

O SIGNIFICADO DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DE CAMADAS POPULARES

LANA, Débora Oliveira - PUC/MG

GT: Sociologia da Educação / n. 14

Agência Financiadora: Sem Financiamento

RESUMO: Este artigo descreve depoimentos de alunos, buscando apreender como percebem professor e a escola, e a importância deles em suas vidas, nos projetos e expectativas futuras.

A pesquisa, predominantemente qualitativa privilegia uma abordagem etnográfica, utiliza vários procedimentos de coleta de dados: a observação em sala de aula e espaços informais da escola, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas com alunos e discussões informais com grupos. Foram nove alunos investigados, com idades entre 10 e 14 anos, estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental de uma escola estadual situada na favela do Aglomerado da Serra em Belo Horizonte, Minas Gerais. Buscou-se compreender sentido e significado dado ao professor e à escola pelos alunos e como o cotidiano escolar e as interações da sala de aula, na família e meio social a que pertencem, interferem nesse processo.

O estudo revela, dentre outras, que os alunos dão significados que transitam entre a não-valorização da escola e a indiferença ao conhecimento, entre reconhecimento da escola e do conhecimento escolar. Para eles, o *ethos* do trabalho parece ser mais evidente do que o escolar e a importância da escola, situação que revela certa ambigüidade na relação estabelecida entre o aluno e os conhecimentos e saberes escolares.

Palavras-chave: Experiência Escolar. Aluno. Relações.

INTRODUÇÃO

Este artigo privilegia a descrição de depoimentos dos alunos, buscando apreender como percebem professor, escola e conhecimento escolar, e a importância deles em suas vidas, nos projetos e expectativas futuras.

As relações entre os alunos, a escola e os professores têm sido analisadas em pesquisas que se incluem no campo do interacionismo simbólico e do paradigma interpretativo, inscritos em uma micro-sociologia da educação. Nesses estudos, a estrutura e a ordem social não existem independentemente dos indivíduos que as constroem, e de seus

contextos naturais. Os significados a estes atribuídos pelos atores sociais são centrais para a interpretação e compreensão dos fenômenos investigados no interior das escolas, sobretudo, os processos pelos quais os participantes da vida escolar estruturam a escola e a cena escolar (MEHAN, 1989). A sala de aula tem sido também analisada por estudos situados no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares. Weeller (*apud* Mafra, 2003), pioneiramente, em 1966, referia-se ao clima social da escola para caracterizar o tom emocional de uma escola e aos sentimentos gerados pelo conjunto de relações entre os membros de uma instituição e os seus alunos.

Essas relações constituíram um fértil campo de estudos pedagógicos inicialmente pesquisados, sob a ótica da psicologia educacional e social, podendo ainda ser analisadas a partir de diferentes perspectivas de análise. Por várias décadas, esses estudos buscaram analisar como as diferenças individuais entre os alunos influenciavam o ensino dos professores e as suas atitudes e expectativas em relação a seus estudantes. Inúmeros estudos realizados entre os anos 60 e 80, sobre as desigualdades educacionais diante da escola e na escola (FORQUIN, 1995), mostram que os alunos que apresentam mais dificuldades de êxito escolar provêm de classes econômica e culturalmente mais empobrecidas, e que esses são também os que se sentem mais infelizes e insatisfeitos com sua experiência escolar.

Outra fonte de estudos sobre as interações em sala de aula e sobre o significado dessa experiência, na percepção de seus atores, pode ser encontrada em pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva interacionista. Diferentemente dos estudos desenvolvidos sob a perspectiva da psicologia educacional, tal abordagem postula que, para interpretar o agir social, é fundamental focalizar as percepções subjetivas, as crenças, imagens e convicções com base nas quais os atores sociais representam a situação que vivenciam, percebem a si mesmos e aos outros, e o conjunto das relações que os envolve. Mead (1934), um dos pioneiros dos estudos interacionistas, afirma existir uma ordem simbólica específica que está na base da interação entre os sujeitos e se revela como uma referência geral, a que denomina de *outro generalizado*. Ou seja, os indivíduos singulares em referência ao outro generalizado constroem suas identidades, assumem papéis sociais, orientam o seu agir, geram outros significados e dão vida e novas formas de comunicação simbólica. Waller (1967), no estudo considerado um clássico nessa abordagem, afirma que a escola é um mundo social repleto de significados construídos nas relações estabelecidas em seu cotidiano. Woods

(1999), mais recentemente, afirma que a abordagem interacionista oferece a possibilidade de explorar a ação social a partir da perspectiva de seus atores, proporcionando-lhes meios para refletirem sobre suas atividades, pois procura articular o conhecimento de senso comum e as inúmeras possibilidades teóricas.

