

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)

MARIA ELENIR COELHO ALBUQUERQUE

A CRIANÇA NA ESCOLA
OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS TIDOS COMO
“PROBLEMÁTICOS”

Fortaleza – CE
2010

MARIA ELENIR COELHO ALBUQUERQUE

A CRIANÇA NA ESCOLA
OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS TIDOS COMO
“PROBLEMÁTICOS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins

Fortaleza – CE
2010

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

A311c

Albuquerque, Maria Elenir Coelho.

A criança na escola [manuscrito] : os sentidos da escolarização para alunos tidos como "problemáticos" / por Maria Elenir Coelho Albuquerque. – 2010.

165 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 28/06/2010.

Orientação: Profª. Drª. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins.

Inclui bibliografia.

1-CRIANÇAS-PROBLEMA – EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE).2-CRIANÇAS-PROBLEMA – FORTALEZA(CE) – ATITUDES.3-DISCIPLINA ESCOLAR – FORTALEZA(CE).4-DISCIPLINA INFANTIL – FORTALEZA(CE).I-Lins,Sylvie Ghislaine Delacours Soares,orientador. II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.III-Título.

CDD(22ª ed.) 371.93098131

88/10

MARIA ELENIR COELHO ALBUQUERQUE

MARIA ELENIR COELHO ALBUQUERQUE

**A CRIANÇA NA ESCOLA: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS
TIDOS COMO “PROBLEMÁTICOS”**

Dissertação apresentada à linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Aos meus pais, por terem me ensinado a viver
com humildade e coragem.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela força suprema que me fez ir adiante nessa jornada e, apesar das dificuldades, tornar possível o meu fortalecimento pessoal e profissional.

Agradeço a todas as crianças que, direta ou indiretamente, contribuíram na realização e concretização deste estudo. Aos pais e responsáveis pelas crianças que me receberam em suas casas e me apoiaram em todos os momentos da pesquisa, aos professores e gestores que me acolheram e forneceram informações valiosas.

Aos meus irmãos e irmãs, que tanta paciência e tempo dispensaram a me aconselhar quando mais precisei.

Ao Wellington, pela força e apoio em muitos momentos decisivos deste percurso.

Aos estimados professores da Faculdade de Educação, em especial Idevaldo da Silva Bodião, que tanto colaborou com meu crescimento apoiando-me nos momentos decisivos de minha caminhada, e ao professor Botelho Albuquerque pela disponibilidade e atenção em todos os momentos necessários.

À minha sempre presente orientadora, Sylvie Lins, que em mim acreditou e tornou possível o meu sonho de finalizar este trabalho, demonstrando sempre muita paciência e persistência.

Aos colegas da Faculdade de Educação: Sineide, Ana Lourdes, Luciana, Fauston, Elcimar, que me aconselharam e me deram força nos momentos em que mais necessitei.

Ao programa de fomento à pesquisa CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro que possibilitou a materialização deste estudo.

“Ninguém pode ter uma ideia que preste aqui na corte enquanto os horizontes estiverem fechados e enquanto só se puder fazer mágicas por esse livro embolorado”.

**Trecho do livro, *a fada que tinha idéias*,
de Fernanda Lopes de Almeida.**



Do livro **Com olhos de criança**, de Francesco Tonucci.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RESUMO

Esta é uma investigação qualitativa de caráter etnográfico. Com intuito de compreender os sentidos da escolarização para alunos tidos como “problemáticos”, que são assim classificados nessa investigação por criarem problemas disciplinares na escola ou por apresentarem pouco interesse em participar das atividades escolares, tive com a presente pesquisa o objetivo principal de perceber os sentidos que essas crianças atribuem à escola, às práticas escolares e aos saberes por ela transmitidos. Mais especificamente, pretendi investigar: 1) Qual a função da escola para a criança no que diz respeito às práticas e saberes, 2) O que gostam e não gostam dessas práticas que vivenciam e saberes que lhes são repassados, 3) Como, em diferentes contextos, as crianças interpretam e se apropriam das práticas, espaços e saberes da escola e 4) O que esperam de uma escola e do processo de escolarização. Para tanto, utilizei os seguintes instrumentos metodológicos: observação, entrevistas e atividades solicitadas com as crianças [fotografias (onde as crianças registraram os espaços da escola para lhes atribuir sentidos ligados à prática escolar) e história imaginária (onde a partir de uma história criada por mim, os alunos puderam, de forma lúdica, expor a função da escola)]. O campo empírico escolhido para nortear esta investigação foi a Escola Municipal *Ensinando e Aprendendo*, localizada no bairro Novo Mondubim, em Fortaleza. Os sujeitos privilegiados foram seis alunos de uma turma denominada, por gestores e professores, como a “mais problemática” em termos de comportamento disciplinar durante os anos letivos de 2007 e 2008. Os resultados revelam que os sentidos da escolarização para essas crianças não está diretamente relacionado àquilo a que a escola se propõe que é a transmissão do saber. Para esses alunos, o mais significativo em estar na escola diz respeito ao encontro com os amigos e às brincadeiras que se tornam possíveis a partir desse encontro. O contato com o conhecimento escolar torna-se importante para eles quando vem acompanhado de brincadeiras, do contrário, é descrito pelos alunos como uma prática que deve ter pouca duração e cuja importância desconhecem. Com esse estudo pode-se concluir que os novos valores que crianças e jovens constroem nos espaços sociais nos quais estão imersos, os leva a negar o conhecimento escolar e a desejar uma escola sem escolarização. É conclusivo também que os alunos não se consideram problemáticos, eles questionam a normalidade da estrutura que os inquieta e fazem isso a partir dos contextos e das relações que estabelecem dentro do campo. Neste, novas relações podem trazer novas identidades para essas crianças e estas deixarem de ser vistas como “problemáticas” e passarem a uma instância de “normalidade” concedida pela escola.

Palavras-chave: Alunos Problemáticos – Escolarização – Atividade Criativa

ABSTRACT

This is a qualitative ethnographic research. In order to understand the meanings of schooling for problematic students who are classified this way in this research for creating disciplinary problems at school or because they have a small interest in participating in school activities, I had as the main objective of this research to perceive the impressions those children have of a school as well as of some school practices and the knowledge transmitted by them. More specifically, I wanted to investigate: 1) What are the school roles for a child when it comes to practices and knowledge, 2) What do they like and dislike among those practices that they live and the knowledge that is passed to them, 3) How, in different contexts, children interpret and appropriate the practices, the spaces and the knowledge of the school 4) What to expect from a school and the schooling process. For that, I used the following methodological tools: observation, interviews and requested activities with the children [photographs (where the children enrolled school spaces to give them directions related to school practice) and an imaginary story (which from a story created by me, the students were able to expose the role of the school in a playful way)]. The empirical field chosen to guide this research was the Municipal School *Ensinando e Aprendendo*, located in *Novo Mondubim*, a neighborhood of Fortaleza. The privileged individuals were six students in a class considered, by administrators and teachers, as the "most problematic" in terms of disciplinary behavior during the academic years of 2007 and 2008. The results show that the meanings of schooling for these children are not directly related to what the school proposes which is the transmission of knowledge. For these students, the most meaningful idea of being in a school is to be among friends and have fun with them upon the opportunity. Contact with school knowledge becomes important to them only if it comes in a playful way, otherwise is described by students as a practice that should take a short period of time which importance they do not know. With this study we may conclude that the new values that children and young people build in social spaces in which they are immersed, leads them to deny the school knowledge and make them want a school with no schooling. It is also conclusive that students do not consider themselves as problematic, they question the normality of the structure which makes they feel uncomfortable and they do it as from the contexts and their established relationships inside the field. In this field, these new relationships can bring new identities for these children and these are no longer seen as problematic but turned into an instance of normality granted by the school.

Keywords: Problematic Students - Schooling - Creative Learning

LISTA DE FOTOS

Foto 1.....	pág 91
Foto 2.....	92
Foto 3.....	99
Foto 4.....	99
Foto 5.....	100
Foto 6.....	100
Foto 7.....	101
Foto 8.....	101
Foto 9.....	102

SUMÁRIO

	pág
Lista de fotos.....	09
Introdução	12
A criança e a escola nas investigações científicas.....	17
Apresentação do campo empírico, sujeitos e capítulos.....	22
1. A escola enquanto campo de poder e espaço dos sentidos.....	26
1.1. As relações de poder na escola: as contribuições de Foucault.....	27
1.2. Os sentidos historicamente construídos para a instituição escolar.....	32
1.3. A teoria praxiológica de Bourdieu e sua contribuição para se pensar a escola.....	36
1.4. A escola enquanto campo de saber autorizado: a produção ou reprodução dos sentidos.....	43
1.4.1. Os sentidos da escola para a criança: as contribuições de Bernard Charlot.....	44
2. A escolarização da criança: histórias, contextos e mudanças de papéis.....	50
2.1. A criança e a escola: os fios que conduzem essa relação.....	50
2.2. Uma mudança de olhar sobre a escolarização da criança: o papel dos novos espaços de socialização e das mudanças nas relações familiares nesse processo.....	57
2.3. O aluno “problemático”: a criança que escapa ao modelo de escolarização?.....	61
3. Procedimentos teórico-metodológicos.....	67
3.1. O universo pesquisado: contextualizando a escola.....	73
3.2. Os sujeitos selecionados.....	76
3.3. Os instrumentos metodológicos.....	78

3.3.1. Observações.....	79
3.3.2. Atividades Solicitadas: fotografias, história imaginária e entrevistas.....	83
3.3.3. O trabalho de campo com cada aluno.....	84
4. “Serve para o futuro”: o que as crianças pensam e dizem sobre a escola.....	89
4.1. A pesquisa piloto: alguns resultados.....	89
4.2. Os resultados da pesquisa.....	95
4.2.1. As representações dos espaços: um meio para se pensar os sentidos.....	98
4.2.2. A relação da criança com o saber acontece na sala de aula?.....	106
4.2.3. A criança em contextos.....	112
4.2.4. “Pra gente ficar inteligente, arranjar um bom emprego.”: a função da escola na perspectiva da criança.....	115
4.2.5. Tá bom assim? O que as crianças esperam de uma escola?.....	116
4.2.6. A relação das crianças com o trabalho de pesquisa.....	118
4.3. Resultados Gerais.....	120
5. Considerações Finais.....	128
6. Referências bibliográficas.....	133
APÊNDICES.....	143

INTRODUÇÃO

“Os caminhos da educação são intermináveis, pois ela é do tamanho da vida”. (RODRIGUES, 1986, p.7)

Uma frase de Brandão (2002, p.7) me parece apropriada para iniciar a leitura realizada neste estudo sobre o processo de escolarização a partir da perspectiva da criança. Ao tratar das inúmeras formas de educação a que o sujeito está submetido, seja na escola, na rua ou no meio familiar, ele diz que “todos os dias misturamos a vida com a educação”. Mesmo sabendo que o termo educação não é a mesma coisa que escolaridade e que só parte de nossa educação ocorre na escola, considero que pessoas de diferentes categorias sociais e culturais que compõem a diversidade do contexto escolar trazem consigo essa mistura. Os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar também são históricos e singulares, ao mesmo tempo em que compartilham de uma dinâmica de relações sociais.

Passo a apresentar aqui minha própria escolarização para ilustrar essa dinâmica e para mostrar a importância de se considerar a mesma em um contexto em que a criança, ou o jovem, não sabendo ao certo o que a escola espera de si, fica a buscar uma “narrativa”¹ que lhe dê uma razão inspiradora para vivenciar a rotina escolar. A escola, que tem a função de ensinar-lhe a inserir-se na sociedade de maneira “proveitosa”, muitas vezes acaba simbolicamente produzindo a crença de que pode oferecer uma educação de efeito superior àquela que adquirem na família, na rua e no convívio social. Acaba predominando, no discurso oficial do sistema de ensino, a ideia de formação para o futuro, reforçando, assim, a produção dessa crença.

Recordando a trajetória de minha vida escolar, que teve início na década de 1980, mais precisamente em 1983, compreendo a necessidade de que a escola apresente uma “narrativa significativa” para a criança, porque sei que tudo que eu era naquela época ultrapassava a visão de futuro que os adultos guardavam para mim. Eu vivenciava uma realidade social que muitas impressões me causava. Compreendo também o quanto, no contexto escolar, ainda se dá pouca importância às vivências e valores dos educandos, pois há interesse maior em inseri-

¹POSTMAN (2002). “Narrativas, para esse autor, são histórias por meio das quais são atribuídos significados a dados da realidade. Esses significados não são comprováveis, pois estão relacionados a mitos sociais, mas contém a força de uma verdade absoluta”. Definição disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/33/15.htm>. Acesso em 04/03/2010.

los em uma cultura escolar tantas vezes distinta de sua realidade. A minha vida escolar teve início em um período histórico importante, que foi o período pós-ditadura militar. Era um momento de “explosão” de novas tendências, seja no campo da arte, da literatura, da música, da política, da educação. No entanto, alheia a todos esses acontecimentos, eu estava vivendo no interior do Estado do Ceará com minha família, com meus pais agricultores. Em uma realidade onde a lamparina era nossa única fonte de iluminação, aprendi minhas primeiras letras, em um livrinho que chamávamos “carta de ABC”. A única fonte de informação que tínhamos acesso na época era um rádio também com a logomarca ABC. Através dele ouvíamos falar de notícias locais e nacionais.

