

## 4

### Considerações Sobre a Relação dos Alunos com o Saber

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

#### 4.1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.1.1

##### **Sensibilidade, Compreensão, Comunicação**

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

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

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

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

#### **4.1.2 Relações de Saber Horizontais**

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.1.3 Relação entre Escola e Alunos

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



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

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

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

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

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

## 4.2

### Estudar é Esforço ou é Divertido? Eis a Questão

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

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

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

#### 4.2.1

##### O Lugar do Ensino Tradicional Concretamente

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

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

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

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

#### 4.2.2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.2.3 Possíveis Tipos Diferenciados de Relação com o Saber**

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **4.3 Entre os Alienígenas e a Alienação**

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.3.1 Saberes, Relações e Valores**

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

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

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

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

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

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

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

Trata-se de um equilíbrio delicado que visualizamos nesta questão, colocada quase que cotidianamente para os professores em seu ofício. Por um lado, sua formação humanística, sua consciência profissional e de deveres sociais; por outro, as pressões sociais capitalistas e os próprios “alunos empíricos”. O resumo apoteótico, ou talvez, apocolonquitótico<sup>1</sup> destas pressões se materializou no discurso de um dono de universidade particular do Rio de Janeiro, que em entrevista a um jornal especializado em concursos, declarou com todas as letras que não acredita que educação escolar seja importante, tampouco a nação ou a cidadania.<sup>2</sup> Suas afirmações, embora de certo modo “corajosas”, não são a expressão exclusiva de uma opinião audaz e original, mas antes o reflexo de ideologias e opiniões que são veiculadas cotidianamente, e de formas bastante “suaves” ou disfarçadas, em todos os meios em que tais questões, como a educação e a cidadania, são levantadas. Inclusive nas escolas. Se educação não é algo tão importante, e nem deveria ser obrigatória, segundo o dono da universidade, então é “natural” que na escola dediquemo-nos mais ao que “divirta” do que ao que “dá trabalho”. E daí a dificuldade dos professores em permanecer equilibrados entre “ser alguém” e o “ser ninguém”, pois também há questionamentos mais sérios e mais conseqüentes no que se refere ao *tipo* de saber que a escola privilegia, em detrimento de outros.

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

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

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

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

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

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



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

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