As pesquisas desenvolvidas sob a abordagem cultural dão visibilidade ao *ethos* cultural da escola, a partir de análises que focalizam o cotidiano da vida escolar, os acontecimentos e vivências, as interações sociais, os rituais e os saberes construídos, reproduzidos e transformados no interior dos estabelecimentos de ensino. Sob essa abordagem, encontram-se também estudos que buscam apreender e compreender os conflitos culturais presentes na cena escolar e desvelar as especificidades que diferenciam ou aproximam a cultura do professor da cultura do aluno.

Dentre os estudos sobre a vida escolar cotidiana, o de McLaren (1992) se destaca positivamente, pelo discurso da crítica e da possibilidade, ao desenvolver sua teoria sobre o modo pelo qual o poder opera por meio do uso de rituais no cotidiano escolar. A partir desse estudo, ele desvelou que o mais insignificante e trivial incidente da vida escolar está inscrito numa rede de significados e numa trama de implicações, cujos elementos têm grande importância para a análise crítica da escola, o que, são normalmente ignorados na maioria dos outros estudos e considerados pelo estudo desse autor, cujo referencial teórico está centrado na noção de ritual.

Dentre as pesquisas que analisam os conflitos culturais nas interações entre professores e alunos, destaca-se, de forma pioneira, o estudo de Willis (1991). Este autor entende que uma das questões relacionadas à situação de conflito é a existência da contracultura escolar em que há uma posição cerrada, nos planos pessoal e geral, à autoridade.

As pesquisas que investigam as trajetórias escolares e as relações entre escola e famílias de diferentes camadas sociais objetivam conhecer e analisar como os percursos e trajetórias escolares são construídos e influenciados pela herança cultural, pelas estratégias educativas familiares, assim como pelos investimentos realizados pelos sujeitos em sua educação.

O estudo de Lahire (1997) contribuiu com a análise da influência da família no sucesso ou fracasso escolar em termos de configurações, defendendo a idéia de que a mobilização escolar familiar nem sempre leva automaticamente ao sucesso e que,

portanto, a rentabilidade da mobilização escolar depende da configuração familiar específica e dos investimentos pessoais dos sujeitos em relação a sua vida escolar.

A pesquisa

A pesquisa buscou considerar os significados, sentidos que os alunos atribuem às suas vidas, a maneira como interpretam as suas experiências escolares e como estruturam o mundo social em que vivem, na tentativa de apreender, a partir daí, como percebem professor e a escola, e a importância deles em suas vidas, nos projetos e expectativas futuras. Considerou-se nessa análise os depoimentos, as ações e os investimentos desses alunos em relação ao trabalho escolar, no seu interior e fora dela. A opção por dar voz ao aluno foi feita, uma vez que o discente tem sido relegado em segundo plano nas análises e pesquisas educacionais, conforme enfatiza Castro (2002).

Contatos preliminares com a diretora da *Escola da Vila do Morro Alto*¹ e posteriormente com as professoras foram feitos inicialmente com o objetivo de selecionar os nove alunos sujeitos dessa pesquisa. A seleção se deu a partir dos seguintes critérios: alunos de camada popular, com idade cronológica entre dez e quatorze anos; cursando o último nível de escolarização do Ensino Fundamental, integrando ou não grupos de pares. Buscou-se analisar semelhanças e diferenças nas narrativas dos entrevistados em função dos interesses e experiências semelhantes ou comuns a esses grupos.

Por dez dias, foi feita a observação em diferentes espaços escolares, incluindo nestes, o refeitório, durante o horário da merenda de todas as turmas, mantendo-se um contato direto com os alunos e suas professoras, o que favoreceu a aproximação e o clima de espontaneidade e confiabilidade. Nesses dias foi possível perceber como a escola organiza seu cotidiano, fato que contribuiu para o entendimento das atitudes, dos alunos e da professora, observadas no cotidiano da sala de aula.

Os dados coletados pelas entrevistas com os alunos foram analisados e codificados de acordo com as temáticas emergidas das narrativas, para possibilitar melhor visibilidade a aspectos importantes que poderiam favorecer a apreensão dos sentidos dos sujeitos investigados e a diversidade de mensagens e símbolos por ele transmitidos.

¹ Nome fictício dado à escola onde a pesquisa foi realizada.

Fez-se a análise dos discursos (depoimentos) e dos conteúdos (significados e símbolos atribuídos pelo aluno ao professor e à escola), visando compreender os acontecimentos a partir dos atores. Surgiram algumas dificuldades na interpretação desses dados, uma vez que as narrativas eram curtas, e as informações se encontravam implícitas. Essas narrativas foram reunidas em três temas centrais, a saber: a escola e o conteúdo escolar; o aluno, a família e a escola; interações sociais e escolares.