Apesar de não compreender a realidade política e econômica que se apresentava naquele contexto, vivia um cotidiano rico de experiências, que, ao que me recordo, não eram consideradas dentro da escola. O primeiro contato que tive com a instituição escolar não foi algo convencional, já que a escola funcionava em uma residência comum. Na casa situada na zona rural do município de Novo Oriente, no Estado do Ceará, as aulas aconteciam em uma única sala e os alunos, independente da idade, deveriam ficar juntos, sendo o professor responsável por lidar com aquela dinâmica. Alguns alunos já estavam alfabetizados ou cursando uma das séries iniciais do ensino fundamental (na época, primeiro grau), outros não, ainda deveriam passar pelo processo de alfabetização, o que era o meu caso. Foi um início difícil. Apesar de já haver praticamente me alfabetizado em casa sob orientação dos irmãos mais velhos, senti insegurança, ainda mais porque ouvia sempre comentários a respeito dos castigos a que os alunos que não soubessem a lição estariam submetidos: ficar de joelhos aprendendo a lição, repetir frases de bom comportamento, entre outros.

Porém, mesmo com essa ansiedade que a escola me causava, desenvolvi desejo por ela, gostava de ir. Todos os dias parecia que, em um passe de mágica, ia me deparar com algo diferente ao sair de casa, com a escola dos meus sonhos, com oportunidade de mostrar para todos o que havia produzido em casa com imenso prazer, o meu aprendizado. Essa escola não existia, mas a menina curiosa que mal falava, com receio dos castigos, estava a buscá-la dentro de si. Encantada que era por livros, fitava-os sempre na prateleira da sala da velha casa, mas não ousava tocá-los. Esperava a lição que a professora havia preparado a cada dia.

Terminada a fase de alfabetização na zona rural, fui morar na pequena cidade sede do município. Minha mãe desejava muito nos colocar em uma “escola de verdade”, com estrutura suficiente para nos proporcionar um “bom ensino” e, conseqüentemente, “um futuro”. Foi quando passei a frequentar uma escola pública estadual na zona urbana do município de Novo Oriente. Certamente que, nesse momento, aumentou a responsabilidade

com os resultados que deveria apresentar. As regras da escola eram mais claras, os espaços mais delimitados. Quando tocavam o sinal, os alunos sabiam que precisavam ocupar seus lugares. Obedecer à diretora, professores e demais funcionários era uma regra incontestável. Nesse contexto, vivenciei uma rotina de estudos baseada em livros didáticos que traziam lições que, na maioria das vezes, não tinham relação com minhas vivências ou com minha linguagem. Esforçava-me para compreendê-las e, algumas vezes, somente decorava palavras ou expressões distantes do meu entendimento.

No interior da escola, incorporei regras, valores e limites. Aprendi que tudo deveria funcionar de uma determinada forma. Os espaços, sempre divididos e delimitados, faziam parte de uma estrutura simbólica disseminada naquela instituição. Dentro desses valores, limites, regras e saberes em que fui “educada” durante todo o ensino fundamental (antigo primeiro grau), sentia falta de algo, a escola me inquietava. Quando, em 1994, passei a cursar o ensino médio na Escola Estadual Justiniano de Serpa, na cidade de Fortaleza, já apresentava uma postura diferente dentro da escola, contestava as aulas e os posicionamentos de alguns professores. Mesmo não tendo muita clareza do que exatamente sentia falta, posso dizer que assumi, nesse período, uma postura consideravelmente crítica diante da estrutura de funcionamento daquela instituição.

Chegado o momento de escolha da profissão, não tinha a menor ideia do que seguir. Atentei-me apenas para o fato de que gostava bastante de crianças, e, como não sabia ao certo o que escolher, fui levada por essa intuição e cursei Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará. Depois descobri que nessa escolha algo maior me movia: fazer diferente do que vivenciei em minha infância, permitir que os alunos se expressassem, entender as vivências das crianças e relacionar isso tudo ao seu processo de escolarização, pensar a escola e a histórica naturalização das desigualdades em seu interior.

Claro que poderia dizer que fiz exatamente isso quando comecei a lecionar em 1998, no mesmo período em que iniciei o curso superior, mas não foi o que aconteceu. Na minha prática passei a reproduzir a vivência de mais de uma década como estudante. Eu não sabia como proceder para ser diferente, para agir diferente. Auxiliando-me na compreensão desse dilema, Charlot (2005), um dos teóricos que norteiam a presente investigação, afirma que a escola acaba dizendo ao aluno que o mais importante não é aprender coisas, é passar de ano e seguir as regras. Foi exatamente assim que vi a escola durante todo o processo de escolarização. E, infelizmente, na minha prática em sala de aula, acabei, inicialmente, reproduzindo isso para os alunos porque não vi possibilidade de fazer diferente. Foram dois os motivos que me limitaram nessa possibilidade: em primeiro lugar não havia me apropriado

ainda das teorias pedagógicas que talvez me auxiliassem no distanciamento daquelas práticas, já que havia iniciado minhas atividades em sala de aula diante de um contexto diferente do que vivenciei como estudante, contexto este de novas tendências pedagógicas e onde a escola assumia novos papéis². Em segundo lugar, a mesma estrutura hierárquica interna que não me permitia opinar enquanto estudante estava ali a indicar caminhos na minha prática³. Como afirma Ortiz (1994) ao fazer análise da teoria de Pierre Bourdieu, outro importante teórico que norteia este estudo: no campo (no caso, a escola), a estrutura já está socialmente constituída e os atores já entram nesse universo se defrontando com o outro numa relação de poder legitimada. Nesse processo, os atores acabam tendo sua participação limitada, seja porque não são chamados a serem ativos nas decisões ou porque as condições diárias de funcionamento da escola (horários, currículos a cumprir) não permitem. Seja na escola pública ou na privada, os sujeitos devem estar predispostos a seguir esse funcionamento, salvo algumas particularidades próprias de cada uma dessas categorias institucionais.

Foi no momento de exercer a profissão, inicialmente em escolas da rede particular e posteriormente em escolas da rede pública, que pude comparar as realidades desses dois contextos e fazer uma leitura da escola que até então não havia tido oportunidade, já que enquanto aluna sempre estive imersa no contexto da rede pública de ensino. Nesse sentido, em minhas experiências comecei a questionar a respeito dos usos e apropriações que os estudantes fazem das práticas e saberes escolares quando vivenciam uma realidade próxima ou distante da que é trabalhada pela escola. Os alunos da escola particular compreendiam mais facilmente os conteúdos trabalhados, enquanto os estudantes da escola pública já chegavam à série que eu lecionava (4º e 5º anos) com uma perceptível defasagem. Faço ressalva, no entanto, para o fato de que isso não se constitui uma regra.

Existem aspectos comuns às duas realidades, os quais chamam atenção também: o fato de haver pouca repercussão das ideias das crianças e jovens dentro do campo escolar e o fato de sempre existirem alunos “indisciplinados”. Com relação ao primeiro aspecto, vale lembrar que as discussões teóricas no sentido de promover a participação das crianças e jovens não são novas. Essa concepção nos remete às ideias difundidas por dezenas de autores ainda no

² Trata-se dos papéis sociais, políticos, econômicos e das mudanças nas relações sociais de uma maneira geral e familiares de maneira particular. Esse novo contexto fica melhor esclarecido nos capítulos 1 e 2.

³ É importante destacar que, embora hoje a organização do ensino pareça estar diferente porque está sob a égide de inúmeros discursos acerca da cidadania, direitos e deveres de todos, o poder público se utiliza muitas vezes do discurso da democratização para tomar decisões que acabam ofuscando a autonomia da instituição escolar e dos sujeitos que nela se encontram inseridos. Um exemplo disso é a matrícula escolar e formação de turmas nas unidades escolares na Prefeitura de Fortaleza que ficam a cargo da Secretaria Municipal de Educação em parceria com as Secretarias Regionais. A autonomia da escola, tão discutida nos próprios discursos dessas secretarias, fica prejudicada em função das medidas arbitrárias desses órgãos que, sem considerar a realidade interna da instituição escolar, delimitam sua capacidade de atendimento.

final do século XIX e início do século XX (como exemplo, podemos citar Rousseau, Rogers, Dewey, Piaget⁴, dentre outros) que foram pioneiros nas abordagens em torno da autonomia, participação, desenvolvimento e singularidade das crianças.

No que se refere ao segundo aspecto, o da indisciplina, também já bastante discutido pela literatura das mais diversas áreas, tomando-se por foco as mais diversificadas questões, posso citar, De La Taille e Aquino, dentre outros autores que têm seus artigos publicados no livro organizado por Aquino em 1996, *indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Chama atenção nessas discussões os fatores ressaltados como possíveis causadores da indisciplina e de como mudam as prioridades no pensamento de um ou outro autor, de uma área de estudos a outra.

Para De La Taille (1996), a indisciplina seria resultado do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha. A vergonha se constituiria do controle interno das regras sociais ou de quando o sujeito se sabe objeto do olhar do outro. Essa vergonha estaria estritamente ligada à moral, na medida em que o sujeito pode ignorar ou não esse olhar do outro sobre si. Quando ignora é porque não teme o julgamento que pode estar sendo elaborado pela outra pessoa a respeito de sua imagem, ou ainda porque não internalizou certos preceitos morais que poderiam possibilitar a consciência e assimilação racional das regras sociais necessárias à convivência com o outro. Quando os valores morais enfatizados na educação do indivíduo com início na família são aqueles que desprezam a sensibilidade e o respeito à presença e necessidade do outro, a criança não sentirá vergonha de infringir certas regras morais, e poderá até mesmo sentir orgulho em fazê-lo e, assim, o binômio moral/vergonha se desfaz. Nesse sentido, vamos tentar entender o tipo de vínculo que pode existir entre o enfraquecimento desse binômio e a questão da indisciplina em sala de aula para esse autor. Em primeiro lugar, se o essencial da imagem que os alunos têm de si inclui poucos valores morais, afirma De la Taille, é de se esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado, pelo contrário, para esse autor, cada vez mais os alunos querem ser admirados pessoalmente e não concebem que alguém possa condenar seus comportamentos sociais. Dessa forma, o autor questiona o papel da moral na educação da criança e o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade frente ao enfraquecimento desses vínculos que, para ele, seriam essenciais na manutenção da disciplina e da escola como templo do saber.

⁴ REVISTA NOVA ESCOLA. Grandes pensadores: 41 educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje. Edição especial, n. 25.

Aquino (2006, p.50) apresenta o confronto entre dois olhares a respeito da questão da indisciplina: o olhar sócio-histórico, onde a indisciplina é vista como uma forma de resistência em função da mudança de valores na sociedade, e o olhar psicológico, onde a indisciplina é compreendida como uma carência psíquica infraestrutural. O mesmo autor ainda defende que a indisciplina tem ligação direta com a relação professor-aluno, e que essa relação é a matéria prima a partir da qual se reproduz o objeto institucional. Nas palavras desse autor, “a escola (...) equivaleria basicamente às práticas concretas de seus agentes e clientela, tendo a relação professor/aluno como núcleo fundamental”. Muitos estudos que têm o foco na indisciplina têm explicado-a a partir do olhar da psicanálise.

A intenção desse estudo é trazer um distanciamento dessa perspectiva de análise e enfocar mais diretamente no olhar sócio- histórico, especialmente na resistência que os alunos apresentam com relação à escola, que está diretamente relacionada a mudança de valores a que Aquino faz referência. Considerando as discussões em torno da indisciplina, em especial da vertente descrita pelo olhar sócio-histórico, e levando em consideração uma experiência prática que me coloca na condição de professora-pesquisadora de questões que mobilizam meu dia a dia, percebi a oportunidade de desenvolver uma investigação com crianças do ensino fundamental, com o propósito geral de perceber os sentidos da escolarização para essas crianças, especificamente para aquelas que são tidas como “problemáticas”⁵. Assim, me propus entender de modo específico: 1. Qual a função da escola para a criança no que diz respeito às práticas e saberes; 2. O que gostam e não gostam dessas práticas que vivenciam e saberes que lhes são repassados; 3. Como, em diferentes contextos, as crianças interpretam e se apropriam das práticas, espaços e saberes da escola; 4. O que esperam de uma escola e do processo de escolarização.

A criança e a escola nas investigações científicas

Os debates em torno da participação das crianças e as práticas de pesquisa que envolvem esses sujeitos e ressaltam a importância dessa participação são cada vez mais frequentes nos dias atuais. A consulta sobre a qualidade da Educação Infantil que aconteceu entre os anos de 2004 e 2005 nos estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande

⁵ Esclareço melhor esse termo no capítulo 2.

do Sul, com o objetivo de avançar no conhecimento sobre a realidade da Educação Infantil no Brasil e de colaborar na construção de um conceito mais humanista e abrangente sobre qualidade, explora o ponto de vista das crianças, além de outros protagonistas como os profissionais em educação, as famílias e pessoas da comunidade. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) são exemplos de movimentos que têm compromisso em promover essa participação porque realizam debates e Consultas sobre a Qualidade da Educação nas Escolas⁶ envolvendo todos, inclusive as crianças.

