalo e na sala de aula, onde ficam passando bilhetinho... E é pela socialização que as amizades promovem, pela maior liberdade de conversar com as colegas e a por não ter “muita matéria” que diz também achar as aulas de Educação Física e de Artes mais “legais” que as outras.

Complementando a turma da escola privada, Marcos – que define a escola como “uma tortura”, mas que contraditoriamente diz gostar muito de aprender e de estudar – também destaca as amizades aí proporcionadas como sua faceta prazerosa. Ele diz:

> — É, “tipo assim” ... Quando eu venho pro colégio, né? A gente... Por exemplo, eu vejo os meus amigos todo dia, aí... Ah, é só isso! [...] Aí a gente conversa todo dia, aí... Se você também tá com alguma dúvida [sobre assuntos não escolares, “fofocas”], tipo, em casa, você pode perguntar. [...] É, [gosto] de ficar falando com os amigos, só que às vezes nas férias não tem nada pra fazer, né?, e no colégio a gente fica fazendo fofoca sabe, têm vezes que a gente passa o recreio todo falando, sabe? [...] é “mó” legal!

Também os alunos da escola pública, que afirmam todos gostar de escola, justificam isso, dentre outros motivos, enfatizando o prazer de encontrar os amigos. Assim, Ricardo fala: “eu gosto [de vir a escola]. [...] Ah, porque eu *gosto de ver meus amigos* o dia inteiro. Eu fico conversando com eles... [...] Eu gosto de ficar com os amigos e também Ciências... Eu gosto muito!”.

João, de forma semelhante, ao responder a importância de se freqüentar a escola, diz: “que nem eu falei, pra aprender as coisas, *conhecer gente* até, né?”. E ele repete essa resposta ao dizer a razão pela qual ele mesmo vai à escola – “pra aprender, *conhecer amigos*”. Assim, além do reconhecimento da aprendizagem como aspecto relevante da escola, a socialização é concebida como de importância equivalente – senão maior. Isso parece ter relação com sua rotina fora da escola, já que João conta que fica muito sozinho em casa – só tem a companhia da mãe, com quem mora, e da sobrinha pequena que os visita raramente. Ele quase não sai, porque a mãe, por receio dos perigos da cidade, não deixa. João diz, quando perguntado se gosta da escola: “Eu gosto. [...] Ah, porque não gosto de ficar em casa trancado... Quando eu fico em casa, minha mãe não deixa eu sair... sozinho. E só. E também pra aprender, aprender mais e conhecer gente também.” Além do período de aula, João vai à escola no contra-turno, duas vezes por semana, para os treinamentos do vôlei – esporte que adora e pelo qual joga na equipe da escola. É praticamente só nesses momentos, durante todo o ano, que encontra os amigos. E apenas nas férias de janeiro, quando viaja para a casa do avô no litoral, convive fora da escola com crianças de sua idade – os amigos da praia e os primos. Assim, a escola, para ele, torna-se um local privilegiado de socialização – como o é também para os outros

alunos, mas aqui João deixa explícito o grande valor da escola nesse sentido para sua vida e em seu cotidiano.

Daniela e Fábio, seus colegas de classe dizem que, como João, além da aprendizagem e da oportunidade de estudar, a convivência com os colegas e as novas amizades são uma forte razão para freqüentarem a escola. Eles contam que as mudanças de escola pelas quais passaram não foram ruins – como considerada por Ricardo pela quebra do ritmo do aprendizado das disciplinas. Assim, tanto Fábio quanto Daniela, olhando pelo viés da sociabilização, consideram que essas mudanças foram boas porque, como dizem: "Conheci novos amigos [...] Aí eles vão na minha casa, e eu tenho mais amigos" (Fábio); "Foi legal! [...] Sei lá!... Novos amigos…" (Daniela). Quando questionados sobre a hipotética opção entre ir à escola ou não, mas como decisão definitiva e que se estenderia para o resto de suas vidas, eles respondem que prefeririam ir "para sempre" à escola. Essa resposta foi dada, surpreendentemente, por todos os alunos entrevistados, sem exceção, mas as razões foram diversas (e voltaremos a elas oportunamente). Porém, para Daniela e Fábio a justificativa para tal é, junto ao estudo, a oportunidade de conhecer e encontrar os amigos. Assim, responde Daniela: "Iria. [...] Porque, assim, é bem legal a escola. [...] Ah, de estudar, fazer novas amizades." E Fábio fala: "Decidia ir. [...] Porque é importante, muito importante. Também por meus amigos, a gente convive mais junto, o ano inteiro... A gente aprende muitas coisas com eles também." Fábio complementa que fora do ano letivo "falta amigo".

É interessante observar, como contraponto, as respostas de Gabriel e Luana a essa mesma questão. Gabriel, como já dito anteriormente, não gosta de ir à escola, acha "muito chato ficar quatro horas sentado, o professor falando". Mas ao responder a questão acima diz que decidiria: "Ir pra escola. [Mesmo não gostando?] É, tudo bem, mas *pra ser alguém, conseguir trabalho*." O mesmo ocorre com Luana, que responde: "Vir. [...] Porque é aquilo que eu falei, eu acho importante... *Porque eu pretendo ser alguém na vida*." Assim, apesar de em outros momentos afirmarem as amizades como um aspecto da escola atraente para eles, ao responderem essa questão, retornam à sua importância para o futuro profissional – o que reafirma esse poderoso sentido da escola.

Viviane é a única aluna que fala pouco sobre a escola enquanto lugar de socialização. O único momento em que diz explicitamente que os amigos são parte importante da vida na escola é quando dita, a pedido da pesquisadora, cinco palavras que resumiriam o que mais gosta nesse lugar. Ela diz: "a felicidade, o desempenho, a concentração, raciocínio também..., a *amizade*".

Essa faceta socializante da escola, no entanto, é destacada não somente pelo encontro com os colegas. Esse sentido é também motivado pelos relacionamentos interpessoais travados com outros atores da escola – os professores, coordenadores, etc. – e pelas aprendizagens da ordem da sociabilização e da afetividade que se dão, de forma mais indireta, através deles e da própria vivência escolar. Podemos notar nas falas de Luana a importância para ela da convivência e da amizade com os professores: "[o que mais gosto na escola] É que eu acabo tendo um relacionamento de amizade com os professores"; "[...] Eu tenho interesse por escola sim. E os professores daqui, eu gosto muito deles. Eles são meus amigos." Fábio, nos trechos anteriormente destacados, remete-se as aprendizagens que também ocorrem através dos amigos e, além disso, diz que o que se aprende na escola ajuda "[...] tanto no... no ambiente onde a gente mora e na *convivência com os amigos na rua*." Já Viviane explica que a "educação" é um importante ensinamento da escola – com o que Ricardo, Gabriel e Luana parecem concordar. Dizem eles:

> — [Na escola] Estuda matéria, estuda... Estuda de tudo um pouco, entendeu? Estuda... a educação, entendeu? [...] Educação quer dizer o quê? Pra mim? Estudar educação?... Ó, *tem professor* que diz: "educação vem de casa". Tá certo também. Mas *tem uns* também que é assim, que *ajuda você ser educado mais... Que ensina a educação pra você*. É por isso que pra mim a *educação é tipo um estudo aqui*. *Pra metade dos professores aqui*, entendeu? [...] As matérias, acho que Português e Matemática, são como as outras, entendeu? *Educação é uma coisa que você vai levar pra toda a vida*.
>
> (Viviane –escola pública)

> — [Freqüentar a escola é importante] Porque todo mundo tem que ter um ensino. [...] Porque além de aprender coisas, as coisas da escola, normal, *você aprende a ter boas maneiras com a professora, você aprende a compartilhar as coisas com os outros*, as amizades.
>
> (Ricardo – escola pública)

> — [Aprendizagem ocorrida na escola que é importante para a vida] *Educação*, assim, *falar com o professor, com as pessoas*, essas coisas...
>
> (Gabriel – escola privada)

> — [Aprendizagem ocorrida na escola que é importante para a vida] *O respeito pelo outro*. Acho que é uma coisa que *daqui de dentro que você leva muito*, porque você tem que *respeitar amigo, professor*, tudo ao mesmo tempo.
>
> (Luana – escola privada)

Parece, então, que para o *presente* a escola faz sentido como lugar de encontros, amizades, onde se tem a oportunidade de brincar e conversar livremente e um lugar de aprendizagens relacionadas à convivência com os outros. Mas isso não invalida seu sentido de preparação para o futuro, é mais um sentido paralelo. Quer dizer, faz sentido hoje porque encontro meus amigos e outras pessoas, com quem convivo, aprendo (direta ou indiretamente) noções de "boa convivência" e de "boas maneiras" e outras coisas relacionadas a minha vida afetiva e pessoal – isso faz sentido para meu dia-a-dia, para meu amadurecimento e crescimento como pessoa, que vive em sociedade... Mas a importância fundamental da escola e das aprendizagens que reconhecidamente ocorrem aí, continua a ser "para minha vida (futura)". Ou seja, para a maioria desses alunos, a preparação para o futuro profissional é a faceta mais importante da escola (como eles mesmos afirmam em outros momentos das entrevistas, destacados principalmente no tópico anterior, e que parece um sentido mais relacionado à escola pensada a partir dos conteúdos dos saberes "curriculares" formalmente transmitidos).

Em todo caso, o sentido da socialização é outro sentido pregnante para os alunos – o que confirma resultados de outras pesquisas realizadas com jovens de diversas idades sobre suas relações com a escola[43]. E isso remete ao que Arendt (2005) fala sobre a escola ser um local onde se inicia a vivência da *pluralidade*, a *convivência com o diferente*, onde se dá início a uma vivência *pública*. Em alguns relatos os alunos reiteram de certa forma essa idéia, como vimos acima, ao falarem do convívio com os colegas, com os professores, do respeito pelo outro, a convivência com as diferenças...

Nesse sentido, como lugar de convivência privilegiado dos jovens e crianças, a escola contribui, mesmo que indiretamente, para formar cidadãos – homens que pensam também sua maneira de ser e estar entre os outros no mundo.

5.3.3 A escola como lugar do conhecimento

O sentido da escola como lugar do conhecimento, da cultura, do "saber" (singular) é menos perceptível dentre os alunos entrevistados e se confunde muitas vezes com o seu significado, de lugar de ensino e aprendizagem. Mas há uma diferença entre ser um lugar cuja função é transmitir saberes e práticas legitimadas por nossa sociedade e a escola fazer

[43] Como, dentre outras, as apresentadas no livro organizado por Charlot (2001), "Os jovens e o saber", que foram realizadas em diferentes países, inclusive no Brasil.

“sentido” para o aluno, por si só, como lugar onde ele toma contato com os saberes produzidos pela humanidade, com o patrimônio histórico-cultural do homem. Ou então quando saber e aprender, ter curiosidade e prazer de compreender os saberes transmitidos via escola seja seu sentido. Ou melhor, quando o conhecimento tem um sentido, não de utilidade futura, não como instrumento para algo, mas como engrandecimento e amadurecimento do homem que há em si e que passa a conhecer seu mundo e situar sua existência individual num contexto mais amplo (sócio-histórico-cultural). Mesmo menos freqüentemente suscitado pelos alunos, é possível observar que esse é outro sentido consonante da escola – mas que tende a ser um sentido mais pessoal, na medida em só um ou outro sujeito entrevistado remeteu-se a ele de forma mais clara ou enfática.

Como observado nos relatos, todos os alunos de alguma maneira se referem à importância de aprender e de saber, mas os saberes escolares muitas vezes são valorizados apenas em razão da sua aplicabilidade prática, atual ou futura (com vistas ao mercado de trabalho) e raramente por um valor intrínseco a eles.

Ricardo fala que escola “é para aprender”, que “todo mundo precisa ter um ensino”, e logo diz que a razão disto é porque vai “ser bom num futuro próximo” – e aí poderia ser entendido como não somente profissional. Mas logo faz a relação entre esse futuro e uma profissão ou explica que, do que aprende na escola, algumas coisas ele vai “usar” em sua vida futura, mas não é em tudo que vê essa utilidade. Isso também ocorre com Fábio que, apesar de falar que aprender é importante para “ter mais *conhecimento*”, esse seria útil no futuro, para conseguir um bom emprego. E Daniela reitera essa dubiedade quanto ao valor da escola como lugar de conhecimento e como preparação para o futuro. Ela relata muitas vezes durante a entrevista que gosta de estudar e que escola é um lugar para estudar, aprender, e que o que aprende aí é mais “legal” do que o que aprende em outros lugares porque, diz enfaticamente, “é conhecimento!”. No entanto, assim como ocorre com seus colegas citados, não fica claro o quanto esse conhecimento teria um valor por si só ou estaria relacionado a uma utilidade prática e/ou futura – como ocorre mais freqüentemente em seu relato e que fortalece o pregnante sentido utilitarista da escola.

Tanto Ricardo quanto Fábio, porém, em certos momento, sugerem a importância da escola como lugar do conhecimento tanto para sua formação como cidadão, inserido num contexto social mais amplo, numa História, como para compreender suas origens. Ambos

citam o Dia da Consciência Negra[44], para exemplificar as aprendizagens importantes ocorridas na escola ou o que pensam sobre o "saber":

> — [Aprendi] Muitas coisas [importantes]. Tipo... eu não sabia o que se comemorava dia 20 de novembro, aí uma semana atrás eu descobri que era Dia da Consciência Negra, aí fiquei falando pras pessoas que *eu sabia*! [Importância disto] Pra gente *tá bem ativo no que vai acontecer*... com a gente.
>
> (Fábio – escola pública)

> — Eu penso que é legal aprender. [...] Eu gosto de História porque, eu gosto de me interessar por, por exemplo, "Consciência Negra". Eu não sabia o que queria dizer, o dia, mas agora eu já sei. É feriado. E tem a história deste feriado já.
>
> — Por exemplo, a minha família, é uma família italiana, o meu nome é R. H. G. Nome italiano e como, pela História, eu já aprendi que meu tátara tárara, vixi!, nem sei que tátara que é!... veio pra cá, pro Brasil, como imigrante, e criou a família.
>
> (Ricardo – escola pública)

Outro momento que Ricardo revela o sentido da escola enquanto lugar de conhecimento é quando responde, de forma interessante, a questão hipotética sobre escolher ir à escola para sempre ou nunca mais ir. Ele revela aí conceber o aprendizado como algo importante para seu desenvolvimento mental e psicológico – e não só pela utilidade que tem na vida cotidiana ou futura. Ele responde:

> — Essa é uma pergunta difícil. Meu cérebro fala que eu deveria ir, mas meu coração fala que eu não deveria ir.[Por que seu cérebro fala pra ir?] Porque *eu penso que aprendizado é comida pra ele*. [E por que o seu coração fala que você não deveria ir?] Porque eu sou preguiçoso. [...] Ah, mas eu acho que eu deveria ir mesmo.

Em resposta a essa mesma questão, Elisa, aluna da escola privada, mesmo dizendo não gostar muito de escola, responde: "Eu decidiria ir, *pra aprender*, né?". Assim, afirma também a escola como lugar de aprendizagens e conhecimento, mas, como outros sujeitos anteriormente citados, não deixa aí explícito o sentido desse "aprender" na escola – se é para seu futuro profissional, como sugere em diversas partes de seu relato, ou se é porque aprender é importante para o desenvolvimento humano, como dá a entender quando explica a importância das aprendizagens em geral, não escolares (que veremos mais adiante neste capítulo), e quando, portanto, parece reconhecer um certo valor intrínseco ao conhecimento.

---

[44] As entrevistas na escola pública foram realizadas proximamente a data e havia um evento comemorativo acontecendo na escola durante aquela semana, por isto talvez a referência dos alunos a ela.

Viviane, da escola pública, também não esclarece o sentido do conhecimento, quando, ao separar o presente do futuro e o futuro profissional dos "ensinamentos", parece fazer referência a seu sentido intrínseco – o que não nos permite, no entanto, afirmá-lo. Assim, ela diz que a escola colabora para sua vida "não só no futuro quanto no presente também.[...] No futuro pode me ajudar tanto numa profissão, tanto por um ensinamento." Às vezes parecia fazer referência aos "ensinamentos" relacionados a socialização, à "boa educação". Outras vezes parecia falar daquilo que lhe era útil, que tinha valor prático para o cotidiano, seja para o presente ou para o futuro. Tentamos esclarecer à que ela se referia ao dizer "ensinamento", mas a aluna mostrava-se sempre evasiva. Por exemplo, ao responder sobre qual era o sentido da escola, ela diz: "O sentido pra mim tá aqui dentro da minha cabeça, de estudar... Estudar pra mim é... É uma vidinha bem pequenininha que tá dentro do coração, entendeu? [...] Porque é uma coisa que eu sempre vou levar aqui dentro, entendeu?". Assim, como em grande parte de seu relato, afirma o gosto pelo estudo e que é algo que estaria sempre com ela e que lhe é útil de diversas formas, mas "floreava" suas respostas de um modo que tornou difícil encontrar pistas sobre as razões de tais afirmações.

Já Marcos fala bastante sobre o assunto. Durante seu relato, por várias vezes, mostra-se entusiasmado com os assuntos relacionados ao saber, aprender, conhecer. Parece que para ele o conhecimento é um sentido forte da escola e é algo importante para ele, seja do ponto de vista da preparação para o futuro profissional, seja como valor em si, como patrimônio cultural e como via de desenvolvimento tanto psicológico quanto do universo humano e tecnológico. É o que podemos notar em alguns trechos onde, às vezes meio confusamente, fala sobre esses aspectos[45]:

> — [E por que as crianças vão pra esse lugar?] Por causa que *se elas não forem, elas vão ficar burras*! E não vão conseguir um emprego. [Então é pra isso que serve aprender essas coisas?] Ah, eu acho que pra *você entender melhor as coisas,* né? Porque se *você sabe mais, você pode interpretar alguma coisa que antes não ia conseguia entender*, agora.
>
> — [E por que você acha que você vem à escola? Por que é importante?] Ah, pra gente *aprender e... crescer*... e pra arrumar um emprego!
>
> — [Você acha que freqüentar à escola o ajuda na sua vida?] Ajuda. "Tipo assim", se todo mundo no mundo fosse burro, é... pra que ser inteligente? Aí você ia ser o superior, ia ser um ditador. Mas *se você for* [...] *burro*, por exemplo, *não vai servir pra nada*, a pessoa vai falar pra você fazer um negócio e aí você fala: "*não entendi*" – por exemplo, assim. [Mesmo se a pessoa for inteligente...] *ela quer ser a mais esperta, sei lá, quer saber mais que o outro.* [É importante saber mais que o outro?] Ah, é. Porque um sabe mais que o outro, aí o outro quer saber mais que o outro, aí o outro quer

[45] Aqui mantivemos as perguntas da pesquisadora entre colchetes para facilitar a compreensão das respostas do aluno.

> sempre...[Por que isso tem importância?] Imagina sessenta anos atrás, a vida sessenta anos atrás. E hoje em dia já tem televisão, tem uma Internet, computador, né? [...] Porque assim, "sei lá". Você imaginou você sem celular? Meu Deus! Não tinha telefone, mas agora tem. Ah! Tinha telefone, mas era assim, você tinha que apertar um botão, aí outro ali do outro lado, aquele troço enorme assim, e aí, "tipo assim" , dava trabalho. Imaginou daqui... A gente não sabe o que vai ser daqui um ano ou cinqüenta... mas vamos imaginar assim, daqui uns cinqüenta anos, que a gente vai conseguir chegar na velocidade da luz e voltar no tempo... imaginou? [...] Então, uma pessoa vai ter que ultrapassar a outra, vamos supor, as duas querem construir uma "máquina do tempo", e uma vai querer passar a outra pra chegar mais rápido lá!

Nos trechos acima, notamos importante papel dado à escola por Marcos como fonte de aprendizados e conhecimentos que contribuem tanto para o desenvolvimento tecnológico humano quanto para o desenvolvimento mental e psicológico dos alunos – ajuda a serem *inteligentes*, a *saberem mais* para *entenderem melhor as coisas*, a não ficarem *burros*, a *crescerem*. Ainda aí, Marcos relaciona as aprendizagens, o conhecimento e a "inteligência" a sua *utilidade*. No entanto, mais claramente do que ocorre com os outros alunos entrevistados, a escola já aparece para ele, de alguma maneira, relacionada ao "crescer" e ao "saber", ou seja, a escola parece adquirir sentido em relação ao desenvolvimento psicológico humano, à entrada do homem na cultura humana e para o desenvolvimento e aprimoramento da ciência e da tecnologia. Complementando as idéias acima destacadas, Marcos diz:

> — Eu acho que o colégio... Porque, vamos dizer assim, *uma pessoa que desde que nasceu, tá no colégio* e vai e acabar o colégio com... vinte e três anos? Acho que vinte e três acaba a faculdade? [...] *E uma pessoa que nunca fez colégio. É diferente*. [...] Ah, por causa que, por exemplo, assim, vamos supor, uma pessoa que nunca fez colégio... Tipo assim, *as pessoas desde a idade da pedra demoraram tudo isso pra descobrir a roda*! *Então uma pessoa, assim, que nasceu, não vai descobrir em um segundo.* Tipo assim, *e uma pessoa que vai todo dia no colégio, vai aprender isso* em vinte e três anos, aí... Ah! É isso.