Além de buscar compreender como o aluno de camadas populares constrói a imagem do professor e da escola e o significado dado a cada um deles na escola pesquisada, procurou-se também conhecer e entender os reais motivos da interrupção dos estudos e da evasão escolar desses alunos, face às condições objetivas do meio sócio-cultural onde vivem, e do meio escolar.

UMA RELAÇÃO AMBÍGUA COM A ESCOLA

Descrevemos e analisamos a seguir, o depoimento dos nove alunos, procurando apreender sentido e significado percebido por eles em relação à escola e o lugar por ela ocupado em seu universo simbólico e planos futuros.

Indiferença e não-valorização

Paulo não falta de aula. Ele diz que vai à escola todo os dias para *estudar e aprender*, que gosta dela mais ou menos e que tem três coisas lá de que gosta mais: a educação física, a matemática e a biblioteca. Embora diga que vai à escola para aprender, não demonstra ter clareza sobre a relevância dos estudos na sua vida. “Acho que o que a gente aprende na escola é para aprender lá fora, mas não sei a importância disso não. Só sei que para ser policial tem que fazer faculdade”.

Ser policial é seu plano futuro e para realizá-lo, Paulo precisa freqüentar a escola que pode continuar do jeito que é, só a professora é que poderia ser mais boazinha e não xingar muito.

Além da necessidade de freqüentar a escola, Paulo diz que precisa estudar e que, às vezes, o faz sozinho ou com ajuda da irmã, mas seus pais não ajudam. Precisa aprender, e, para isso, “estudo e peço ajuda à professora de vez em quando, mas de vez em quando fica sem entender e não pede ajuda de novo não. Acho que preciso parar de brincar, brincar só na hora da merenda e da educação física”.

Essa questão levantada por Paulo reflete a situação da maioria dos alunos da *Escola da Vila do Morro Alto*, que não têm um tempo destinado à brincadeira nem à recreação, fato que os leva a querer brincar toda hora. É só dar moleza que já estão querendo brincar.

Fabília foi transferida para uma turma de 3º ano do ciclo básico (3ª série do ensino fundamental) no início do segundo semestre letivo porque, segundo a professora está brincando muito na 4ª série e parece que não está sabendo as continhas. Aí vai ter que voltar para outra sala e aprender. Essa situação faz com que Fabília tenha a percepção de que sua professora não tolera o não saber e, por esse motivo, a encaminhou para outra sala, não a ajudando a aprender. Sua dificuldade de aprendizagem seria superada em outra sala, pois a nova professora vai ensinar a fazer essas continhas difíceis de dividir. Embora a supervisora tenha tentado camuflar o motivo de sua transferência, ficou claro pra Fabília que ela não foi mudada porque tem 10 anos e está muito nova, mas porque está fraca! O não aprender, para ela, é uma incapacidade sua já que todo mundo nasceu sabendo, só ela que nasceu burra.

A escola para Fabília serve *pra estudar, pra dar educação*. O que mais gosta nela é *de... brincar, estudar muito*. O aspecto lúdico da escola presente nessa passagem foi percebido em suas atitudes na sala de aula e confirmado pela professora, quando diz que a Fabília não faz nada! Só sabe colorir, colorir! Foi um custo pra ela guardar essa boneca!

Fabília diz que aprende na escola *a ler, a escrever, a ter educação*, mas diz não saber para que serve. Na entrevista, ao descrever a importância dos conteúdos que aprende na escola, ela demonstra não associar o que faz com outras possibilidades, não percebendo também o sentido prático das atividades escolares. Assim, o que aprende na escola,

“vai me a ajudar, e’... a escolher meu caminho. Se eu quero o caminho da vida ou o da morte. Porque algumas pessoas deixam de estudar pra fumar maconha, esses trem [caminho da morte]. [E o caminho da vida?] É estudar, ler, trabalhar. O português porque aprende a lê, interpretação. A matemática, continha, as continhas tem que aprender e as ciências a aprender, é, tipo assim: você tem a comida, tem que lavar as mãos antes de comer, lavar as frutas”. (Fabília)

E os estudos “vão ajudar eu aprender. Aprender as continhas, a ler pra mim, pra mim aprender a salvar a vida dos outros quando os outros estiverem prestes a morrer. Para ser médica tem que fazer faculdade”.

Fabília não faz bem as tarefas propostas em sala nem os deveres de casa. A professora, durante as aulas, quando se refere à aluna diz que a única que está reclamando que não sabe fazer, pra variar, é a Fabília. Vai chamar sua mãe na semana que vem. Essa situação demonstra que ela não recebe ajuda para aprender nem da professora, nem de sua família, o que a faz estar sempre tentando evitar as aulas e negando a rotina escolar. Suas atitudes em sala ilustram esse fato.

