

ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM O SABER – ASPECTOS DESTA COMPLEXIDADE

Augusto C. R. Ferreira¹

INTRODUÇÃO

O problema que impulsionou a realização desta pesquisa foi a realidade cotidiana de docência no Ensino Médio, a partir de duas percepções: 1) os alunos, de um modo geral, não aparentam gostar do trabalho escolar; apenas o toleram, na melhor das hipóteses; 2) os professores praticamente esgotam as possibilidades de recursos didáticos e motivacionais, sem êxito considerável.

Ser professor não parece ser, à primeira vista, algo difícil, tendo em vista a suposição de um certo poder emanado de sua autoridade, que será exercida em seu ambiente de trabalho, que constitui justamente o seu domínio, mais ou menos imperial. Essa pode ser a idéia de quem está de fora do processo ou, em casos isolados, a realidade de alguns professores que de fato utilizam o autoritarismo no exercício de seu trabalho. Amiúde, porém, quando o postulante a professor vislumbra sua primeira aventura face-a-face com uma turma, o terror pode tomar o lugar da confiança, e o medo do fracasso parece ser tão grande quanto foi a expectativa do suposto poder que o cargo, por si mesmo, parecia garantir.

A prática revela outra realidade: não há poder outorgado que se faça exercer facilmente sobre os alunos, não há garantias, não há a sensação de que seremos respeitados. Paira a percepção de que teremos de provar nosso valor, além de, apesar de todo o esforço e trabalho de planejamento, que seja ao mesmo tempo eficaz e agradável, teremos também de exercer, com freqüência,

¹ Professor do Curso Técnico Integrado da EPSJV. Endereço eletrônico: profguto@fiocruz.br

um efetivo controle sobre uma turma de alunos que preferiria estar conversando sobre a novela, fofocando ou jogando bola, a estarem ali, ouvindo um “cara” falando, e fazendo o que é proposto (seja trabalho intelectual, seja atividade física).

Há, sem dúvida, algo de chocante para todo professor que, cheio de boa-vontade, cheio de idéias sobre a importância do saber e da escolarização para os alunos, especialmente os das classes sociais mais desfavorecidas, depara-se com a resistência do próprio aluno ao aprendizado; ou pior, com uma desvalorização explícita e debochada daquele saber e de todo o trabalho que o professor realiza pelo aluno, trabalho este feito com freqüência além do que seria esperado dele, de forma abnegada e movido pelo sentimento de amor (seja a uma causa, seja aos próprios seres humanos com quem se trabalha), contra várias dificuldades que a estrutura de uma escola e do cotidiano do professor lhe impõem.

Algo está errado: os esforços são desperdiçados, e há o risco de o professor se acomodar e ceder a todas as pressões que sofre, inclusive por parte dos alunos, no sentido de relaxar no seu trabalho, esquecer a aprendizagem e mudar o foco para as aparências e a burocracia das notas e diplomas. A partir daí, torna-se incontornável a necessidade de entender o que se passa.

Para tanto, optamos por direcionar nosso foco de análise para os alunos de uma escola de nível médio da cidade do Rio de Janeiro, investigando a sua relação com o saber, já que há uma escassez de investigações sociológicas dedicadas aos alunos em particular. Sendo assim, utilizaremos os elementos que Bernard Charlot nos oferece para a construção de uma teoria da relação com o saber, investigando “sujeitos, em relação com outros sujeitos, presas da dinâmica do desejo, falantes, atuantes”. Desejamos assim identificar os fatores que concorrem para a mobilização ou desmobilização de alunos do nível médio de ensino para o trabalho escolar.

Utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados com estes jovens. O primeiro deles foi o que Charlot e sua equipe denominaram “Balanço do Saber” (BS) (“bilan du savoir”, traduzido também

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

As entrevistas coletivas se constituíram num outro importante momento para a obtenção de informações relativas aos objetivos específicos da pesquisa, além de ter sido uma oportunidade de verdadeiro diálogo entre o pesquisador e o grupo estudado. Kramer (2003) afirma que as entrevistas coletivas permitem maior abertura dos entrevistados em relação aos pesquisadores – quando comparadas às entrevistas individuais –, uma vez que a presença dos pesquisadores tende a se diluir diante da presença do grupo, as narrativas são mais densas, os entrevistados expressam emoções mais intensas na medida em que podem compartilhá-las com quem enfrenta problemas semelhantes, os relatos parecem mais autênticos, as pessoas aprendem umas com as outras.