Dessa forma, esse aluno reafirma o valor da escola como lugar de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade e para a formação das novas gerações, sua inserção no mundo e para a continuidade do mundo humano – revelando, portanto, ser esse um sentido forte da escola para ele. Seu relato revela, portanto, mesmo que sutilmente, a importância de se conhecer o passado para construir o futuro, como diria Arendt (2005). Essa referência ao passado, que é feita por Marcos de forma rebuscada, é feita direta e claramente por Gabriel, da escola privada, e João, da escola pública. Apesar de não relacionarem a transmissão do conhecimento e a cultura humana como um sentido da escola – e de afirmarem a sua importância mais para a sociabilização e o futuro profissional –, eles dizem:

> — Escola é o lugar que você vai de segunda a sexta, *pra saber do mundo, do passado* e pra melhorar a educação. (Gabriel)
>
> — Escola assim, pra mim, é *um lugar de aprender* as coisas, *pra poder usar do passado no futuro*. (João)

Vemos que Gabriel apenas cita o passado como fonte de conhecimentos que a escola transmite. Já João deixa transparecer que essas coisas "do passado" têm importância (ou utilidade) para o futuro. É preciso lembrar que Gabriel não valoriza muito a escola e diz não gostar de estudar. Ele declara que acredita que "dá pra viver sem aprender nada", mas, complementa, "vai ser melhor se aprender" (por causa do futuro profissional). E João, ao contrário, demonstra dar grande valor à escola e aos aprendizados (sejam quais forem) – como pode-se ver quando responde que, se pudesse escolher entre ir ou não à escola, preferia: "Ir pra escola.[...] Ah, questão de aprender, *a gente fora da escola não ia aprender nada.*" Em todo caso, Gabriel e João foram os únicos alunos que definiram a escola como um lugar onde se aprende as coisas "do passado" – mostrando, portanto, ter consciência dessa sua importante função.

Assim, para alguns dos alunos entrevistados, o conhecimento, sem necessariamente "ser útil", é também reconhecido como um valor da escola, ou seja, tem para alguns um sentido intrínseco – que às vezes não é denominado, mas é reconhecido e às vezes fica obscurecido por outros sentidos mais pregnantes. Contudo, como pudemos observar, a transmissão dos saberes acumulados pela humanidade, seu importante papel na formação das novas gerações, as aprendizagens e saberes como fatores que contribuem para o desenvolvimento psicológico não se configuram como o sentido mais forte da escola para os alunos. Vimos que, em diversos momentos das entrevistas, eles mais freqüentemente (ou mais claramente) relacionam a escola à socialização que promove ou, principalmente, à utilidade prática ou futura dos saberes aí transmitidos. É o que exemplarmente ocorre com Gabriel – e podemos acompanhar no diálogo abaixo, entre ele (G) e a pesquisadora (P):

> P: Qual o sentido da escola?
> G: Aprender sobre as coisas.
> P: É importante saber as coisas?
> G: Pro emprego.

Portanto, do mesmo modo que ocorre com Gabriel, também para os outros alunos pesquisados parece que o sentido utilitarista da escola é o mais forte – a escola, assim, é reforçada como sendo um meio de preparação para o futuro, principalmente, profissional.

Considerando as análises expostas anteriormente, cabe nos colocarmos a refletir: que "educação" se pretende com a escola? Estaremos conseguindo realizar essa tarefa? De que forma? A que custo? Precisamos lembrar que: não só as relações com e na escola produzem sentidos sobre ela, mas, dialeticamente, essas mesmas relações são construídas a partir dos sentidos da escola que transitam socialmente.

5.4 A INFLUÊNCIA DOS PAIS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS E DAS RELAÇÕES COM A ESCOLA

Interessante notar o quanto as vozes dos alunos muitas vezes fazem eco a de seus pais ou familiares e como a participação deles em sua vida escolar parece colaborar (positiva ou negativamente) para o investimento do aluno na escola. Em alguns casos, essa relação é bastante perceptível. Em outros, não fica clara. E ainda, algumas vezes, parece não haver uma influência direta dos pais nas concepções de seus filhos sobre a escola e sobre suas relações com ela.

Sendo assim, observaremos agora, a partir dos depoimentos dos alunos, a influência de seus pais em sua vida escolar sob duas perspectivas: do sentido que constroem sobre a escola; e das consonâncias ou dissonâncias entre alguns traços das configurações socializadoras de suas famílias e do contexto de socialização escolar – de acordo com as proposições de Lahire (1997) em seu estudo sobre esse assunto.

Praticamente todos os pais dos alunos entrevistados consideram a escola importante. As justificativas para tal variam pouco e geralmente a valorização da escola pelos pais é relacionada ao futuro profissional de seus filhos. Mas há aqueles que questionam o valor da escola para a vida prática. Porém, seu envolvimento e interesse pela vida escolar dos filhos nem sempre correspondem ao que dizem.

Assim, em algumas famílias podemos observar que existem certa atenção e acompanhamento do desempenho, das tarefas e vivências escolares de seus filhos e uma preocupação e valorização da escola que é percebida de alguma forma por eles - como podemos observar nos casos de Ricardo, Fábio, Daniela, João, Luana e Elisa. Esse "investimento pedagógico" acontece de diferentes formas e com intensidades variadas e geralmente tem repercussões positivas sobre as relações dos alunos com o trabalho e o universo escolar – mas nem sempre isso acontece.

No caso de **Ricardo**, segundo conta, seus pais dizem que o "estudo": " [...] é muito importante. Eles falam que é pra eu estudar bastante, pra eu m*e dar bem na vida*. *As coisas que eu falei aquela vez*." Assim, como o aluno mesmo explicita, sua fala é eco da opinião de seus pais. E, portanto, quando diz que o sentido da escola para ele é o futuro profissional, podemos deduzir que há nessa construção uma apropriação bastante direta do entendimento e do sentido da escola para seus próprios pais.

Ricardo, aluno da escola pública, fala que é essa a principal causa de se empenhar nos estudos. Mas não só. Também porque acredita que a escola é sua única obrigação – parece ver-se responsável por cumpri-la e diz ter prazer nisso – e porque quer ganhar o presente escolhido ao final do ano – sua mãe cobra seu desempenho com essa tática. Porém, Ricardo afirma que se isso não ocorresse estudaria mesmo assim: "por causa dos outros dois motivos."

Seus pais preocupam-se com a qualidade do ensino e com a convivência escolar do filho – visível quando Ricardo diz que eles pretendem mudá-lo de escola, pois acham essa muito ruim ou quando não permitem que a freqüente aos sábados ou fora do horário de aula por acreditarem ter muitas gangues e vandalismo. Além disso, toda sua família (mãe, pai, tios e tias) pergunta sempre sobre seu desempenho escolar, se está indo bem, se tirou boas notas nas provas, etc. – e com isso transmitem a ele uma o valor dado à escolarização. Ricardo diz que:

> Eles perguntam como eu fui na escola e quando eu falo que eu fui mal, sabe como é que é família, fofoca que é uma... espalha na família inteira. [...] Geralmente eu nunca vou ruim e quando eu vou bem, raramente comentam. É natural, é como alguém que vai ruim, quando vai bem, nossa! Ela foi bem! [...] Minha mãe tem muito orgulho. [...] Não tem uma reunião de escola que ela não saia cheia de elogios pra mim!

Ricardo considera-se um ótimo aluno e parece sentir-se pessoalmente valorizado por seus familiares por isso – o que, com certeza, contribui para seu empenho e envolvimento com escola. Conta que nunca reprovou um ano escolar ou pegou recuperações em disciplinas, mesmo tendo mudado constantemente de escola e declara não gostar de "pegar as matérias pelo meio", gosta de começar e terminar o ano sem interrupções. Também vale é importante citar que Ricardo foi o único aluno entrevistado que fez referência, espontaneamente, a processos metacognitivos. Em certa passagem de seu relato, comentando sobre "colar" ou não durante as provas, ele diz:

> *É porque a minha cabeça é muito confusa, porque tem muita coisa pra pensar*, aí eu quando eu pego cola, é só pra falar a primeira, só a primeira, aí depois...vai. [...] É. Porque *o homenzinho lá* [aponta para a cabeça] *consegue abrir o arquivo*.

Além de bom aluno em termos de notas, Ricardo é "bem comportado", e por essas razões ele é monitor da sua sala de aula, ou seja, ele ajuda os professores a manterem o "bom comportamento" dos outros alunos em classe – e parece não questionar e até gostar dessa função de "vigiar e punir"[46] tão característica de certas instituições, como as escolas em geral.

Para realizar as tarefas escolares Ricardo não solicita a ajuda da mãe, com quem mora – como bom aluno que é, parece ter facilidade para estudar sozinho. Só quando tem deveres da escola dominical (da igreja que freqüenta), a avó, que entende bem do assunto, o ajuda – "a gente estuda sobre a bíblia". Vemos aí um certo "investimento pedagógico" da avó em relação às atividades da escola religiosa do neto – que, podemos dizer, rege-se pela mesma configuração escritural e de organização temporal que da escola de ensino formal e, portanto, entram em consonância com elas, colaborando também para facilitar a relação de Ricardo com cultura escolar.

Quanto a outros aspectos familiares e domésticos que podemos associar à configuração do universo escolar, a relação com a leitura e a escrita é um ponto relevante. E Ricardo diz que sua mãe lê muito e gosta de escrever poemas – como podemos acompanhar em um trecho de sua entrevista:

> Minha mãe lê tudo. [...] No meu quarto tem, tipo, umas cinco prateleiras e tá tudo cheia de livros. Ela já leu tudo. [...] Ela lê revista.[...] Lê revista e vê... lê as notícias na Internet. [E escrever, você a vê escrevendo?] É, no computador, no computador tem... Agora que ela vai fazer esse primeiro leilão ela tá escrevendo muito... E tem uns poemas que ela faz. [...] Eu nunca vi minha mãe escrevendo poema. Poema é assim, quando acontece alguma coisa com ela, alguma coisa boa, aí ela escreve um poema. [E ela já lhe mostrou ou não?] Não, eu que vejo mesmo. Também eu nunca perguntei, pra ela... Não sei se ela sabe.

A exemplo da mãe, Ricardo também gosta de ler livros: "Ah, livro assim de lenda. Eu tenho um livro de lenda do índio brasileiro... Eu gosto assim, de comédia, eu gosto de tudo é quanto é tipo de leitura [...]".

Segundo Lahire (1997), a familiaridade com leitura e práticas de escrita podem conduzir a criança a práticas de grande importância para o êxito escolar. Mas, alerta o autor, isso depende de como essa experiência é vivida – e parece que no caso de Ricardo é de forma bastante positiva.

Também, segundo o autor, todos esses aspectos – o interesse e o investimento pedagógico dos pais e familiares, a ordem escritural e moral doméstica consonantes com a da escola, etc. – colaborariam para que o aluno tivesse boa inserção e desempenho escolares – o

[46] Em referência às reflexões de Foucault, em seu livro "Vigiar e Punir".

que se confirma na história escolar de Ricardo que é considerado, e se considera, um dos melhores alunos da sua classe.

No caso de **Fábio**, seus pais, de forma semelhante aos de Ricardo, seu colega de turma, fazem a relação entre a escola e o futuro profissional. Fábio conta que "Eles falam que a gente *tem que aprender bastante pra depois... ter uma profissão boa*!" A fala de Fábio, assim como a de Ricardo, faz eco a de seus pais quando justifica a importância da escola – aprender para ter um "bom emprego", um "bom futuro". Mas ele deixa transparecer também que o gosto por estudar não está relacionado apenas a isso: ele parece querer corresponder às expectativas de seus pais. Isso pode ser observado quando Fábio diz que gosta quando consegue notas boas nas provas porque seus pais "ficam felizes" e também porque ganha presente. Quando não vai bem, seus pais cobram que estude mais e utilizam da artimanha de proibi-lo de jogar vídeo-game até que melhore.

Os pais de Fábio são bastante participativos quanto a sua vida escolar. Como conta o aluno: "Eles falam... Eles pegam meu caderno... Se foi bom meu dia... Essas coisas." Sua mãe o ajuda com as lições de casa quando Fábio a solicita, mas é seu padrasto que parece se interessar e se preocupar mais com sua vida escolar, além de ter uma relação muito boa com ele em diversos aspectos. Pelo que Fábio conta, quando seu padrasto (a quem chama de pai) chega em casa após o trabalho, ele sempre pergunta sobre seu dia na escola, ajuda-o nas tarefas escolares, além de conversar sobre outros assuntos de interesse comum. Um fato relevante, e simbólico, dessa boa relação é o diário que fazem juntos. Toda noite sentam na cama e conversam sobre o que foi bom no dia, o que foi ruim, refletem e discutem as razões disso e aí escrevem essas coisas nesse diário feito a quatro mãos. Fábio diz, sobre seu padrasto: "Ah! Ele ajuda pra caramba! [...] Porque ele me ajuda muito quando tenho trabalho de casa. Quando eu chego da escola ele pergunta... Quando tenho alguma dificuldade em alguma matéria... ele me ajuda."

Os assuntos escolares, assim, propiciam conversas e interações diversas entre Fábio, seus pais e também sua irmãs – o que demonstra a valorização da escola por parte de sua família. Um outro exemplo disso pode ser observado quando Fábio diz: "O que eu mais gosto é lição de casa! [...] Porque até minha irmã me ajuda, às vezes! [...] Eu gosto muito! Aí eu pego opinião do meu pai, das minhas irmãs, da minha mãe...". Vemos que o que geralmente é um trabalho considerado enfadonho por outros alunos, para Fábio torna-se prazeroso, devido ao envolvimento de todos de sua família na tarefa.

Vemos, dessa forma, que há um investimento pedagógico patente e importante da parte dos pais de Fábio, que colabora para seu desempenho escolar – que, se não é dos

melhores, como afirma o próprio aluno, não é por conta de um desinteresse pelos estudos, e sim por ser ele meio distraído durante as aulas e um tanto quanto bagunceiro em classe.

Fábio diz que seus pais não têm o hábito da leitura, que é raro vê-los lendo algo. No entanto, afirma que ele próprio gosta de ler, e de ler livros, principalmente "de ficção". E como não há livros em casa, Fábio conta que, para ter acesso a eles, vai juntando o dinheirinho que sua mãe lhe dá esporadicamente e, quando tem o suficiente, compra algum.

Todos esses fatos parecem ter repercussões em seu interesse pelos estudos e em seu desempenho escolar, pois Fábio mostra-se interessado pelo conhecimento em geral e acredita ser um bom aluno – apesar de seus colegas dizerem que ele não o é, o que ele explica em termos de seu comportamento.

Em seu caso, destaca-se o investimento pedagógico dos pais – que se dá de uma maneira diferente do que ocorre com Ricardo – e uma relação com a escrita que parece ser vivenciada de forma bastante positiva – como podemos observar pelo prazer que Fábio tem em fazer o diário em companhia do padrasto. Junto a isso, acrescenta-se o interesse genuíno de Fábio pela leitura – que em seu caso não é uma derivação direta dos hábitos dos pais. Isso mostra que os hábitos e interesses dos sujeitos não são necessariamente frutos de um "capital cultural" transferido de geração em geração – os indivíduos apropriam-se desse "capital" de formas diferenciadas a partir de sua própria experiência pessoal e, com afirma Lahire (1997), de sua participação e circulação por ambientes de socialização diversos e heterogêneos que podem ser "fontes" de experiências que os levam a ter hábitos diferentes daqueles compartilhados em seu âmbito familiar.

Daniela, assim como seus colegas Fábio e Ricardo, diz que seus pais preocupam-se com seus estudos e perguntam sempre sobre seu dia-a-dia na escola. Mas conta que eles não acham boa a escola que está freqüentando e que pretendem mudá-la para outra. O que ela concorda: "Muita bagunça! Os professores, as tarefas… não tem também... De matemática, não tem nada, a professora faltou quase o ano todo...". Ela fala que essa escola não tem regras e que isso é ruim. Ela nunca reprovou um ano escolar antes ou ficou em recuperação, mas agora que veio para essa escola diz que está tendo um desempenho pior do que o ano anterior, quando ainda morava com a avó em outro Estado. E justifica: "é estranha esta escola."

Daniela sempre foi incentivada a fazer cursos extra-escolares. Lá onde morava com a avó, fazia curso de inglês ("desde a primeira série") e computação (tio era professor e a incentivou a entrar no curso). Aqui em São Paulo está fazendo o inglês – que pediu para mãe e ela a matriculou.

Pelo que conta, tanto seus avós (que a criaram desde pequena), quanto seus pais (com quem mora atualmente) têm hábitos de leitura. Daniela diz que "Eles sempre lêem.[...] Minha avó gosta de ler a bíblia. Meu avô lê jornal, revista… Meu avô lê de tudo!" Seus pais também "lêem bastante", conta ela: "meu pai lê um livro assim [mostra a grossura] em um dia!"; e sua mãe, assim como ela própria, também gostam e lêem livros frequentemente. Daniela pega-os na biblioteca pública, que não fica muito perto de sua casa e cuja localização descobriu através das colegas de escola: " É que eu perguntei pras minhas amigas, né? Aí elas também falaram. Aí eu falei: 'então tá , quando vocês forem, vocês me convidam'. Aí eu fui com elas, gostei e aprendi o caminho. Eu também pego aqui na escola."

Vemos que não só os pais e avós de Daniela têm familiaridade com a leitura - inclusive, foi a avó de Daniela que a ensinou a ler e escrever, antes de entrar na escola –, como também ela se relaciona com colegas que se interessam por literatura – e isso num meio sócio-econômico desprivilegiado, o que contraria o senso comum de que aí não se encontrariam hábitos ou interesses desse tipo.

Quanto à ordem moral e à organização dos afazeres domésticos, Daniela sempre teve algumas responsabilidades – na arrumação da casa e, quando morava com avó, de levar os primos menores para a escola e buscá-los, fazer compras no supermercado, etc. Mesmo assim, ela estuda e não deixa de cumprir com as tarefas escolares.

Em casa seus pais ajudam-na quando solicitados, pois Daniela prefere fazer seus deveres escolares sozinha. Ela explica que quando não sabe algo pergunta para seus pais, mas nem sempre gosta dessa ajuda. Conta que sua mãe não gosta muito das coisas da escola e seu pai não "[...] entende muito bem. [...] Sei lá. Acho que ele tem o pensamento dele..." E isso, acredita, às vezes até a atrapalha a realização de suas lições. Porém, é o pai quem demonstra mais se interessar por seus estudos e por seu desempenho na escola. Quando não consegue boas notas ele conversa e, como Daniela exemplifica, diz: "Filha, eu sei que você estudou bastante, mas tem que estudar mais, tem que melhorar nessa matéria...". Quando vai bem, ele incentiva-a também com palavras de estímulo e apoio.

Todos esses fatos descritos acima, como salientado nos casos anteriores, têm consonância com a configuração socializadora da escola e, portanto, concorrem para o estabelecimento de uma boa relação com essa instituição e para o êxito escolar de Daniela. Isso se confirma ao percebermos, por seu relato, que ela é uma aluna que gosta de estudar, que não deixa de cumprir suas tarefas, que dá importância as regras e não gosta dos alunos que atrapalham a aula e que tem um comportamento adequado ao que a escola pressupõe como "bom comportamento".

Sobre a importância da escola, Daniela diz que o pai tem uma opinião peculiar, da qual discorda:

> Meu pai fala que a escola é uma enganação, assim, sabe? [...] Porque ele acha que... a escola, isso daqui... Nem tudo que está na escola, vai cair na sua vida normal, no dia-a-dia. Agora ele fala assim, vamos supor, essas coisas de matemática, os problemas, nem sempre vai cair na nossa vida. [...] Pode não servir pra nada. Agora, português, ele fala que já é, que vai servir, por causa da gente falar... [...] Eu acho que [escola] é importante. [...] Ah, porque assim, se eu tiver um bom estudo, eles vão ver no meu currículo. [...] Olha, eu não concordo com meu pai. [...] Porque a escola é um lugar, assim... legal.

Vemos aí que Daniela acha que a escola ajuda na vida sim, diferente do que diz o pai, que contraditoriamente, se interessa bastante por seus estudos. E Daniela faz a relação direta entre a escola e o futuro profissional – para isso é que é importante (apesar de em outro momento dizer também que o que aprende na escola é importante porque é "conhecimento"). Em todo caso, seu pai, com essas argumentações sobre a escola, parece fazer Daniela pensar a respeito – o que colabora para que ela construa sua própria opinião. Isso, junto ao interesse demonstrado pela vida escolar da filha, parece fazer com que Daniela sinta que, independentemente do questionamento que o pai faz da escola, ela tem sua importância. Isso remete ao que Lahire (1997) pondera sobre o investimento dos pais na escolaridade. Não necessariamente é preciso "pegar no pé" do aluno, estar incisivamente cobrando-os pelos estudos – esse superinvestimento, ao contrário, pode até ser prejudicial ao estudante. A valorização da escola pode passar por outras vias: seja no cuidado com o asseio da criança para ir à escola; seja no interesse pelos acontecimentos – de qualquer ordem – do dia-a-dia escolar vividos pelo filho; seja polemizando sua utilidade para a vida e a qualidade do ensino oferecido.