Ao invés de fazer as tarefas propostas, fica desenhando, mexendo em algum objeto escondido embaixo da carteira e nas revistas em quadrinhos, passa batom, passeia pela sala, come escondido da professora, mesmo tendo sido repreendida por ela. Quando há exercícios no quadro para copiar, Fabília faz hora para começar e, quando copia, pára no meio, deixando-o incompleto, o que a impede de resolvê-lo. Assim, durante a correção dos exercícios no quadro, não presta atenção e copia a resposta correta depois que a professora termina.

A respeito da ajuda que, às vezes, recebe em casa nas tarefas escolares, diz que não é boa porque quando sua mãe ensina, não dá pra entender, ela bate e vai continuando a me ensinar até acabar o dever. Diz que seu padrasto também fica nervoso e pega a mangueira, mas ele só ameaça. Na família de Fabília, essas tarefas estão sempre associadas a experiências infelizes como nervosismos, punições e surras (LAHIRE, 1997). As atitudes dos pais em relação à escola são voltadas para as coerções como: ficar de castigo, se não fizer o dever, e apanhar, se fizer bagunça na escola.

Segundo Fabília, seus pais pensam que a escola é melhor para ela, mas concorda com eles mais ou menos, porque as matérias que estuda são muito difíceis, as continha de divisão. Mesmo assim, se tivesse que escolher entre ir ou não à escola, viria, porque gosta de vir para a escola, ressaltando que o mais interessante nela é o estudo e as atividades de português, a leitura, que é bom para ela. De vez em quando diz que gosta de matemática, as continhas. Ela gosta de todas.

Reconhecimento e valorização

Roberto demonstra ter uma percepção pouco positiva da escola: disse que gosta de ir à escola de vez em quando, afirmando só gostar de ficar dentro da sala de aula e que nada além do que está lá dentro lhe interessa: “Esses outros negócios não me interessam não, estou a fim só de passar e sair dessa escola aqui”.

Explicou que está na escola porque, se não estudar, vai sofrer as conseqüências quando estiver grande, não arrumar emprego, não trabalhar, reforçando seu reconhecimento da importância da escolarização: se tivesse emprego garantido pra quem não estuda mesmo assim estudaria pra ter condições de fazer faculdade.

Estudar para Roberto apresenta dois sentidos: conquistar um espaço no mercado de trabalho e satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência no mundo. “Por causa que muitas coisas assim se você for assinar e não souber assinar o seu nome, aí já não dá né. Hoje em dia está pedindo o segundo grau, se não tiver...”.

Ao mesmo tempo em que demonstra reconhecer a importância e a necessidade da escola e da formação escolar para sua sobrevivência e para seu futuro profissional, Roberto falta muito de aula. Para ele, a escola é um local a ser evitado, razão de suas constantes faltas durante o ano letivo: “minha mãe só pergunta se eu estou indo na aula né. Quando falo que não estou vindo, ela xinga”. Mesmo assim, Roberto diz que se pudesse escolher entre ir ou não à escola, preferiria ir para escola. Por que, se ficar dentro de casa, não vai aprender nada, na escola vai.

A dificuldade de adaptação à *Vila* e a vontade de voltar a morar com o pai e a avó são fatores desestimuladores para que Roberto freqüente a escola, mas não é apenas isso. Existem nele sentimentos de que a escola é boa, mas é estragada pelas atitudes da professora. A percepção de Roberto em relação à professora revelou-se negativa durante a entrevista, momento em que, bastante indignado, fez reclamações sobre ela.

Roberto associa o que aprende na escola com várias possibilidades como tentar vestibular, pra engenharia e ser professor, demonstrando também reconhecer o sentido prático das atividades escolares quando afirma que

“a matemática vai me ajudar. Vai, por causa que muitas vezes no meu curso [do Senac], tem que somar. Cada coisa que você vai fazer tem um número aí você soma o número pra ver o que vai dar e vai pegando as peças. Tem que ter a matemática”. (Roberto)

A escola, para Roberto, tem a função de possibilitar-lhe conquistar um emprego melhor e oferecer condições de fazer faculdade. Sua aspiração para o futuro “é acabar de fazer meu curso [no Senac] e trabalhar. Vou tentar vestibular, se eu passar, já começo a trabalhar no curso que eu fiz [como vai conciliar trabalho e estudo?]. Faço a faculdade à noite, ou então trabalho à noite”.