Contamos com a facilidade que normalmente o professor de Educação Física tem no sentido da aproximação e da fluência comunicativa com os alunos, provavelmente devido ao fato de se relacionar com estes não somente através de procedimentos e de comunicação verbal, mas também das formas de comunicação mediadas pelo corpo e pelo movimento, de conteúdos mais afetivos e até mais significativos para os alunos, em espaços e tempos mais abertos e livres.

Além das entrevistas coletivas, fizemos também entrevistas individuais e, nos dois casos, pedimos aos professores e inspeto-

res com quem pudemos contar a indicação de alunos com os mais altos e com os mais baixos desempenhos escolares.

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

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

POR DENTRO DA SALA DE AULA

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

François Dubet, numa certa altura de sua carreira acadêmica (dava aulas apenas na universidade), após receber tantos relatos de professores a respeito daquele “inferno” que descrevemos acima, resolveu assumir uma turma de liceu (o correspondente, na França, ao nosso Ensino Médio) para verificar, por si mesmo, se o quadro pintado pelos professores pesquisados era fato ou exagero.

E constatou que era fato, conforme seu relato em entrevista publicada na Revista Brasileira de Educação, nº. 5 e 6, 1997. Nas suas palavras, os alunos

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

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

Talvez a causa da situação descrita esteja mesmo em nós, professores: talvez sejamos nós os ETs, os alienígenas que estão na sala de aula pensando falar a mesma língua dos terráqueos, conforme Green e Bigum o salientaram (1995). Saber o que está "errado" com a situação ensino-aprendizagem na opinião daqueles a quem todo o processo pedagógico é endereçado, constitui, no meu entender, o primeiro passo para uma saída do problema que vimos descrevendo, e de um possível "fracasso escolar", antes mesmo das aulas começarem: é impossível (ou muito difícil, ingrato, desanimador, desgastante e contraproducente) tentar ensinar a quem, por alguma razão, não quer aprender.

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

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

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

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

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

professores, ou o drama da vida acadêmica e pessoal de muitos mais alunos.

Candido considera que a escola é um grupo social complexo, e que nela se refletem os valores e a estrutura da sociedade (IDEM, p. 17). A “situação de tensão existente entre adultos e imaturos, entre educadores e educandos, na medida em que ambos manifestam modos diversos de participação na vida social, com diversos interesses”, ilustra a complexidade da mesma, sem que necessariamente recorramos à questão da diversidade cultural. O autor também considera que o desconhecimento deste fato pode levar a duas atitudes extremas do professor frente ao fato: ou considera que a educação é um processo exclusivamente unilateral, exercendo o autoritarismo, ou considera que a sociabilidade do aluno possui “um poder de organização autônoma que não deve encontrar pela frente coerção alguma”. (Id., p. 18)

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

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

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

Se tomarmos a expressão “fracasso escolar” como significado da experiência vivida tanto pelos alunos – que não assimilam os saberes escolares –, quanto pelos professores, que observam que seus esforços, no sentido de favorecer a assimilação dos saberes, resultam infrutíferos, teremos um ponto de partida ou referência para justificar nossa investigação. Em princípio, o professor deseja o sucesso de seus alunos nos trabalhos escolares. Mas a experiência demonstra que nem sempre os próprios alunos o desejam.

Diversas razões nos levaram a optar pela investigação dos alunos em primeiro lugar. A primeira delas é bem simples: porque, comparativamente aos alunos, os professores, administradores escolares, pais, e os responsáveis pelas políticas educacionais, têm mais possibilidade de uso da linguagem verbal, e um efetivo maior uso da mesma, tanto por causa do maior domínio dessa linguagem, quanto por causa de uma espécie de crédito implícito que os adultos têm, em detrimento das crianças e adolescentes. Em segundo lugar, poderíamos somar aqui a situação freqüentemente encontrada de um certo receio de se manifestarem, por parte desses jovens, no sentido de contestar aquilo que lhes é imposto pelos professores que, além de serem adultos, detêm um poder sobre seus destinos escolares, poder que se exerce através do processo de avaliação escolar. Sendo assim, o modo como os alunos atribuem significado ou encaram o que se passa no dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem provavelmente não estará já posto em palavras, seja escrita ou falada.