João, também aluno da escola pública, que mora com sua mãe apenas, diz que ela o ajuda com as tarefas escolares e que também cobra bastante sua dedicação aos estudos. Ele fala que seus pais se interessam por sua vida escolar e que a mãe pondera a respeito, considerando a importância da escola, mas também o estado decrépito em que se encontra. Sobre isso, João conta: "Ela fala que é importante, mas também, é aquela coisa que eu disse, né?, que é detonada, tem coisas quebradas." A mãe demonstra, assim, sua decepção – ou impotência? – quanto ao estado físico do colégio onde o filho estuda – e quem sabe, talvez nas entrelinhas dessas palavras, quanto a qualidade do ensino aí oferecido. Mas, de qualquer maneira, há a valorização da escola – e isso parece ficar nítido quando ela mostra ressentir-se da falta de estudo em sua própria vida. É o que podemos observar quando João comenta as

razões de sua mãe dar importância à escola: “por causa que ela não teve esse tipo de coisa. [...] Por causa que o pai dela era viciado em jogo, acho que ele não dava muita atenção pra ela nos estudos. [...] Ela fala que coisa que ela não teve, ela quer dar pra mim.”

Aí vê-se que mãe de João dá importância não só às aprendizagens escolares, mas também à atenção e interesse dos pais no acompanhamento dos estudos dos filhos – o que o avô de João, seu pai, não fazia com ela e que, por sua vez, tenta transmitir e realizar na relação com seu filho. E parece que consegue, pois João, durante seu relato, diversas vezes afiram que é importante saber, aprender, estudar.

Em casa João tem algumas obrigações, como ajudar na arrumação da casa e, às vezes, até fazer comida – o que aprendeu com a mãe. Esse tipo de responsabilidade – como vimos no caso de Daniela – tem consonância, de certa forma, segundo Lahire (1997), com a organização dos trabalhos e ritmos das tarefas escolares e pode colaborar para uma boa inserção e adaptação do sujeito a esse universo. E é o que podemos notar quanto ao desempenho de João como aluno. Ele diz que tem algumas dificuldades com a realização das tarefas escolares e os estudos, mas tenta cumpri-las e não apresenta um desempenho ruim na escola, é um aluno mediano. E mostra ter um comportamento na escola que é adequado ao pressuposto pela cultura escolar como aquele que cabe ao aluno – é mais reservado e quieto em sala de aula, respeita professores e funcionários e as regras da escola.

Apesar dos pais de João não terem hábitos de leitura e escrita e de ele e sua mãe usarem o computador que têm em casa apenas para acessar a Internet, acontece com João uma situação interessante quanto a essa questão: ele é solicitado pela mãe para ajudá-la a escrever seus emails. Conforme ele diz: “É assim, ela vai falando e eu escrevo.” Segundo as reflexões de Lahire (1997), podemos dizer que talvez a própria limitação da mãe de João, quando recorre à ele para suprir sua inabilidade com a escrita, pode estar colaborando para construir em seu filho o desenvolvimento dessa habilidade cognitiva.

Assim, no caso de João, se destaca aquilo que Lahire (1997) aponta sobre a valorização da escola por parte de pais menos escolarizados. Muitas vezes, como é o caso da mãe de João, eles não se envergonham de sua condição diante dos filhos. Ao contrário, pedem sua ajuda para realizarem aquilo que não dominam (e que, geralmente, tem relação com as aprendizagens escolares dos filhos), mostram disposição para saber sobre seu cotidiano e desempenho escolares, cobram-nos por isso, e acabam, dessa forma, colaborando para que seus filhos, de alguma maneira, desenvolvam certas habilidades necessárias à um bom aproveitamento escolar e também valorizem a escola e reconheçam a importância dessa em suas vidas.

Luana, aluna da escola privada, assim como Ricardo ou Daniela, também não pede ajuda para os pais e prefere fazer as lições de casa sozinha ou com as amigas e se tem dúvidas, as esclarece depois com os professores. Ela explica: "Eu não peço ajuda, eles até reclamam disso. Só que eu acho que o ensino mudou muito, de lá pra cá, assim... Eles vão explicar de um jeito e os professores vão explicar de outro e na hora da prova eu vou fazer tudo diferente..." Se seus pais "até reclamam" de não serem solicitados para ajudá-la com as tarefas do colégio, isso demonstra que têm interesse em participar mais da vida escolar da filha – e teriam condições para tal já que a mãe tem curso superior completo e o pai o ensino médio. Podemos deduzir também dessa fala de Luana que ela trata o estudo de uma forma mais "utilitarista": não quer a opinião dos pais, quer saber o "jeito certo", o jeito que os professores explicam e que "cai" na prova – e isso com vistas ao seu bom desempenho nelas. Segundo Perrenoud (1995), não é raro os alunos terem esse tipo de relação com os saberes e atividades escolares: desenvolvem certas táticas para cumprirem o seu papel na escola, ou seja, seu "ofício de aluno".

Luana nunca reprovou um ano escolar ou ficou em recuperação e é uma das melhores alunas de sua classe. Conta que já ganhou até um "café da manhã" na escola – esse é oferecido algumas vezes por ano, como um prêmio, aos dois melhores alunos da sala e seus pais. Por ser boa aluna, diz que seus pais confiam nela e não a cobram em relação às tarefas e estudos. Porém, se contradiz quanto a isso quando tenta explicar como é a relação de seus pais com sua escolarização – como podemos acompanhar nos trechos a seguir:

> Eles confiam muito em mim. Eu dei umas mancadas aí com a minha mãe, até eu tô de castigo. Eu tô proibida de mexer no computador de segunda a quinta, e foi porque uma amiga minha não quis ir na minha casa fazer um trabalho e no portal educacional, que foi um site que o C. [coordenador] criou, eles deram uma senha pros pais que eles têm acesso a tudo, todas as lições de casa, todos os trabalhos, pra quando é... E aí minha mãe viu que esse trabalho já tinha sido passado umas duas semanas atrás e ela me colocou de castigo. Mas eles confiam muito em mim e eles acham que eu vou conseguir fazer tudo.
>
> Eles falam que eu tenho obrigação de ir bem na escola, porque eu tenho bolsa de desconto de cinqüenta por cento, porque eu sou boa aluna. E o meu irmão tem de trinta, porque ele ainda não faz prova, não dá, não dá nota e tal. E meus pais falaram que se eu repetir, se eu pegar recuperação, essa bolsa diminui. Então, eu acho que eu tenho um peso, assim, nas costas de ter que...
>
> Não, eles não cobram não. No bimestre passado eu ganhei um café da manhã na escola por ser a melhor aluna da minha sala e eles deram os parabéns e tal. Tem pais que dão presente para o filho quando eles vão bem, mas acho que é errado, porque o filho tem obrigação, entre aspas, de ir bem. Não tem porque ganhar presente, porque é uma coisa que ele tem que ir bem, é o futuro deles. Não é legal ficar pegando recuperação. [...] Ah é bom [receber "os parabéns"], mas eu não sei se precisava de tanto, assim, porque meus

> pais ficaram "todo todos" porque eu ganhei o café da manhã e tal, mas o parabéns... só eles perceberem que eu vou bem mesmo, já é bastante.

Podemos observar nesses trechos do relato de Luana que seus pais dão valor à escola e se preocupam com o desempenho da filha – mesmo essa dizendo que eles não falam nada diretamente sobre a importância da escola. Apesar de dizer que não, vemos, por meio de suas palavras, que seus pais cobram que cumpra os deveres escolares, que tenha bom aproveitamento em termos de notas (por causa da bolsa de estudos) e demonstram contentamento com o bom desempenho escolar da filha. Luana, por sua vez, apesar de dizer que não precisa "dos parabéns", ao mesmo tempo afirma, indiretamente, que é importante para ela perceber que os pais reconhecem o seu êxito. Assim, mesmo não declarando sempre com palavras seu contentamento ou desagrado pelo desempenho da filha na realização das tarefas ou pelo seu aproveitamento escolar, esses pais conseguem, por suas atitudes, fazer com que a filha perceba suas preocupações e interesses por sua escolarização. E isso, pelo que Luana diz, é o bastante para ela – e acaba correspondendo às expectativas de seus pais.

Em sua casa seus pais "liam muito" (pelo que conta, principalmente "Best Sellers"). Mas agora que sua mãe está trabalhando, não tanto. O que é mais comum é ver seus pai lendo jornais aos finais de semana e sua mãe lendo revistas – que ela "adora". Luana diz que "é raro eu ler livro da escola" – ou seja, literatura nacional. Acha chato. Porém, conta que a professora de Português indicou um livro de Shakespeare que ela adorou. Mas o que ela gosta mesmo é de literatura juvenil – e como seus pais, preferencialmente, pelo que percebemos, "Best Sellers" de autores estrangeiros. Diz que a leitura é uma de suas atividades favoritas fora da escola – além do curso de jazz, no qual também se destaca. Sendo-lhe prazerosa, podemos deduzir que tem boa desenvoltura nessa atividade. Já que essa é uma capacidade crucial para o bom desempenho do aluno em praticamente todos os âmbitos do universo escolar, com certeza contribui para seu êxito como aluna. Juntamente a isto, não se pode deixar de dizer, outros fatores que parecem contribuir para esse êxito são: um maior repertório cultural possibilitado pelo ambiente sócio-econômico privilegiado no qual vive e que para ela parece ter repercussões positivas; e sua característica particular de ser mais "autônoma" em relação aos estudos e outras atividades – característica muito apreciada, em geral, pelos professores e adequada a uma arraigada cultura escolar.

Elisa, que estuda na mesma sala de Luana, apesar de compartilhar desse universo social e cultural mais privilegiado, ao contrário dela, não tem um bom desempenho na escola, diz que não gosta de estudar, apesar de admitir ter facilidade para realizar as tarefas escolares – considera-se inteligente, mas diz que tem preguiça de estudar, quer mesmo é brincar. Assim,

a escola para Elisa faz mais sentido quanto a seu aspecto de socialização e também de preparação para o futuro profissional – o que também é compartilhado por Luana, mas que parece passar por razões diferentes.

A mãe de Elisa, que é quem mais acompanha sua vida escolar, sempre reforça que quer que a filha seja médica – o que ela parece ter assimilado, pois diz ser seu desejo também. Assim, acaba por fazer entender, para a filha, mesmo que indiretamente, que a escola é importante para que consiga chegar a isso – ou seja, como preparação para o ingresso em uma boa faculdade. Esse sentido é ecoado pela fala de Elisa, que diz achar a escola importante para ter uma profissão "que possa ganhar dinheiro". Assim, sua relação com a escola e com os estudos parece perder o sentido no presente justamente porque, segundo essa lógica, só poderá adquiri-lo no futuro.

Além disso, Elisa diz: "[...] eu acho que tinha que ter coisas mais divertidas no colégio, as coisas são meio chatas." Ela questiona, portanto, a maneira como se dá o ensino formal, acha as aulas enfadonhas e cita como exemplo a escola do irmão pequeno, onde tem atividades mais interativas – sugerindo que a escola talvez pudesse ser diferente, ou seja, questionando um tipo de didática mais tradicional, que tem relação com a cultura escolar, de modo geral. Isso parece se refletir em seu comportamento durante as aulas: é bastante falante em sala, vive passando bilhetinhos e conversando com as colegas ou ouvindo música, e de vez em quando, confessa, apronta uma bagunça daquelas. Está, portanto, sempre dispersa, diz que não consegue prestar a atenção, mas que ultimamente isso "até que mudou". Ela vem tentando recuperar suas notas baixas, para isso está sentando mais a frente na sala de aula e procura cumprir com as tarefas – "este bimestre tirei dez em todas as matérias" (nas avaliações das lições de casa).

Apesar de Elisa dizer que não gosta de pedir ajuda para a mãe – porque ela "responde tudo em vez de ensinar" – reconhece que ela ajudou a desenvolver uma maneira de conseguir fazer as lições. A idéia foi da tia professora, que usou a tática com o filho e deu certo. Elisa conta:

> É... eu não gosto muito [de fazer lição], mas até que tá divertido, assim.[...] Ah, minha mãe põe música pra eu fazer lição de casa... [...] Porque ficar sentado lá escrevendo... e ouvia as minhas amigas gritando lá em baixo no prédio: "joga a bola"... aí... [...] Enquanto eu não fizesse lição...

E diz que isso está ajudando, "porque aí eu não fico ouvindo o som das minhas amigas também. [...] De vez em quando eu olho na janela... e tudo bem."

(lembrou Machado de Assis – conto de escola)

Mesmo assim – e apesar da mãe perguntar “todo dia” da escola, cobrar suas tarefas e tentar ajudá-la em suas dificuldades –, Elisa acaba tendo apenas um desempenho mediano como aluna – o suficiente para passar de ano. Porém, como vimos, não quer dizer que não se incomode quando tira notas baixas, pelo contrário, diz que fica inconformada com suas “distrações” na hora da prova, que às vezes se sente “burra” e fica chateada com isso. Mas aponta que a principal razão desse desconsolo é que os seus pais ficam bravos com ela e a proíbem de brincar com os colegas do prédio e de fazer as atividades de lazer que gosta. Elisa conta: “Eles ficam bravos comigo, aí ficam olhando meio torto pra mim, eu não posso descer no prédio... [...] Não deixa [a mãe] eu ouvir música, ver televisão.” Porém, quando consegue boas notas, diz que os pais ficam felizes, que a mãe fala “Ai, que inteligente!” – o que parece gostar de ouvir – e compra-lhe presentes.

Elisa conta que não convive muito com seu pai, apesar de morarem juntos. Ela explica que ele trabalha o dia todo e chega tarde em casa – é administrador de empresas e trabalha como representante comercial, além de ser subsíndico do prédio. Porém, quando não está indo bem na escola, seu pai conversa calmamente com ela, fala que precisa melhorar, diz para ficar tranqüila... Ao comentar sobre o fato de seu pai não acompanhar mais de perto seus estudos, Elisa mostra, no entanto, que ele se preocupa com seu desempenho e aproveitamento escolar. Ela fala:

> Se meu pai tivesse me acompanhando eu tava morta já. [...] Ele estudava no M. e lá eles morrem!... e aí ele pegou essa mania. [...] É que meu vô, antes de morrer, ele falou que o filho dele tinha que ser educado que nem ele foi educado. [...] Eu fico pensando nisso que meu vô falou... Eu não conheci ele.

Vemos, nesse caso, que apesar de Elisa não ser uma ótima aluna, ela também não é indiferente ao seu próprio desempenho escolar. A valorização da escola e a preocupação por parte de seus pais quanto a seu empenho nos estudos, acaba sendo demonstrada de diversas maneiras por eles – pela cobrança da realização das tarefas; ao ficarem “bravos” ou aborrecidos quando não consegue boas notas; pelos elogios e presentes quando corresponde a essas expectativas; quando a mãe tenta ajudá-la a minorar a chateação que é para Elisa fazer as lições de casa; etc. Além disso, a frase do avô paterno sobre a educação parece ser intrigante para Elisa, que parece buscar entender o sentido exato do que quis dizer – e parece colocá-la a refletir sobre sua própria relação com o saberes escolares, talvez para além de sua utilidade para uma profissão futura ou para “ganhar dinheiro”.

Diferentemente dos casos anteriores, os pais de Viviane, Gabriel e Marcos, não falam muito sobre a escola e não demonstram muito interesse por suas vidas escolares – ou, então,

esse interesse, se existe, não chega a ser percebido de forma clara por seus filhos. Porém, não se pode estabelecer uma relação direta entre isso e o tipo de envolvimento de seus filhos com a escola. Há repercussões também diversas quando não se nota um investimento pedagógico da parte dos pais.

Viviane, aluna da escola pública, conta que seus pais não perguntam da escola e também não ajudam com tarefas. De forma semelhante à Luana, ela também não pede ajuda a ele, prefere tentar fazer sozinha as lições e, se tem dúvidas, pergunta depois para o professor. Diz que o único momento que sua mãe fala algo sobre a escola é quando ela mesma conta que foi mal em alguma avaliação. Viviane diz que isso ocorre de uma forma nada agradável: "Quando ela vê que eu tiro nota vermelha, ela fala que eu tenho que estudar... [Repete as palavras da mãe:] 'Tá sempre estudando, estudando pra chegar na hora da prova e... nada' ".

Parece que mãe, além de não ajudar e de não demonstrar interesse por seus estudos, ainda acaba por desestimulá-la. Talvez por essa razão Viviane não sinta em casa um ambiente para se conversar sobre a escola e, além disso, ela mesma fale da escola como uma coisa separada da sua vida, a qual dá importância, mas que fica num lugar a parte: "[...] uma vidinha bem pequenininha que tá dentro do coração, entendeu?"

Todos os irmãos e irmãs de Viviane pararam de estudar antes de concluir o ensino médio – e ela, justificando seus abandonos, alega motivos de doença, envolvimento com drogas ou com a justiça penal. Mas afirma que eles querem "se formar". Com isso expressa, de certa maneira, o valor que ela própria dá à escolarização ou o seu próprio desejo de seguir com os estudos – e não necessariamente o deles. Apenas o irmão mais velho, que é adotivo e saiu de casa ainda novo, conseguiu seguir adiante, chegando a completar o Ensino Superior – o que ela relata com orgulho.

Seus pais são imigrantes nordestinos, provindos de famílias numerosas e pobres, que vieram tentar a vida em São Paulo – se conheceram aqui e seus filhos já nasceram nesta cidade. Tem atualmente uma condição sócio-econômica que não é de todo ruim, mas também não parece ser muito boa – o que podemos notar, por exemplo, quando diz que, apesar da mãe ser enfermeira e o pai ser maître, moram ela, a mãe, o pai, uma das irmãs, um dos irmãos, a cunhada e dois sobrinhos numa apartamento de apenas um quarto no centro da cidade. Seus pais freqüentaram a escola – a mãe concluiu o Ensino Médio e o pai quase terminou o Fundamental – e eles têm certos hábitos de leitura. Ela conta que vê o pai lendo muitos livros de culinária, por conta de sua profissão, e que a mãe tem o costume de ler jornais. Talvez esse fato tenha tido alguma influência em seu interesse e gosto pela leitura – Viviane diz que gosta bastante de ler livros (romances) e que os pega na biblioteca pública perto de sua casa.

No entanto, no do relato de Viviane não se encontram indícios de um investimento pedagógico ou do interesse dos pais por sua vida escolar. E ela revela-se uma aluna que às vezes se sai bem – em termos de notas –, às vezes não. Quando questionada sobre sua percepção de seu desempenho escolar, em comparação com anos anteriores, ela diz: "Não tô melhor nem pior, pra mim tá na mesma. Os estudos continuam os mesmos e o esforço também." E quanto a considerar-se boa aluna, ela responde: "Pra dizer a verdade, quando eu quero, eu sou. Quando *eu* quero, eu sou, entendeu? [...] Quando não quero não adianta." Sua ênfase no pronome pessoal "eu" parece indicar não só uma afirmação de sua capacidade intelectual, mas também revela, de certa forma, um empenho solitário para estudar. É o que pode ser confirmado no trecho a seguir, quando explica porque gosta de ir à escola:

> Porque pra mim é uma importância, é um dever. Uma obrigação pra mim, entendeu? [...] Porque eu gosto... Não só porque eu gosto, entendeu? É uma paixão pra mim estudar, entendeu? [...] Não [ninguém me obriga a ir], eu me acho obrigada. [...] Quando eu não quero ir na escola, eu me obrigo, eu me acho obrigada a ir pra escola, entendeu?

Ou seja, não há cobranças externas ou expectativas à corresponder, nem responsabilidades a cumprir – em relação à sua família. No máximo há uma valorização própria e particular da escola e uma cobrança interna para ter um aproveitamento minimamente razoável na escola. Assim, Viviane parece bastante solitária em seu próprio investimento emocional na escola e em seus esforços para estudar.

Já no caso de **Gabriel**, aluno da escola privada, o que se percebe é uma total falta de sentido da escola para ele. Apesar de seus pais terem uma ótima situação financeira, serem formados em cursos superiores e seus avós também terem pelo menos completado o Ensino Médio e de haver hábitos de leitura em casa, isso não parece ter reflexos em seu desempenho escolar – o que confirma, como Lahire (1997) aponta, que não há nada de "mecânico" entre a relação do capital cultural dos pais e o desempenho escolar dos seus filhos ou seu envolvimento com a escola. Não que Gabriel seja um péssimo aluno: ele tenta cumprir com as tarefas e diz que sempre estuda para as provas (mas qual será a qualidade desse estudo?), além de ser bastante quieto em sala e "bem" comportado (mas isso também pode ser um sinal de sua falta de envolvimento com o universo escolar). Porém, não tem um bom desempenho nas provas – apesar de nunca ter repetido um ano escolar, não é raro passar por recuperações em uma ou mais disciplinas no final de cada bimestre. Ele diz que "detesta" a escola, que não gosta de estudar e não gosta de ler – só os livros pelos quais muito raramente fica interessado, mas, mesmo assim, afirma que o próprio ato da leitura para ele é um esforço (o que também deve prejudicá-lo nos momentos de estudo). Gabriel revela que nada na escola lhe atrai.