Nesse sentido, mantém uma relação estratégica e frágil com a escola que será provedora de um certificado que aumentará suas chances no mercado de trabalho. De acordo com Zago (2000), a escolarização para ele tem uma lógica instrumental no sentido de que a instrução escolar é por ele valorizada e se alicerça nos domínios dos saberes fundamentais à inclusão no mercado de trabalho, e frágil em função dos vários acidentes ocorridos em seu percurso escolar como as reprovações, o sentimento de discriminação pela professora e a mudança (anual) de instituição escolar.

Quando Roberto enfatiza a função da escola apenas como formadora de conhecimentos acadêmicos, demonstra que a *Escola da Vila do Morro Alto* não cria um espaço de socialização onde as interações sociais podem ser aprofundadas, o que dificulta as interações entre eles, fato que fica claro em seu relato sobre seus relacionamentos com seus colegas, com a professora e com as funcionárias da escola.

“Eu sento lá atrás, eu nem converso muito com a professora não, aí, não converso com ela e nem ela conversa muito comigo. Eu converso mais é com o Willian, com o Marcelo. Eu não gosto muito de conversar com ela [a professora] não. Sei lá. Quanto menos amizade você tiver dentro da sala melhor. Com a professora eu não gosto de conversar muito não. Com as funcionárias, não sei o nome de ninguém, a não ser o seu, não sei o nome de nenhum! Não converso com ninguém aqui!” (Roberto)

Para Welbert, estar na escola “é um direito e uma obrigação. Quem me deu esse direito foi minha mãe que me colocou pra não me deixar na rua”.

Percebe-se que seus pais vêm a escola como um espaço de socialização e proteção do filho do contato com a rua, com o mundo da droga e com as más companhias. A atitude dessa família indica a existência de uma relação de inseparabilidade entre instrução e socialização (ZAGO, 2000), na qual, a escola tem duas funções: propiciar a formação acadêmica do aluno e sua formação social.

A escola para Welbert serve *pra estudar e aprender*, e o que se aprende nela *pra quando for para outro lugar, o colégio, que é aonde vai aprender muito*. O colégio ocupa um lugar de destaque na fala de Welbert durante a entrevista, pois tudo que se aprende na escola será útil lá, assim como *pra passar no vestibular*.

A organização do tempo de Welbert em prol das atividades escolares demonstra seu reconhecimento sobre a importância e a necessidade da escola e da formação escolar para seu futuro: além de frequentar as aulas regulares, participa de aulas de reforço em todos os dias da semana, o que indica uma preocupação com o investimento escolar.

Entretanto, sua fala reflete o contrário. Por meio dela pode-se perceber que ele mantém com a escola uma relação permeada pela dúvida. Embora tenha planos *de fazer vestibular*, tem dúvidas quanto a isso, desconhecendo as melhores estratégias para obter sucesso. Para ser pedreiro, tem que passar no vestibular. Ele diz que quando estiver com uns vinte anos gostaria de estar casado e trabalhando em qualquer coisa que conseguir ou então trabalhando de pedreiro.

Dayane diz que está na escola porque precisa aprender, mas a acha ruim porque tem que ficar escrevendo muito. Se escrevesse menos a escola seria melhor. O dia que mais gosta nela é a educação física e jogar futebol. Para ela, a escola serve pra quando crescer ser alguma pessoa no futuro.

Nesse sentido, a escola ocupa um lugar importante no universo simbólico e nos planos futuros de Dayane, que deseja entrar pra faculdade e ser advogada. Projeto que, para se concretizar, depende da contribuição dos estudos, pois precisa estudar pro vestibular e passar nas provas e da escola, pois, segundo sua mãe, as matérias que estuda na escola são importantes pra ser advogada. Frente a isso, Dayane demonstrou preocupação com a oferta dos recursos pedagógicos para os alunos. Assim, sugeriu que na biblioteca houvesse bicho para se estudar sobre eles e computador pra aprender a mexer.

Apesar de sua preocupação com a qualidade do ensino e dos recursos pedagógicos oferecidos pela escola e sua interferência nos seus projetos futuros, Dayane não concede à escola um lugar prioritário na organização do seu dia, tampouco o mantém organizado em torno das atividades escolares. Segundo ela, faz o para casa sozinha e com a ajuda da mãe ou do pai quando é difícil, mas não estuda. Quando acontece da professora mandar estudar os fatos para argüição no dia seguinte, “falo, nossa! Tenho que estudar muito. Não vou querer ir à aula amanhã não! Já pensou se chego lá na frente, a professora pergunta e eu não sei”.

Situações como essa, que envolvem a possibilidade de um *fracasso escolar*, fazem da escola um lugar a ser evitado por Dayane e, ao evitá-la, estará se preservando da frustração de não dominar o conteúdo escolar e de ser repreendida em sala, perante os colegas, porque não acertou o exercício. Segundo ela, a professora xinga se a pessoa não acerta.