Apesar da evidente preocupação de algumas entidades que defendem o direito de participação de todos nos debates sobre a educação, e dos avanços teóricos nesse sentido, na prática, no chão da escola ou no desenvolvimento de programas ou projetos para serem aplicados com as crianças, essa participação ainda é um tanto restrita. A partir das experiências que obtive durante minha prática como professora, tanto em instituições da rede privada quanto da rede pública, como já fiz referência, posso arriscar afirmar que as crianças não são consultadas quando se discute os problemas que afligem a escola, ou as soluções que devem ser adotadas. Na escola pública ainda há uma participação discente pouco expressiva no Conselho Escolar⁷, mas, em momento algum registrei que essa participação fosse estendida às crianças. Parece não haver uma preocupação das instâncias responsáveis diretamente pela organização da educação (o poder público, que elabora e dá vigência às legislações) em entender o que as crianças esperam e desejam da escola. A “escola democrática” não abrangeria a criança? Certamente que isso esbarra na questão legal de constituição do próprio Conselho Escolar, não porque os diretores e professores não queiram

⁶ Em 2002 foi realizada uma Consulta sobre a Qualidade da Educação em escolas de Ensino Fundamental e Médio dos estados de Pernambuco e do Rio Grande do Sul. (CONSULTA SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 11)

⁷ A criação de Conselhos Escolares a nível nacional é uma iniciativa do Plano Nacional de Educação, que começou a ser discutida desde a Constituição de 1934 que, em seu artigo 150, já fazia referência ao PNE, e só se tornou lei federal em 2001, depois de muitas tramitações no Congresso. Em Fortaleza, esses Conselhos tornam-se obrigatórios a partir da criação da Lei Municipal nº 7990 de 1996. Desde então, as escolas públicas municipais devem realizar sistematicamente (a cada dois anos) a eleição para novos conselheiros que atuarão na dimensão político/ pedagógica da escola. A formação desses Conselhos se dá de forma diversificada, dependendo da natureza a que se dispõem (Consultiva, Deliberativa, Normativa ou Avaliativa), a sua atribuição se diferencia. Entretanto os assuntos em pauta, independente da natureza de sua formação, tendem a abordar aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. Na dimensão Consultiva, os conselheiros não tomam decisões, apenas sugerem soluções que poderão ou não ser encaminhadas para a direção da Unidade Escolar. O Conselho de Natureza Deliberativa toma decisões quanto às ações pedagógicas, da gestão e financeiras da escola. Na perspectiva Normativa, estabelece normas para um satisfatório desempenho de tais ações e na dimensão Avaliativa, faz-se um acompanhamento sistemático dessas ações na escola com o intuito de identificar os problemas e encaminhar propostas de soluções. Na formação desses conselhos há representantes de professores, gestores, funcionários, pais de alunos. O fato é que a representatividade estudantil fica restrita aos segmentos que compõem o ensino fundamental de 6º a 9º anos ou crianças que tenham pelo menos 12 anos de idade, independente da série em que se encontram. Por isso o interesse em focar as crianças que integram as séries iniciais do ensino fundamental, pois, nesses termos, praticamente não há participação das crianças desse nível de ensino nesses conselhos.

envolver as crianças nas principais decisões dentro da escola; a questão está em como mobilizá-las para tomar parte nas decisões. Nas pesquisas científicas que mostrarei a seguir é possível entender um pouco das possibilidades de participação das crianças pelo grande espaço que elas ocupam na literatura educacional, nas ciências sociais ou de outras áreas⁸. Nessas pesquisas são enfocados desde aspectos relacionados à vida cotidiana da criança até questões mais complexas que dizem respeito às suas experiências sociais e culturais, envolvendo, pois, instituições como a escola, onde cada vez mais a criança passa grande parte de sua vida [(QUINTERO (2000), CORSARO (2005), SARMENTO (2005)]. Essa possibilidade de participação desses sujeitos é, sobretudo, uma evidência de que a visão sobre eles não se encontra mais condicionada à percepção de objeto a ser observado, medido e analisado e, sim, na condição de alunos sujeitos de uma cultura e agentes nas relações sociais.

As pesquisas nessa área ganharam relevância especialmente a partir da década de 1980, tanto a nível nacional [(PATTO, (1991), CRUZ, (1987)⁹], quanto a nível internacional (especialmente em Portugal, onde estudos pioneiros na área de sociologia da infância, como o de Sarmiento, por exemplo, são desenvolvidos durante, principalmente, a década de 1990). Nesses estudos, são abordadas as ideias de alteridade, em que se questiona as tradicionais concepções teóricas que defendem que a criança está apenas em uma situação de transitoriedade e dependência e se apresenta a possibilidade de enxergá-la como categoria geracional própria. Além disso, abrem espaço para se entender a criança em suas especificidades biopsicológicas, mas também sociais. Estudos recentes em diversas áreas (educação, psicologia, psicanálise, saúde) apresentam a dimensão do ouvir crianças como foco. Na área da psicologia da educação, podemos citar os estudos de [(FORMOSINHO 2008) e CRUZ, 1987)]¹⁰ como de grande contribuição na emergência dessa perspectiva. Alguns pesquisadores buscam ainda perceber como a criança entende a si mesma no interior da instituição educacional (OLIVEIRA, 2008; MARTINS, 2000;) através das suas representações. Esses estudos apresentam como ponto em comum o de considerar a individualidade da criança e o crescente desenvolvimento dessa individualidade a partir do contato que a mesma tem com a sociedade.

⁸ Em 2008, Sílvia Helena Vieira Cruz, professora da Universidade Federal do Ceará, organiza e publica o livro “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas”, onde apresenta artigos nas mais diversas áreas (psicologia, educação, saúde) todos com o objetivo de ouvir as crianças.

⁹ Tive acesso às informações sobre essa investigação, em CRUZ, 2008.

¹⁰ Como já citado na nota 8, Sílvia Helena Cruz é professora da Universidade Federal do Ceará. Júlia Formosinho é membro da Associação Europeia de Investigação da Educação da Infância e professora associada do Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho.

Exemplos de pesquisas que buscam ouvir as crianças acerca de suas experiências na escola são citados por Cruz (2008) e dizem respeito a investigações realizadas pela própria autora. Em uma delas, a pesquisa de doutorado de 1987, a autora investiga o cotidiano de creches comunitárias a partir das percepções e desejos de um grupo de crianças. A constatação a que chegou a autora foi de que existe uma rotina rígida e pobre nesses contextos onde a interação entre adultos e crianças é precária e onde as necessidades e desejos infantis estão diretamente ligados a determinações adultas. Nesse sentido, as próprias crianças admitem as regras impostas e as naturalizam, delatando com frequência os colegas que não as seguem. Ao mesmo tempo, conclui a autora, as crianças atribuem uma grande importância às brincadeiras e revelam que em muitos momentos gostariam de estar em suas casas brincando, mas sabem da necessidade de ali estar para que seus pais possam trabalhar. Em sua dissertação de mestrado, *a representação da escola em crianças da classe trabalhadora*¹¹, onde foi realizado um estudo etnográfico com crianças que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, Cruz traz uma importante discussão para essa temática que une a criança à escola. Os estudantes revelaram nesse estudo que esperam aprender coisas importantes na escola, ter um lugar para brincar e fazer amigos. Por outro lado, acreditam, pelas repreensões que recebem ao não conseguirem realizar determinadas atividades, que a escola é um lugar onde se deve mostrar o que sabem e não onde devem aprender.

De um modo geral, os resultados dessas investigações revelam que nem sempre a escola é vista como necessária e fundamental e que muitas vezes as crianças desconhecem o motivo pelo qual necessitam ir à escola ou a sua função e, ainda, que o grande estímulo encontrado pelas crianças em frequentar aquele ambiente diariamente diz respeito ao fato de poderem encontrar os amigos¹². Nesse sentido, reforçam a importância da escola abrir espaço para ouvir os alunos (as crianças, os jovens). Além disso, estudos dessa natureza abrem possibilidades para que outros elementos ainda não estudados por essa emergente área possam estar surgindo no campo das pesquisas científicas.

O destaque maior que faço aqui é para os trabalhos que priorizaram o ponto de vista da criança em relação à escola, especialmente aqueles que focam a criança do ensino fundamental. No Brasil, destaco os estudos de Quintero (2000) como de grande relevância na área de sociologia da infância. Em sua tese de doutorado, *Infância e Escola: uma relação*

¹¹ Estudo citado em CRUZ, 2008.

¹² Resultados revelados pelos estudos de Cruz sobre as representações das crianças da classe trabalhadora a respeito da escola e sobre a creche comunitária, e relatados em CRUZ (2008).

marcada por preconceitos, apresenta estudos realizados nessa perspectiva, por ela e por outros autores. O foco de sua tese foi compreender como a criança de ensino fundamental concebe o mundo e a escola. Para tanto, apresentou a análise de um quadro das pesquisas já realizadas no Brasil nessa área. Além disso, identifica a escola como campo de reprodução de certos preconceitos com relação à infância que considera esta como objeto de formação apenas. Resgata o papel da escola desde Rousseau, passando por Dewey e chegando à ideia de escola na modernidade, onde ocorre a consolidação da relação entre infância e escola e dos processos pelos quais os fios da infância foram sendo tecidos aos fios da escola. A autora acredita que ouvir as crianças constitui uma maneira de colaborar no processo de formação de professores, que teriam a partir dali a oportunidade de conhecer melhor as culturas infantis.

O estudo de Quintero (2000) é também uma das raras abordagens da pesquisa com crianças, que prioriza o ensino fundamental em detrimento da educação infantil no que se refere, como afirma Quintero (2005), às pesquisas que buscam articular a relação entre infância e escola. No levantamento que a autora faz em sua tese, a respeito das dissertações que enfocam a escuta de crianças com relação à escola, identifica apenas dois trabalhos nessa direção (do ensino fundamental).

Um desses trabalhos é a pesquisa de mestrado de Leite (1994) desenvolvida com crianças da zona rural e disponível no site da biblioteca virtual acessado por mim em 2009. Nessa investigação, a autora teve por objetivo repensar o ensino básico de uma escola rural levando-o a uma abordagem mais geral, sempre a partir da perspectiva da criança. Ela identifica que a escola ensina saberes estranhos ao universo do camponês, o que provoca evasão, e que é também um espaço de contradições. Além desses aspectos, foram identificados elementos mais diretamente relacionados à dimensão do conhecimento e da rotina nas escolas. Para a maioria das crianças sujeitos da investigação dessa autora, ler e escrever foram atividades consideradas desprazerosas e inúteis. A rotina que não se altera no cotidiano da escola é revelada pelos alunos como um aspecto negativo e que não oferece o prazer necessário, até mesmo o recreio, que em termos práticos deveria ser um dos momentos mais prazerosos, acaba revelando-se fatigante por alguns estudantes. Percebe-se que as crianças questionam o saber e a rotina escolar. Mas será que quando a autora conclui que as atividades de leitura e escrita são desprazerosas e inúteis para essas crianças não caberia uma ressalva já que provavelmente esses alunos estejam atribuindo esse sentido às atividades escolares da forma que estão sendo colocadas naquele contexto?

O estudo que aqui desenvolvo também está voltado a alunos do ensino fundamental. Escolhi o ensino fundamental para verificar essas questões porque acredito que nele o aluno

forma a base de sua experiência escolar. É nele que os alunos aprendem os conteúdos que os norteiam teoricamente por toda a vida escolar; que se relacionam com um universo maior de oportunidades¹³, que ouvem tantos ensinamentos morais de como devem se comportar. Não estou com isso excluindo a educação infantil, mas apenas privilegiando um momento da educação formal onde a base consolida-se, ou pelo menos deve se consolidar.

Dentro do ensino fundamental, me detenho ainda na realidade dos alunos que, acredito, “não se adequam” ao “ambiente escolar” por algum motivo e, por isso, são tidos como indisciplinados ou “problemáticos”¹⁴. Segundo Charlot (2000, p.39), citando Dubet “o sentido da escola deve ser construído (...) pelos atores”, por isso me importa compreender outros sentidos que esses atores podem estar atribuindo à escola, que seriam certamente diferentes daqueles disseminados nos discursos oficiais. Os alunos que a escola denomina de “problemáticos” constroem algum sentido para sua experiência escolar e para aquele espaço que se apropriam diariamente. Esses alunos, embora em muitos momentos sigam as normas da escola, são os que mais resistem e fazem questão de chamar a atenção dos adultos. Por que eles resistem? Qual o sentido da escola para eles? Do que gostam e do que não gostam? O que gostariam de fazer na escola?