Apesar da mãe, como conta o aluno, andar pensando em levá-lo a uma psicóloga para tentar resolver o seu problema de mau desempenho na escola, e, com isso, parecer preocupar-se de alguma maneira com o aproveitamento escolar do filho, o relato de Gabriel não confirma um maior interesse de sua parte ou de seu pai por sua vida escolar. Há que lembrar que Gabriel não convive muito com seus pais, pois trabalham o dia todo e apenas nos finais de semana têm mais tempo para ficar com os filhos – o que, no entanto, não necessariamente justifica a falta de participação na vida escolar do filho, já que, como diz o chavão, o importante não é a "quantidade", mas a "qualidade" dessa. De acordo com Gabriel, eles "só perguntam como é que foi a prova. Só isso." Esse interesse também não ocorre por parte de nenhum outro membro de sua da família. Nos poucos momentos que os pais falam sobre a escola – e isso ocorre, ao que parece, sempre com certo tom de ameaça –, é em referência ao seu valor para o futuro, para conseguir um emprego – o que Gabriel repete na entrevista quando é questionado sobre a importância dos estudos para si. Mas Gabriel não se ressente dessa falta de envolvimento dos pais. Ao que parece, ao contrário, quando os pais falam algo da escola, ele recebe isso como algo extremamente enfadonho, uma repetida "ladainha", que não parece acrescentar nada para ele. Acompanhemos o esclarecedor diálogo abaixo, entre Gabriel (G) e a pesquisadora (P):

> P: E no dia-a-dia não perguntam o que aconteceu? (G. acena negativamente) Não? Nem sua mãe, nem seu pai? (G. acena negativamente) Não. Sua irmã pergunta? (G. acena negativamente) A empregada pergunta? (G. acena negativamente). Você sente falta de perguntarem mais ou não?
> G: Não.
> P: O que eles falam sobre a escola?
> G: Como assim?
> P: O que eles falam? Que é importante?
> G: Ah, que é importante pra ser alguém na vida.
> P: Eles falam isso? Mas eles costumam "martelar" isso na cabeça ou não?
> G: Não, eles só falam isso quando sai uma discussão sobre estudo.
> P: E como é que é? Eles falam essas coisas? Fala que é importante...
> G: Se eu estudei um pouquinho, eles falam: "é melhor você estudar, senão você não vai conseguir trabalho", nhé nhé nhém... nhé nhé nhém...
> [...]
> P: Quem que você acha que se preocupa mais com você na escola, com o seu desempenho?
> G: Acho que é meu pai. [...] Quando eu não estudo ele fala que eu tenho que estudar mais.

Gabriel, apesar de não ter uma relação significativa com a escola, diz coisas interessantes sobre ela – algumas já destacadas anteriormente – tais como: "Escola é o lugar que você vai de segunda a sexta, pra *saber do mundo, do passado* e pra *melhorar a educação*"; "[O sentido da escola é] aprender sobre as coisas". No entanto, ele afirma não ver necessidade da

escola: acredita que poderia aprender o que se aprende nela com outras pessoas. Sua relação com a escola parece ser simbolicamente refletida pelo lugar em que senta na classe, que como afirma, fica "no canto da janela". Talvez Gabriel esteja mais interessado em olhar *o mundo lá fora*.

Marcos – assim como seu colega Gabriel – diz que seus pais não perguntam muito sobre dia a dia na escola e não participam mais ativamente de sua vida escolar. Porém, ao contrário de Gabriel, Marcos diz gostar de estudar. Ele é quieto quando quer prestar atenção às aulas, só conversa "baixinho" com os colegas – "o professor nem percebe" – e diz que se sente incomodado com alunos que atrapalham sua concentração – quer entender o que os professores estão ensinando; quer aprender, afirma. Parece ter uma relação com o conhecimento escolar mais significativa do que os outros alunos entrevistados, apesar de também indicar o futuro como principal sentido da escola e dizer que nessa só se aprende as coisas básicas – declara que gostaria de aprender coisas mais interessantes, por exemplo, aquelas que vê em filmes de ficção científica ou programas televisivos sobre ciência.

O fato de Marcos ser um dos melhores alunos da sua sala – e até já ter ganhado o tal "café da manhã", como aconteceu com Luana – parece deixar seus pais mais tranqüilos e confiantes em relação ao seu desempenho como aluno. Talvez por isso, pode-se conjecturar, não perguntem muito sobre sua vida escolar, o que, por sua vez, faz Marcos pensar que não se interessem por ela. Acompanhando o diálogo abaixo, entre Marcos (M) e a pesquisadora (P), podemos perceber melhor como se dão esses fatos e o sentimento do aluno a respeito deles:

> P: Porque você acha que eles não perguntam?
> M: Acho que é mais porque *eles não estão "nem aí" mesmo*.
> P: O que você sente disso?
> M: Ah, eles levam numa boa, né? Não estão nem aí, mas eu acho que *eles deviam se preocupar um pouco mais*, né?
> P: Você sente falta de que eles se preocupem mais ou não?
> M: Não... Eu, "tipo", *não sinto falta, mas eu acho legal se eles fossem*..., entendeu? Tipo assim: se eu quisesse, eu não fazia mais lição, aí do nada o C. (coordenador), ele chegava e mandava uma cartinha pros meus pais e falava que seu filho repetiu, por exemplo, assim. Eu poderia fazer isso. Então, mas se os meus pais tivessem mais em cima, por exemplo, eu não poderia. Então, tem essa coisa, entendeu?
> P: Quando você foi mal? Já aconteceu?
> M: Já.
> P: E sua mãe falou alguma coisa? Seu pai, sua mãe, ou não?
> M: Bom, eu falei pra eles, só que *eles falaram que eu não vou ficar de recuperação*. Mas se eu ficar eu brigo com eles...
> [...] P: Mas e seus pais?
> M: Meus pais... A gente tinha falado que, tinha brincado que, aí: "você vai ficar de recuperação". Aí *eu vi que eles iam ficar chateados*, mas aí eu falei que não, que eu não ia ficar, que eu não ia ficar com certeza. Mas eu não sei, né? Por causa da professora de Português, né? Mas eu não tenho certeza.

> P: E quando você vai bem, eles dão parabéns? Ou não também?
> M: Não.
> P: Não? É isso que você sente falta?
> M: Hã ham.
> P: De perguntarem mais?
> M: Mas também é bom, né? Porque se você for mal, eles não tão nem aí!

Vemos que Marcos entra em contradição diversas vezes em relação a se ressentir ou não do fato dos pais não mostrarem maior interesse por seu desempenho escolar. No entanto, deixa transparecer que percebe, de certa forma, que eles se preocupam com isso – "vi que eles iam ficar chateados". Esses pequenos indícios das expectativas dos pais quanto a seu desempenho são notados pelo aluno, que parece querer corresponder a elas.

Marcos diz que sempre cumpre as tarefas de casa, mesmo que tenha que fazer "na última hora" – o que demonstra ser uma aluno dedicado e responsável. Ele prefere fazer as lições sozinho, não gosta de tirar as dúvidas com os pais. Ele explica:

> Minha mãe, ela, normalmente, ela não sabe, né? [...] Quando é com o meu pai ele pode até saber, mas eu não gosto de perguntar muito assim pra ele, por causa que, assim, você acha uma coisa, ele acha que é outra, então ele fica achando o que ele quer. [...] É, ele insiste que é aquilo! Teve até uma vez que, não... faz um pouquinho de tempo assim, aí nós falamos, assim, tudo na boa. Aí ele... Que nem em Matemática: "blá blá blá"... Então eu falava assim, que a potência, assim, entre aspas, dava um resultado, ele falava que dava outro. Aí eu fui lá pegar o meu livro, aí ele já desistiu, porque ele sabia que eu estava certo... "Sei lá" .

Através dessa sua fala, temos mais um indício de que pelo menos o pai se interessa pelos assuntos escolares e discute com o filho a respeito – o que, de certa forma, deve ser estimulante para Marcos, apesar dele dizer que não. Além disso, seus pais falam também sobre o que pensam da importância da escola. Marcos conta o que eles dizem:

> Minha mãe, ela fala assim... Meu pai... Nossa! Ele fala que escola é tudo! "Tipo", ela (a mãe) já tá mais... assim: "é importante, mas..., é importante". (M. imita a mãe falando sem muita ênfase). [...] Ela diz que, é, por exemplo, assim: você pode ser um gênio, só que aí na vida não é a mesma coisa, aí já é outra coisa.[...] Aí é isso. Aí meu pai já diz que não, que por causa que ele fala que, né? Tipo... [...] Ah, eu concordo mais com meu pai...

Ou seja, Marcos valoriza a escola tanto quanto seu pai. E em outros momentos da entrevista demonstra que pensa a respeito do que a mãe pondera sobre a relação entre a escola e a vida. Portanto, seus pais, apesar de não terem um investimento pedagógico incisivo sobre a vida escolar de Marcos, colaboram com a reflexão do seu filho sobre ela e acabam por influenciá-lo quanto ao seu valor para a vida.

Em relação à leitura, diz que seus pais não lêem muito. Apenas sua mãe, que gosta de livros espíritas. No entanto, ele próprio, apesar de declarar não ser um aficionado pela leitura,

mostra-se ter interesse por ela – e, além da história contada nos livros, parece estar atento também à forma como é escrita. Vejamos o que comenta a respeito:

> Tem aqui todo ano a Feira do Livro. O C. [coordenador] te contou? [...] Aí tem a feira do livro. Aí, tipo assim, lá na feira do livro, tem livros bem interessantes, por exemplo, assim, você já viu a "Casa de ..." ? [...] Que é de terror. Tipo assim, eu quero ler todos!!! Assim, porque é muito legal! Apesar que tem uns erros de português... Aí, é bem legal, os livrinhos, tal. Mas aí têm uns que são bem chatos assim, aí não dá pra ler. [...] Mas eu não sou do tipo de ir numa loja e: "mãe, quero um livro!" Entendeu? Se tiver ali eu leio.

Marcos, que diz não gostar da escola, ser ela "uma tortura", acaba demonstrando que gosta de aprender, de saber, de ler. Também fala das coisas que acontecem nesse lugar que lhe entusiasmam – como a Feira do Livro, a Feira e as aulas de Ciências, etc. Porém, ele enfatiza que a escola "só ensina o básico", demonstrando que talvez ela seja pouco desafiadora intelectualmente para ele. Em outros momentos, no entanto, diz que certos aprendizados que aí ocorrem fazem-no "penar de outro jeito", e que isso é importante – assim como os filmes de ficção científica que são bastante estimulantes para ele.

Através dessas análises a respeito da influência dos pais na vida dos alunos entrevistados pudemos perceber que o ambiente familiar contribui, sem dúvida, de alguma maneira, para construção dos sentidos da escola pelos alunos e seu desempenho escolar – mas não há uma relação direta entre os fatos. Os alunos não só se apropriam dos sentidos que seus pais ou familiares suscitam ao falar da escola, como podem ressignificá-los a partir de sua própria experiência e das idéias que circulam e com as quais tem contato em outros grupos que convive. Sendo assim, a relação entre o que os pais e familiares pensam sobre a escola e o que ecoa na voz dos alunos, não é uma relação direta – passa pela subjetividade e experiência do sujeito e pela sua convivência e diálogo com outros interlocutores e também pelo ideário sobre a escola de outros grupos sócio-culturais pelos quais transita. O mesmo ocorre com as práticas de leitura e escrita, com as configurações socializadoras da família ou com o seu "capital cultural" e a influência que exerceriam no desempenho do aluno ou seu envolvimento com universo escolar – não há relação direta entre eles. Segundo indica Lahire, e pudemos observar em alguns dos casos apresentados, há sim alguns elementos das configuração socializadora familiar que *podem* contribuir para o êxito escolar ou uma relação mais "adequada" à cultura da escola – quiçá, significativa. Mas esses passam também pela experiência pessoal e pela (re)significação das próprias crianças.

5.5 RELAÇÕES COM O SABER

5.5.1 Os sentidos dos saberes escolares

Tomando aqui a palavra "saber" para designar o corpo teórico de um conhecimento científico, o objeto mesmo de certo saber, de certa "disciplina" escolar, analisamos as relações travadas entre os alunos e eles. Procuramos nos pautar nas reflexões de Charlot (1992, 1996, 2000, 2001) apresentadas em suas pesquisas sobre as relações com os saberes, mas adaptando-as ao tipo de dados que pudemos colher a respeito delas nesse grupo de alunos. Ou seja, a partir de alguns indícios encontrados nos relatos dos alunos sobre as razões porque gostam ou não de certas disciplinas escolares, a utilidade delas em seu ponto de vista, etc., fizemos algumas conjecturas sobre o tipo de relação que estabelecem com determinados saberes e sobre os sentidos desses para os sujeitos entrevistados.

Dessa forma, podemos dizer que para os alunos desse grupo, na maioria dos casos, os saberes fazem sentido quando conseguem relacioná-los a alguma utilidade, atual ou futura – assim como acontece quando falam da importância da escola. É o que podemos perceber através dos trechos de algumas entrevistas, destacados a seguir:

> [Vai a escola...] Pra aprender… não sei… Geografia, Matemática, História, Português... Pra quando alguém perguntar alguma coisa, dessas matérias, eu sei. [...] Porque *quando eu ficar maior, no meu trabalho, vai servir pra muita coisa, né?*
>
> Daniela – escola pública

> [...] As matérias, acho que Português e Matemática, são como as outras, entendeu? Educação é uma coisa que você vai levar pra toda a vida. [...] *As matérias também, depende da profissão*, ou qual seja a profissão. É uma coisa que você tem que guardar sempre na pra sua vida, entendeu?
>
> Viviane – escola pública

> Tem [aula] de várias coisas... Tem de Português... que é vocabulário, língua portuguesa...; Educação Física, que é aula de esportes; Ciências, que é sobre a natureza, corpo humano, sobre a Terra; Matemática, que é números; História que é sobre história do Brasil, de outros países... Que mais?... [O sentido de aprender tudo isso] *Pra ter mais conhecimento, pra no futuro ter um bom emprego e não ser... mal alfabetizado e ter um bom emprego*.
>
> [...] Pra o aquecimento global, pra gente saber preservar um pouco a natureza...

> Em casa, tipo, a gente tipo... mosquito da dengue, né? A escola ensina a não deixar pneus em pé com água, ou vaso de planta com água, tem que tirar. [...] Na rua, a gente pode... a não... atravessar a rua... no sinal... [...] Não ficar perto de cachorro bravo... Ver as placas...
>
> Fábio – escola pública

> [Na escola] Apre*nder, tipo, como a planta nasce, o que a gente tem dentro do corpo.* [E pra que serve aprender essas coisas?] Ah, *pra... quando você cresce assim, arrumar emprego.*
>
> [Hoje em dia, tem sentido?] Tem. [...] Pra estudar... Saber as coisas... Saber porque nasce sei lá o que.
>
> [Qual o sentido da escola?] *Aprender sobre as coisas.* [É importante saber as coisas?] *Pro emprego*.
>
> Gabriel – escola privada

> [Vê relação com o dia-a-dia?] Tem matérias que sim e matérias que não. Matemática, Português e Ciências, e Geografia é lógico que tem. E inglês, assim... Acho que *Inglês é uma coisa pra vida toda*. Agora, por exemplo, *hoje eu posso encontrar um americano na rua e eu começar a conversar com ele*. Eu tenho amigos que falam total Inglês. E *Matemática*... tá, se eu passar no shopping com a minha amiga e a mulher me *dá o troco errado e eu por causa da Matemática eu vou ver*. Português eu acho que é fundamental saber. *Falar Português certo*. E *Geografia, porque você vê tudo o que acontece no mundo, você vê como é no Brasil. Como é tudo, assim*. Como é tudo. *E Ciências eu acho que é uma coisa de conhecimento que você tá andando na rua, e sabe que aquilo é um ser vivo, que aquilo faz fotossíntese e que...*
>
> [...] Matemática pra comprar coisa, pra ir no cinema, e o cinema legendado, se não fosse saber ler...
>
> Elisa – escola privada

Uma pausa antes de prosseguirmos: Gabriel, apesar de reconhecer que o sentido geral da escola está relacionado à sua função de ensino-aprendizado, acaba por confirmar que, para ele pessoalmente, isso só faz (ou fará) sentido no futuro e na utilidade em alguma profissão. Com Fábio, Daniela e Elisa ocorre algo parecido. Como pudemos ver nesses trechos ou em outros apresentados nos tópicos anteriores, esses alunos ou dizem explicitamente que o que se aprende na escola "é conhecimento" ou demonstram reconhecer de alguma forma um valor intrínseco de alguns saberes (como observamos na fala de Elisa acima destacada). Porém, em diversos momentos de suas entrevistas, afirmam a maior relevância dos saberes como utilidade futura. Fábio e Elisa até se esforçam por explicar essa utilidade, relacionando as aprendizagens que tem serventia para viver em nosso mundo atual ou para compreender o que ocorre nele, porém esse sentido intrínseco parece ser suplantado pelo poder do seu uso prático.

Continuemos, então, a observar o que os outros alunos dizem quanto à "utilidade" dos saberes:

> [Você vê algum "sentido" nisso?] Foi o que eu te disse no começo, né? Em Português eu não vejo nada, porque tá lá no seu lugar, ele não vai te perguntar qual que é o sujeito da frase. [...] Mas aí ele já pode te perguntar, por exemplo, *se você trabalha numa empresa de refrigerante, ele pode perguntar: "quanto tem ali; quanto tem aqui; coloca tudo junto e vê quanto tem". Aí você já vai usar a Matemática*. Aí, tipo assim, *nesse caso, tem sentido e Português não.* [...] Tem *Inglês* também, né? Por causa que se a gente *for participar de alguma empresa*, assim, *tem que saber bastante*. [E das outras coisas, você vê ligação?] *Depende do que você é* [profissionalmente].
>
> [...] Hoje em dia, eu criança, doze anos? [...] As matérias? [...] Ciências... Matemática, Inglês... *Eu já com doze anos já tenho que usar o inglês*! [...] *Pro videogame*!
>
> [...] Porque Português pra mim, pelo menos, acho que não serve pra nada! Tipo assim, saber o que é predicado, saber o que é verbal, o que não é... Ai! Sei lá. E, tipo, Matemática você já vai ter que saber entendeu? Você tem que saber: tem "2" coisas ali, tem "1" copo...
>
> É, Português (risos)... Eu tô acabando com eles! Mas quem sabe eu não preciso usar ele, né?! ...Porque deve existir pra alguma coisa, né? [...] Porque predicado lá, que eu estou estudando, não deve servir pra nada.
>
> Marcos – escola privada

> Porque, de certa forma, hoje *o trabalho*, hoje não, sempre!, exigiram... Mas hoje mais do que nunca eles *estão exigindo conhecimento em um pouco de tudo, Inglês, Espanhol, História, Geografia e dependendo do que você vai cursar você vai precisar de todas essas matérias*. Eu acho que é isso.
>
> [...] os pais e a gente mesmo acha que atividade física é muito importante, porque... e até é, porque *você não pode ser um grande executivo* gordo e com aparência feia. *Então, atividade física é importante*, faz bem pra saúde.
>
> A História é a única matéria que... Eu acho que *História é uma coisa bem pessoal*. Porque História você tem que querer saber. Pra você levar pra algum lugar, é alguma coisa a mais, assim. *É uma das matérias que não é uma das mais fundamentais, assim, mas é uma coisa meio a parte, entendeu?* [...] Eu vou, eu vou estudar agora, no segundo bimestre, História do Brasil, que não faz muito tempo que aconteceu. Tanto que eu vou pra Ouro Preto, pras cidades históricas junto com o colégio, e, assim, vai ser bem legal porque *se eu fosse pra Ouro Preto sozinha, eu não conseguiria juntar História com aquilo*, né?
>
> Luana – escola privada

> Acho que ir pra aula é mais importante [do que o vôlei]. Aquela *questão de... da prova*, sabe? *Pode perder nota, pode atrapalhar a gente no final do ano.*
>
> João – escola pública

> Eu acho que algumas [disciplinas] são importantes, algumas. Algumas assim que você *vai usar pra vida*, mas coisas assim, por exemplo, que, ah, não sei. [...] Por exemplo, em Português, a professora fala, ditar palavra, eu acho importante. Soletrar a palavra. Nisso eu vou bem. Pena que aquele "Soletrando" nunca vem aqui... É, mas quando ela fala pra separar sílaba, eu não acho que é importante. Isso todo mundo sabe.
>
> [Você acha que pode ser importante hoje em dia por algum outro motivo?] Quando eu for *fazer prova em outra escola*, por exemplo, eu fui fazer uma prova no Objetivo, e eu tava na quinta série, como tinha *muita coisa que eu ainda não tinha aprendido*, *eu fui mal nessa prova*. Porque tinha coisas que eu não tinha aprendido ainda. E prova do Objetivo pra você *ganhar uma bolsa*...
>
> Ricardo – escola pública

Como podemos observar nesses trechos de seus relatos, os alunos mostram que têm, geralmente, uma relação mais utilitarista ou instrumental – e, portanto, pouco significativa – com os saberes. Esses são valorizados principalmente pela possibilidade de uso futuro, profissional, ou pela capacitação que dão ao aluno para sair-se bem no dia-a-dia escolar (nas provas) e também extra-escolar (videogame, "Soletrando", etc.).