Ao contrário do que vários estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento escolar que valorizam o *erro* considerando-o como uma possibilidade de aprendizagem, a

professora utiliza-o como um dispositivo disciplinador dos alunos e de seus comportamentos. Àqueles que não acertam ela avisa: “estudem porque não quero ninguém sem saber. Quem não acertar, vai ficar comigo depois da aula até aprender”.

Willian vê a escola como uma oportunidade de realizar seu projeto futuro de montar um sacolão. Para ele, além de oferecer essa possibilidade, ela lhe serve para ficar inteligente, trabalhar e se formar, mas deixa claro, durante a entrevista, sua preferência pelo trabalho em relação à escola.

Demonstra essa preferência, também, com sua frequência irregular às aulas e com a interrupção dos estudos antes de concluir o Ensino Fundamental I. “Estava difícil estudar e trabalhar, porque chego em casa cansado e tenho que descansar pra trabalhar no dia seguinte, aí não faço dever”.

Willian deixa clara sua opção pelo trabalho e pelo investimento em sua formação profissional não escolar. Segundo Zago (2000), alunos como ele, mesmo que reconheçam os limites que representa a ausência de um certificado, quando inseridos no mercado de trabalho, podem interromper o ano escolar a poucos meses de sua finalização.

Como estudante-trabalhador, a escola representa para Willian um investimento de vulto em função da necessidade de conciliar trabalho e estudo, com a qual estabelece uma relação instrumental, pois o estudo vai ajudar a ter um sacolão e a cuidar dele.

A necessidade de conciliar estudo e trabalho, assim como seus freqüentes insucessos e dificuldades escolares mantêm Willian distante do mundo escolar. Para ele, as matérias e o estudo são muito difíceis e o que precisa fazer para acabar com suas dificuldades é estudar muito e ter tempo pra estudar. No seu caso, esse tempo parece ser de difícil alcance, pois a obrigação com o trabalho exige-lhe certos sacrifícios como faltar de aula para cobrir folga de um colega e ficar até tarde no serviço quando há muito movimento.

Além de precisar descansar pra trabalhar no dia seguinte e, por isso, faltar de aula, Willian diz que não gosta de estudar e que para ter vontade de estudar tem que ter mais ajuda dentro de casa como alguém mandar fazer alguma coisa, escrever alguma coisa, fazer contas, mas não há ninguém que faça isso! O mesmo tipo de ajuda que espera da família Willian busca na escola e na professora que explica de um jeito um pouquinho difícil de entender. Nesse caso, ele sugere à professora que passe exercícios mais fáceis.

Willian evidencia sua dificuldade em corresponder às qualidades mentais e comportamentais que as atividades escolares exigem, não ajustando seu comportamento à lógica da regularidade, da ordem e da clareza escolares, gerando o que Bernstein (1997, p.148) denomina de problema básico da criança de classe baixa: “dificuldade de aprender como aprender e, em segundo lugar, aprender o que deve ser aprendido”.

Bernstein (1997) diz que há um padrão de dificuldades que o aluno de classe baixa sente ao tentar enfrentar o ensino escolar. Dentre as descritas por ele, algumas são evidentes em Willian. Ele apresenta curiosidade limitada, pouco interesse pelas atividades escolares, inquietação quando o processo alcança uma dimensão formal o que exige dele maior habilidade intelectual. A pouca motivação para aprender (o que o leva a dormir durante boa parte das aulas) e a falta de envolvimento com os meios e fins do ensino reforçam as desigualdades com que conta para apenas executar o que é solicitado.

Bem-ti-vi diz que está na escola pra passar de ano e trabalhar no açougue e que ela serve para criança não ficar na rua, o que reflete sua visão da escola como um espaço de socialização que o protege do contato com a rua, pois “se eu ficar na rua, não vou ser jogador de futebol e nem saber matemática. A escola pode me ajudar a estudar pra ser jogador de futebol porque preciso ir pra faculdade estudar sobre o futebol, vou estudar igual estudo aqui também”.

Na escola, é das atividades de educação física que mais gosta e “gosto mais ainda quando jogo futebol. Não gosto quando a gente fica sem brincar”. Para resolver o problema de ficar sem brincar, Bem-ti-vi sugere que o horário escolar seja modificado e que a aula termine às cinco horas (duas horas antes do horário normal) para eles brincarem até as sete.

A preocupação com o tempo para brincar e com os estudos surgiu várias vezes durante a entrevista. Ao mesmo tempo em que pede duas horas livres, na escola, para brincar, demonstra preocupação com a aprovação para a 5^a série, pois “ninguém estudou ainda direito pra ir pra 5^a série. Vai ser difícil passar. Nós vamos ter que estudar muito”. Para ajudá-lo nessa empreitada de estudar muito pra chegar à 5^a série, Bem-ti-vi sugere à professora que dê matemática todos os dias.