Apresentação do campo empírico, sujeitos e capítulos

Na tentativa de responder pelo menos parte das indagações aqui colocadas, elegi como campo empírico a escola Ensinando e Aprendendo¹⁵, localizada no bairro Novo Mondubim na Regional V¹⁶, em Fortaleza. Segundo informações de gestores e professores, desde o ano letivo de 2007, quando eu ainda não havia cogitado a possibilidade de desenvolver uma pesquisa na escola, a turma que selecionei já havia adquirido um rótulo ali, passando inclusive por uma fase de acompanhamento por psicólogos estagiários. Os sujeitos principais para este

¹³ Inclusive a maioria das legislações e leis de financiamento e melhoramento da qualidade da educação criadas a partir da constituição de 1988 se dirigem ao ensino fundamental [O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), de 1996, por exemplo].

¹⁴ Importante esclarecer que o termo “problemático” (mais detalhes da explicação desse termo no capítulo 2) está sendo utilizado nessa investigação com o propósito maior de se aplicar a alunos indisciplinados, com “mal comportamento”. Embora em quase todos os casos o problema do fracasso escolar também se manifeste nesses alunos.

¹⁵ Lembrando que os nomes da escola e dos sujeitos são fictícios.

¹⁶ As regionais são delimitações administrativas para cada área da cidade. Totalizando seis em Fortaleza, elas dividem as responsabilidades da prefeitura, porque cada divisão regional fica encarregada de atender a uma quantidade X de bairros e comunidades que fazem parte de sua área de abrangência.

estudo foram alunos das séries iniciais do ensino fundamental¹⁷ que, especificamente fizessem parte de uma turma “problemática”¹⁸, como já especifiquei. A opção foi por uma turma de 3º ano no turno da manhã, turma E. Em primeiro lugar porque os alunos de 1º a 4º anos estudam nesse turno e são os menores da escola. No turno da tarde apenas estudam jovens adolescentes de 5º ano (com idades médias entre 13 e 14 anos em sua maioria). Como a opção inicial era por crianças, achou-se por bem privilegiar o turno onde elas estavam mais presentes. A razão da escolha da turma E de terceiro ano, como já exposto, foi ser esta turma classificada como a sala mais “problemática” do referido turno durante os anos de 2007 e 2008.

Segundo informações de um técnico da regional V, a escola Ensinando e Aprendendo foi planejada e construída em 2002 para atender às determinações do MEC (Ministério da Educação) em termos de padrões arquitetônicos. Entretanto, o que se sabe é que a construção dessa unidade não cumpriu efetivamente esses padrões que, em tese, tornariam as unidades escolares com melhores condições de funcionamento. A escolha da escola não teve, a princípio, nenhuma relação com o fato de apresentar ou não essa característica; selecionei-a porque já conhecia alguns profissionais que ali trabalhavam, inclusive a diretora, que aceitou prontamente a minha inserção. No desenrolar do trabalho de campo, percebi que o fato da escola apresentar essa característica e ainda assim resultados educacionais semelhantes aos das demais escolas da referida regional¹⁹ poderia ser um dado importante porque, ao que parece, a estrutura física ou os serviços oferecidos por essas instituições não são as principais causas para compatibilidade ou não dos alunos com as escolas e com seus saberes.

Por isso é que abordo a questão do sentido nesse estudo, me utilizando da ideia de Charlot (2000) que o relaciona ao desejo. Para este autor, o sentido passa necessariamente pelo desejo. Assim, considero que a escola é um campo de lutas entre múltiplos valores de diferentes classes, uma instância de reprodução dos valores de uma classe dominante e também um espaço de contestações, como entende Bourdieu, mas que esses valores não se fecham em si, podem ser interpretados por cada agente considerando a história de cada um ou o modo como eles vivenciam sua realidade.

¹⁷ Os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental ainda são compreendidos pelo poder público e pelos adultos da escola como seres incompletos e imaturos, sobretudo quando se trata de exercerem o direito à participação.

¹⁸ Gestores e professores a definiram assim por conta do grande número de alunos indisciplinados. Maiores detalhes sobre essa definição, no capítulo 2.

¹⁹ Segundo dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do Censo Escolar de Setembro de 2008, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola em questão, atingiu o índice de 3,5 em 2007 se equiparando aos índices alcançados em algumas escolas dentro da mesma regional que não possuem os padrões de funcionamento defendidos pelo MEC. (Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/site/>). Acesso em 12/10/2009.

Considerando o propósito e o percurso da pesquisa e os teóricos que me serviram de base para pensar as questões que me propus em relação com um grande número de dados obtidos tanto por meio de observações quanto de entrevistas, organizei esse texto dissertativo em quatro capítulos, além da introdução.

No primeiro capítulo desenvolvo uma discussão teórica a partir da qual analiso a escola como um campo de saber e poder em que predomina um *habitus* de imposição de certa violência simbólica, mas também como espaço rico em contradições, disputas e subjetividades. Dentro dessa discussão, mostro a relevância de se pensar a escola enquanto um campo de tensão entre práticas de reprodução e de contestação, como o fez Bourdieu, mas de considerar também que a dinâmica da reprodução muda com a produção de sentidos pelos sujeitos.

No segundo capítulo detenho-me na relação criança/escola. Dentro dessa discussão, empreendo um histórico do surgimento e consolidação dessa relação ao longo dos séculos até chegar às idéias em torno da infância contemporânea, da criança fruto de uma sociedade dita pós-moderna, de valores marcados pela universalização do capitalismo, pela revolução microeletrônica e por mudanças na estrutura familiar, mostrando os percursos e percalços de paradigmas em torno dessa relação. Ainda nesse capítulo, apresento a construção em torno da temática central para essa investigação: o aluno “problemático”. Nessa discussão, faço uma análise a partir do aspecto da disciplina/indisciplina sob as mais diversas perspectivas.

No terceiro capítulo relato o percurso teórico-metodológico dessa pesquisa. Aqui detalho os procedimentos e instrumentos utilizados durante a investigação, os detalhes da pesquisa de campo e alterações que se fizeram necessárias durante o percurso. Acompanhando essa descrição, apresento um quadro teórico que vai desde a discussão sobre a pesquisa qualitativa e o estudo etnográfico até o embasamento de métodos e técnicas utilizadas com as crianças aqui e em outras investigações que tiveram esses atores como foco principal. Ainda nesse momento, descrevo a escola, o bairro e os sujeitos que participaram diretamente dessa investigação, seja enquanto informantes principais (as crianças) ou enquanto informantes de dados complementares (pais e professores).

No quarto capítulo, que é onde os dados empíricos mais se evidenciam, a discussão gira em torno dos sentidos. Apresento os sentidos que as crianças atribuem à sua escolarização, desde aspectos ligados ao saber, passando pelo lazer, até uma discussão em torno da rotina escolar e do papel que atribuem à escola, saberes e práticas. Nessa discussão, fica evidente que diferentes contextos, ainda que dentro do mesmo campo, podem trazer

novas representações para essas crianças, que, por conseguinte, podem deixar de ser vistas como “problemáticas” e passarem a uma instância de “normalidade” concedida pela escola.

Nas conclusões faço um resgate da discussão apresentada em todo o texto, mostro os resultados encontrados de maneira sucinta e sugiro novas possibilidades de pesquisa sobre a mesma temática, em diferentes direções.

1. A ESCOLA ENQUANTO CAMPO DE PODER E ESPAÇO DOS SENTIDOS

Do ponto de vista da teoria educacional, a escola vem sendo tratada duplamente enquanto campo de poder, onde as posições ocupadas pelos indivíduos dentro da instituição são retratadas com prioridade, e espaço dos sentidos, onde a subjetividade dos indivíduos é considerada independentemente da posição ocupada pelo mesmo dentro do campo escolar. Quando denomino a escola de campo, acredito que podem surgir alguns questionamentos: qual o significado desse termo? Por que usá-lo para definir a instituição educacional? Para Bourdieu, o campo²⁰ seria o espaço social onde os sujeitos ocupam determinadas posições e onde determinado tipo de bem seria produzido, consumido e classificado. No caso da educação o bem a ser produzido e consumido seria a cultura, o saber.

Para o propósito dessa pesquisa, alguns teóricos foram tomados como principais para se pensar tanto a questão do poder quanto a questão do sentido, apresentando elementos em comum e algumas divergências ou novos elementos para cada um desses aspectos. Especificamente no que diz respeito às relações de poder, que é um elemento de bastante valor nas discussões que envolvem o campo escolar, o teórico com grande relevância para entendê-las é Foucault. Nas articulações que faz entre poder e saber, o autor defende que os saberes se organizam para atender a vontade do poder e que esse poder é algo que acontece em uma relação de disciplinarização. No caso da escola, o poder da forma que é entendido por Foucault, estaria presente nas sanções que os alunos sofrem. Bourdieu concentrou-se na questão da relação objetividade e subjetividade, bem como nas relações de poder, que, como afirma Ortiz (1994), foram negligenciadas por outras escolas. Para esse autor, há uma relação entre as posições objetivas e os sistemas cognitivos que levam inclusive o indivíduo a desejar determinada posição dentro do campo ou a interpretar as relações dentro desse campo a partir da posição que ocupam. Charlot, que é o teórico que mais diretamente se aproxima das questões trabalhadas pela escola, especificamente do saber, sem negar a idéia de campo e poder, dá uma dimensão maior ao espaço da subjetividade. Dessa forma, esse autor defende que as relações dentro do campo são possíveis de ser interpretadas pelos sujeitos de forma individual.

²⁰Ao falar de espaço social, Bourdieu não estava retratando somente a escola. O campo é um termo abrangente para esse autor, podendo ser utilizado com referência a alta costura, política, moda, dentre outras temáticas.

1.1. As relações de poder na escola: as contribuições de Foucault

É importante fazer uma reflexão inicial a respeito das relações de poder na escola por estas constituírem-se na base para se pensar os significados já que se pode dizer que estão presentes nos espaços e nas relações sociais de forma naturalizada. Foucault, apesar de não fazer uma reflexão direta sobre a escola, fundamenta o pensamento de muitos autores que desejaram verificar as questões trabalhadas pelo autor de maneira mais direcionada ao espaço escolar. Dentre eles, destaco Veiga Neto (2007) que tomou por foco nas discussões de Foucault a questão da relação entre saber e poder mais presente no campo escolar. Dialogando com as ideias desses autores, trago também alguns aspectos apontados por Bourdieu sobre o poder simbólico e as resistências registradas nas relações de poder, e por Paro (2008), que admite que as relações de poder estão dentro das relações sociais no mesmo sentido em que Foucault e Bourdieu também defendem.

Para Foucault, o poder está além e aquém do Estado, não é algo que aconteça de cima para baixo, mas sim em uma relação, caracterizada pelo processo de disciplinarização. Essa disciplinarização se constitui em vigilância e normalização das ações. No modelo disciplinar o corpo descrito por Foucault, a escola dispõe espacialmente o mesmo, de modo a destacar as posições dos sujeitos e dos espaços em relação aos sujeitos, valorizando o corpo social e não individual, como nas práticas repressoras e mutiladoras que aconteciam na Idade Média.

Esse corpo social abrangeria tanto os sujeitos quanto os próprios espaços, que estariam organizados de maneira tal que pequenos movimentos poderiam ser observados e registrados. Essa percepção que Foucault tem das relações de poder está voltada às instituições na sociedade moderna. Para se analisar as mesmas instituições na atualidade, outros elementos devem ser considerados, dentre eles a dimensão simbólica dessas relações, aspecto bem trabalhado por Bourdieu.

Para compreendermos esse aspecto, vamos imaginar uma situação: os gestores da administração pública promovem iniciativas de saber que têm por *slogan atender as crianças da escola pública, no combate ao fracasso escolar e na busca de promover o “bem-estar” desse sujeito dentro da instituição*. Acontece que, na realidade, querem apenas mostrar dados positivos sobre a escola, dados estes que elevarão os índices educacionais de seu governo e conseqüentemente darão uma melhor imagem à sua administração. Nesse caso, é a imagem que vai importar. A dimensão simbólica que está por trás daquela ação não é facilmente percebida pelos sujeitos que dela sofrem influência. Será mesmo que os dados correspondem

à realidade, às impressões daqueles que vivenciam o cotidiano escolar? Bourdieu (2007), quando faz referência às resistências que podem existir em uma relação de poder, ainda que esse seja simbólico, ressalta a questão dos grupos que conseguem identificá-lo e conceituá-lo e que acabam criando mecanismos de oposição a essa forma mascarada de poder atuando numa espécie de conscientização dos atores envolvidos e dominados por essa aparente naturalidade. Para esse autor, as relações de poder se dão no sentido dominante-dominado, diferentemente do que pensa Foucault, que enxerga o poder nas relações e não em uma hierarquia. Por essa razão, para Bourdieu as resistências são mecanismos de oposição ao poder imposto e não apenas fruto de relações naturais onde o poder circula.

No jogo do saber que a escola “precisa” trabalhar e lançar as bases de seu funcionamento, as relações de poder continuam a se impor através dos espaços. Seja por meio de estruturas hierárquicas que funcionam no interior da escola, seja pelas próprias relações pessoais entre os sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola, nos mais diversos espaços sob as mais diversas responsabilidades (gestores, professores, alunos enfim), o poder está presente, nem sempre de forma visível. E nessa perspectiva, ocorre o que Foucault denomina de jogo do saber poder. Para ele não existem sociedades isentas de relações de poder, tampouco existem saberes que não tenham articulação com o poder.