A experiência tem demonstrado, tanto quanto a literatura na área da pedagogia, que em situações nas quais, por diversas ra-

zões, os ofícios dos professores e dos alunos se tornam cargas pesadas demais, existe uma tendência forte a uma acomodação, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, a fazer o mínimo de esforço, o mínimo de cooperação, o que nos faz lembrar uma “máxima” (que na verdade é “mínima”, por ironia): “O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”. Isto é, com muita freqüência, quando ocorre a situação em aula na qual os alunos não adotam uma postura de querer aprender, e não se interessam por ouvir o professor, este por sua vez também adota uma postura formal no sentido de “passar a matéria”, para depois cobrá-la em provas, e ponto final.

Perrenoud afirma que tal situação se dá muitas vezes porque “é impossível a qualquer pessoa lutar seis a oito horas por dia com os alunos para os fazer trabalhar até o limite das suas forças”, consistindo então em uma necessidade tática e psicológica (1995, p. 216). Luckesi (1998) discorreu muito bem em seu livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar* sobre o que pode ocorrer então: o professor possui, especialmente em escolas públicas, um poder enorme sobre os destinos desses alunos na medida em que seus critérios e processos de avaliação podem ser os mais absurdos, além de simplesmente não corresponder ao programa que foi efetivamente lecionado. Se ele se sentir ofendido com a atitude dos alunos, pode perfeitamente elaborar instrumentos de avaliação que se destinam não tanto a avaliar, mas a reprovar os alunos. Chevallard (apud PERRENOUD, 1995, p. 217), também afirma que os professores se servem da avaliação formal como uma arma..

Se, por outro lado, o professor trabalha em escola particular, pode ocorrer dele se ver na obrigação de aprovar todos ou a maioria dos alunos, independentemente do rendimento escolar desses alunos, simplesmente porque é isso o que o diretor da escola espera, que por sua vez assim o espera porque seus clientes (os pais pagantes) também assim o esperam. Neste último caso, os alunos têm freqüentemente clareza disto, e seu interesse pelo aprendizado cai bastante, enquanto o professor se vê na obrigação de baixar conformemente o nível de seu curso ou de sua avaliação,

além de ter de suportar todo tipo de afrontamento e desconsideração por parte dos alunos.

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

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

Acreditamos, como muitos outros, que este estado de coisas na educação pode servir, e muito bem, aos interesses de indivíduos e

de classes sociais que se beneficiam da ignorância e da miséria alheia. Uma massa que desconhece seus direitos, que desconhece fatos históricos e a relação destes com sua própria vida, que desconhece uma vida digna, e que conhece “fracassos” de todos os tipos, inclusive e especialmente o escolar², torna-se mais facilmente “massa de manobra”, submetendo-se a sub-empregos e sub-salários para sobreviver, além de cair facilmente em armadilhas demagógicas, contribuindo para a perpetuação de sua própria condição desumana. Esta é mais uma razão, no mínimo em nome de um projeto de sociedade que não abandona seus cidadãos, para tentarmos achar pistas na direção de uma solução para os problemas escolares por que passam os alunos.

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

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

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

² Bourdieu afirma que a escola não só produz desigualdades como também as legitima. Ver, entre outros títulos do mesmo autor, *Escritos de Educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999 (especialmente Capítulo II - A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura).

tal transformação durante uma viagem, ao visitar uma exposição artística, durante uma experiência de vida em comum com outra pessoa, no contato com uma religião. Em todos esses casos, a mudança resulta do encontro com o que já existe.

O que importa numa perspectiva cultural do ensino não é tanto o estudo deste ou daquele objeto cultural em si mesmo, mas o esforço de interpretação que acompanha necessariamente um tal estudo (FORQUIN, 1993). E tal interpretação constitui-se num saber escolar, que os professores tornam vivo em sua atuação profissional (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004).

Se a escola possui tamanha importância em sua missão, do ponto de vista de uma cultura mais ampla, social, é certamente porque a assimilação de sua “mensagem”, de seus saberes, tem essa mesma medida de importância. Assim sendo, percebemos que de fato as questões relacionadas com a aprendizagem escolar demandam esforços no sentido de minimizar seus entraves, e acreditamos que tal empreitada poderá ser levada a efeito com maior chance de êxito se nos servirmos da compreensão que as ciências sociais nos oferecem.

Compreender a relação que os jovens têm com o saber escolar, os entraves e os facilitadores desse processo, torna-se para nós não uma questão puramente didática, mas um estudo que pode nos revelar inclusive onde podemos estar errando, como professores e administradores, em valorizar coisas que se mostram contraditórias entre si, ou no uso e aplicação que fazemos desses valores na escola.