Bartô demonstra reconhecer a importância da escola para a aquisição de um diploma, para aprender a ler e a escrever, para ter um futuro melhor e para, quando estiver mais

velho, conseguir um serviço bom, mas diz que não gosta muito dela não. Embora diga que está na escola para estudar, não apresenta atitudes que confirmem sua fala, tampouco um bom rendimento escolar, cuja causa diz desconhecer. “Minha mãe não sabe que não estou com as notas muito boas. Ela fala que eu tenho que estudar para ter um futuro na vida”.

O fato de não estar com as notas muito boas, para Bartô, significa que não conseguiu *aprender bem as matérias*. Para mudar isso, precisa que a professora o ajude a ler e escrever e tenha paciência porque ela fica nervosa à toa sem ele fazer nada. A ele cabe *ter esforço*, atitude que não demonstra dentro de sala de aula e nem em casa com as tarefas escolares, pois, segundo sua professora, está sempre com o para-casa sem fazer.

“Minha mãe me ajuda com o para casa, só quando peço ajuda. Ela é muito exigente, quando não estudo, ela briga comigo. [Segundo ele, tem que] ter boa vontade e fazer esforço para aprender, mas não está fazendo e aí fica fazendo bagunça”. (Bartô)

O significado positivo percebido pelos alunos em relação à escola está relacionado à possibilidade de *ser alguém no futuro* e o reconhecimento da importância e valor da escolarização. A escola, para alguns alunos, pode lhes dar possibilidade de conquistar um emprego melhor e oferecer condições para cursarem a faculdade. Nesse sentido, acreditam que a escolarização significa um processo de aquisição de saberes fundamentais à inclusão no mercado de trabalho, o que lhes propiciará, no futuro, um emprego e mobilidade social.

Mesmo a escola ocupando um lugar importante no universo simbólico e nos planos futuros desses alunos, seus investimentos não sustentam tais expectativas. Eles afirmam que não estudam em casa e que *nem sempre fazem o para-casa*. Nesse sentido, nota-se pouco empenho desses alunos para organizarem ações de investimento pessoal em busca do conhecimento sustentável e necessário à continuidade de seu processo de escolarização.

O estudo revela ainda que outros alunos, embora percebam a escola como uma oportunidade para realizar seus projetos futuros, dão preferência ao exercício do trabalho, em relação à escola. Esses alunos, mesmo reconhecendo os limites que a ausência de um certificado representa, para uma futura inserção no mercado de trabalho, chegam a interromper o ano, ou etapa escolar, mesmo a poucos meses de sua finalização como também indicara Zago (2000). Eles vêem o *trabalho como real* e a escola como

uma *espécie de férias forçadas*, lugar para passar tempo, o que justifica suas atitudes de ficarem sem ir à escola por vários dias ou semanas em função do trabalho que dizem ser mais importante que ela. Nota-se, nesse sentido, a descrença dos alunos das classes populares e a rejeição do conhecimento escolar, embora este seja por eles reconhecido. O reconhecimento do valor da escola, não é, porém, suficiente para depositarem nela a crença na ascensão social, justificando, assim, a não concessão de privilégio aos estudos, em detrimento do trabalho.

Os alunos estudados revelam igualmente uma insatisfação com o trabalho pedagógico das professoras, construindo uma percepção negativa no tocante à prática docente.

A partir de suas narrativas, pode-se perceber um descontentamento em relação ao trato das professoras para com eles e sua maneira de ensinar, o que os leva a sugerir algumas mudanças, tais como a mudança no comportamento e na postura ao se dirigirem a eles e a utilização de uma didática que os motive a aprender e que atenda ao conjunto de suas necessidades e processos de desenvolvimentos, o que implica uma presença mais constante e regular da professora em sala de aula.

Observa-se que muito do fracasso e das frustrações na experiência desses alunos está relacionado à maneira inadequada como as professoras se comportam em sala de aula, assim como com os padrões de interação mantidos com os alunos. Essa realidade pode ser observada nas atitudes de desconsideração ou descaso das professoras em relação às diferenças nos seus ritmos de aprendizagem, bem como às suas diferenças e necessidades culturais e emocionais dos alunos, no excesso de recriminações e julgamentos públicos, feitos com regularidade na sala de aula, dão forma e moldam o comportamento dos alunos com um possível reflexo sobre o desempenho escolar e sobre a auto-estima desses alunos.