Confirmando esse aspecto, alguns entrevistados questionam a importância de certas aprendizagens escolares, dizendo não encontrar sentido nesses saberes principalmente porque não conseguem ver neles uma utilidade prática. Isso pode ser exemplificado através das falas de Luana e de Gabriel:

> [...] Português: sílabas. Por que aprender separar se tudo fala junto? [Vê sentido em alguma disciplina?] Mais em Inglês.
>
> Gabriel – escola privada

> [...] Tem algumas coisas que eles passam na sala que é..., que eu fico pensando: "o que eu vou fazer com isso?" E... mas aí depois, você vai parar pra pensar que todas as coisas, todas, vão levar um pouquinho daquilo. Por exemplo, eu acho que aprendendo as Cruzadas... Aí eu: "*pra que eu vou usar* as Cruzadas na minha vida?" Aí eu, assim, *se eu quiser ser professora de História, eu vou precisar saber.*
>
> Luana – escola privada

No esforço de buscar uma razão para a necessidade de aprender determinado saber para os qual não vê sentido, Luana questiona sua utilidade ("pra que eu *vou usar*..."). E quando tentam justificá-la, volta-se novamente à possibilidade de ser empregado futuramente em alguma profissão – o único sentido que consegue associar a um saber cujo conteúdo não lhe parece significativo.

Em alguns casos, mesmo que mais raramente e de forma não tão evidente, parece, no entanto, ocorrer o reconhecimento de certos saberes por seu valor cultural ou por que sua aprendizagem é prazerosa e desperta o interesse do aluno. Às vezes eles nem sabem direito porque determinada disciplina, por seu conteúdo, os atrai, mas de alguma maneira aquilo que aprendem com ela é prazeroso, "faz sentido". Portanto, alguns alunos parecem dar importância a determinado saber por seu valor intrínseco – e não apenas por seu valor extrínseco, por ser "útil". É o que encontramos, anteriormente, de certa maneira, nas falas de Elisa e Fábio e também podemos observar em outros trechos de suas entrevistas ou de outros alunos, transcritos abaixo:

> [Você acha que as coisas que ensinam na escola são importantes de alguma outra forma? Que não seja pro futuro... de algum outro jeito.] Acho... A gente fica conversando com os amigos também.
>
> [...] Pra gente tá bem ativo no que vai acontecer... com a gente.
>
> Fábio – escola pública

> [Você acha que tem alguma importância o que ensinam na escola?]
> Bom, pra gente falar... Não sei. [...] É... de Português. Tem um monte de regra. A gente falava errado, a professora ensina e agora a gente pode falar certo.
>
> Bom, que nem expressão [numérica] que eu gosto, eu não sabia, agora eu estudei e eu sei...[...] É pra mim não tem muita [utilidade], mas eu gosto.
>
> João – escola pública

> Matemática! Matemática eu acho que tudo é importante. [...] Tudo tem que fazer conta.
>
> Eu gosto de História porque, eu gosto de me interessar por, por exemplo, "Consciência Negra", eu não sabia o que queria dizer, o dia, mas agora eu já sei. É feriado, e tem a história deste feriado já. [...] Por exemplo, a minha família, é uma família italiana, o meu nome é R. H. G. Nome italiano e como, pela história, eu já aprendi que meu tátara tárara, vixi!, nem sei que tátara que é!... veio pra cá, pro Brasil, como imigrante, e criou a família.
>
> Ah, porque eu gosto de Inglês? Porque eu quero aprender a falar inglês.[...] eu gosto da matéria mesmo e também porque eu sou muito avançado em inglês, então eu nem estudo Inglês. Eu vejo muito filme em inglês. Eu estou mais avançado que todo mundo.
>
> Ricardo – escola pública

> Eu acho que Geografia é mais pra cultura, né , mais pra você saber como que é os lugares as coisas, né? E Formação Social é uma aula pra "bater papo", né?, pra gente conversar. [...] Ciências! Ciências é muito legal! É demais! É muito legal! [...] Por causa que eu acho que a gente começa a entender tudo,

> por exemplo, assim... Sei lá! Ah... [M. aponta para uma planta] É legal que... Imagina assim, a gente saber... cada célula que tem numa planta assim. Sei lá! É estranho. Já imaginou?
>
> Marcos – escola privada

> [Disciplina que acha interessante] Espanhol. [...]Porque meu pai fala muito espanhol, ele é filho de espanhol e aí...
>
> Elisa – escola privada

Nos trechos acima, esses alunos parecem, apesar de nem sempre saberem as razões, ter uma relação mais significativa com os saberes por eles destacados.

Alguns alunos entrevistados também fazem referência às capacidades desenvolvidas através das aprendizagens escolares, geralmente capacidades cognitivas básicas como ler, escrever e contar, que são valorizadas por eles como condição de sua entrada no mundo da cultura. Isso é exemplificado pela resposta de Elisa (E) à pesquisadora (P):

> P: O que você acha do que ensinam na escola? Você vê sentido nisso?... Das coisas que ensinam, das matérias... Você vê alguma relação disso com a sua vida hoje?
> E: Ah, se eu não tivesse aprendido a escrever e a ler, eu não ia nem... comendo, né?

Com esse comentário, Elisa deixa transparecer seu entendimento de que a capacidade de ler e escrever é essencial para a vida humana em nossa sociedade – até mesmo para sua sobrevivência mais básica, já que se não soubesse "não estaria nem comendo".

Outros alunos dizem que saber é importante para ensinar os mais jovens – portanto, de alguma forma, reconhecem o valor das aprendizagens escolares, ou melhor, reconhecem a importância da inserção dos mais novos na cultura escolar e letrada, ou da entrada nas relações com esses saberes. É o que podemos observar através das falas de Fábio e Ricardo em resposta a questão *"Você vê relação entre o que aprende na escola e sua vida hoje?"*:

> Vejo. [...] Tem. Muitas coisas. [...] A pessoa me ensina coisas... que a minha irmã não sabe, aí eu tenho que ensinar pra ela também, pra ela ensinar pra outra! [...] Uma ajuda à outra!... [...] Tipo... Matemática, minha irmã tem dificuldade, aí eu ensino ela, ela tem dificuldade em ler também, aí eu ensino ela.
>
> Fábio – escola pública

> Ah, eu acho que colabora sim. [...] É porque eu tenho três, eu tenho dois priminhos e agora eu vou ter mais uma, são duas priminhas e um priminho, e muitas vezes eles ficam me perguntando se eu sei as coisas, e eu acho

> importante, porque eu vou ter o que responder pra eles. [É importante para...] Ensinar eles.
>
> Ricardo – escola pública

Assim, o valor da transmissão e da aprendizagem dos saberes escolares, que são parte do patrimônio histórico-cultural de uma sociedade, é, em alguns casos, reconhecido – mesmo que não o digam dessa maneira, deixam indícios disso.

Um fato bastante evidente nesse grupo é que seu interesse pelo conteúdo de um saber reflete-se em seu desempenho nas disciplinas que os veiculam: os próprios alunos declaram que se saem melhor, geralmente, nas "matérias" que mais gostam – e poderíamos inverter os termos e dizer que talvez a própria facilidade de aprendizado que esses alunos encontraram ou encontram nessas disciplinas os tenham levado a uma relação de maior interesse e, conseqüentemente, de maior prazer e melhor desempenho nelas também. Como exemplo, podemos citar Ricardo, Viviane, Marcos e Gabriel que não vêem sentido em Português que não gostam dessa disciplina e é nela que têm os piores resultados em termos de notas (sendo que Marcos e Gabriel afirmam categoricamente não ver sentido nesse saber). Ricardo gosta de Inglês e História – e nessas disciplinas tem um bom desempenho. Viviane gosta e se sai bem em Matemática. Marcos tem ótimo desempenho em Matemática e Ciências – saberes que diz gostar muito. E Gabriel é bom principalmente em Inglês – e essa foi a única disciplina que diz ver "mais sentido". Com os outros alunos acontece algo semelhante. Assim, as aprendizagens parecem acontecer de forma mais significativa quando os saberes têm algum sentido para os alunos – qualquer que seja esse, mas que o atraia de alguma maneira. É o que Ricardo diz sinteticamente: "Tem que tá interessado pra aprender. Senão, não tem jeito."

No entanto, os saberes curriculares não são considerados os mais importantes obtidos por via da escola por todos os alunos. Ao falarem sobre isso, alguns (cerca de metade do grupo) destacam apenas as aprendizagens esportivas, sociais e afetivas como as que mais valiosas ocorridas nesse local; outros citam saberes ditos "elementares" (ler e escrever); e só um ou outro aluno refere-se aos saberes curriculares como aprendizagens importantes veiculadas pela escola. A seguir, as respostas dos alunos entrevistados a essa questão ("de tudo o que você já aprendeu na escola, o que considera ou considerou mais importante?" ou "você aprendeu algo na escola que considerou importante?"):

> Ah, jogar vôlei...
>
> (Daniela – escola pública, também citou "nadar")

> Educação, assim, falar com o professor, com as pessoas, essas coisas...
>
> (Gabriel – escola privada;
> e Viviane – escola pública – de forma semelhante)

> O respeito pelo outro.
>
> (Luana – escola privada)

> É que no colégio a gente não aprende coisas assim, absurdas, né? Aprende assim, o necessário, o básico.
>
> (Marcos – escola privada – referindo-se a não achar nada do que se aprende na escola muito importante)

> A andar, ler, escrever...
>
> (Elisa – escola privada)

> Mas o que eu achei que foi importante mesmo, foi aprender a ler.
>
> (Ricardo – escola pública)

> Que nem, na parte de Português, que eu vou usar no futuro.
>
> (João – escola pública)

> Muitas coisas. Tipo... eu não sabia o que se comemorava dia vinte de novembro, aí uma semana atrás eu descobri que era Dia da Consciência Negra, aí fiquei falando pras pessoas que eu sabia! [E por que é importante saber isso?] Pra gente tá bem ativo no que vai acontecer... com a gente.
>
> (Fábio – escola pública)

Portanto, assim como acontece em relação à escola como um todo, também quanto aos saberes escolares parece haver, da parte dos alunos do grupo pesquisado, uma relação mais utilitarista, voltada ao emprego prático (presente ou futuro) dos conhecimentos adquiridos e, no caso dos saberes não curriculares, voltada à fruição social. Dentre os entrevistados, como observamos, são poucos os que dão indícios de ter uma relação mais significativa com os saberes escolares – e não é raro que essa não seja a tônica de grande parte de suas entrevistas.

5.5.2 A influência dos professores nas relações com os saberes

Se “ter interesse” e “gostar” da disciplina faz diferença em termos de desempenho discente, como vimos no tópico anterior, esse interesse, por sua vez, segundo a maioria dos

alunos entrevistados, pode ser influenciado pelos professores. Alguns afirmam, contrariamente a isso, que os professores influenciam somente em “gostar” da matéria, mas não em seu desempenho – isso dependeria de seu “raciocínio” ou se “estudou” para a prova. Porém, se para a maioria, “ir bem” tem relação com “gostar” e se “gostar" pode ter influência dos docentes, os professores então podem sim ter influência sobre o desempenho dos alunos nas disciplinas em que ministram – o que confirma o chamado “efeito professor”, do qual nos relata Bressoux (2003). Ou seja, pode haver uma variação significativa do desempenho e nas aquisições cognitivas de alguns alunos, ou até de uma classe toda, em função de um conjunto de características e práticas docentes, desenvolvidas por certos professores.

Essa influência dos professores sobre os alunos e suas relações com os saberes escolares é dita como positiva ou negativa pelos diversos sujeitos entrevistados. Quanto aos mestres influenciarem positivamente os alunos, Gabriel resumidamente explica: “Acho que sim. [...] *A entender melhor, a gostar*.” A relação que esse aluno reconhece entre “entender melhor” e “gostar” é bastante interessante, principalmente para um aluno que não vê muito sentido na escola e nos saberes. Se a partir do momento que o aluno passa a compreender melhor um certo conteúdo do saber ele passa a gostar desse saber (e gostar leva-o a ter melhor aproveitamento), isso demonstra a importância dos mediadores desse ensino, dessa aprendizagem – pois são eles, no caso da escola, os professores, que farão a mediação entre o saber a ser aprendido e o aluno que aprende esse saber. E Gabriel afirma existir essa influência por parte deles.

Para Fábio, quando o professor “é legal” os alunos se interessam mais. Viviane diz algo parecido ao comentar a respeito dos seus professores: “Ai, tem um que eu acho legal os outros eu acho chatos. [Por que ele é legal?] Ah, *porque sabem ensinar*”. Assim, esses alunos acabam por caracterizar o professor “legal” como aquele que tem boa didática. Além disso, Fábio também afirma que o interesse despertado durante as aulas está mais relacionado com os professores e a maneira que as conduzem do que com a disciplina em si. Ele fala, sobre as disciplinas e professores que gosta: “Eu acho muito interessante as aulas deles... Eles explicam bem, todos os professores...” Assim como fez Gabriel, Fábio dá a entender que para haver envolvimento do aluno é necessário que haja uma boa compreensão da sua parte sobre o que está sendo ensinado, ou melhor, como ele mesmo diz, é preciso que os professores “expliquem bem” o assunto.

Para João e Viviane, seus colegas de turma, o “bom” professor é também aquele que tem boa didática e que demonstra ter domínio sobre o saber que ministra, além de lidar com os alunos de uma forma amistosa. A esse respeito, eles dizem:

> Bom professor pra mim é o que *sabe falar, sabe bastante da matéria*.
>
> João – escola pública

> Ai, ela é chata. Pra mim, por todos os motivos, ela é chata. A I., ela *não ensina direito*, entendeu? Ela é uma professora de Português, que ela não ensina direito, pra mim *eu queria um professor que saiba ensinar*, entendeu? [...] Professor que sabe ensinar é aquele que tá ali toda hora, entendeu? Não aquele fala assim: "se você quer fazer você faz, se você não quiser você sai da sala". Entendeu? Esse não. Eu quero aquele professor que tá ali, *persistente, que tá ali, recuperando aquelas coisas que você já fez. Ensinando cada vez mais de um pouco*, entendeu? Esse é o professor pra mim.
>
> Viviane – escola pública

Viviane acredita que os professores podem influenciar em seu interesse pela disciplina, sua aprendizagem e seu desempenho nelas. Ela "quer" um professor que saiba ensinar bem. Como quase todos os alunos desse grupo, ela valoriza os bons professores e prefere-os aos que deixam os alunos "fazerem o que quiserem" ou que deixam-nos bagunçar, não impõem regras, não colocam ordem na classe. Esses são considerados "maus professores" por Daniela e Ricardo, seus colegas de turma. Viviane, no entanto, não coloca toda a carga do interesse por uma disciplina sobre o "ombro" os professores. Ela pondera sobre o fato de serem somente os professores os responsáveis sobre o envolvimento dos alunos com a aula e com determinados saberes: "Eu acho que tudo depende também. Depende do professor também." E Ricardo diz que não necessariamente o professor precisa ser "legal" para ser bom. Ele tem uma professora que considera ao mesmo tempo "chata" e "boa professora" e afirma que as duas características podem andar juntas, desde que o professor saiba "ensinar bem". Contrariamente a isto que diz Ricardo, a maioria dos alunos entrevistados diz não gostar dos professores chatos e também daqueles que são bravos, que não têm paciência com os alunos ou que passam muita lição.

Marcos, aluno da escola privada, gosta de professores atenciosos e encanta-se com aqueles que têm um vasto conhecimento, seja da disciplina que ministram, seja de outros assuntos – o que se explica por também ser um aluno para quem o "saber" por si só ser algo estimulante. Ele comenta a respeito de certo professor seu:

> O D., ele é "mó" gente fina assim, ele é "mó" legal. E... Por exemplo, assim, *ele responde qualquer coisa*. Qualquer coisa mesmo! *Qualquer coisa que você perguntar ele responde, mesmo não sendo da aula dele*. Aí, tipo assim, você mostra pra ele alguma coisa que você salvou lá na Internet, tal. Aí *você achou interessante, você não entendeu, aí você vai lá e conta pra ele. Aí ele te responde, isso é bem legal.*

Nesse trecho, Marcos deixa transparecer um outro aspecto: a importância do professor estar disponível para ajudar os alunos, seja em sua área específica de conhecimento, seja em outras áreas de interesse do aluno. A atenção dispensada ao aluno parece, pelo menos para Marcos, algo bastante valioso em um docente.

Exemplificando as mudanças de desempenho e interesse do aluno de acordo com o professor que ministra certas disciplinas, duas alunas contam:

> Eu sempre gostei de Ciências e *sempre odiei Matemática*. Odiava. Só que tem um professor que ele faz as aulas ficarem super legais. Ele... Na verdade, assim, ele tem cinqüenta e um anos, anda de motoci... é motociclista, ele é, assim, ele é "locão". Ele dá aula há vinte cinco anos, acho. *Ele faz a Matemática ficar legal*. O ano passado ele me emprestou um livro de lógica. Eu sempre odiei lógica. E eu pedi pra ele esse livro. E eu li durante todas as férias junto com uma tia minha que é fascinada por isso. Ele faz as pessoas gostarem de Matemática em questão de segundos. [...] *Agora eu gosto muito*! Muito! [Você acha, então, que os professores influenciam os alunos a gostarem ou não das matérias?] Lógico!
>
> Luana – aluna da escola privada

> [*Gosto mais*] De *Inglês* e de Matemática. [Você acha que o professor influencia isso?] *Influencia*. [No outro colégio você gostava mais de qual?] Eu gostava de música. *De Inglês a gente odiava*, porque a professora tinha cara de bruxa e toda hora, ela andava com uma muleta, assim, aí a gente falava que ela era a bruxa por causa que era a vassoura dela e aí a gente ficava brincando com ela. Só que... a de Português de lá que era muito legal.
>
> [...] *A de Inglês porque a professora é engraçada*, ela fica fazendo uma carinha (risos)... E a de *Matemática, porque o professor é legal*, todo mundo gosta dele... [...] Legal [as disciplinas] assim, nem tanto... mas eu *tô indo bem nessas matérias*...eu não fiquei de recuperação em Matemática esse bimestre e Inglês também não.
>
> Elisa – aluna da escola privada

Além delas, Daniela também anda indo mal em Inglês, disciplina que nunca teve dificuldade, e alega que isso está ocorrendo por causa da professora. Ao comentar sobre as coisas de que não gosta nessa escola para a qual se mudou recentemente, inclui certa professora: "[...] a professora... principalmente a de inglês, né? A de Inglês entra na sala e os alunos ficam jogando bolinha de papel... Ela não consegue botar ordem..."

Assim, Daniela, Luana e Elisa demonstram claramente com seus exemplos o poder do "efeito professor". Podem passar a se interessar mais e ter um melhor desempenho em determinadas disciplinas ou, ao contrário, deixar de ter interesse e passar a ter dificuldades em função da maneira do professor conduzir sua aula e de se relacionar com os alunos. Marcos e Ricardo, no entanto, não acham que um professor pode influenciar o aluno a gostar de

determinada matéria, no máximo podem ajudar a tornar sua aprendizagem menos sacrificante. Eles dizem:

> [Você acha que gostar da matéria e do professor estão relacionados?] *Não tá relacionado.* [Pode ser uma matéria que você não goste e o professor é legal, gosta da pessoa e não gosta da matéria, ou vice-versa?] É.
>
> Ricardo – escola pública

> Eu acho que *se não gosta da disciplina, não vai gostar depois*. Acho que *o professor, ele ajuda você*... Por exemplo, assim, [...] eu odeio Português mesmo mesmo mesmo!, e ainda tenho uma professora chata! Piorou, né? Tipo, aí já era mesmo! Mas aí, vamos dizer que tem um professor... Nossa, *você adora aquele professor*! *Mas a disciplina você não gosta, mas o professor, assim, ajuda...*
>
> Marcos – escola privada

Nesse sentido, Marcos e Ricardo parecem confirmar o que disse Elisa – e destacamos anteriormente. Ela afirma que não passou a achar as disciplinas de Inglês ou de Matemática mais "legais", mas sim está *gostando mais das aulas* dessas disciplinas, *dos professores*. Elisa está mais interessada e tendo um melhor desempenho nelas – e declara que isso teve influência de seus novos professores. Porém, o que podemos notar em todo o grupo entrevistado (inclusive com Marcos e Ricardo), é que as disciplinas que mais gostam e nas quais se saem melhor geralmente estão relacionadas entre si (como analisado no tópico anterior) e aos professores que dizem gostar mais (Marcos adora o professor de Matemática e é essa uma das disciplinas que consegue as suas melhores notas; Ricardo acha a professora de Português bastante "chata" e é nessa disciplina que tem suas maiores dificuldades).