Charlot (2000) chama a atenção para o fato de que, ultimamente, o “fracasso escolar” tem sido tomado como objeto de pesquisas com bastante frequência, e se tornou uma fonte de grandes preocupações. No entanto, ao tentarmos definir o que se quer dizer por esta expressão, verificamos que ela é muito ampla, quando não ambígua. O que se toma por fracasso escolar pode ser a repetência de uma série escolar pelo aluno, ou repetências múltiplas, uma inadaptação ao trabalho escolar, a evasão escolar, etc. Na verdade, este objeto é com frequência empurrado para os pesquisadores

desavisados, que o tomam apressadamente, sem perceber que se trata de um objeto “sociomidiático”, isto é, faz mais sentido para a mídia e para o senso comum, que o tomam por real, mas que se apresenta muito fugidio para a investigação científica.

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

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

Uma primeira solução, então, consiste em investigar a diferença, fazer uma comparação entre o que deu certo e o que não deu. Para tal se utiliza a *sociologia das diferenças*, que se serve amplamente da estatística. Bourdieu, que utilizou esta abordagem, mas não para investigar o fracasso escolar, foi inclusive mal interpretado por muitos, que supunham que sua obra provava que a causa do fracasso escolar é a origem social do aluno. Porém, o que Bourdieu demonstrou é que existe uma correlação entre o fracasso (ou o sucesso) escolar e a posição social dos alunos e de suas famílias. Este é o limite de uma sociologia das diferenças: mostrar que há (ou não) uma homologia de estruturas entre sistemas de diferenças. Daí a extrapolar e afirmar que exista uma relação causal é cometer um erro. Charlot dá inclusive um exemplo que, segundo ele, não é totalmente fictício: se numa pesquisa verifica-se que na maior parte das residências onde há crianças mais bem-sucedidas na escola, que aprendem a ler em um ano, há pelo

menos um banheiro; enquanto que no outro extremo, dos alunos mal-sucedidos, é maior o número de casas que não dispõem de um banheiro. Isto demonstra apenas uma correlação do que há e do que não há em cada caso, com relação a um fator entre tantos outros. Não significa que os banheiros sejam responsáveis pelo aprendizado da leitura em um ano.

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

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

Sair das teorias da deficiência sócio-cultural significa sair de uma leitura que vê o aluno “em negativo”, isto é, o que “deveria existir”, para uma leitura “em positivo”, o que está acontecendo com o sujeito, o que ele faz, qual o sentido da experiência para ele, qual o tipo de relações que mantém.

Aqui é preciso deixar claro que a expressão “leitura em positivo do aluno” não significa uma “leitura positiva, otimista do aluno” (CHARLOT, 2000, p. 30), mas antes perceber e analisar o que de fato existe, ao invés do que não existe. Acredito que um dos muitos méritos da abordagem que Charlot propõe está aqui: pode-se “explicar” um processo que se repete e que gera as situações de fracasso escolar, mas que, uma vez que o compreendamos como calcado na questão do sentido e da significação, podemos mais facilmente interferir sobre o mesmo, através da compreensão das possibilidades de leitura de uma mesma realidade objetiva. Em outras palavras, nesta abordagem concilia-se o condicionamento estrutural com a deliberação histórica.

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

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

Charlot refuta todas essas abordagens por considerar que: ou ainda não dão conta do objeto a que se propõem estudar, ou criam novos problemas. Afirma que o sujeito não se soma aos “EUs” sociais interiorizados; o sujeito “apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos”. Tal apropriação específica do social é transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. O sujeito é um ser ao mesmo tempo singular e social (IBID, p. 43).

Na busca de uma sociologia do sujeito, Charlot também afirma que não podemos deixar de lado a psicologia e seus conhecimentos. Mas nem toda psicologia seria de utilidade neste caso: só poderíamos dialogar com uma psicologia que estabeleça como princípio que toda relação de *mim comigo mesmo* passa pela minha relação com o *outro* (ibid, p. 46). Citando Wallon, toma de empréstimo sua expressão: “o fantasma de outrem que cada um carrega em si”, referindo-se ao fato de que cada sujeito, em sua própria constituição enquanto tal, referencia-se constantemente no outro, na alteridade. Charlot pondera então que, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos e, por isto, é possível uma sociologia do sujeito. (IBID, p. 46-7)

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

Em seguida, deveríamos dialogar com a antropologia, através da qual verificamos que nascer significa estar submetido à obriga-

ção de aprender. Apropriar-se de uma cultura, e de uma cultura que pré-existe ao sujeito. Charlot cita Kant e Fichte, que convergem neste particular: o ser humano não nasce pronto, com instintos para todas as situações, e precisa ser educado. A educação, pois, “é essa apropriação, sempre parcial, de uma essência excêntrica do homem” (IBID, p. 52), isto é, a essência humana não está em si próprio. Por sua condição, o ser humano é um ausente de si mesmo, e traz essa ausência sob a forma de um desejo. Desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta (p. 52).