REFLEXÕES

A organização pedagógica vigente na sala de aula observada sugere uma ênfase na racionalidade em que não se privilegia o “coração emocional do ensino” (WOODS, 1999, p.39). Percebe-se um cotidiano escolar estruturado em rituais, celebrações e rotinas, cuja organização está centrada no cumprimento de normas de comportamento, no disciplinamento e no regimento das relações pessoais.

O espaço escolar é sentido pelos alunos como um espaço excludente, recheado de regras e dimensões tácitas, cujos significados, funcionamento e aplicabilidade eles devem descobrir no decorrer de suas ações nas interações que estabelecem com seus pares e o professor. Por meio dessas regras, o aluno deve incorporar a norma valorizada, assim como os conteúdos curriculares, sendo que, segundo Coulon (1995, p.124), será competente “aquele que conseguir fazer a síntese entre conteúdo acadêmico e as formas interacionais necessárias para a realização de uma tarefa”. Essa realidade dificulta a constituição de um espaço que permita e favoreça o desenvolvimento da sociabilidade entre os alunos e das interações mais duradouras entre eles.

O significado positivo dado à aula de educação física, para eles, parece decorrer do fato desta aula, ser o único espaço escolar, onde uma interação mais livre entre eles, pode realmente acontecer.

Diante disso e da análise dos depoimentos dos alunos pode-se dizer que eles dão significados à escola que transitam entre a indiferença em relação ao conhecimento e a não-valorização da escola, entre reconhecimento da escola e do conhecimento escolar. Para eles, o *ethos* do trabalho parece ser mais evidente do que o escolar e a importância da escola, fato também observado por Willis (1991) ao estudar um grupo de adolescentes de classe operária, numa escola secundária inglesa. Tal situação revela certa ambigüidade na relação estabelecida entre o aluno e os conhecimentos e saberes escolares.

Percebe-se que há nas famílias e nos jovens de classe popular uma compreensão de que seu futuro depende de sua bem-sucedida inserção e permanência no processo de escolarização, pois somente assim teria chances de conseguir um emprego melhor e de trocar saberes e experiências com pessoas de outras camadas sociais.

Percebe-se, ainda, pelos autores estudados, que a escola pública no Brasil não tem sido democrática para todos, e que a escolarização média e a superior não estão no horizonte das camadas populares, com a mesma ênfase que se encontram no das camadas mais privilegiadas da sociedade brasileira. Os alunos de camadas populares parecem interiorizar a crença na ascensão social por meio da educação escolar e simultaneamente, se vêem limitados de adquiri-la pela necessidade de trabalhar e pelas dificuldades enfrentadas na vida escolar. A instabilidade e a precariedade nas condições de vida de suas famílias pesam na forma e quantidade de investimento escolar que são capazes de realizar, pois esse aluno está numa situação limite entre a necessidade de

trabalhar e as dificuldades enfrentadas na vida escolar, vivenciadas pela maioria e assim observadas por Medeiros (1986, p.60): “a escola não perde seus alunos só porque eles precisam trabalhar, mas, também, porque existe uma distância enorme entre ela e a vida que os meninos levam”.

O jovem da favela tem sido absorvido pelo mercado de trabalho como mão-de-obra desqualificada e barata, fato que o coloca frente a frente com a crescente dificuldade de ascensão face às limitadas oportunidades de trabalho e como consequência da falta de escolaridade frente à crescente qualificação profissional que é dele exigida. Nesse caso, a falta do certificado mínimo de escolaridade impõe limites à inserção e permanência do jovem no mercado de trabalho, este mesmo reconhecendo a “necessidade do diploma”, conforme observou Jauss² (*apud* Duschatzky, 1999, p.81) nem sempre dá à escola e à experiência escolar o investimento suficiente para modificar as suas expectativas de vida.

² Citado por Zago (2000, p.28).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO. M.H.S. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CASTRO, Rúbia Maria Pimenta de Carvalho e. *Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental*. 2002. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da PUC Minas. Belo Horizonte.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

FORQUIN, Jean Claude.(Org). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática,1997.

MAFRA, Leila Alvarenga. *A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção*. Belo Horizonte: PUC-MG, 2003.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad. Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes: 1992.

MEAD, George Herbart. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press. 1934.

MEDEIROS, Lígia de. *A criança da favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola*. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986.

MEHAN, Hugh. *Structuring School Structure*. Harvard Educational Review, v. 48, n.1, p.32-64, fev. 1989.

RUTHER, M. *Fifteen thousands hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambriedge: Harvard University Press, 1979.

WALLER, W. *The sociology of teaching*. Nova York: John Willy, 1967.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Trad. Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Alvarez Martins. Lisboa: Porto Editora, 1999.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA et al.(Org). *Família e escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.