Segundo Paro (2008, p.32), o poder, quando aplicado para analisar o ser humano enquanto sujeito, pode ser definido de duas maneiras: “o poder como capacidade de agir sobre as coisas e o poder como capacidade de determinar o comportamento de outros”. Para este autor a compreensão de poder como capacidade de determinar o comportamento de outros é necessária, visto que o mesmo é explicitamente social e tem também uma dimensão individual, porque envolve relações entre pessoas ou grupos.

Para ele, a própria condição de pluralidade do homem que se relaciona com pessoas, grupos e coisas, ou a divisão social do trabalho presente em toda sociedade humana, leva-nos a admitir que as relações de poder estão dentro das relações sociais. Sendo assim, considera que o poder como capacidade de determinar o comportamento de outros é uma dimensão necessária para se entender essas relações sociais, onde a confirmação de que alguém tem poder vem do fato de outro atender às suas ordens. As pessoas que se subordinam ao poder também podem fazer seu julgamento, ou seja, “a efetivação do exercício do poder depende também das expectativas e percepções que se têm com respeito a ele”(PARO, 2008, p. 37), é o que ele denomina de poder estabilizado ou institucionalizado. Esse poder seria aquele que conta com a concordância livre e consciente das partes envolvidas e forma a base do que Paro

compreende do termo autoridade e que norteiam suas reflexões sobre o poder em relação com a educação.

No exercício do poder, o autor lembra ainda de três maneiras deste ser efetivado: através da *coerção*, da *manipulação* ou da *persuasão*. Vejamos a explicação do autor sobre estes conceitos.

Na coerção, há claramente um conflito de interesses entre quem detém o poder e quem é objeto dele. O poder de A sobre B se exerce contra a vontade deste, que obedece em virtude de um constrangimento por parte de A, sob a forma de coação ou ameaça de punição. (...) Na manipulação a conflituosidade encontra-se presente, mas de forma potencial. Mesmo sem o uso da coação, aquele que exerce o poder provoca o comportamento do outro, ocultando ou camuflando seu verdadeiro interesse. A tem interesses conflitantes com os de B, mas não os revela, utilizando de meios específicos para levar B a agir de acordo com a sua vontade. Os meios utilizados se referem, especialmente, ao controle e uso enganosos da informação. (...) A persuasão, por sua vez, supõe a completa ausência de conflito na relação de poder. Nesse caso, B realiza determinado comportamento do interesse de A porque este o convenceu a realizá-lo livre de quaisquer constrangimentos. (PARO, 2008, p. 40-41)

Tomando essas definições para serem compreendidas dentro da realidade do campo escolar, podemos dizer que o poder, hoje, ora se dá por práticas de manipulação, ora por iniciativas de persuasão ou até mesmo por coerção, sendo esta última a prática mais escancarada de poder e, portanto, a mais evitada.

Para Foucault (2008, p. XIV), o poder não é um objeto natural e sim uma prática social, “não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder”. Nesse sentido, o autor rejeita a concepção de poder enquanto mercadoria. Para ele, o poder é “luta, afrontamento, relação de força”. Nas palavras de Veiga-Neto (2007, p.118), o poder atua em nossos corpos. Ele nos fala de um micropoder, de um poder capilar que se distribui no corpo “domesticado, marcado, mutilado, decomposto, obrigado, sujeitado”. Os efeitos desse poder seriam a produção de idéias, de saberes, de uma moral. O poder para o mesmo seria “a ação sobre a ação”. Ele agiria de modo que quem o recebe aceita e toma-o como natural. É obvio que o que interessa aqui não é enxergar esse poder mutilador, mas entendê-lo presente nas relações sociais e nos espaços de forma simbolicamente naturalizado. Nesse sentido, as relações de poder não estariam em posição de uma superestrutura, não seria uma relação direta entre dominadores e dominados, mas uma vontade intencional dos sujeitos que o exercem, vontade esta produzida no desenrolar das práticas concretas.

O poder retratado aqui, que está presente nas relações sociais dentro da escola, é um poder que tem relação direta com o saber e que, portanto, lembra a análise feita por Foucault e citada por Veiga-Neto. Nesse sentido, as relações de saber-poder, que têm no arbitrário cultural dos segmentos sociais dominantes o referencial e a comunicação como instrumento de produção e reprodução dessa cultura, servem como referência para se pensar a escola e suas representações.

Sendo assim, pensar relações de poder no cotidiano das instituições escolares é uma atividade complexa que implica conhecer as diversas representações dos sujeitos e sobre os sujeitos envolvidos nesse espaço ou os próprios espaços enquanto instrumentos de representação simbólica do poder, bem como das relações de comunicação dentro do campo. Para Bourdieu (2007, p.11), “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre relações de poder que dependem na forma e no conteúdo do poder material e simbólico acumulados pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações”.

Pesquisas recentes, como a de Rodrigues (2007), por exemplo, revelam aspectos intrínsecos construídos através das relações que acontecem no interior das práticas curriculares da escola e de seus elementos de construção do poder. Na investigação que fez sobre o cotidiano das práticas curriculares em uma escola pública, o autor revela a compreensão de jovens, professores e integrantes da administração escolar no tocante a tais práticas e reforça o simbolismo que pode estar presente e disseminado no poder. Para ele é no espaço da escola, onde as experiências curriculares acontecem, que se pode notar maior disseminação das facetas do poder.

Com relação a essas facetas que o poder pode apresentar, Paro (2008, p.45) apresenta um argumento. Para ele,

todo processo educativo envolve, por um lado, alguém com a pretensão de modificar comportamentos alheios (...) e alguém cujos comportamentos se supõem passíveis de serem modificados (no caso o aluno). Todo processo educativo envolve, pois, relação de poder.

Para este autor, essas relações de poder não estariam reduzidas a uma esfera hierárquica, porque os alunos, que na concepção hierárquica piramidal estariam na parte inferior da pirâmide, podem estar a exercer o poder quando respondem “a intervenção do educador com comportamentos que mudam a ação deste de modo a adequá-la às necessidades de aprendizagem do educando” (PARO, 2008, p.45). Essa resposta seria justamente o que é entendido por indisciplina. Mas não é pelo fato dos alunos que frequentam a escola hoje

reivindicarem seu espaço exercendo seu poder que essa instituição passa a aceitar tais comportamentos como naturais ou não desviantes. Pelo contrário, eles são desviantes, são “problemáticos”, eles não respondem à expectativa da escola (bom desempenho, disciplina, obediência às regras). Não há dúvida de que as formas de punição para tais comportamentos se modificaram o que possivelmente se mantém com outras características, é a lógica ideológica da escola.

O poder que esses alunos exercem dentro da instituição escolar é um ato desviante para os adultos, mas essa imagem não é percebida claramente pela criança, porque, dentro das representações sociais do seu papel na sociedade, as imagens que são divulgadas em relação a elas podem lhes ser estranhas. E nesse estranhamento que guardam em relação à representação de si mesmos se esconde a dimensão simbólica das relações de poder que faz com que esses alunos acabem caindo em uma espécie de conformismo lógico em relação ao poder da instituição que é legitimado por, nas palavras de Bourdieu (2007), lançar forças de forma irreconhecível.

Essa força irreconhecível do poder, no espaço das instituições, está presente não somente nas relações que as pessoas estabelecem entre si, mas também nos espaços simbolicamente delimitados e “cercados”. Os sujeitos já entram em contato com esses espaços e já os reconhecem delimitados. Dessa forma, os espaços estão impregnados de relações de poder. A princípio foram organizados com a função de manter a disciplina e o controle sobre os alunos e, de uma forma ou de outra, acabaram sendo mantidos com essa função. A diferença é que, ao longo dos anos e das “conquistas” em torno da democratização do processo escolar, o poder que existe em cada espaço parece menos visível. Como afirma Tragtenberg (1982, p. 21), “o poder é vital à ação repreensiva da escola” e, sendo assim, é naturalizado dentro desse espaço.

No sentido buscado para esse estudo, encontramos elementos positivos em cada uma dessas definições de poder. É importante entender que o poder já está implícito nas relações sociais, como afirma Foucault e que, por isso mesmo, seria impossível imaginar qualquer relação sem a presença do mesmo, mas é bom pensar também que esse poder age no sentido de determinar o comportamento de outro, como bem esclarece Paro. Faço ressalva, entretanto, para o fato de que muitas vezes este poder não é facilmente identificado pelos sujeitos que dele sofrem determinações. E quanto a isso, a teoria de Bourdieu e suas análises feitas a partir do poder e violência simbólicos são importantes.

Dentro dessa estrutura simbólica e espacial onde as relações de saber/poder andam juntas, a escola exerceria o papel de reprodutora de valores que pertencem a um segmento

social dominante onde os sujeitos incorporariam determinados padrões sociais, como Bourdieu coloca, ou seria o espaço onde os sentidos podem ser mobilizados, o que se aproximaria da tese defendida por Charlot. Para compreender melhor a dinâmica de formação e manutenção desses padrões ou das formas de oposição a eles, passo a apresentar o papel que a escolarização teve nos diversos contextos históricos e a dialética do processo social que faz com que certos valores se reproduzam por meio da transmissão do conhecimento e outros sejam repensados.

1.2. Os sentidos historicamente construídos para a instituição escolar

Em todos os momentos históricos, a escola sempre esteve voltada a atender exigências e necessidades de uma ordem dominante vigente. É a sociedade que, ao longo do tempo, a mantém como parte do mecanismo das desigualdades e legitimação de verdades.

Através da história podemos observar que – quando os poderes religiosos tinham um peso considerável dentro do governo – os sistemas educacionais assumiram a função de reproduzir esses ideais religiosos para as novas gerações; quando os poderes militares passaram a controlar o estado, todos os conteúdos e formas de trabalho em sala de aula eram selecionados a fim de contribuir e legitimar, reproduzindo as ideologias militaristas e ditatoriais. Atualmente, o mundo do dinheiro ou do capital predomina e o sistema educacional sofre bastante pressão para que as instituições escolares se transformem em construtoras de um sentido comum que legitime os interesses e urgências dos oligopólios e das empresas transnacionais (BASSI, p.98-99).

Assim, a escola acaba sendo associada a algum tipo de interesse político, estabelecendo-se uma relação entre o saber e o poder.

“Dessa forma, (...) estaria a serviço das intenções de reprodução, de manutenção e legitimação do poder dos segmentos sociais dominantes sobre os dominados mais do que empenhada em libertar o homem da ignorância e da submissão imposta por seus opressores.” (DIEB, 2008, p.12).

Essas intenções de reprodução são o que Bourdieu denomina de arbitrário cultural. Assim, em diferentes contextos, o processo de escolarização de crianças e jovens tem sido responsável por produzir e reproduzir determinados valores e saberes.

Em seu surgimento²¹ entre os séculos XVII e XVIII, a escola estava exclusivamente a serviço da classe dominante feudal (nobreza, clero) na medida em que o acesso a essa instituição era um privilégio aristocrático. Com o advento de novas demandas sociais, políticas, econômicas e culturais provocadas pelo crescimento urbano e industrial ao final desse período houve um alargamento do acesso à escola para outros setores sociais. Dessa forma, a ideia de que a escolarização teria um papel central na superação do atraso econômico e de outras características das sociedades ditas tradicionais ganha força nesse momento, já que a escola estaria, aparentemente, voltada a atender as demandas de outra classe social, a mais pobre.

Na primeira metade do século XX (especialmente nas décadas de 1920 e 1930), período de consolidação do poder político e econômico da burguesia urbano-industrial, em muitos países, inclusive no Brasil, com Getúlio Vargas, a escola passa a ser entendida como o melhor instrumento para garantir as reformas necessárias ao atendimento do novo projeto político e econômico, já que por meio dela haveria condições para o suprimento das barreiras culturais e para uma devida implantação do modelo industrial. Com a aparente função de servir a todos, a instituição escolar estaria a serviço dessa burguesia que necessitava de uma mão-de-obra “qualificada” para o trabalho na indústria.

No Brasil, esse foi o cenário favorável ao surgimento e expansão dos ideais renovadores, já que estes defendiam o direito de todos à educação. A reforma de Francisco Campos (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e a Reforma Capanema (1942 a 1946) constituem-se nos movimentos em prol de uma “renovação” da educação escolar no país. A primeira foi responsável pela criação de um sistema nacional de ensino nunca antes experimentado, “dedicou-se a dar uma estrutura ao ensino secundário, fundamental e complementar e superior, como forma de controlar a expansão, através da implantação de um rígido sistema de classificação e progressão escolar” (TOZONI-REIS, 2002, p.72). O segundo passa a levantar uma bandeira há muito almejada pela população, especialmente a mais excluída do sistema, a de que todos teriam direito à educação e por fim, com a Reforma Capanema instituiu-se o ensino primário e obrigatório. (ROMANELLI, 1978).