Também por sua condição, o ser humano é uma presença fora de si: no outro, e no mundo (p. 53). A educação é uma produção de si por si mesmo, mas que só é possível pela mediação do outro. A educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora do processo. Mas há desejo porque há a atração, há o outro, o mundo, o desejável. (IBID, p. 54)

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

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

Charlot também faz uma distinção entre “relação com o saber” e “relação de saber”; a relação com o saber é uma manifestação incontornável da condição humana: temos de aprender coisas para sobreviver e para nos inserir em uma cultura, para nos humanizar. A relação social de saber é aquela na qual existe um gradiente de saberes diferenciados entre os sujeitos dessa relação. Por exemplo, a relação médico-paciente é uma relação de saber, pois é uma relação social fundada em diferenças de saber; já uma relação patrão-empregado não o é, pois que é uma relação de dependência que não se apóia no saber (IBID, p. 85).

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

- deve-se pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos sócio-culturais, e como um confronto de saberes específicos com práticas sociais determinadas. (p.13)
- devemos considerar como se constrói uma relação com o saber que tenha ao mesmo tempo a marca da origem social e não seja determinada por ela. (p. 16)

- só há saber em uma certa relação com o saber; só há aprender em uma certa relação com o aprender. (Idem, p. 17)
- é questão central a da mobilização do sujeito para sua entrada na atividade intelectual: por que motivo (móvil) e para quê (fim, resultado, meta) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta essa atividade? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a do “eu empírico” ou a do “eu epistêmico”?³ (Idem, p. 19)
- a problemática da relação com o saber implica certa metodologia: a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações, e não categorizar indivíduos. É preciso tomar cuidado para não fazer uma leitura em negativo (“o que falta”). Um indivíduo não tem uma relação com o saber, ele está envolvido em uma pluralidade de relações com os saberes. (Idem, 23).

Assim sendo, como caracterizar um dado sujeito? (IDEM, p. 22) Pode haver uma certa predominância, mas caracterizá-lo por um único tipo de relação com o saber é privar-se de grande parte da força heurística da noção de relação com o saber. Deve-se focar o problema da mobilização do sujeito com o campo do saber (aprender), mais precisamente, nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume. Conforme a dimensão privilegiada pela análise, temos: o processo “aprender” (o sujeito em confronto com o patrimônio humano), a “mobilização” (a entrada e manutenção do sujeito na atividade), a “aprendizagem” (o desenrolar da atividade). Para compreender esse processo, é preciso identificar os alimentos que nutrem, sustentam, contrariam, desviam ou bloqueiam esse processo. É este trabalho de identificação, exploração, de construção de elementos e processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber. Este trabalho supõe uma “leitura em positivo” da realidade analisada (CHARLOT, 2001, p. 23).

³ “Eu epistêmico” significa aqui o “sujeito do conhecimento racional”, usualmente tomado como “já constituído e à espera, de algum modo, de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber de forma exemplar”, enquanto que o “eu empírico” consiste no “sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele [sujeito] já buscou interpretar”. (Charlot 2001, p. 18)

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

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

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

CONCLUSÕES

No que diz respeito aos alunos das classes populares, as dificuldades de assimilação do saber escolar parecem ser de várias origens. Além do tipo de saber apresentado não corresponder ao que eles estão familiarizados, ou que valorizam (saber do segundo tipo, saber prático, cf. CHARLOT, 2000), também lhes é de difícil assimi-

lação, tanto por causa do tipo de relação com o saber que é exigido, quanto pela dificuldade da própria linguagem que é utilizada para a apresentação desses saberes. Some-se a isto o fato de que as próprias expectativas que estes alunos e seus pais têm em relação à utilidade desses conhecimentos são baixas.

O valor que é dado ao saber escolar varia bastante, em princípio, de classe para classe social. Para as classes populares, talvez, o saber escolar se apresente como dúbio no seu valor: ora é representado como algo desejável, tanto pelas “portas que abre” no mercado de trabalho, quanto pelo status que confere aos que o dominam, ora é representado como algo inatingível ou mesmo inútil.

