

5

Considerações Finais

Ao iniciar esta pesquisa, queria responder a algumas questões que decorriam de minha observação no sentido de que os alunos não cooperam com o trabalho do professor. À luz das teorias sociológicas, o fato de os alunos não fazerem “o papel de alunos” não é mais uma coisa tão estranha; com certeza, não mais o é para mim. O contato com toda uma literatura relativa às questões escolares, abordadas pelas diversas ciências que subsidiam o entendimento dessas questões, e com as considerações que os estudiosos da educação nos oferecem, me abriu novas perspectivas e me colocou novas questões, entre elas, a questão do tipo de relação com o saber que chamamos aqui de “instrumental”.

O estudo de campo realizado foi bastante limitado, circunscrevendo-se a basicamente uma escola pública de nível médio, e tenho ciência das inúmeras limitações que um aprendiz de pesquisador apresenta em seu trabalho “inaugural”. Mas o fato de ser professor também nos obriga a tecer considerações que, no mínimo, servirão para provocar reflexões e críticas, que também poderão ser utilizadas no processo de formação em pesquisa deste professor que ora se aventura na pesquisa. Tendo dito isto, faço as ponderações seguintes.

Do lado dos alunos das classes populares, as *dificuldades de assimilação* do saber escolar parecem ser de várias origens. Além do tipo de saber apresentado não corresponder ao que eles estão familiarizados, ou que valorizam (saber do segundo tipo, saber prático, cf. Charlot, 2000), também lhes é de difícil assimilação, tanto por causa do tipo de *relação* com o saber que é exigido para tal ser diferenciado (eu epistêmico), quanto pela própria linguagem que é utilizada para a apresentação desses saberes ser uma linguagem que eles não entendem. Soma-se a isto o fato de que as próprias expectativas que estes alunos e seus pais têm são baixas no que se refere a esperanças de vir a utilizar este saber na vida, ou mesmo de que venham a dominar em algum grau o saber escolar. O *valor* que é dado ao saber escolar varia bastante, em princípio, de classe para classe social. Para as classes populares, talvez o saber escolar se apresente como *dúbio* no seu valor: ora é representado como algo *desejável*, tanto pelas “portas que abre” no mercado de trabalho, quanto pelo *status* que confere aos que o dominam, ora é representado como algo *inatingível* ou mesmo *inútil*.

Para os alunos das classes médias, parece haver ao menos dois tipos de relação com o saber: o de reconhecimento de seu valor como meio de ascensão social, ou o de reconhecimento de seu valor apenas como mercadoria, isto é, um valor relativo, instrumental, e substituível por diversas formas de corrupção do processo escolar. Para os alunos deste último caso, impregnados de ideologias hedonistas e consumistas que grassam em nossa sociedade, o saber tem de dar prazer, e não exigir qualquer esforço. Tal atitude é incompatível com a normatividade de qualquer aprendizado, seja escolar ou não. “*O aluno devia poder escolher o que vai estudar*”, dizem eles em nossa pesquisa, e “Inglês pra mim tem de ter o meu jeito, senão eu joga fora”, diz uma propaganda de um curso de idiomas que está nas ruas no momento em que estas linhas são escritas. Os alunos que teriam, comparativamente, as melhores condições de adquirir saberes escolares, por possuir capital cultural, e/ou boa relação com o saber de primeiro tipo (saber-objeto), “boicotam” a própria possibilidade de fazê-lo, devido a uma atitude de “mínimo esforço”, de “empurrar com a barriga”, atitude talvez propiciada pela lógica de nossa sociedade, que de alguma forma nos faz crer que tudo tem de ser uma mercadoria, e tudo deve ser comprado com o dinheiro. Em ambos os casos, alunos daqui e dali, parece aos professores que o saber escolar perdeu seu valor intrínseco, perdeu seu sentido, tendo se tornado meramente um recheio de vento no pastel do botequim da escola pública, e que temos de, a cada aula, lutar contra a resistência dos próprios alunos para levar a eles o que sabemos que, como alunos concretos, precisam para tomar para si aquilo que historicamente lhes foi e é alienado. E nessa luta, o que ocorre freqüentes vezes é o cansaço do professor e sua rendição àquilo que no primeiro capítulo denominamos “mentira pedagógica”.