Dessa forma, podemos dizer que há fortes indícios nos relatos dos alunos que implicam uma relação direta entre seu envolvimento com as aulas ou os saberes ministrados e os docentes responsáveis por eles – sua didática, seu conhecimento e sua forma de lidar com os alunos. Isso remete ao que Vygotsky (1998, 1991, 1987) pondera a respeito da importância da mediação (e a qualidade dessa mediação) para o desenvolvimento psicológico e cognitivo ou para a aquisição de aprendizagens em geral. O autor afirma que uma aprendizagem torna-se significativa e pode impulsionar processos de desenvolvimento quando incide sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de um indivíduo. Ou seja, quando incide sobre certas capacidades intelectuais ou cognitivas que ainda não foram totalmente conquistadas pelos sujeitos, mas que esses conseguem exercer com a ajuda de outras pessoas – está prestes a desenvolvê-las ou adquiri-las. Parece que esses professores, cujas aulas os alunos acham interessantes e prazerosas, estão agindo de maneira a desenvolver essas capacidades, através da forma estimulante e instigante com que ensinam aos alunos e os ajudam a aprender.

É importante lembrar que, segundo a perspectiva histórico-cultural, é através dos outros que o indivíduo se constitui. Esses outros são os mediadores de uma cultura e de saberes nos quais os mais novos entram em relação desde seu nascimento – ressignificando-os segundo suas experiências pessoais e tornando-se, assim, além de culturais, seres singulares.

Viviane e João, alunos da escola pública, deixam entrever a importância que dão aos professores e a especificidade da sua função no ensino. Quando respondem à questão "*Você acha que poderia aprender o que aprende na escola com outras pessoas, fora da escola?*", eles dizem:

> Eu acho que não. [...] Eu acho que cada *um tem sua especialidade*, entendeu? [o professor tem a dele: ensinar]. (Viviane)

> Não. [...] Ah, por causa que tem gente que *não é professor*. Sabe [coisas], mas só que *não sabe ensinar*. (João)

E Elisa, aluna da escola privada, a respeito do papel dos professores na educação, afirma: "Ah, eu acho que eles são importantes pra escola..."

5.5.3 A cultura escolar: conformismos e questionamentos

Destacamos neste tópico algumas declarações dos alunos entrevistados em relação a características e elementos da cultura escolar – de forma geral – e também sobre particularidades do própria escola que freqüentam. Os alunos, durante seus relatos, fazem referência a esses elementos destacando sua relação com eles e apontando, algumas vezes, aquilo que gostariam que fosse diferente. Assim, podemos olhar para o que questionam ou concordam dentro dessa cultura e ter uma idéia sobre o que mais lhes incomoda e sobre aquilo que lhes agrada – indícios da cultura escolar ou da cultura própria de suas escolas em quais estão imersos e com os quais têm que lidar durante boa parte de sua vida, de forma a exercerem seu papel de aluno, e os quais nos apontam o tipo de relação que estabelecem com essa instituição.

Marcos – que, como vimos anteriormente, é bom aluno e parece ter interesse pelo conhecimento – diz sobre a escola em geral: "[...] é 'mó' chato, assim, colégio, sei lá. [...] Ficar sentado na cadeira, escutando." A exemplo dele, parece que a escola é – e sempre foi –, de certa forma, enfadonha para os estudantes em qualquer tempo e lugar – uma instituição pouco interessante e desafiadora tanto para alunos das escolas públicas quanto para os das

particulares. Também por essa razão torna-se importante olharmos para o que os alunos têm a dizer sobre isso, o que lhes desagrada ou o que tornaria esse lugar mais agradável e interessante do seu ponto de vista. Mas isso é difícil de alcançar: a maioria dos alunos entrevistados parece ter certo desconforto em dizê-lo (talvez porque as entrevistas tenham acontecido nas próprias escolas ou por verem a pesquisadora como outro representante dessa instituição). No entanto, dentre aquilo que foi dito por eles, podemos destacar alguns pontos que pareceram mais relevantes para a questão.

Assim, quanto à cultura da própria escola, é freqüente que os alunos entrevistados da escola pública falem de seu desagrado para com o descuido estrutural e físico, ou seja, da degradação e deterioração dos equipamentos escolares – quadras, pátio, salas de aula, carteiras, cadeiras, etc. Eles mostram-se extremamente incomodados com a sujeira da escola, as pichações em suas paredes, corredores e muros e também com a ocorrência de vandalismos – que só piora a situação –, com o desrespeito dos alunos para com os professores e colegas, a bagunça e o barulho que fazem atrapalhando os que querem aprender, a falta de "regras" na escola, o absenteísmo dos professores que os deixam com muitas aulas vagas e sem o andamento adequado das aprendizagens em suas respectivas disciplinas, etc. Dentre esses e outros fatos que ocorrem em sua escola, eles comentam:

> Ah, porque tem muita coisa que acontece que eu vejo que o diretor e os inspetores não fazem nada, acho que têm medo dos alunos... É vidro quebrado, os alunos quebram o vidro, ficam pichando as coisas. [...] É, grafite até que tudo bem, porque grafite é uma arte que eles fazem que fica bonita e o diretor libera, só que eles ficam fazendo por exemplo... Aquilo: não é grafite, e isso é feio. Não gosto disso.
>
> Ricardo – escola pública

> A escola é legal, só que tá toda detonada. [...] Coisas estragadas...
>
> João – escola pública

> Porque assim, ó, picha porta, picha a parede, entra no banheiro, menino entra no banheiro de menina, fuma, taca fogo na lata de lixo, entendeu?
>
> Eu mudaria quase tudo nessa escola, entendeu? [...] Comportamento dos alunos...
>
> Viviane – escola pública

> Eu não gostei dessa escola não! [...] Muita bagunça! Os professores, as tarefas… não tem também... De matemática, não tem nada, a professora faltou quase o ano todo...
>
> Daniela – escola pública

Apesar de tudo isso, os alunos entrevistados pertencentes à escola pública, sem exceção, declaram gostar de ir à escola, gostar de "escola" – o que indica que esses seus incômodos com sua escola são, de certa forma, pedidos de melhoria e atenção para as condições em que está se dando sua educação formal. É raro questionarem elementos relacionados à "forma escolar", tais como os recursos didáticos, a divisão dos horários e das turmas e do currículo em disciplinas diversas, a realização de provas para avaliação dos alunos, etc. Talvez isso ocorra porque é tão urgente e concreta a necessidade de melhorar as condições de ensino às quais estão submetidos, que não consigam – nem possam – olhar para além delas. No entanto, alguns deles fazem esse outro tipo de reflexão, que ocorreu com maior freqüência entre os alunos entrevistados da escola privada. Através dos assuntos ressaltados a seguir, podemos observar como uns e outros se declaram em relação a certos elementos da cultura escolar.

A sala de aula parece ser o lugar menos interessante da escola. E as aulas expositivas são foco de desagrado de diversos alunos. Eles declaram que acham chato ficar sentados escutando o professor, que gostariam de ter atividades mais interessantes, mais divertidas ou interativas ou que pudessem mexer-se mais (no sentido físico). Assim, dizem eles:

> Não, eu gosto, mas não gosto [de prestar atenção às aulas]. Por exemplo, assim, vamos dizer, a semana que a gente estuda tem... aí é bem legal você ficar sentado estudando. Mas acho que *pelo menos uma vez, assim, na semana, tem que ter alguma coisa, né?, que você possa fazer, levantar, fazer alguma coisa legal*. Ah! E o professor de História ele costuma dar filme. A gente vai vendo filme na aula e depois a gente faz uma ficha em grupo daquele filme. [...] Tem telinha, na sala, de cinema pra ver.
>
> Marcos – escola privada

> É, acho que *as aulas, assim, podiam ser mais interativas*, que nem é... Eu vou na escola do meu irmão às vezes buscar ele. Eles tão aprendendo a se reconhecer. No fundo da sala tem a foto de cada um, e são em linhas, assim, pra se reconhecer. Aí ele foi na linha dele, a amiguinha foi na linha errada, aí um bateu um no outro e começou a chorar... Mas é legal assim. [...] Porque não tem quem não goste [de aulas mais interativas].
>
> É, eu acho que tinha que ter coisas mais divertidas no colégio, as coisas são meio chatas.
>
> Elisa – escola privada

> Ah, *o chato [da aula] é ficar lá, uma hora, sentado*. [Seria legal] Ah, se tivesse *mais coisa fora da sala*.
>
> Gabriel – escola privada

> [Acha chato na aula] Aquela questão de *ficar muito parado*, sem se movimentar.
>
> João – escola pública

> É, porque é bom [esporte], você sai da aula, porque *na aula é tudo muito rígido*, você tem que fazer tudo muito do jeito que o professor quer.
>
> [O que você não gosta em sala?] De... tá toda hora copiando coisa da aula. *Copia, explica. Copia, explica. Eu acho um negócio muito chato. Cansativo*. Deixa a aula...
>
> Luana – escola privada

Ricardo, para amenizar esse cotidiano escolar enfadonho, propõe o acontecimento de certos eventos na escola, que provocassem maior interação e envolvimento dos alunos. Ele diz que se pudesse mudar algo na escola:

> Colocava mais atividades, tipo campeonato de futebol, campeonato de esportes, campeonato de soletração, essas coisas, todas essas coisas, campeonato de dança... Eu colocaria todas essas coisas. Porque aqui não tem isso. Assim, [que acontecessem] umas duas vezes por ano.

Luana, apesar de demonstrar sentir que na aula "é tudo muito rígido", parece conformar-se com isso quando diz: "Eu acho que... eu não imagino as aulas diferentes. Eu acho que tem que ser daquele jeito e pronto." É como se a "escola" – o ensino formal –, em seu ponto de vista, só pudesse acontecer dessa maneira, ou melhor, de uma única maneira. Isso nos remete às reflexões de Tyack e Cuban (1990) sobre a "escola real": aquilo que perpassa o imaginário social e faz com que as pessoas identifiquem certo modelo de escola como a "escola de verdade" e recusem tudo o que se afastasse desse modelo.

Já Marcos, seu colega, ao refletir sobre o que gostaria que fosse diferente na escola, contesta a fragmentação dos saberes em disciplinas – ou seja, a racionalidade escolar moderna –, e propõe:

> Ah! Eu acho que, tipo assim, eu acho que têm várias matérias, não têm? Eu acho que eles poderiam botar isso tudo em um... Tipo assim, ser uma aula só o dia inteiro. E nessa aula você vai falando de matemática, de ciências, tudo junto, entendeu? Juntando tudo, só que num bate papo com os alunos, assim, uma conversa. [...] Por exemplo, você tá falando de matemática, mas não tá. Por exemplo, assim, você vai conversando, mas na sua conversa precisa de matemática.

Sem ter consciência disso, acaba propondo uma reorganização curricular através da interdisciplinaridade – tão discutida na Educação e conhecida proposta pedagógica denominada de "trabalhos por projeto", "projetos temático", etc.

Sobre os essa divisão de disciplinas, mas sob o aspecto de serem lecionadas por diversos professores a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, Ricardo e Fábio dizem não gostar e afirmam que achavam melhor quando tinham apenas um professor que lecionava todas as disciplinas, como era antes, no início de sua escolarização. Eles comentam:

> Devia ser só um e pronto. Porque fica trocando, muitas vezes o professor falta. Por exemplo, nossa professora de Matemática, já faz mó tempo que ela não vem. A gente ainda tá em expressão numérica e não sai disso e daqui a pouco é a prova.
>
> Ricardo – escola pública

> Gostava só de um professor... [...] Porque eles ensinavam mais coisas... Tipo assim, eu tinha mais afinidade com um professor do que com todos, e não tinha que gostar de um e gostar menos de outro. Lá, gostava daquele professor.
>
> Fábio – escola pública

Nota-se pela fala de Ricardo que o problema da alta rotatividade dos professores nas escolas públicas é sentido pelos alunos de forma negativa – daí talvez preferirem um só professor para todas as disciplinas, já que nos primeiros anos de escolarização essas trocas de professores durante o ano letivo parecem ocorrer com menor freqüência.

Quanto às "lições de casa", a maioria dos alunos do grupo entrevistado declara desagrado em relação a elas, principalmente quando os professores passam muitas tarefas de uma vez só ou quando tem que fazê-las aos finais de semana – pois aí atrapalham seus momentos de lazer. Porém, alguns dizem que, mesmo não gostando das tarefas para casa, acham-nas importante para seu aprendizado do conteúdo das disciplinas.

Quanto às provas como forma de avaliação de seu desempenho, os alunos entrevistados têm opiniões diversas. Gabriel, da escola privada, diz que prova serve "pra ver se você passa de ano, pra ver se... pra testar se aprendeu o bimestre." Seu colega Marcos parece concordar com isso quando fala: "Eu acho que a prova não é importante pra gente, né? Mas pros professores é. Pra saber se a gente aprendeu [...]." Assim, parecem perceber que esse tipo de avaliação é mais importante para o professor do que para o aluno, como forma de "medir" o que aprenderam em determinado período letivo. Gabriel declara não gostar de fazer provas, já Marcos não se incomoda – só não gosta quando o professor pede para estudar algo que depois não cobra na prova ("estudou a toa" – típica relação utilitarista e tática com as aprendizagens escolares). Daniela, da escola pública, também fala que fazer prova é ruim, "dá nervoso" – com o que a maioria de seus colegas de turma concorda. Porém, algumas alunas,

todas meninas, independente de ficarem nervosas ou tranqüilas, de gostarem ou não das provas, acreditam nesse tipo de avaliação como melhor forma de aferir as aprendizagens discentes e como uma verdadeira medida do seu saber – inclusive uma delas repete a fala de seus professores a esse respeito. Convencidas de sua importância, elas falam:

> Eu acho que se você estudou, se você estudou pra fazer a prova, você fez o que você pôde. *Se você errou, é sinal de que você tem que estar fazendo mais* do que aquilo que você acha que...
>
> Eu acho que não tem esse negócio de difícil e fácil. Eu acho que as *provas são trabalhosas e se não for, não vale a pena*. A prova só é difícil se você não prestou atenção na aula e se não estuda. E não é que existe uma prova fácil. *Até os professores tão usando esse termo*. Acho que não é isso, *acho que a prova tá trabalhosa*. [...]
>
> Luana – escola privada

> Eu acho que *é necessário* [fazer provas].
>
> Elisa – escola privada

> A prova [acha melhor que em outros tipos de avaliação]. Porque a prova você sabe que você deixou... Deixa eu ver como eu posso explicar... *Na prova você sabe* que você sabe, vamos dizer, *o que você aprendeu*, entendeu? E no trabalho não. [...] O trabalho você, tipo, o trabalho que é pesquisa, você só pesquisa, entendeu? Ali já tá pronto... A prova já é melhor porque você estuda, você aprende, entendeu?
>
> Viviane – escola pública

Entre os temas referentes à cultura escolar, Luana, singularmente, destaca outras questões. Luana, que diz gostar bastante de sua escola, enfatiza entre suas qualidades as salas temáticas, específicas para cada diferente disciplina, nas quais cada professor tem todos os materiais necessários disponíveis para ministrar suas aulas – lá em sua escola são os alunos que trocam de sala e não os professores. Porém, ela, que geralmente não se mostra uma aluna questionadora do "funcionamento" geral da escola, comenta que há certas coisas que a incomodam. Por exemplo, ela conta um caso lá ocorrido em que duas colegas brigaram e foram suspensas da escola – e discorda dessa decisão da diretoria. Diz que: "advertência eu acho que podia ajudar, porque seria meio que um aviso, mas acho que a suspensão foi errado." Ela afirma que, no seu caso, não é bem das advertências que não gosta, ela se ressente quando faz algo errado porque "o professor perde a confiança em você. Você se sente mal por isso" – e, de acordo com o que vimos em outros tópicos deste capítulo, a

amizade dos professores, o reconhecimento de si como boa aluna por parte deles é muito valiosa para Luana.

O que podemos concluir dessas declarações dos alunos referentes a certos elementos da cultura escolar, é que eles "absorvem" essa cultura, ou melhor, se relacionam com ela e a (re-)significam de diversas formas. Às vezes adaptam-se a ela mais facilmente, sem grandes questionamentos – porque talvez já venham de uma configuração socializadora familiar que facilita seu trânsito e sua relação com o universo escolar, como aponta Lahire (1997), talvez porque desejem participar desse universo de forma a usufruí-lo da melhor maneira posssível, pelo valor que dão à escolarização (ou que seus pais dão). Às vezes percebem como operam esse universo e essa cultura e também percebem o que é esperado deles – e desenvolvem táticas para se saírem bem aí ou, como diz Perrenoud (1995), para exercerem seu "ofício de aluno", sem grandes esforços e sem se envolverem significativamente com o universo escolar. Também há casos em que parecem se sentirem impotentes frente à forma como as coisas ocorrem na escola e, embora contestando certas práticas, acabam por se conformarem a elas (de forma paradoxalmente "incômoda") para cumprirem seu papel de aluno e prosseguirem em sua escolarização.

De toda forma, os alunos demonstram estar atentos ao que ocorre na escola e se põe a refletir sobre isso. Fazem elogios ou reclamações; discordam ou defendem certas atitudes e práticas; sugerem mudanças ou pedem soluções para aquilo que os incomoda ou necessitam; etc. No pouco que falam, dizem muito. Mostram, vários deles, que querem ou uma escola melhor ou que suas práticas tenham algum sentido para eles. Mostram, assim, de certa forma, que valorizam esse lugar – seja como "ponte" para seu futuro, como "fonte" de conhecimentos e aprendizagens, seja como ambiente de socialização. No entanto, também dão a entender que gostariam que a escola lhes oferecesse um ensino mais interessante, mais "instigante". Assim, pelos meandros de suas falas, alguns alunos deixam transpirar um pedido: que a escola propicie a eles, essencialmente, seu envolvimento em relações mais prazerosas e significativas com a ela e com os saberes.

5.5.4 A importância de "saber" e de "aprender"

Se os saberes escolares têm sentidos diversos para os alunos entrevistados – principalmente relacionados à sua utilidade prática atual ou futura –, o saber e o aprender,

agora em sentido amplo – conhecimentos, competências, habilidades e atitudes –, parece, para boa parte deles, ter um mesmo sentido.

Quando questionados sobre o que acham do "saber" e do "aprender", se é importante para vida e de que maneira, vários alunos fazem referência a sua importância para o desenvolvimento humano ou para a entrada do homem na cultura – como aponta Vygotsky (1991, 1987, 1998) e Arendt (2005, 1997) em suas reflexões sobre o assunto.

Com exceção de Gabriel, da escola privada, todos os outros alunos entrevistados afirmam que saber e aprender são importantes para a vida. Gabriel diz que acha "que dá pra viver sem aprender nada, mas vai ser melhor se aprender". Parece que reconhece que viver sem aprender é mais complicado, mas não tem o entendimento de outros alunos que não concebem a vida sem o saber e o aprender. Ricardo, Luana e Elisa são bastante enfáticos a esse respeito. Eles dizem:

> Eu acho importante. [...] Por quê? [pausa, pensando] Porque... pra fazer alguma coisa a gente tem que aprender. *Pra fazer qualquer coisa que você vai fazer, você tem que aprender*. *Você não nasce sabendo*.
>
> Ricardo – escola pública

> Eu acho sempre bom.... [...] Porque .... *a gente não nasceu sabendo falar, não nasceu sabendo andar. Eu acho que é todo um processo* e que você tem mais... E volta e meia você vê um adulto que fala: "nossa eu não sabia disso!" *E às vezes é você que tá ensinando pros seus pais*. É muito legal.
>
> Luana – escola privada

> Acho [importante]. [...] Ah, porque se *eu não soubesse nada*... se eu não soubesse andar... *ficaria parada no mesmo lugar desde que eu nasci, no colo de todo mundo*...
>
> Elisa – escola privada

De maneiras diferentes, esses alunos falam da necessidade do aprendizado para a vida. É interessante ver como certas expressões – como "você não nasce sabendo", "é todo um processo" – tem grande proximidade com as proposições vygotskyanas sobre o desenvolvimento psicológico humano, para o paulatino processo de entrada na cultura ("pra fazer qualquer coisa", como aponta Ricardo) e independência dos mais velhos (como indica Elisa) e, além disso (como Luana dá a entender) sobre a continuidade desse processo, que não acaba nunca – os adultos também aprendem.

Viviane, Daniela, João, Marcos e Fábio também afirmam que acham importante saber e aprender.

Viviane, da escola pública, é reticente quanto às razões disso – "tudo na vida tem sua importância". Porém, em outros momentos dá a entender que dá grande valor ao aprendizado de "coisas novas" – como aquelas que aprende "mexendo no computador", na Internet, ou seja, diferentes do aprendizado escolar e mais relacionado às atualidades. Portanto, parece fazer referência a importância, em nossa sociedade, da informação e de um conhecimento variado.

Daniela, sua colega de turma, diz que é importante aprender porque "assim, *a gente aprende mais*, a gente acaba *perguntando as coisas que a gente não sabe*... Porque, assim... É legal." Parece destacar a importância das aprendizagens para sair da "ignorância" (não no sentido pejorativo, mas no sentido mesmo de "não saber"), ou seja, para conhecer, ter ciência, compartilhar dos saberes acumulados pela humanidade, os saberes "do mundo". Porém, em outro momento da entrevista, Daniela faz referência à importância dos saberes "pro dia-a-dia", como diz. Talvez aí esteja indicando novamente uma racionalidade mais utilitarista.