Para os alunos das classes médias, parece haver ao menos dois tipos de relação com o saber: o de reconhecimento de seu valor como meio de ascensão social, ou o de reconhecimento de seu valor apenas como mercadoria, isto é, um valor relativo, instrumental, e substituível por diversas formas de corrupção do processo escolar. Para os alunos deste último caso, impregnados de ideologias hedonistas e consumistas que grassam em nossa sociedade, o saber tem de dar prazer, e não exigir qualquer esforço. Tal atitude é incompatível com a normatividade de qualquer aprendizado, seja escolar ou não. “O aluno devia poder escolher o que vai estudar”, dizem eles em nossa pesquisa, e “Inglês pra mim tem de ter o meu jeito, senão eu joga fora”, diz uma propaganda de um curso de idiomas que está nas ruas no momento em que estas linhas são escritas.

Os alunos que teriam, comparativamente, as melhores condições de adquirir saberes escolares, por possuir capital cultural, e/ou boa relação com o saber de primeiro tipo (saber-objeto), boicotam ou sabotam a própria possibilidade de fazê-lo, devido a uma atitude de “mínimo esforço”, de “empurrar com a barriga”, atitude talvez propiciada pela lógica de nossa sociedade, que de alguma forma nos faz crer que tudo tem de ser uma mercadoria, o saber tem um valor instrumental para o consumo, e tudo deve ser comprado com o dinheiro.

Em ambos os casos, alunos daqui e dali, parece aos professores que o saber escolar perdeu seu valor intrínseco, perdeu o seu sentido, tendo se tornado meramente um recheio de vento no pastel do botequim da escola pública. A cada aula é preciso lutar contra a resistência dos próprios alunos para levar a eles o que sabemos ser necessário para que tomem para si aquilo que historicamente lhes foi e é alienado. E nessa luta, o que ocorre freqüentes vezes é o cansaço do professor e sua rendição àquilo que em outra parte deste texto denominamos “mentira pedagógica”.

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

A “normalização”⁴ (CHARLOT, 2001) atual das relações dos jovens com o mundo (que nos parece ser a de contestar cegamente tudo o que é “tradicional”, ao mesmo tempo em que adere facilmente ao que é “novo” e aos apelos consumistas) tem influência negativa sobre a relação dos jovens com o saber, especialmente o saber escolar, que por razões diversas, parece revesti-lo das características mais indesejáveis a eles: local específico de sua veiculação que lhes exige um investimento de tempo e deslocamento, normas a serem obedecidas no local, horários a serem cumpridos, disciplina e concentração para adquirir os saberes, relações de saber ligadas a figuras de autoridade (quando não autoritárias) etc⁵.

⁴ Normalização é o nome dado por Charlot (2001, p. 26) ao modo como certos procedimentos, para se obter certos fins, são postos em prática por um sujeito ou por um grupo social, pressupondo a conformação a normas sociais, relações sociais. Normatividade refere-se aos procedimentos mínimos indispensáveis para a obtenção de certos fins, independente das relações sociais. Maiores detalhes, vide a obra citada.

⁵ Hannah Arendt (2003) escreveu que a educação não prescinde nem da tradição nem da autoridade. Uma vez que ambos estão demasiado enfraquecidos na sociedade atual, a educação, por consequência, também fica enfraquecida. É importante saber que Arendt faz distinção entre autoridade e autoritarismo.

Podemos notar aquela lógica e aquele sentido das relações sociais se refletindo em outras áreas importantes da vida. O reflexo dessas tendências sociais em nossas relações profissionais e pessoais cotidianas pode ser captado nos resultados do “jogo” que acabamos jogando. Os próprios atores que seriam os maiores interessados em adquirir o que não têm, ou em “jogar a favor do próprio time”, acabam “jogando contra”, e reproduzindo ou confirmando as tendências de expropriação e subsequente exploração.

Na falta de uma compreensão sócio-histórica, de uma visão de conjunto da situação de trabalho precária nas quais se encontram, muitos profissionais acabam também contribuindo para a perpetuação das desigualdades: médicos e enfermeiros de hospitais públicos não atendem ou atendem de má vontade; advogados da justiça pública não atendem ou atendem de má vontade; professores da escola pública não dão aulas ou dão de má vontade. Somando-se a isto o processo de sucateamento dos serviços públicos, fica-se com a impressão de que o que é público não presta, e o que é particular é melhor.

