

## O Problema

### 1.1

#### Introdução e Justificativa

##### 1.1.1

#### O Espanto pela Falta de Cooperação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **1.1.2 O Que Está Acontecendo?**

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1.1.3 O Fracasso Escolar como um Resultado

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

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

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

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

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

## 1.2 O Problema

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **1.3 Referencial Teórico**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1.4 Aspectos Metodológicos

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

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

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

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

#### **1.4.1 Objetivo Geral**

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

#### **Objetivos Específicos**

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

## **Sujeitos Pesquisados**

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

## **Instrumentos de Coleta de Dados**

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

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

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

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

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