Nesse clima de mudança, houve uma expansão do ensino no Brasil. No entanto, nas palavras de Tozoni-Reis (2002), essa expansão foi apenas quantitativa, porque a evasão e a

²¹Práticas educacionais já existiam antes entre egípcios, gregos, romanos da antiguidade, medievais e renascentistas, “entretanto, em nenhuma delas, está presente um conjunto de ações e regulamentos tão claramente definidos com o objetivo de criar uma rotina à ação educativa de maneira que ela funcionasse quase automaticamente” (BASSI, p. 93), como existirá a partir da emergência da burguesia e da consolidação da instituição escolar.

repetência já se apresentavam como problemas estruturais do sistema educacional na época, tendo como causas principais problemas externos relacionados à condição de sobrevivência das famílias de baixa renda e problemas internos marcados pela dimensão ideológica da organização escolar que tratava as diferenças de desempenho escolar dos alunos em uma dimensão individual. Então, pode-se dizer que junto a essa expansão do ensino houve acentuada seletividade, especialmente em relação à escola primária.

A partir de então a escola parecia estar caminhando cada vez mais rumo ao processo de formação do “homem cidadão”, porque o Estado assumira responsabilidades que antes colocava em segundo plano. Acontece que o discurso da renovação que emerge de forma bastante intensa nesse período, especialmente a partir da influência das ideias defendidas pelos “Pioneiros da Educação”, que esclarecerei com mais detalhes no capítulo 2, não muda como em um passe de mágica a lógica histórica da escola que restringe a acessibilidade constituindo-se em esfera excludente, na medida em que há um privilégio de classes nessa acessibilidade. Apesar da aparente mudança a esse respeito, o que mudam são interesses a que a escola deve atender.

A escola atual atende a esses novos interesses²². Talvez possamos dizer como Postman (2002) coloca em sua discussão sobre a redefinição do valor da escola, que hoje são outros “deuses” a quem a educação deve servir devido a uma “crise das narrativas”. Explicando melhor: a escola teria que apresentar aos sujeitos uma nova razão de ser e esses “deuses” nada mais seriam do que os novos interesses a que o processo de escolarização haveria de atender diante das recentes demandas políticas, sociais, culturais e econômicas ocasionadas pelo processo constante de globalização da economia, que traz consideráveis mudanças no mundo do trabalho, da economia e, conseqüentemente, da educação. Nesse sentido, essa instituição não se limitaria mais às características instrucionais adquiridas e consolidadas na modernidade (disciplinadora, voltada ao sistema fabril), ela assumiria, sobretudo, o papel de redentora de uma sociedade cujos valores parecem estar renegados, tendo que atender às demandas desses novos “deuses”.

O primeiro deles seria o “Deus da Utilidade Econômica”, que, segundo Postman (2002, *op.cit.*, p. 34), teria a função de se voltar para os jovens e lhes oferecer uma espécie de pacto: “se prestarem atenção nas aulas, fizerem o dever de casa, tirarem boas notas e se comportarem direito, serão recompensados com um emprego bem remunerado quando se formarem). A partir dessa concepção, qualquer atividade escolar que não atenda a esse

²² Interesses sociais, políticos, econômicos, decorrentes da emergência de uma sociedade de características globais (fruto da disseminação do processo de globalização de uma sociedade tecnologicamente avançada).

propósito é considerada uma perda de tempo. Na realidade, esse “pacto” nem sempre funciona. Aliado ao “Deus da Utilidade Econômica”, estaria a narrativa do “Deus da Tecnologia”. Para Postman, a tecnologia está aí para ser usada, mas temos que nos atentar para que não nos tornemos “uma espécie de gente que a tecnologia exige que sejamos”. Segundo este autor,

o papel que a nova tecnologia deve desempenhar nas escolas ou em qualquer outro lugar é algo que precisa ser discutido sem as fantasias hiperativas de chefes de torcida. (...) Se, de fato, a ideia de escola for espetacularmente alterada, que modalidades de aprendizagem serão desprezadas? (...) As escolas não estão agora e nunca estiveram voltadas exclusivamente para a consecução de informação para crianças. (POSTMAN, 2002, p. 46)

Com as mudanças operacionalizadas nesse cenário, com o advento de uma renovação cultural no contexto da mundialização da economia, de expansão das novas tecnologias e de reestruturação produtiva, a educação escolar não pôde mais ser encarada como transmissiva apenas, nem voltada somente às necessidades de uma classe dominante, pelo menos não oficialmente. Na explicação dos “deuses de Postman”, e mais particularmente no “Deus da tecnologia”, fica claro o quanto a escola é uma instituição dependente de determinados valores e necessidades que se apresentam com novas roupagens a cada período, com o intuito sempre de atender aos interesses de uma ordem vigente, seja ela política, cultural, econômica ou simbólica. Nessa dinâmica a escola e a família reproduzem um arbitrário cultural, como colocam Bourdieu & Passeron (2008), e seus agentes estão constantemente buscando formas de atender às demandas dos novos “deuses”, como coloca Postman.

Para que se possa compreender a dinâmica interna da instituição, apresento agora uma discussão do campo educacional e das relações de saber, poder e sentidos presentes no seu interior. O fio condutor na discussão que apresento aqui é o entendimento dos principais conceitos de Bourdieu: as ideias de campo, *habitus*, capital, poder e violência simbólica. Compreendendo que o campo escolar é o espaço onde determinações materiais e simbólicas agem sobre as estruturas sociais e físicas produzindo diversas interpretações. Na análise dessas interpretações, surgem algumas questões privilegiadas pelo autor dentro do campo escolar, como a ideia de reprodução e a dinâmica interna de funcionamento do campo. Além desses aspectos, apresento a discussão sobre os sentidos que revela o campo não só como espaço de determinações simbólicas que geram interpretações, mas como o espaço onde a mobilização interna dos sujeitos tem relação direta com essas interpretações.

1.3. A teoria praxiológica de Bourdieu e sua contribuição para se pensar a escola

Já tivemos oportunidade de entender um pouco os papéis que a escola vem assumindo ao longo de seu processo de consolidação nas mais diversas sociedades e nos mais diferentes contextos. Passamos agora a uma análise mais profunda da própria instituição escolar enquanto espaço cultural, de relações internas construídas a partir das interações entre sujeitos, espaços e currículos e de imposição de um arbitrário cultural decorrente das relações entre o saber e o poder, presentes na dimensão do conhecimento produzido e reproduzido por essa instituição.

Para iniciarmos essa discussão, nada mais apropriado do que compreender as transformações que o campo educacional sofreu a partir, principalmente, das décadas de 1960 e 1970 sob a influência da sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Em sua trajetória acadêmica de mais de quarenta anos, o autor francês esteve preocupado com uma grande diversidade temática (religião, mídia, artes, alta costura, escola, dentre outras). O foco dos estudos desse autor está na articulação necessária entre objetividade e subjetividade. Esclarecendo de outra forma: seus estudos giram em torno do diálogo de análises dos que defendem que as estruturas determinam as interpretações dos sujeitos ou daqueles que acreditam que a ação dos sujeitos é determinante dos modelos sociais. O autor acrescenta a dimensão simbólica presente em qualquer relação social que envolva ambos os aspectos mencionados. Dentro dessa perspectiva, esse autor desenvolve o conceito de *habitus* que seria justamente a intermediação entre esses dois elementos: objetividade e subjetividade. Isso porque a partir do momento em que deve existir uma dialética entre sujeito e espaço social, há que se considerar a base cultural que se estabelece nessa relação.

Especificamente no campo educacional, Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta para o problema das desigualdades escolares. Como vimos anteriormente, até meados do século XX havia uma predominância no pensamento social de que a escolarização seria a saída para a “superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios (...) associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma sociedade justa (...), moderna (...) e democrática (fundamentada na autonomia individual)” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006 p.12). Sendo assim, o indivíduo estaria competindo em condições de igualdade e a escola seria uma instituição neutra, que transmitiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais.

A partir de 1960 ocorre uma crise dessa concepção, seja pelo peso do resultado de inúmeras pesquisas que identificaram o impacto da origem social sobre os destinos do aluno na escola, seja porque a ideia de massificação do ensino estava sendo substituída por um constante processo de frustração por parte dos estudantes que não viam possibilidade de mobilidade social através da escola, devido ao baixo retorno dos certificados escolares.

É nesse cenário que Bourdieu propõe um novo modo de ver a escola. E, como afirmam Nogueira & Nogueira (2006), em lugar de enxergar essa instituição como o espaço das oportunidades ou da justiça social, Bourdieu enxerga reprodução das desigualdades sociais legitimadas. Para ele, a escola seria uma instância de reprodução de um arbitrário cultural dominante que se daria através da ação pedagógica (AP) daquele que ele denomina de autoridade pedagógica (AuP) (BOURDIEU & PASSERON, 2008). Assim, compreende que toda ação pedagógica visa a reproduzir um arbitrário cultural.

Essa ação se constituiria no que Bourdieu denomina de *violência simbólica*. A violência simbólica cumpriria a função política de legitimação da dominação de uma classe sobre as demais, porque se a escola reproduz a ideologia da classe dominante, ou arbitrário cultural como Bourdieu acredita, legitimá-la seria naturalmente apostar que os valores dessa classe é que são os melhores e necessários para que todos “progridam” e obtenham sucesso escolar.

Para esse autor,

a AP é objetivamente uma violência simbólica num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.27)

Esse modo arbitrário de imposição e de inculcação não seria facilmente identificável e a manifestação dessas representações na escola pode se dar de uma forma invisível, caracterizando um outro conceito formulado por Bourdieu, o de *poder simbólico*. Para esse autor, o poder simbólico nada mais é do que o poder de

constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão de mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente àquilo que é obtido pela força (física ou econômica) (BOURDIEU, 2007, p.14).

Na escola ele se manifesta nas relações hierárquicas, nas representações simbólicas, na construção das identidades, nos currículos, nas propostas pedagógicas, nos saberes.

Esse arbitrário cultural seria mais facilmente identificado através da linguagem e dos modos de vestir, andar, se comportar. É o *habitus*²³ que está presente nessas representações, seja de origem familiar ou escolar. Explicando melhor: o autor acredita que o trabalho pedagógico não é algo que aconteça apenas no processo de escolarização. Para ele, a ação da família ou da sociedade de uma maneira geral são atos pedagógicos que vão refletir no momento em que o sujeito entra em contato com o *habitus* escolar. Assim, se existe uma distância entre um e outro, haverá consequências no grau de produtividade do aluno.

A distância entre o *habitus* escolar e o *habitus* familiar estaria delimitada pela “bagagem” associada ao tipo de capital herdado pelo sujeito. Para Bourdieu, a posição que o agente ocupa dentro de um campo é determinada pelo volume de capital que o mesmo possui, seja em termos econômicos, culturais, sociais ou simbólicos. O capital econômico seria a posse de bens econômicos de um sujeito em relação aos demais integrantes do campo; o capital cultural corresponderia à posse de bens educacionais que o sujeito possui e está relacionado às “culturas legítimas”; o capital social seria a gama de relações sociais que o agente possui e a “qualidade” desses contatos. Já o capital simbólico seria justamente a legitimação de todas as formas de capital, ou seja, o que vale não é possuir este ou aquele capital. O valor maior é o do reconhecimento pelas pessoas daquele capital como legítimo, essa legitimidade é o que determina a posição do agente dentro do campo.

Dessa forma, a posse do capital cultural favorecerá ou não o êxito escolar. Vale lembrar que o capital cultural seria para Bourdieu o elemento de maior impacto na definição do destino escolar, esse seria a base de funcionamento desse campo. Como a cultura escolar é, para este autor, reconhecida como a legítima, a criança socializada dentro dessa cultura teria uma continuidade na escola, já para a criança socializada em outros meios a escola seria algo “estranho, distante ou mesmo ameaçador”. Para ele, os indivíduos agem na sociedade colocando em ação princípios incorporados de um *habitus*. Assim, os bem-sucedidos seriam aqueles que possuíssem maior capital cultural e social incorporados.

Nesse sentido, o sujeito só investiria em sua carreira escolar o necessário para que alcançasse o retorno provável dentro da condição de classe que ele vive. Mais tarde, em *A miséria do mundo* (2003), Bourdieu reconhece que há um número cada vez maior de pessoas

²³ O *habitus* seria justamente a dimensão de um aprendizado passado e legitimado dentro de um campo “o ator age no interior de um campo socialmente predeterminado” (Ortiz, 1994, p.19). “Produto da interiorização das estruturas objetivas”. (MICELI, 2003, p.65).

com acesso a diplomas e cursos que antes estavam ao alcance apenas de uma classe privilegiada, entretanto, lembra que quanto mais amplo o acesso a determinado título escolar, maior a sua desvalorização. Assim, acaba ocorrendo uma igualdade mascarada, porque a tendência é a classe dominante buscar novas maneiras de “aperfeiçoar” seus títulos para se diferenciar dos demais (cursos no exterior etc).

O sucesso escolar dependeria em grande medida do capital cultural adquirido pelo agente, como já havia ressaltado. Entretanto, dentro da dimensão interna da instituição, existem ainda valores e hierarquias constituídos que nos levam a questionar as determinações do capital. Na prática, existem alguns questionamentos a esse respeito. Por exemplo, não basta que um diretor ou diretora de uma escola possua certo nível de capital cultural, é necessário que esse capital seja reconhecido por meio de uma dimensão simbólica. Colocando em pormenores: sendo o capital simbólico responsável pelo prestígio do indivíduo em determinado campo e ao modo como ele é visto pelos outros, conclui-se que independente de possuir qualquer diploma, o diretor é sempre a autoridade maior dentro da escola. Ele é reconhecido pelos outros como tal, sua posição é legitimada.