Parece, pois, haver algo a ligar a transformação para pior nas mais importantes áreas da vida à lógica capitalista de privatização; antes, dos meios de produção, hoje, até do saber escolar. Os mecanismos por meio dos quais se dá este processo poderiam constituir outros textos, outras pesquisas, mas por certo que a objetivação do saber, descrita por Vincent, Lahire e Thin (2001), teve um papel importante nele.

Há momentos em que o professor, durante sua aula, percebe que os alunos não respondem a qualquer tentativa de tornar o estudo menos aborrecido, mais interessante. Percebe que os alunos estão ali porque querem o diploma, e não o saber que o diploma pressupõe. Às vezes, no Ensino Básico, o professor percebe (e pode confirmar diretamente) que os alunos ali estão porque o ensino é obrigatório. Então, ele se pergunta sobre o próprio sentido de tentar ensinar os seus conteúdos a quem não quer aprender. Teria ele o “direito” de fazê-lo, de insistir, de tentar tudo o que estiver ao seu alcance, de avaliar e, se for o caso, de reprovar (ou aprovar),

independentemente de quaisquer considerações sobre a situação particular em que cada um de seus alunos se encontra?

Ao fazer uma distinção entre os “alunos empíricos” e os “alunos concretos”, Saviani (1989) já nos faz antever que os desejos e resistências que o aluno apresenta no intercurso da aula não são, necessariamente, fatores que o conduzirá a uma relação mais produtiva com a escola, tanto em termos de aprendizagem quanto de trajetória social. Por enquanto, de nossa parte, concordamos com Gimeno (2001), entre tantos outros, ao afirmar que a escola pública obrigatória é um direito histórico, nascido de preocupações humanistas e que não chegou sequer a consolidar-se na prática.

Embora os objetivos da escola, definidos pelos diversos grupos de interesse, sejam divergentes em algum grau, parece que a oportunidade de todos estudarem já é consensual. A crença no progresso da civilização e dos indivíduos é estabelecida em função de um duplo consenso: um consenso epistemológico, de que todos podem ser educados, e um consenso moral, de que todos devem ser educados (GIMENO, p. 58).

Os conteúdos nucleares dos currículos escolares também deviam ser parte de um “grande consenso”, e as razões dadas para que tais conteúdos sejam obrigatórios deveriam estar sempre claras, tanto para os professores quanto para os alunos, por uma questão de encontrar um sentido para aquilo que se faz. O que é, aliás, uma distinção do trabalho humano para o “trabalho” animal, como o das formigas ou abelhas (SAVIANI, 1989). O ser humano antecipa mentalmente os resultados de seu esforço, planeja o trabalho em função de um objetivo esperado. Alienar o trabalhador (ou o estudante) da consciência desta finalidade, da finalidade do seu trabalho ou do seu estudo, é alienar o ser humano de um dos seus maiores “distintivos”, e também dos seus maiores móveis, pois um trabalho não-significativo é desmobilizante.

Anteriormente, fizemos uma oposição simples, ou mesmo simplista: estudar é esforço ou é diversão? Acredito que tendemos sempre a polarizar e pensar por extremos, mas é possível pensarmos em fazer o estudo ser esforço e *também* diversão. O

que não se pode é querer ter um sem o outro. Charlot cita o exemplo do esporte: fazer jogadas magníficas, como Ronaldinho faz, é ao mesmo tempo esforço e prazer. O prazer de fazer bem-feito, de obter sucesso numa empreitada, é um prazer que até se estende a quem assiste ao jogo. Mas as jogadas não vêm gratuitamente: mesmo para alguém já talentoso de berço, jogar futebol profissional exige muito treino, e o próprio jogo não se faz sem esforço, sem desgaste.

O estudo requer esforço, concentração, disciplina. Requer renúncias. Mas certamente que há um prazer no fim do túnel. E esse prazer, o prazer do saber, de resolver questões matemáticas, biológicas, de escrever bem, e de fazer bom uso de todo um cabedal cultural que caracteriza a própria civilização na qual vivemos, é um direito inalienável de todos, uma condição mesmo de humanização. Mas a maioria da população tem conhecido somente o lado do esforço, sem chegar a resultados apreciáveis ou apreciados. Associam então o estudo somente ao desprazer e ao fracasso.