João, também da escola pública, fala apenas que acha importante aprender e não explica o porquê, mas parece seguir nessa mesma direção (da importância para o cotidiano, para a vida prática), de acordo com outras passagens de seu relato, em que faz referência à questão.

Marcos, da escola privada, diz que saber é importante "porque é cultura" – ele afirma diversas vezes em seu relato que gosta muito de aprender "coisas novas". Nesse sentido, demonstra a sua valorização (e também de nossa sociedade, em geral) de uma "bagagem" cultural diversificada ou um "lote" de conhecimentos, "úteis" ou não, que tornam o indivíduo um homem "culto", "ilustrado"

Fábio, da escola pública, fala que aprender é importante "porque você pode ensinar os outros e pode fazer a mesma coisa junto." Isso, ousamos dizer, parece apontar em direção à importância da mediação – e dos mediadores – para a entrada do homem na cultura. "Um ensina o outro" – Fábio enfatiza em outro momento, também falando da importância dos saberes. E só dessa forma, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, há possibilidade de se compartilhar conhecimentos e práticas numa cultura e de ocorrer o desenvolvimento humano.

Portanto, quando falam dos saberes e aprendizagens em geral, os alunos parecem seguir menos uma racionalidade utilitarista e parecem deslocar sua atenção do futuro e acabam enfocando a importância do "saber" e do "aprender" seja para a vida cotidiana em geral, seja para o desenvolvimento psicológico humano, para a entrada do indivíduo no universo cultural, para sua convivência entre os homens ou para o exercício de sua condição

de homem neste mundo. Assim, ao deslocar o foco dos saberes escolares para quaisquer outros saberes, parecem conseguir refletir mais livremente sobre sua necessidade ou importância. Quando o foco está na escola, esses alunos, em geral, ficam tão "colados" a visão da escola como preparação para o futuro – tão disseminada em nossa sociedade – que não conseguem se desprender disso e pensá-la – e pensar os saberes aí transmitidos – de outra maneira.

5.6 A ESCOLA NARRADA PELOS ALUNOS

Este trabalho originou-se a partir da necessidade (ou do desejo) de entender que tipo de relação os alunos do ensino fundamental tem com a escola. Certas questões pediam respostas e, ao persegui-las, conduziram ao estabelecimento do sentido da escola e dos saberes como objeto desta pesquisa. Perguntávamos, então: o que é a escola para o aluno? O que a escola proporciona ao aluno? O que o mobiliza nesse lugar? Que tipo de vínculo estabelece com os saberes? Que tipo de relação desenvolve com essa instituição? Qual o sentido a escola para o aluno?

Ao comparar as declarações feitas nos questionários com as declarações dos sujeitos entrevistados, tanto da escola privada quanto da pública, concluímos que há uma grande semelhança, de modo geral, entre elas – e isso mostra o quanto as vozes desses alunos podem ser representativas das de um grupo maior de estudantes, no que tange às questões colocadas. Há, obviamente, idiossincrasias que se revelam, aqui e acolá, modos mais singulares de pensar e relacionar-se com a escola e com os saberes, mas são poucos os casos que destoam dessa voz mais potente do grupo pesquisado considerado como um todo.

As respostas para "o que é a escola" – como propunha Azanha (1991) no intuito de entender sua crise – engloba diversos aspectos, em termos de como o aluno concebe esse lugar e do que representa para ele em sua vida.

Primeiramente, para todos os alunos pesquisados, escola é um lugar de aprendizagens, saberes, ensino. Esse é o *significado* de escola – aquele mais estável e compartilhado por todos, como definido pelos autores da perspectiva histórico-cultural.

Mas ser "um lugar para aprender" não é a principal razão da importância da escola para os sujeitos pesquisados. O maior valor dado a ela, pela grande maioria dos alunos – tanto dos que responderam os questionários, quanto dos que foram entrevistados e em ambas as

escolas –, é a utilidade que as aprendizagens aí adquiridas possam vir a ter no futuro (principalmente profissional, em termos de empregabilidade ou ascensão social). Também é reconhecida a importância da dimensão socializante da escola. Sob esse aspecto ela é vista como um local privilegiado de encontros, um lugar de convívio, amizades, aprendizagens diversas (relacionais, afetivas e pessoais) – e, assim, tem valor para o presente. Mais raramente a escola é valorizada como lugar de conhecimentos, ou seja, pelo seu papel na apropriação, por parte das crianças e jovens, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e sua inserção na cultura. Nos questionários uma certa parte dos alunos de ambas as escolas destaca esta dimensão das aprendizagens escolares – que colaboram para seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, emocional e para seu conhecimento do mundo onde vivem, para o desenvolvimento tecnológico, etc. – e nas entrevistas isso aparece pouco. Esses são os *sentidos consonantes* da escola que emergem dos relatos dos alunos pesquisados – sentidos que, assim como os significados, também são partilhados por um grupo, mas, diferentemente deles, não estão estabelecidos pelo "signo" e são subentendidos apenas no contexto de produção ou de compartilhamento desse (que pode ser toda uma sociedade, em nosso entender).

A partir do que foi destacado acima, pode-se confirmar a hipótese, levantada durante as análises dos questionários, de que o sentido da escola que se mostra mais pregnante para esse conjunto de alunos está atrelado a uma mentalidade ou racionalidade mais utilitarista e menos "antropológica" (no sentido de tornar-se homem, conhecer seu mundo) ou intelectualista (desenvolver o raciocínio, adquirir conhecimentos, "cultura"). Conseqüentemente, a relação com a escola e com os saberes aí ensinados e aprendidos também é perpassada por essa característica – tornando-a uma relação de tipo mais instrumental e menos significativa. Isso pode ser confirmado através do que os alunos pesquisados declaram em relação aos saberes escolares, especificamente: esses têm sentido como capacitação para o futuro profissional. Para o presente não têm grande importância – a maioria dos sujeitos pesquisados não vê muitas conexões entre o que aprende e sua vida atual. O que se ensina na escola, assim, parece não parece fazer "eco" para grande parte dos alunos – tudo fica em nome do que se pode *fazer* com aquilo que se aprende e raramente é demonstrado um "desejo", um "prazer" em conhecer ou saber das coisas do nosso mundo, da nossa cultura, da nossa história. O que se ensina na escola, por fim parece não *fazer sentido* para muitos desses alunos – pelo menos para sua vida no momento presente.

Porém, ao serem questionados sobre a importância de "saber" e de "aprender" – descolados da escola, em relação aos saberes em geral – surgem divergências. Enquanto que

a maior parte dos alunos da escola privada que responderam o questionário continua a afirmar sua importância para o futuro, seus colegas de classe entrevistados – com exceção de um, que não acha importante aprender – afirmam seu valor como conhecimento, cultura, para o desenvolvimento do homem (cognitivo) ou do mundo (tecnológico). Já na escola pública há maior concordância entre os grupos pesquisados: tanto entre os entrevistados quanto entre os que responderam o questionário, a maior parcela de alunos dessa escola declara a importância de "saber" e de "aprender" para o desenvolvimento humano ou tecnológico e para o conhecimento do mundo em que vive. Os alunos da escola pública, assim como os alunos entrevistados da escola privada, concebendo dessa maneira pelo menos os saberes e aprendizagens em geral, aproximam-se do entendimento Arendt (1997, 2005) e Vygotsky (1987, 1996, 1998) tem da Educação: a importância de *aprender* para o desenvolvimento psicológico, para o viver humano, para tornar-se homem no mundo, para tornar-se essencialmente homem, cultural. Por que não fazem essa mesma relação com os saberes ensinados na escola? Parece incorporarem e reproduzirem o discurso sobre a escola e sobre a importância de estudar tão presente na sociedade e reforçado por uma certa cultura escolar ("quando você crescer..."; "no futuro vai precisar...").

Assim, se a escola é um *lugar habitado*, um lugar de vivências pessoais significativas – como acreditávamos no início da pesquisa –, ela o é principalmente pela convivência entre os amigos, por ser um lugar onde se pratica esportes, onde se brinca livremente nos intervalos das aulas e por ser um lugar de encontros e aprendizagens relacionais e afetivas – raramente por conta do envolvimento com os saberes escolares. São essas características da escola que a maioria dos alunos pesquisados declara atrair-lhes mais. Sendo assim, parece que a escola está cumprindo muito mal seu papel na inserção dos alunos num universo mais amplo, esse universo do conhecimento – que seria sua principal função. Não descartando a importância da escola na socialização das crianças e também para seu futuro, podemos dizer, no entanto, que a crise dessa instituição se estabelece também como um descompasso entre o que a escola deveria ser e o que ela é. Mas os alunos não estão alheios a isso. Eles pedem mais da escola: querem que seja uma escola melhor, que o ensino seja interessante, que as práticas e os saberes escolares tenham sentido. Eles querem aprender, querem que os professores sejam bons mestres, que tenham conhecimento do que ensinam, que saibam ensinar, que sejam assíduos. Eles pedem que a escola tenha condições (físicas, pelo menos) de atender os alunos de forma adequada, que o espaço onde passam grande parte de sua infância seja minimamente agradável; ou, então, quando isso está garantido, que certas práticas sejam diversificadas, que o ensino não seja tão enfadonho.

Há, como observamos, uma proximidade entre os relatos dos alunos pesquisados das duas escolas que surpreende. Como sujeitos provenientes de meios sócio-econômicos e de escolas tão diferentes (pelo menos quanto à qualidade do ensino e das estruturas físicas oferecidas aos alunos) podem pensar de forma tão parecida? Talvez isso possa ser explicado pela circularidade dos bens e práticas culturais por diferentes grupos – como proposta por Ginzburg (2006) e García Canclini (2003) –, que é facilitada pela mídia e pela tecnologia da informática. Talvez isso ocorra porque partilham uma certa cultura infantil, urbana, "globalizada". Ou talvez porque estão falando e (re)significando essas práticas e saberes a partir de uma certa "posição": o lugar de aluno – e a cultura escolar tem seu papel nisso. Em todo caso, conforme aponta Lahire (1997), não é possível predizer a qualidade das relações ou o tipo de envolvimento com a escola e com os saberes somente a partir da origem social dos alunos ou de seu "capital cultural".

Segundo a psicologia histórico-cultural, os sujeitos são constituídos através de uma relação dialética entre ele, a cultura e dos outros – relação que é essencialmente intersubjetiva e onde há a construção e reconstrução de significados e sentidos, da própria cultura e de si mesmo. Assim, se, por um lado, a cultura tem uma "estrutura organizadora", por outro, ela não regula totalmente o sujeito: "[...] o desenvolvimento é tão pouco um destino quanto uma liberdade incondicionada" (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 254). Portanto, há algum espaço para a liberdade individual, há espaço para a ressignificação. Como afirma Merleau-Ponty (1990, p. 43), de forma tão próxima aos autores da perspectiva histórica cultural:

> O exterior modifica a conduta de cada um, considerando a contribuição do passado individual. O social é interior ao individual e o individual é interior social, visto que o passado individual é ele próprio interpsicológico desde o nascimento, e que, por outro lado, toda atitude típica dada pela sociedade pode ser sempre modificada pelo impulso dos indivíduos [...].

E é preciso destacar nesse processo a importância dos mediadores (para Vygotsky) – ou dos "dos mais velhos", que chegaram antes neste mundo (para Arendt) – nessa constituição "dialética", social e individual, dos mais jovens. Os mediadores (pais, professores e a sociedade em geral) têm um papel crucial na educação, no desenvolvimento psicológico e humano dos sujeitos e nas possibilidades de relação desses com a cultura – com os bens culturais, saberes, crenças, práticas que aí circulam. É preciso estar atento a isso quando nos questionamos sobre como as crianças, os alunos no caso, interpretam o mundo e sua experiência nele. E também é importante nos perguntarmos o que queremos – e estamos fazendo – da "Educação" (especialmente da educação escolar).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos"

Machado de Assis – Conto de Escola

Lahire (1997) ao estudar casos de sucesso escolar onde não se esperava que isso acontecesse – ou seja, nas populações desfavorecidas economicamente, ou nas "classes populares" – põe em questão a noção de habitus de Bourdieu. Lahire encontra pistas de como alguns jovens rompem com essa "marca", como escapam ao "habitus", ou seja, como com um "capital cultural" tão avesso ou distanciado do que a escola pressupõe para que tenha sucesso, eles conseguem obtê-lo.

O intuito desta pesquisa não foi o estudo de casos de fracasso ou sucesso escolar. Nossa proposta foi entender os sentidos da escola e do saber para os alunos, tanto de classes menos favorecidas economicamente, quanto das mais favorecidas, e portanto, com "capital cultural" distinto – sem fixar seu desempenho escolar como traço para seleção dos sujeitos ou para a análise dos seus relatos. Nossa opção, porém, mesmo indiretamente, revelou que o tipo de relação com os saberes estabelecido por alunos com acesso diferenciado à cultura privilegiada pela escola, ou melhor, a relação entre capital cultural e os sentidos da escola e dos saberes, pode ser menos determinada do que seria de se supor através das teorias da "carência cultural".

Para além de algumas diferenças, há muitas semelhanças – talvez até inesperadas – entre as relações com a escola e com o saber de alunos de diferentes origens sociais. Essas semelhanças abarcam tanto fatores que colaborariam quanto dificultariam um suposto sucesso escolar – sejam fatores que podem contribuir, sejam fatores que podem desfavorecer uma relação significativa com a escola e com os saberes. Em alguns casos, até, o que se esperava

de um lado, encontra-se de outro, invertendo a lógica determinista encontrada nas teorias sociológicas da reprodução.

Notamos que os resultados desta pesquisa são diferentes daqueles obtidos em outros estudos sobre a relação com o saber – principalmente daqueles realizados na Europa. Lá, na maioria dos casos, são os alunos menos favorecidos economicamente que fazem mais claramente uma relação entre escola, ou saberes, e futuro profissional. Os mais favorecidos, geralmente, tem outra relação com os saberes escolares, uma relação mais significativa, ligada ao conhecimento que provém dessas aprendizagens – como indicado por Charlot, Bautier e Rochex (1992). Aqui, entre os alunos pesquisados, essa diferença não aparece – e, por vezes, são os alunos da escola pública (os mais pobres) que demonstram ter uma relação mais significativa com o saber.

Talvez essa proximidade dos relatos que aqui ocorre possa ser explicada, como já indicado anteriormente, pela circulação dos bens culturais entre os diferentes grupos sociais e sua reapropriação e ressignificação pelos indivíduos, como sugerem Ginzburg (2006) e García Canclini (2003). Numa megalópole como São Paulo as "tribos" se encontram, se cruzam, se misturam. Há "mestiçagem", "hibridismo". As linhas divisórias entre diferentes culturas e sub-culturas se diluem ou são difusas. Também a Internet[47], a televisão, etc., favorecem a globalização de valores, de modos de vida, de usos e costumes e de bens culturais; favorecem o acesso a outros mundos, próximos ou distantes do mundo "original" dos sujeitos. Ou seja, facilitam uma apropriação dos bens e valores culturais que circulam em diferentes esferas sócio-culturais. De acordo com De Certeau (1994) e Chartier (1990), essa apropriação não é uma mera "transposição", mas supõe adaptação ativa e reconfiguração de significados e sentidos segundo seu trânsito em uma nova ambiência cultural.

Por exemplo, o sentido da escola como instância necessária para se galgar degraus sociais circula entre os alunos tanto da escola pública quanto da escola privada, alunos que vivem diferentes realidades sócio-econômicas. Essa é uma concepção geral da escola. E ela também é vista como um lugar de socialização, de encontros e amizades – essa é sua faceta vivenciada como "atual", que tem sentido no cotidiano presente dos alunos. Quase não se fala no aprendizado e nos saberes como enriquecimento cultural, como importante para entender o homem e seu mundo ou como forma de desenvolvimento psicológico e humano; quase não se fala do "prazer" de aprender, de conhecer. No entanto, não podemos esquecer que a escola sempre foi considerada "chata", enfadonha, em qualquer lugar, em qualquer tempo (como

[47] Nos relatos foi possível observar que a Internet é largamente utilizada por todos os entrevistados, independentemente de sua "origem" social.

revelam as palavras do jovem personagem de Machado de Assis na epígrafe desta última parte da dissertação). A escola, assim, parece ser uma instituição pouco interessante e desafiadora tanto para alunos de uma escola pública quanto de uma escola particular.

Dessa forma, os saberes escolares, pelo menos como são ensinados ou "transmitidos" nas escolas pesquisadas – que são escolas mais "tradicionais" didática e pedagogicamente e em seu formato curricular e estrutural –, esses saberes são vistos como instrumentos, técnicas a serem usadas para conseguir concluir a escola, para conseguir uma vaga numa faculdade que, por sua vez, serve para conseguir um bom emprego, um emprego pelo qual se terá chance de ser bem remunerado, de "ser alguém na vida" ou de "subir na vida" Os saberes escolares têm sentido, assim, para a maioria dos alunos pesquisados, para possibilitar sua ascensão social – no caso dos alunos da escola pública – ou para, no mínimo, manter uma certa posição alcançada pela família – no caso dos alunos da escola privada. Portanto, a maioria dos nossos sujeitos relaciona os saberes escolares à obtenção de um bom futuro profissional – via "diploma". Os saberes são importantes para passar de ano, passar no vestibular, obter o diploma que lhes abrirá as portas do futuro. São poucos os que fazem uma relação mais interessante entre o saberes, a vida e o mundo humano. Assim, o que os alunos mostram ter é uma concepção de escola utilitarista e desconectada de sua vida presente – é algo útil para "depois", para o futuro.

Dessa constatação surge uma nova questão: de onde vem essa idéia sobre a escola? Como são engendradas essas relações com a escola e com o saber? Em nosso ponto de vista, essa visão circula no senso comum e está presente na sociedade de um modo geral – e os alunos reproduzem esse discurso, já "absorvido" por eles. Mas será que esse tipo de relação com os saberes escolares também não é engendrada pela própria escola – ou pela própria cultura escolar dessas escolas? Por meio de seus rituais, práticas e posturas, será que a escola (e tudo o que nela acontece) não tem influência sobre alunos nesse sentido? As crianças parecem aprender – desde cedo e de modo quase sempre doloroso – que tudo aquilo que está sendo ensinado (o que não quer dizer que esteja sendo aprendido) só fará algum sentido no futuro, quando ela for prestar um vestibular, disputar um emprego ou exercer sua cidadania. Portanto, assim como Patto (2002) alertou sobre o fracasso escolar, nosso trabalho aponta que esse tipo de relação mais utilitarista com a escola e os saberes aí transmitidos pode ser "produzido" também pela própria escola.

Assim, cada vez mais parece ser reforçado o valor da escola como meio para se alcançar algo. Para os alunos, ela é vista também como o único lugar de "pertença", de socialização, principalmente nas grandes cidades. A escola não é concebida como

“formadora” do homem – como gostaria Arendt (2005). Talvez aí resida o sentido de sua crise – seu principal papel é relegado ao último plano.

Se uma “crise”, como diz Arendt (2005), revela a falta de consenso social sobre algo, a crise da escola revela uma falta de consenso sobre sua função na sociedade. Além disso, como diz Azanha (1991), e os resultados desta pesquisa confirmam, ela é também – e talvez principalmente – uma crise de *sentido*. No entanto, como pondera Arendt (2005), toda crise é uma oportunidade de reflexão e, portanto, uma oportunidade “crescimento” social.

Como esta pesquisa foi realizada apenas em escolas mais “tradicionais” do ponto de vista pedagógico, poderíamos nos perguntar também: será que em outras escolas, com outros tipos de orientação pedagógica, filosófica ou cultural, esses resultados seriam mantidos? Será que os alunos que freqüentam outras escolas – por exemplo, escolas orientais, religiosas, antroposóficas, indígenas, ou que trabalhem por projetos temáticos interdisciplinares, ou em conjunto com a comunidade do entorno, etc. – têm esse mesmo tipo de relação com os saberes e com a escola? E nas escolas públicas das periferias da cidade, escolas que atendem populações mais carentes do que a da escola pública aqui pesquisada (localizada no centro da cidade), como seria? O sentido mais pregnante da escola e do saber para esses outros alunos será o mesmo que o declarado pelos sujeitos desta pesquisa? Ou mudariam?

E, por outro ângulo: será os sentidos da escola permanecem os mesmos durante toda a vida de um estudante? Daqui a alguns anos, quando os alunos aqui pesquisados estiverem mais velhos, talvez já no ensino médio ou numa faculdade, estes sentidos permanecerão?

Acreditamos que tanto a diversidade do ambiente em que os sujeitos vivem ou estudam quanto as mudanças acarretadas pelo seu desenvolvimento pessoal, tem influência na construção dos sentidos e das relações com o mundo a sua volta – e portanto engendram também heterogeneidade e ressignificações dos sentidos e das relações dos indivíduos com a escola e com os saberes.