Como exatamente se dá aquele processo, no qual os próprios alunos boicotam suas chances de absorver os saberes escolares, ao adotar uma lógica incompatível com a normatividade de qualquer aprendizagem? Esta nos parece ser uma pergunta pertinente ao adotarmos a abordagem da “leitura em positivo” dos alunos. Não acreditamos na dita teoria da conspiração, mas acreditamos que há uma lógica e um sentido implícito nas relações sociais, que em algum grau se refletem nas relações escolares e nas próprias relações com o saber. A “normalização” (Charlot 2001) atual das relações dos jovens com o mundo tem influência negativa sobre a relação dos jovens com o saber, especialmente o saber

escolar, que por razões diversas, parecem revesti-lo das características mais indesejáveis aos jovens: local específico de sua veiculação que lhes exige um investimento de tempo e deslocamento, normas a serem obedecidas no local, horários a serem cumpridos, disciplina e concentração para adquirir os saberes, relações de saber ligadas a figuras de autoridade (quando não autoritárias) etc.

Podemos notar aquela lógica e sentido das relações sociais se refletindo em outras áreas importantes da vida: no âmbito da saúde pública, nos parece claro o processo de sucateamento desta e que, qualquer que tenha sido sua origem, o fato é que impulsionou o crescimento dos planos de saúde privada. No âmbito da educação pública, quaisquer que tenham sido as razões que a tornam cada vez pior, o fato é que hoje as escolas particulares é que são procuradas pelas classes médias preocupadas com a formação de seus filhos, para não falar dos que os mandam estudar no exterior.

O reflexo dessas tendências sociais em nossas relações profissionais e pessoais cotidianas pode ser captado nos resultados do “jogo” que acabamos jogando. Os próprios atores que seriam os maiores interessados em adquirir o que não têm, ou em “jogar a favor do próprio time”, acabam “jogando contra”, e reproduzindo ou confirmando as tendências de expropriação e subsequente exploração. Na falta de uma compreensão sócio-histórica, de uma visão de conjunto da situação de trabalho precária nas quais se encontram, os profissionais acabam também contribuindo para a perpetuação das desigualdades: médicos e enfermeiros de hospitais públicos não atendem ou atendem de má vontade; advogados da justiça pública não atendem ou atendem de má vontade; professores da escola pública não dão aulas ou dão de má vontade. Parece, pois, haver algo a ligar a transformação para pior nas mais importantes áreas da vida à lógica capitalista de privatização; antes, dos meios de produção, hoje, até do saber escolar. Os mecanismos de como se dá este processo poderiam constituir outros textos, outras pesquisas, mas por certo que a objetivação do saber, descrita por Vincent, Lahire e Thin (2001), teve um papel importante no processo.

Afirmei acima que os saberes escolares constituem algo que “sabemos que os alunos concretos precisam”. Por outro lado, no primeiro capítulo deste texto, explicitarei a questão, freqüentes vezes levantada nos dias atuais, sobre a pertinência de conteúdos escolares, ou alguns conteúdos escolares, serem mesmo algo que deva ser obrigatório a todos os alunos, tendo em vista as questões identitárias que

perpassam os sujeitos no ensino público. Abordar esta questão de forma conseqüente e exaustiva exigiria uma incursão pela questão do multiculturalismo, além dos aspectos referentes aos estudos do currículo escolar.

A questão assim posta nos parece delicada, cheia de complexidades, e também nos parece estar longe de ser satisfatoriamente solucionada a contento de todos os interessados. Por outro lado, concordamos com Gimeno (2001), entre tantos outros, ao afirmar que a escola pública obrigatória é um direito histórico, nascido de preocupações humanistas e que não chegou sequer a consolidar-se na prática. Embora os objetivos da escola, definidos pelos diversos grupos de interesse sejam divergentes em algum grau, parece que a oportunidade de todos estudarem já é consensual. A crença no progresso, da civilização e dos indivíduos, é estabelecida em função de um duplo consenso: um consenso epistemológico, de que todos *podem* ser educados, e um consenso moral, de que todos *devem* ser educados (Gimeno, p.58).