Dessa forma, acredito que o que vai prevalecer mesmo como força determinante da posição do agente dentro do campo é o valor simbólico dessa posição. O capital cultural é apenas um dos elementos responsáveis pela manutenção de determinado *status* dentro do campo, mas se a posse desse capital não vier acompanhada de um reconhecimento por parte dos agentes, essa posição não se legitima ou não se mantém.

O que deve ficar claro é que, independente desse reconhecimento ou das estratégias que determinados agentes usem para se diferenciar dentro do campo, o que vai aparecer na discussão que trago aqui é a ideia de que o *habitus* incorporado está, para Bourdieu, sempre associado ao capital (principalmente cultural e social) que o indivíduo herda do seu processo de socialização, sendo os segmentos sociais mais baixos os que menos possuem esses “patrimônios” ou almejam, devido às suas necessidades imediatas de empregabilidade, e os segmentos médios os que mais almejam, por verem na aquisição desses capitais uma possibilidade de ascensão social.

O espaço social onde todos os elementos já explicados (capital, *habitus*) estão presentes constitui o que o autor denomina de campo. Para Bourdieu (2004 b, P.20) o campo seria “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições, que produzem, reproduzem e defendem a arte, a literatura e a ciência”, mas também um espaço de autonomia relativa porque jamais escapa a imposições de um macrocosmo, ou seja, a determinações a ele

exteriores. Dentro da luta por uma maior autonomia, reconhece que o campo tende a criar mecanismos de resistência e que dentro dessa dinâmica se sobressai o papel dos agentes.

Dependendo da posição que cada sujeito ocupa dentro de um dado campo é que se define o que cada um pode e não pode fazer, ou seja, os agentes fazem acontecer alguns fatos e tomam algumas atitudes sempre a partir de uma posição que ocupam em um dado momento dentro do campo e essa posição é definida justamente pela importância do capital que possuem, seja econômico, social, cultural ou simbólico. Nas palavras de Bourdieu (2004 b),

as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos, são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico, ou mais precisamente, à sua posição na estrutura de distribuição do capital (P. 25).

Os campos são, portanto, espaços de relações de força, o que significa que nem sempre o sujeito que adquire longe daquele espaço disposições diferentes das que o campo exige deve se submeter às regras já delimitadas. Ele pode lutar contra as forças do campo e em vez de aderir a dadas estruturas, tentar modificá-las. No entanto, esse sujeito arrisca-se a estar sempre “deslocado, mal colocado, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada com todas as consequências que se possa imaginar” (*op.cit.* p. 29).

A estrutura objetiva do campo está na origem da percepção e apreciação de seus produtos, afirma Bourdieu (2004 a). É a maneira como o campo está organizado e/ou legitimado que determina a percepção sobre o mesmo, ou seja, o que se produz em determinado campo depende da imagem produzida a respeito do mesmo. Essa imagem é o que o autor chama de capital simbólico. Então, a escola necessita produzir sua imagem perante a sociedade e ao mesmo tempo precisa produzir sujeitos que se ajustem às suas necessidades porque, afinal, o valor social daquele espaço depende dos agentes. Essa ação é possível através da interiorização inconsciente de valores, normas e princípios por parte dos agentes. Nesse sentido, ao fazer parte de um espaço social, o sujeito acredita estar vivendo algo natural; as relações hierárquicas são naturalizadas; o poder e as formas de interação também.

A escola, dessa maneira, pode ser definida como campo institucional, dotada de diversas manifestações de poder e inserida em uma realidade social que se encontra em contínuo processo de mudança. Seja em seu funcionamento interno ou nas macrorrelações a que está submetida, essa instituição mantém práticas que legitimam os saberes culturais de um segmento social dominante, e é basicamente esse capital simbólico acima definido que auxilia

na manutenção de práticas que ressaltam os valores próprios desse segmento. Obviamente que nem tudo pode ser mantido e conservado. Os sentidos dessas práticas são mobilizados pelos sujeitos, há a “produção de uma crença” na escola (legitimação de verdades), mas também existem relações entre os agentes que vivenciam o dia a dia dessa instituição e, portanto, uma diversidade das categorias de percepção sobre a mesma. Afinal, a escola é também um espaço de conflitos e resistências. Está sujeita a determinações de um macrocosmo, no caso as legislações educacionais e as secretarias de educação, seja nas esferas federais, estaduais ou municipais. Mas apesar disso é detentora de uma cultura que lhe é própria, a cultura escolar. É justamente pensando nesse último conceito (cultura escolar) que desenvolverei com mais detalhes o conceito bourdieusiano de *habitus*.

A primeira referência feita pelo autor à terminologia de *habitus*, remete-se aos estudos realizados por ele na Argélia sobre o cotidiano dessa sociedade, mas esse conceito, segundo Ortiz (1994), não é novo, pois diz respeito à velha tradição escolástica de um aprendizado repassado. A diferença é que a escolástica concebia o *habitus* como algo estável a ser operado através da repetição. Bourdieu faz uma reinterpretação dessa definição e o conceitua como a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social ou simplesmente entre a estrutura e a prática. Nesse sentido, Bourdieu (2007) explica o uso desse termo e a reação que estabeleceu contra o paradigma estruturalista²⁴ e a sua filosofia da ação. Bourdieu afirma que desejava “pôr em evidência as capacidades criadoras, activas, inventivas do *habitus* e do agente” e, para isso, parte da ideia de que

o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural de uma agente em ação (*op.cit.* p.61)

Explicando melhor, em todo campo, segundo Bourdieu, haveria um elemento a ser incorporado pelos sujeitos, que seria justamente algo semelhante ao que se denomina de cultura no sentido de incorporação de uma estrutura social. Internalização de um modo de pensar e agir com o objetivo de satisfazer exigências construídas para determinado campo. Só que essa estrutura incorporada não se daria apenas em torno de uma repetição descontextualizada. Para ele, o *habitus* é um produto das relações sociais e, como tal, tende a assegurar a reprodução dessas relações, ocasionando uma interiorização inconsciente por

²⁴ “De um modo geral, o estruturalismo procura explorar as inter-relações (as "estruturas") através das quais o significado é produzido dentro de uma cultura. É uma abordagem que veio a se tornar um dos métodos mais extensamente utilizados para analisar a língua, a cultura, a filosofia da matemática e a sociedade na segunda metade do século XX”. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estruturalismo>. Acesso em 10.05.2010.

parte dos agentes, da estrutura de pensamento dominante no campo, sem anular esse agente na sua verdade de quem constrói objetos.

No que diz respeito à realidade da escola (representando a estrutura objetiva), os sujeitos (alunos, professores, gestores) inseridos nesse campo haveriam de incorporar a dinâmica de sua organização reproduzindo a cultura dominante daquele campo. Entretanto, esclarece Bourdieu, esse *habitus* não seria algo imposto ao sujeito de maneira inflexível, não abrangeria um conjunto de comportamentos a serem indefinidamente seguidos pelos agentes, mas antes formado por um sistema de disposições gerais a serem adaptadas pelas pessoas de acordo com sua dimensão social ou outras características inerentes à sua condição individual.

Como um conjunto de disposições incorporadas, o conceito de *habitus* auxilia-nos na compreensão de um sujeito que não teria suas ações determinadas apenas por uma estrutura objetiva e nem seria um ser autônomo e autoconsciente, mas, sim, teria suas ações orientadas por uma estrutura incorporada que refletiriam as características de uma dada realidade social, apresentando, é claro, a capacidade de perceber-se parte dessa estrutura e desejar se opor a ela ou não, seja de maneira consciente ou inconsciente.

O conceito de *habitus* à primeira vista parece suficiente para esclarecer essa estrutura incorporada dentro de um dado contexto. Há que lembrar a existência de outros elementos que se juntam a este para esclarecer melhor as relações dentro do campo. É a violência com máscaras de legitimidade que está presente quando falamos de reprodução; é ela que está presente quando falamos de interpretação. Se considerarmos a socialização familiar de cada criança, com suas vivências singulares e interpretações também singulares, entendemos que a imposição de um conjunto de ações já previamente planejadas a essas crianças é, indiscutivelmente, um ato de violência.

Entretanto, é preciso ficar claro que a história de cada pessoa que faz parte do espaço escolar é uma história única. O modo de cada um interpretar as ações de violência simbólica que ocorrem, tanto no âmbito escolar quanto familiar ou social, é único. Fazendo essa ressalva, não deixo de considerar o ato de violência em si, nem as dimensões simbólicas do campo, muito menos o conceito de *habitus* tão debatido aqui, ou qualquer outra das discussões abordadas por Bourdieu e apresentadas por mim nesse espaço. Acredito apenas que, para nos aprofundarmos na questão do sentido, uma outra discussão deve aparecer, a dos desejos individuais através das interpretações subjetivas.

Entender a instituição escolar a partir do olhar daqueles que nela vivenciam o dia a dia, pressupõe considerar o fato de que esses sujeitos constroem suas representações e guardam significações a respeito de suas práticas, e que conflitos surgem entre os diversos

atores devido à constante busca de espaço de expressão dentro do campo, que, além de espaço de poder, como Bourdieu bem reconhece, é também o espaço convencional para produção, reprodução e transformação dos saberes escolares.

1.4. A escola enquanto campo do saber autorizado: a produção ou reprodução dos sentidos?

A educação é um processo construído historicamente e modificado por acontecimentos e por atores que dela se apropriam. Nesse processo, destaca-se a relação do sentido que esses atores em diversos setores da vida em comunidade atribuem à mesma. São muitos os enigmas a serem decifrados em um complexo de relações que a palavra *sentido* sugere, até porque são muitos os sujeitos e as instituições que buscam significar o processo educacional. Nesse percurso, alguns se enquadram no sistema vigente, reproduzindo-o, e outros procuram se distanciar desse modelo dominante, tentando construir novos significados educacionais.

Para formar o aluno para a vida, como sugerido nos textos dos discursos oficiais (LDB de 1996, por exemplo)²⁵ há que entender de que vida estaremos nos apropriando, de nossas vidas ou da vida dessas crianças? O que entendemos sobre elas e suas vidas? O que as pessoas que trabalham na escola entendem sobre a criança? Que significados as crianças podem estar construindo a respeito daquilo que julgamos essencial para elas?

Na busca de respostas para essas indagações e pensando a escola como um campo que possui capitais e que divulga certo *habitus* responsável, de certo modo, pelas ações dos indivíduos nesse espaço social, como vimos na leitura feita por Bourdieu, é que ressalto a contribuição de outros teóricos que vêm somar nessa análise, especialmente Charlot, que dialoga com a teoria de Bourdieu mostrando novos elementos possíveis.

²⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 2º destaca que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CARNEIRO, 1998).

1.4.1. Os sentidos da escola para as crianças: as contribuições de Bernard Charlot

O foco dos estudos de Charlot (relação com o saber, formação de professores e globalização, 2005; os jovens e o saber, 2001; da relação com o saber, 2000) está na questão da subjetividade dos atores e de suas relações e compreensões para com o saber²⁶ escolar em um sentido distinto daquele defendido por Bourdieu, ou seja, o de que a construção da individualidade ultrapassa as internalizações sociais, esta é também construída a partir de uma história individual de cada sujeito que o faz desejar determinada coisa em detrimento de outra.

O autor inicia as discussões a respeito da escola ainda na década de 1976, em sua obra, bastante difundida na França na época e traduzida para o português na década de 1980, *A Mistificação Pedagógica*, onde defende o discurso pedagógico como mistificador, na medida em que esse discurso fala de tudo, menos de uma coisa: que a educação leva a um emprego, a uma divisão social do trabalho. Essa mistificação era, para ele, a defasagem entre o discurso e a realidade. Nesse sentido, o fracasso escolar já estaria programado. Essa obra constitui o resultado de um momento em que o autor esteve mais direcionado para ideias marxistas.

Posteriormente, Charlot começa a analisar seus próprios escritos e a questionar a radicalidade da afirmação de que o fracasso escolar já estaria programado e então inicia os questionamentos a esse respeito: “Por que o homem precisa ser mistificado? Por que ele precisa de uma ideologia?” (CHARLOT, 2005, p.16). A questão para o autor nesse momento era defender que o homem precisava de algo além do prático e imediato, de algo além de uma ideologia que o engana e promove necessidades que ele próprio não havia planejado para si. Assim identifica a questão do sentido: “o homem está em busca de significados e sentidos, ele precisa encontrar sentido, inclusive quando está sendo enganado por outros.” (*op.cit.*, p.16). Para chegar a interessar-se pela questão do sentido e da relação com o saber que me deterei a seguir, o autor, além de questionar sua própria teoria, como já havia ressaltado, se atenta para o fato de que a história é feita de contradições, sendo o papel do pesquisador analisar essas contradições. Além disso, passa a questionar sua própria prática como educador: “como pesquisador, ele escrevia: “o fracasso escolar é programado” e como professor dizia: “devemos tratar nossas crianças como sujeitos”, vamos encontrar um método adequado para

²⁶ Esse saber seria uma relação do sujeito com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa ou uma situação, dentre outros elementos. (CHARLOT, 2005).

que elas aprendam”. Nesse sentido, uma outra categoria tornou-se básica para ele: a categoria de sujeito.