Porém, essa “evolução” dos sentidos que, como afirma Vygotsky (1991), ocorre com o desenvolvimento psicológico, também depende da cultura na qual o sujeito está inserido. Da mesma maneira, uma “evolução” dos sentidos da escola dependeria de uma mudança do olhar que a sociedade coloca sobre essa instituição, sobre os saberes por ela legitimados e transmitidos e sobre seu papel no mundo atual. A construção dos sentidos depende tanto do contexto familiar, social, cultural, como da reapropriação ou ressignificação do próprio indivíduo. A relação com os saberes, com a escola, com os outros e com a cultura é sempre uma relação dialética, pela qual o homem é construído e se constrói a si próprio. É isso que

permite a emergência do singular – Vygotsky (1991, 1996) – e do novo, daquilo que pode "transformar" o mundo – Arendt (1997, 2005): ao criar e recriar o mundo, o homem recria-se.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

ABRAMOWAY, M. (coord.) **Estar no papel**: cartas dos jovens do Ensino Médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005.

ABRANTES, P. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oieiras: Celta Editora, 2003.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALVES, A. **Relações de saber e com o saber de jovens de camadas populares:** o caso do programa avizinhar/USP. 2006. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro/SP, 2006.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cad. Pesqui**., São Paulo, n.113, p. 39-50, jul. 2001.

_____. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesqui**., São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesqui**., São Paulo, n.113, p. 51-64, jul. 2001

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991- 2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

APAP, G. et al. **A construção dos saberes e da cidadania**: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AQUINO, J. G. (org) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Rev. da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./jan./fev. 1990-1991.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Rev. Estud. Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BARRETO, E. S. S.; SOUZA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BIANCHETTI, L. Formação de pesquisadores em educação e interdisciplinaridade: entre a necessidade, a indução e o desejo. **XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Anais. Recife: Endipe, 2006. p. 161-184.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: nov/2006. (Consulta aos dados cruzados do Edudatabrasil e aos resultados dos Censos Escolares disponíveis).

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educ. em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

BRITO, A. X. de; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico **Cad. Pesqui**., São Paulo, n.113, p. 7-38, jul. 2001

CHAPOULIE, J-M.; BRIAND, J. P. A instituição escolar e a escolarização. Uma visão de conjunto. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XV, n. 47, p. 11-60, abr 1994.

CHARLOT, B. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: Mrech, L. M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**: os professores escutam a Psicanálise? São Paulo: AVERCAMP, 2005, p. 33-55.

_____. (org.) **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, B; BAUTIER, E.; ROCHEX, J-Y. **École et savoir dans les banlieues… et alilleurs.** Paris: Armand Colin, 1992.

CHARTIER, A-M. 'Fazeres' ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. São Paulo, **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: DEFEL / Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 117 – 229, 1990.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v. (Série Psic. Evolutiva, v. 1).

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ images/0008/000862/086291por.pdf >. Acesso em: 08 ago. 2007.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 1995. p. 191-219.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMARTINI, Z. B. F. Culturas escolares: algumas questões para a História da Educação. In: FERREIRA, A. G. **Escolas, culturas e identidades**. Coimbra, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Fundação Calouste Gulbenkin, v. 1, 2004. p. 91-102.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem. **Educ. e Seleção** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 19, p. 5-31, jan./jun. 1989

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cad. Pesqui**., São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

_____. A escola e a exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

EAGLETON, T. Versões da cultura. In: _____. **A idéia de cultura.** São Paulo: Ed. Unesp, 2005. p. 9-50.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ESPÍNDOLA, A. L. **Entre o singular e o plural:** relação com o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.

FAVARETTO, C. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 2000

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993..

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 09-25, abr. 2000.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 31-45, maio/ago. 2006.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativas para o sucesso. **Ensaio - Aval. Pol. Pub. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. In: GOODY, J. (org.). **Literacy in tradicional societies**. New York: Cambridge University Press, 1968.

GRUZINSKI, S. O choque da conquista. In: _____. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 63-92.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Rev. Bras. Hist. Educ.,** Campinas**,** n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEAO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEFORT, C. Formação e Autoridade: a educação humanista. In: _____. **Desafios da escrita política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999. p. 207-226.

LOMONACO, B. P**.** A relação com o saber de crianças e jovens de zona rural: dados preliminares de pesquisa. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 4, São Paulo, 2002.

LOPES, A. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F.; ALVES, M. P. (orgs.) **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 139-160.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbone**: resumo de cursos – psicopatologia e filosofia. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Seleção de textos. **Os Pensadores**. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MOLLO, S. **Os mudos falam aos surdos**. Trad.: Isabel Brito. Lisboa: Ed. Estampa, 1978.

MORIN, E. A cultura. **Cultura de massas no século XX**. Rio de janeiro: Forense-Universitária, 2003. p. 75-106

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. **Rev. Diálogo Educ**.(PUCPR), Curitiba, v. 4, p. 23-34, 2003.

_____. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K (orgs). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 45-61.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 81, p. 67-69, maio 1992.

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002

PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cad. Pesqui**., v. 35, n. 124, p. 141-170, abr 2005.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PERRENOUD, P**. Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PINO, A. S. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 47-69, maio/ago. 2006.

_____. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Natureza e cultura nos fundamentos da constituição humana**, mimeo, 2004, 22 p.

_____. A interação social: perspectiva sócio-histórica. **Idéias (FDE)**, São Paulo, n. 20, p. 49-58, 1993.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cad. Cedes**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

PROST, A. Social e cultural indissociavelmente. In: RIOX, J-P.; SIRINELLI, J-F. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 123-138.

REIS, R. **Encontros e desencontros:** a relação dos jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REY, F. L. G. Sobre a *Rede de Significações*, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. **Rede de significações**: e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 59-65.

REGO, T. C. **Memórias de escola:** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Educação cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J.G. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

_____. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHE, D. Uma declinação das luzes. In: RIOX, J-P; SIRINELLI, J-F. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 25-50.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: Silva, T. T. da. (org). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, M. L. C. de A. **Em busca de um sentido para a experiência escolar:** histórias de crianças em escolas de elite. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2003.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: Oliveira, Marta K.; Souza, Denise T.; Rego, Teresa C., orgs. **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-213.

SILVA, F. L. O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: SILVA, D. A.; MARRACH, S. A. (orgs.) **Maurício Tragtenberg**: uma vida para as Ciências Humanas. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 239-250.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como *lugares de memória*: a escola e a produção de lugar*es comuns*. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da *Rede de Significações*. In: ROSSETTI-FERREIRA et al (orgs). **Rede de significações**: e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

_____. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: Freitas, M. C.; Kuhlmann, M. (Org.). **Os Intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. v. 1, p. 99-127.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. **A significação nos espaços educacionais:** interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-45.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N. et. al. (org.). **Escola, culturas, saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 74-91.

SOUSA, S. Z; BARRETTO, E. S. de S. (coords.) **Estado do conhecimento**: ciclos e progressão escolar (1990 – 2002). São Paulo: FEUSP, 2004. (Relatório de Pesquisa).

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TYACK, D; CUBAN, L. **Razões da persistência da gramática escolar.** Tradução de: Renato de Souza Porto Gilioli, revisão técnica de Diana Gonçalves Vidal. São Paulo: FEUSP, 2006, mimeo. (Do original: Why the grammar of schooling persist. **Tinkering toward Utopia**: a century of public school reform. Boston: Harvard University Press, 1999. p. 85-109).

VEIGA NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIR, A. F. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, São Paulo, v. 12(24), p. 175-183, 2002.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p. 7-48, jun. 2001.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares**, mimeo, 2000, 8 p.

_____.Historia de la educación y historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. **Rev. Bras. Educ**., São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO BENITO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas**. v. 1. Madri: Visor, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

XAVIER, L. N. et al. (orgs.). **Escola, Cultura e Saberes.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. Introdução. In:_____. (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS DOS ALUNOS A SEREM ENTREVISTADOS

São Paulo, ___ de _____ de 2007.

Prezados senhores pais,

Sou psicóloga e mestranda em *Psicologia e Educação* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde estou desenvolvendo uma pesquisa sobre *relações com o saber*. Sua parte empírica será realizada através de entrevistas pessoais com alguns alunos de 6ªs séries em dois tipos de escola, uma pública e uma privada da cidade de São Paulo.

Em contato anterior, consultei a diretoria da(o) _____ _____(nome da escola/colégio), que concordou em colaborar com esta pesquisa. O(A) coordenador(a) pedagógico (a) _____ se prontificou a convidar os alunos e seu filho(a) se interessou em participar – atitude que acolhemos com grande simpatia, pela dificuldade e necessidade em nosso país de se realizarem pesquisas que levem em conta as percepções dos próprios estudantes sobre a escola e os saberes aí transmitidos.

Venho, então, pedir seu consentimento e autorização para a realização de uma entrevista com seu filho(a), que acontecerá na própria escola, em horário a ser combinado, e terá duração de cerca de 1h30min. Esclareço que serão resguardados o anonimato da identidade de seu filho(a) e o sigilo de quaisquer dados que possam dar acesso a ela – sigilo que se estende à escola e é praxe neste tipo de pesquisa.

Segue anexo o termo de permissão para entrevista e sua gravação (“autorização”), que deve ser preenchido e assinado em duas vias (uma ficará a disposição dos senhores na(o) escola/colégio _____ e outra ficará comigo na FEUSP), e peço-lhes que reenviem-no à coordenadoria da(o) escola/colégio.

Desde já, coloco-me a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradecida pela atenção,

Clarissa Silva de Castilho
CRP 06/64101 nº USP: 499101 Tel: (11) 9774-4557

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG nº_____, autorizo meu filho(a) _____ _____, aluno(a) da 6ª série___ da (nome da escola) _____ , a ser entrevistado por Clarissa Silva de Castilho, RG nº 26.604.476, CRP 06/64.101, nº USP 499101; assim como autorizo a gravação (imagem e áudio) desta entrevista para uso exclusivo em sua pesquisa de mestrado, cujo título é "Os sentidos da escola para alunos do ensino fundamental: relações com o saber", que está sendo realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de Psicologia e Educação, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Rego, observando o compromisso de resguardo do anonimato de nossa identidade e sigilo de quaisquer informações que a revele, compromisso que a mestranda assume com esta junto a nós, a escola _____ _____e a FEUSP.

São Paulo, _____de 2007,

_____

APÊNDICE C – FICHA DE DADOS DO ALUNO ENTREVISTADO

FICHA de DADOS do ALUNO ENTREVISTADO

Entrevista dia: ___/___/2007 Local: _____

Horário: Início: _____ Fim: _____ Total: _____

DADOS PESSOAIS

Escola: _____ - 6ª série _____

Nome: _____

Idade:_____ Data de nasc.:_____ Natural de: _____

Bairro onde mora: _____

Mora no bairro desde: _____ Mora em São Paulo desde:_____

Antes morava em:

Bairro_____ Cidade:_____

Motivo da mudança/vinda para a cidade: _____

Motivo da mudança/vinda para o bairro: _____

DADOS FAMILIARES

Pais casados: ( ) Sim

( ) Não – situação: _____

Mora com: _____

Quem mais mora na casa: _____

Onde mora: ( ) casa ( ) apto – ( ) alugada ( ) própria Nº quartos: _____

( ) Tenho um quarto só meu

( ) Divido o meu quarto – com quem? _____

Tem computador em casa: ( ) sim – quantos_____ ( ) não

Tem computador no seu quarto? ( ) sim ( ) não – qual usa? _____

Tem celular? ( ) sim ( ) não

Profissão da mãe:_____ Idade: _____

Escolaridade:_____

Profissão do pai: _____ Idade: _____

Escolaridade:_____

Outro responsável: _____

Profissão:_____ Idade: _____

Escolaridade:_____

Irmãos: tem irmãos? ( ) sim - quantos?_____ ( ) não

(Idade; sexo; escolaridade; profissão)
1- _____
2 -_____
3 -_____
4 -_____

Avós: Idade, Profissão e Escolarização:
Avô Paterno: _____
Avó Paterna: _____
Avô Materno: _____
Avó Materna: _____

DADOS ESCOLARES
Fez pré-escola: ( ) sim ( ) não Escola: ( ) pública ( ) particular

Ensino Fundamental 1(1ª a 4ª séries):
Entrou na 1ª série com: _____ anos
Escolas que freqüentou:
( ) pública - séries_____ ( ) privada – séries _____
Está nesta escola desde que série? _____
Reprovações: _____ Recuperações:_____

5ª série:
Já foi reprovado na 5ª série? ( ) sim - Quantas vezes? _____ ( ) não
Passou direto em quantas disciplinas? _____
Ficou em recuperação? ( ) não ( ) sim. Em quantas disciplinas? _____

6ª série:
Já foi reprovado na 6ª série? ( ) sim - Quantas vezes? _____ ( ) não
Passou direto em quantas disciplinas? _____
Ficou em recuperação? ( ) não ( ) sim. Em quantas disciplinas? _____

Este ano:
Está indo melhor ( ) Está na mesma ( ) Está tendo mais dificuldade ( )

OBS.:
_____
_____

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

I – FUNÇÕES E SIGNIFICADOS DA ESCOLA

1. O que é a escola para você? **O que significa "escola" pra você**?

(Obs.: *Se necessário, para ajudar sujeito nesta questão: "pense que eu sou um extraterrestre, que chegou aqui e não conhece nada da Terra e você tivesse que me explicar o que é a escola, o que diria?*")

2. O que acha da sua escola?
3. Você gosta de ir a escola? Por quê?
4. Para que você acha que vai a escola? É importante? Qual a importância da escola no seu ponto de vista?
5. O que você mais gosta na escola? (Fale dos momentos ou das coisas que você gosta da escola?) PQ?
6. E o que não gosta?
7. Conte/descreva um dia de "escola". (como vai para escola/ intervalo/ chegada/ saída/ atividades extra-classe)

II – PRÁTICAS ESCOLARES

8. **O que acha das aulas** (de assistir aula, estar na sala... como é)?
9. O que é legal ou interessante? O que é chato? Pq?
10. Como é a sua **classe**? (disposição física, etc)
11. Como você é em classe? (participativo, mais quieto, mais bagunceiro) Pq?
12. Onde se senta? Você que escolheu este lugar? PQ?
13. O que acha **dos professores**?
14. E o que acha **das matérias?** Quais gosta mais? Quais não gosta? PQ?
15. Em quais vai melhor? PQ?
16. O que acha das provas? (difíceis, fáceis, é bom ter, não gosta, se sente nervoso...)
17. Existe outro tipo de avaliação na sua escola? São de um mesmo tipo (padrão) ou varia conforme a disciplina ou o professor? Qual tipo prefere?

18. Como você vai às provas? Como se sente na hora da prova? Por que acha que isto acontece (ir bem ou ir mal, etc)? Isto muda conforme o professor/disciplina/tipo de avaliação?
19. Quando você não sabe algo, responder uma pergunta, fazer uma tarefa ou exercício em classe, o que faz?
20. E quando erra? Como é? O que sente? Como professores lidam com isso?
21. Que **atividades em sala** você gosta? E quais não gosta? PQ?
22. Como são as **tarefas para casa**? Como faz?
23. Você acha que tem facilidade ou dificuldade para estudar/fazer tarefa?
24. Quando você não sabe fazer uma tarefa ou exercício em casa, o que faz?
25. Alguém ajuda com os deveres de casa? Quem mais te ajuda com os estudos? PQ? Como?
26. **O que seus pais que falam sobre a escola**, o que dizem a você?
27. Alguém pergunta sobre suas atividades/seu dia na escola pra você (em casa e entre as pessoas com quem convive)?
28. Quem mais se preocupa com seu desempenho? Como? (incentivo, cobrança, bronca?)
29. **O que acha do que ensinam na escola**? Vê algum **sentido** nisto (tem algum sentido para você)?
30. Você vê alguma **relação** destas coisas **com** sua **vida**, colaboram de alguma forma para o que você vive hoje, fora da escola? Você acha que pode ser importante de alguma outra forma?
31. Conte um fato que aconteceu na escola que foi legal para você (se sentiu feliz, importante). *com quem, quando, o que sentiu, o que fez se sentir daquela forma...
32. Conte um que não foi legal. *idem

V - CONTEXTO EXTRA-ESCOLAR

33. **Depois da escola o que costuma fazer**?
34. Com quem passa a maior parte do tempo fora da escola? Onde? O que fazem?
35. O que mais gosta de fazer?
36. Onde costuma brincar? Com quem? Do quê?
37. Tem **amigos fora da escola**? De onde são (rua, clube...)? O que fazem juntos?
38. Onde eles estudam/moram (perto/longe)?

39. Tem mais amigos da escola ou de outro lugar? Existem diferenças entre eles (os da escola/os de fora)? Você vê diferença? Qual?
40. Com quais se dá melhor? PQ?
41. Você costuma ver seus **pais lendo em casa**? O quê? (livros, jornal, revista, receitas, manuais, computador).
42. E escrevendo? (bilhetes/ computador)
43. Eles usam computador? Para quê?
44. Vocês fazem coisas juntos? O quê?
45. Você faz **outras atividades fora da escola**? Quem escolheu? Como você se sai? O que acha delas? Quais prefere? Pq?

VI – RELAÇÕES COMO SABER (olhar sobre si / processo)

46. Tem alguma coisa que você sabe fazer bem? (No que você é "bom"?) PQ?
47. **Alguma vez/ Já aconteceu alguma coisa com você que você se sentiu "sabido**" ? (ensinou algo para alguém, etc, o que)? O que sentiu, como se sentiu?
48. Você se acha inteligente? (em qualquer aspecto – qual) PQ?
49. **Você acha importante aprender/saber coisas**? Quais? Pq?
50. O que você aprendeu fora da escola que achou importante? PQ? Quem ensinou?
51. O que aprendeu na escola que achou importante? PQ?
52. Você acha que poderia aprender o que aprende na escola fora dela? Como? Onde? Com quem?

VII – SENTIDOS DA ESCOLA (BALANÇO FINAL)

53. Se você pudesse escolher ir ou não ir para a escola – definitivamente, sem poder voltar atrás – o que você escolheria? PQ?
54. Se você pudesse mudar algo na escola o que mudaria?
55. Escolha até 5 palavras para resumir o que mais gosta na escola e 5 palavras para resumir o que mais detesta.
56. Você acha que freqüentar a escola te ajuda em alguma coisa, na sua vida? No quê? (qual o **sentido disto - da escola**?)
57. E para seu futuro? PQ?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DO SABER

PESQUISA COM A CLASSE

Data: ____/___/2007

Escola: _____

6ª série _____

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Natural de: _____

DADOS FAMILIARES

Profissão da mãe:_____ Idade: _____

Escolaridade:_____

Profissão do pai: _____ Idade: _____

Escolaridade:_____

Outro responsável: _____

Profissão:_____ Idade: _____

Escolaridade:_____

Tem irmãos? ( ) não ( ) sim - quantos?_____

Qual a idade deles? _____

Eles estão na escola? ( ) sim ( ) não

Em que série? _____.

DADOS ESCOLARES

Já foi reprovado alguma vez? ( ) sim ( ) não

Qual série(s)? _____

Já ficou em recuperação alguma vez? ( ) sim ( ) não

Em quais série(s)? _____

QUESTIONÁRIO

1. O que é a escola? (Tente descrever e contar como se fosse explicar isto para um "extraterrestre", que não conhece nada daqui do nosso mundo).

_____

_____ _ _ _ _

2. Você gosta de ir a escola? ( ) sim ( ) mais ou menos ( ) não Por quê?

_____

_____ _ _ _ _

3. Diga o que você gosta e o que não gosta na escola e por quê.

_____

_____ _ _ _ _

4. O que seus pais falam sobre a escola?

_____

_____ _ _ _ _

5. Você acha que o que ensinam na escola é importante?
   ( ) sim ( ) mais ou menos ( ) não Por quê?

_____

_____ _ _ _ _

6. Independentemente de suas notas na escola, você se acha "sabido" ou não?
   Por quê?

_____

_____ _ _ _ _

7. Nós aprendemos diversas coisas desde que nascemos. Aprendemos com nossos pais, avós, tios, amigos, irmãos, professores e outras pessoas. Aprendemos coisas em casa, na rua, na escola, na televisão e em outros lugares do bairro ou da cidade em que vivemos ou que conhecemos em viagens.
   Tente pensar ou lembrar 3 ou 4 coisas que aprendeu em algum momento da sua vida que foi importante pra você por qualquer motivo ou que tenha te dado satisfação e alegria. E descreva, preenchendo o quadro a seguir: o quê, com quem, onde e por que foi (ou é) importante ou por que ficou feliz em aprender isso.

O QUE	COM QUEM	ONDE	POR QUÊ foi ou é importante pra você
1-			
2 -			
3 -			
4 -			

8. O que espera agora das suas aprendizagens em geral? O que é importante aprender para sua vida no seu ponto de vista ou o que gostaria de aprender?

_____

_____ _ _ _ _

9. Você acha importante “saber” coisas? (sim ou não) Por quê?

_____

_____ _ _ _ _

EXTRAS (se sobrar tempo)

10. Você se acha bom aluno? Ou não? Por quê?

_____

_____ _ _ _ _

11. O que você faz no seu tempo livre?

_____

_____ _ _ _ _ _

12. Você gosta de fazer estas coisas? Por quê?

_____

_____ _ _ _ _ _

13. Você gosta de ler (livros, revistas, gibis, etc)? ( )sim ( ) não

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

(em CD Room anexo à dissertação impressa)