Os conteúdos nucleares dos currículos escolares também deviam ser parte de um “grande consenso”, e as razões dadas para que tais conteúdos sejam obrigatórios, deveriam estar sempre claras tanto para os professores quanto para os alunos, por uma questão de encontrar um *sentido* para aquilo que se faz. O que é, aliás, uma distinção do trabalho humano para o “trabalho” animal, como o das formigas ou abelhas (Saviani, 1989). O ser humano antecipa mentalmente os resultados de seu esforço, planeja o trabalho em função de um objetivo esperado. Alienar o trabalhador (ou o estudante) da consciência desta finalidade, da finalidade do seu trabalho ou do seu estudo, é alienar o ser humano de um dos seus maiores “distintivos”, e também dos seus maiores móveis, pois um trabalho não-significativo é desmobilizante. No capítulo anterior, levantei a questão: estudar é esforço ou é divertido? Mais uma vez, acredito que tendemos sempre a polarizar e pensar por extremos, mas é possível (e Charlot também o crê) pensarmos em fazer o estudo ser esforço e *também* divertido, isto é, prazeroso. De minha parte, penso que isto poderá se dar desde que o *sentido* do estudo esteja desvelado para seus atores.

Mesmo numa sociedade que se quer plural, democrática, ou há um núcleo de leis e processos formativos que garantam o sentimento de unidade social, com a inclusão de todos no desfrute daquilo que a sociedade como um todo oferece, ou haverá exploração e desigualdades que contradizem a idéia de unidade social e

“democracia” com “liberdade, igualdade e fraternidade”. Aí reside, também, a necessidade da apropriação de saberes, neste caso sociais, históricos e filosóficos, que oportunizam aos alunos reconhecer a diferença entre o que é de interesse privado e o que é de interesse coletivo, tanto quanto a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. E, pedindo licença para extrapolar os conceitos de Saviani (1989), diria eu compreender a diferença entre o “cidadão empírico”, consumista, egoísta e etnocentrista, e o “cidadão concreto”.

No que se refere ao aluno e sua relação com o saber, muitos fatores entram em jogo, sendo que uma boa parte desses fatores já são bastante conhecidos. Esta pesquisa indica que, para os alunos de ensino médio das escolas pesquisadas, o fator central para a mobilização ou desmobilização do aluno para o trabalho escolar é a atenção “pessoal” que o professor pode dar ao aluno, atenção traduzida e viabilizada pela sensibilidade e preocupação do professor em querer saber se o aluno está acompanhando as explicações que lhe são dirigidas. Charlot afirma que uma sociologia da relação com o saber deveria demonstrar como as *relações com o saber* são construídas em relações sociais *de saber* (Charlot 2000, p. 88). Podemos então afirmar que esta pesquisa contribuiu nesse sentido, pois ficou evidenciado como uma relação *de saber* por excelência, que é a relação professor-aluno, afeta fortemente as relações dos alunos *com* o saber escolar. Este dado e as considerações anteriores nos levam a concluir que, um **primeiro eixo**, fundamental para a mobilização dos alunos para o trabalho escolar e seu engajamento numa relação de saber com o mundo, é o **engajamento do professor** no processo do aluno, no aprendizado do aluno; a autodoação e a confiança do professor no potencial de aprendizado de seus alunos.

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

No que se refere à relação didática entre professor e alunos, podemos concluir que, uma vez que o fator que mais desmobiliza os alunos para o trabalho escolar seja a aula do tipo “palestra”, sem interação com os alunos, seria importante: a) que os professores se inteirassem dos modos de comunicação dos alunos, inclusive os não-verbais, pois a relação de saber na sala de aula parece induzir os alunos que não entendem a matéria a permanecer em silêncio; b) que os alunos adquirissem o modo de comunicação “padrão”, valorizado na escola e em outras esferas, como uma das chaves para o desvelamento dos conhecimentos, tanto técnico-científicos quanto sociais e humanísticos, enfim, para que a comunicação e a compreensão de parte a parte também melhorassem; c) que os professores se inteirassem dos valores emulados pelos “alunos empíricos” e da lógica que lhes guia as ações, não para reiterá-los, mas para estarem cientes de seu ponto de partida no processo educacional; d) que os alunos se inteirassem dos valores que o “aluno concreto” adota para cumprir os objetivos da educação, além da lógica que decorreria desses mesmos valores.

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

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

curriculares poderão ter uma chance de serem apropriados pelos alunos. Ou, em outras palavras, que a escola cumpra sua finalidade legítima.