Mesmo numa sociedade que se quer plural, democrática, ou há um núcleo de leis e processos formativos que garantam o sentimento de unidade social, com a inclusão de todos no desfrute daquilo que a sociedade como um todo oferece, ou haverá exploração e desigualdades que contradizem a idéia de unidade social e “democracia” com “liberdade, igualdade e fraternidade”. Aí reside, também, a necessidade da apropriação de saberes, neste caso, sociais, históricos e filosóficos, que oportunizam aos alunos reconhecer a diferença entre o que é de interesse privado e o que é de interesse coletivo, tanto quanto a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. E, pedindo licença para extrapolar os conceitos de Saviani (1989), diria eu compreender a diferença entre o “cidadão empírico”, consumista, egoísta e etnocentrista, e o “cidadão concreto”.

No que se refere ao aluno e sua relação com o saber, muitos fatores entram em jogo, sendo que uma boa parte desses fatores já é bastante conhecida. Esta pesquisa indica que, para os alunos de Ensino Médio das escolas pesquisadas, o fator central para a

mobilização ou desmobilização do aluno para o trabalho escolar é a atenção “pessoal” que o professor pode dar ao aluno, atenção traduzida e viabilizada pela sensibilidade e preocupação do professor em querer saber se o aluno está acompanhando as explicações que lhe são dirigidas.

Charlot afirma que uma sociologia da relação com o saber deveria demonstrar como as relações com o saber são construídas em relações sociais de saber (CHARLOT, 2000, p. 88). Podemos então afirmar que esta pesquisa contribuiu nesse sentido, pois ficou evidenciado como uma relação de saber por excelência, que é a relação professor-aluno, afeta fortemente as relações dos alunos com o saber escolar. Este dado e as considerações anteriores nos levam a concluir que, um primeiro eixo, fundamental para a mobilização dos alunos para o trabalho escolar e seu engajamento numa relação de saber com o mundo, é o engajamento do professor no processo do aluno, no aprendizado do aluno; a autodoação e a confiança do professor no potencial de aprendizado de seus alunos.

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

No que se refere à relação didática entre professor e alunos, podemos concluir que, uma vez que o fator que mais desmobiliza os alunos para o trabalho escolar é a aula do tipo “palestra”, sem interação com os alunos, seria importante: a) que os professores se inteirassem dos modos de comunicação dos alunos, inclusive os não-verbais, pois a relação de saber na sala de aula parece induzir

os alunos que não entendem a matéria a permanecer em silêncio; b) que os alunos adquirissem, através de uma “discriminação positiva” (BOURDIEU, 1999) com aulas especiais, o modo de comunicação “padrão”, valorizado na escola e em outras esferas, como uma das chaves para o desvelamento dos conhecimentos, tanto técnico-científicos quanto sociais e humanísticos, enfim, para que a comunicação e a compreensão de parte a parte também melhorassem; c) que os professores se inteirassem dos valores emulados pelos “alunos empíricos” e da lógica que lhes guia as ações, não para reiterá-los, mas para estarem cientes de seu ponto de partida no processo educacional; d) que os alunos se inteirassem dos valores que o “aluno concreto” adota para cumprir os objetivos da educação, além da lógica que decorreria desses mesmos valores.

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

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

trabalho docente pode não se restringir a isto, mas é a partir daí que os conteúdos curriculares poderão ter uma chance de serem apropriados pelos alunos. Ou, em outras palavras, que a escola cumpra sua finalidade legítima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDET, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANDIDO, A. "A estrutura da escola". In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade - leituras de sociologia da educação*. [s.l.]: Companhia Editora Nacional, 1955.
- CHARLOT, B. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, B. (org.). *Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DAYRELL, J. "A Escola como Espaço Sócio-Cultural". In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DUBET, F. *Les Lycéens*. Paris: Ed. Du Seuil, 1991.
- DUBET, F. Quando o Sociólogo Resolve ser Professor (entrevista). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 5 e 6, 1997, nº 6.
- FERREIRA, Augusto César Rosito; LUDKE, Menga. Texto e contexto da relação aluno, escola e saber. [Dissertação de Mestrado - Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Rio de Janeiro, 2006. 115 p.
- FORQUIN, J-C. *Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GREEN, B.; BIGUM, C. "Alienígenas na Sala de Aula". In: SILVA, Tomaz T. da. *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KRAMER, S. "Entrevistas Coletivas". In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº 87, p.537-571, ago. 2004.

PERRENOUD, P. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, D. *Sobre a Concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, FIOCRUZ, 1989.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

WILLIS, P. *Learning to Labor: How the working class kids get working class jobs*. Hampshire: Grower Publishing Company, 1977.