A partir de então, o autor desenvolve uma abordagem em termos de uma sociologia do sujeito: “todo indivíduo é um sujeito por mais dominado que seja” (CHARLOT, 2000, p.31). Esse sujeito, afirma o autor, é capaz de interpretar o mundo, afirmar seus desejos e interesses e transformá-lo em seu proveito. Ele é um ser humano com desejos, um ser social que nasce em dada família, ocupa uma posição social e vivencia relações em sociedade e é também um ser singular que “tem sua história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história.” (CHARLOT, 2000, p.33).

É nesse sentido que destaco as críticas que este autor faz à teoria da reprodução de Bourdieu. Ele diz que, independente da posição social dos pais, o espaço social é permeado por tensões, caracterizadas por um conjunto de atividades e práticas, e que a criança deve encontrar um posicionamento singular ante essas tensões, aspecto que diferencia seu pensamento do de Bourdieu. A posição que a criança ocupa na sociedade seria, para o autor, resultado também das múltiplas relações que ela estabelece com os adultos ou com outros jovens. Um ponto importante que quero destacar aqui diz respeito a uma questão intrigante que o autor coloca com relação à capacidade do sujeito interpretar a própria posição social em que vive. Bourdieu (2003) afirma que não basta saber a posição social dos pais e dos filhos, deve-se também interrogar-se sobre os significados que eles conferem a essas posições. De fato, os indivíduos, embora estejam imersos em uma mesma realidade e sejam detentores dos mesmos capitais, têm uma maneira de interpretá-la. Entretanto, faço ressalvas para o fato de que quando Bourdieu se refere ao *habitus*, ele não está necessariamente considerando as particularidades de cada sujeito, mas está interessado em mostrar que existem determinados valores em um dado campo, que são incorporados pelos sujeitos que vivenciam a realidade desse campo. Acredito que, embora existam singularidades nas interpretações, e um indivíduo que pertence a uma classe social dominada possa ter sucesso na escola, por exemplo, existem certos valores, atitudes, comportamentos que são comuns a esses indivíduos.

A partir do diálogo que estabelece com a teoria de Bourdieu, Charlot considera que o homem, além de social, é um ser individual e que busca sentidos para a sua vida em tudo o que faz. Para ele devemos tratar as crianças como sujeitos, considerando que sua participação na sociedade constitui atitudes de um sujeito singular, que tem vida própria e valores construídos em outros meios sociais (família, grupos etc) e capacidade de interpretar esses valores de forma única. As análises não devem se restringir em termos de posições sociais,

como o faz Bourdieu. Os sujeitos interpretam o mundo e são também seres que desejam. Ele denomina essa capacidade do sujeito de posição subjetiva social. Analisando a teoria do *habitus* de Bourdieu, Charlot diz que ela nos leva ao encontro de duas dificuldades relacionadas entre si: “por um lado, deve-se compreender porque, apesar de tudo, certas crianças dos meios dominados obtêm sucesso na escola e por que certas crianças dos meios dominantes fracassam nesse ambiente”.

Por esse motivo, o autor busca reconhecer o valor do sujeito, preocupando-se com a questão da mobilização do aluno para o saber. Ele entende que mobilizar é diferente de motivar. A mobilização seria “um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que evidentemente se articula com o problema do desejo” (Charlot, 2005, p. 19), que para ele estaria na base da construção do sentido, na base da compreensão da relação que o aluno estabelece com a escola, da relação de valor. “O problema do sentido e por decorrência o problema do prazer aparecem como os problemas fundamentais da escola, do ensino e da aprendizagem”. Qualquer situação que o aluno vivencie na escola tem algum sentido para ele. É preciso, entretanto, que haja prazer, que a situação o induza ao desejo, ao querer estar na escola. Será que o aluno encontra prazer em estudar, em ir à escola? São questões que o autor passa a questionar a partir da perspectiva dos estudos da relação com o saber.

Para Charlot, o saber encontra-se no “centro da experiência escolar” (2005, p.27) e está relacionado diretamente ao sujeito e às dimensões do sentido e do prazer e com as relações que esse sujeito estabelece com o mundo. Para ele, “o sujeito não tem relação com o saber, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito” (*op.cit.* p.42). É o sujeito que aprende, mas não de maneira isolada e, sim, pela mediação de outros e por meio de atividades. Para se compreender o que a criança pensa da escola, o que pensa do saber, é preciso considerar o que a criança faz na escola e que ela tem uma história pessoal e social.

Para orientar seus estudos sobre a relação com o saber, Charlot parte de questões fundamentais que o embasam: “Que sentido tem para uma criança notadamente do meio popular, ir à escola, estudar na escola (ou não estudar), aprender e compreender?”. Para tentar buscar respostas a tais questionamentos, ele parte em busca da compreensão dos processos pelos quais essas relações se constroem.

Dentro dessas relações, Charlot identifica a questão do fracasso escolar como uma categoria construída. Para ele,

a questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado (...) mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania (CHARLOT, 2000, p.14).

Apesar de acreditar que o fracasso escolar pode estar associado às mais diversas questões, o autor não coloca que ele exista como um objeto em si. Para ele, a escola forma grupos de alunos: aqueles que já nasceram no meio da ideologia dominante da escola, ou seja, que não se encontram em meios populares e, portanto, tendem a obter sucesso; os jovens da classe popular muito bem sucedidos na escola; e aqueles alunos que

estão completamente perdidos na escola. São os candidatos ao que chamamos de evasão escolar. Na verdade, nunca entraram na escola. Estiveram presentes fisicamente, porém nunca entraram nas lógicas intelectuais, nas lógicas teóricas da escola. São alunos que nunca entenderam do que é que se trata nesse lugar que se chama escola. Sempre estão perdidos, completamente perdidos (CHARLOT, 2005, p.28).

Especialmente quando retrata a realidade dos candidatos ao processo de evasão escolar é que ele diverge de Bourdieu, porque não atribui essa realidade ao segmento social a que o sujeito pertença, ou seja, não são somente as crianças pobres que fracassam, embora em sua maioria seja, mas os fatores que colaboram para que isso ocorra são de outra ordem. É a relação que crianças e jovens estabelecem com a escola e com o saber que os leva a ter ou não gosto pelo conhecimento escolar. É a falta de sentido dos saberes transmitidos pela escola que leva esses sujeitos a não obterem sucesso ou se oporem a ela. Embora essa relação não seja separada de uma dimensão social, porque para esse autor o sujeito é essencialmente social e individual, o ato de aprender é um processo singular.

Existem mesmo os alunos que, ao que parece, atribuem outros sentidos à escola, que vão além dos saberes autorizados e formalmente legitimados, e que por isso ficam perdidos, como Charlot afirma, ou querem chamar atenção, se opor, fazer algo que desagrade às autoridades que com eles interagem naquele espaço.

Os alunos, segundo constata Charlot (2005), acreditam que devem “sobreviver” à escola, o que significa passar de uma série a outra. Nesse caso, o importante não é o aprender, porque, nas palavras desse autor, “no dia a dia do universo escolar o saber não faz sentido (...) eles entram na lógica da escola, não na lógica do saber. Eles se viram, eles estão sempre copiando algo, eles estudam na última semana antes da prova e assim se explicam várias

coisas” (2005, p. 29). Mas o saber, que é a “primeira preocupação” da escola, na maioria das vezes ganha outros sentidos, outras interpretações.

Dentro dessa perspectiva, algumas diferenças são construídas de sujeito para sujeito na relação que estabelecem com o mesmo. Alguns alunos preferem a “transmissão direta”, eles gostam da pedagogia que dá a certeza de que eles vão passar para a série seguinte²⁷. É a escola que acaba dizendo para os alunos que o mais importante é passar de ano e obedecer às regras. Acontece que nem todos se rendem a esse discurso oficial, há aqueles que esperam outra coisa, que buscam outro sentido, outra relação.

Os alunos que esperam outra coisa estão fora do padrão desejado pela escola, eles poderiam ter sido recebidos facilmente na relação social “normal” que aquele campo propõe realizar, mas eles possuem um rótulo para a escola, uma característica diferente da que a mesma havia previsto. Há uma expectativa de todos os lados com relação ao fato de que “aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas cumpri-la” (GOFFMAN, 2008, p.16) e esses indivíduos (os alunos “problemáticos”)²⁸ não atendem à normalidade dessa categorização, eles não conseguem se adaptar ao que foi efetivamente exigido deles e permanecem relativamente indiferentes. Acontece que nem sempre essa indiferença é consciente, muitas vezes esses alunos não se dão conta de que a escola exige uma coisa que, por algum motivo, não podem cumprir.

Seja qual for a interação que o sujeito realiza com o saber ou com o espaço social do qual faz parte, ele constrói as suas interpretações pessoais, porque, como Charlot ressalta, o indivíduo, além de social, é também singular, portanto,

por serem sujeitos, as crianças produzem uma interpretação de sua posição social, do que lhes acontece na escola, enfim elas produzem sentido do mundo. A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido e não se pode compreender essa produção de sentido a não ser em referência a um sujeito (...). A criança tem uma atividade no mundo e sobre o mundo, na escola e fora da escola. Não se pode compreender a história escolar, se não se levar em conta o que ela faz na escola. (2005, p. 50)

Sendo a criança um indivíduo que constrói uma interpretação da realidade e do contexto em que está inserida, através de um constante processo de relação consigo e com os outros, vale ressaltar que Charlot (2000) caracteriza essa relação através de três conceitos

²⁷ CHARLOT (2005).

²⁸ É esse o termo que utilizo para designar os alunos indisciplinados que são um “problema” para a escola. Os detalhes da discussão em torno desse termo estão explicitados no capítulo 2.

interligados: “atividade”, “mobilização” e “sentido”. Em suas palavras: “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se, para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (p. 54). Nesse caso, mobilização implicaria a idéia de movimento interno, proporcionado por uma motivação, e seria justamente essa motivação que provocaria um sentido para a ação.

a criança mobiliza-se em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então uma dinâmica interna. (CHARLOT, 2000, P. 55)

O sentido para Charlot está ligado à questão da relação. Faz sentido para o indivíduo aquilo que está relacionado a outras coisas de sua vida, que ele já pensou ou se propôs fazer, o que lhe esclarece algo do mundo e da realidade em que vive e que por isso lhe desperta desejo. O que tem relação com o sujeito e lhe desperta desejo muda em função das relações que estabelece com os grupos sociais e com a própria instituição escolar em diferentes momentos históricos. Assim, para se entender os sentidos que alunos vistos como indisciplinados atribuem à escola e ao processo de escolarização é necessário entender também o que naquele contexto analisado lhe desperta desejo, e para buscar a compreensão desse aspecto torna-se importante buscar entender os contextos produzidos historicamente pela criança na relação que tem com o campo escolar. É nessa direção que passo a apresentar a relação da criança com a escola em diversos períodos históricos.

2. A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA: HISTÓRIA, CONTEXTOS E MUDANÇAS DE PAPÉIS.



Do livro **Mafalda 7**, de Quino. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Pág. 76 – 77

2.1. A criança e a escola: os fios que conduzem essa relação

No dicionário Aurélio, o termo *criança* serve para denominar alguém que ainda não está na fase adulta, o menino ou a menina, e *infância* é um termo que classifica o primeiro período da existência humana, do nascimento à puberdade. No Estatuto da Criança e do Adolescente define-se criança como toda pessoa que ainda não completou doze anos de idade. Enquanto objeto de estudo, a infância esteve relacionada durante muito tempo à terminologia do termo *infante*, que significa “aquele que não fala”. Segundo Lajolo (2006, p.229), “essa palavra constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos *in-* prefixo que indica negação; *fante-* particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*”.

Por um bom tempo essa terminologia advinda do termo *infante* serviu para designar o modo em que a criança era tratada e retratada pela sociedade. Por não ser capaz de falar, e estar em condição de desigualdade com o adulto, a criança precisava de uma instituição que a preparasse para assumir as responsabilidades da vida em sociedade. A escola surge para assumir esse papel, com a função de atender à dimensão epistêmica do ensino e da socialização da criança. Já a partir do século XV, como afirma Ariès (1981), ocorre a organização dos colégios do modelo predominante de pequenas comunidades para institutos de ensino que abrigavam grande contingente de alunos. Essa iria se constituir na estrutura de funcionamento das escolas a partir do século XVIII, o que contribuiria para o surgimento de

um novo modelo de infância. Já a partir do século XVII, segundo Quintero (2000), essa escola começa a assumir a feição de uma escola moderna,

minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem cidadão, o homem técnico, o intelectual e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da igreja (p. LLXXII).

Na leitura da infância moderna feita por Ariès (1981), no século XVIII a temática da infância ganha uma nova conceituação, isso porque, segundo esse autor, a partir desse momento o sentimento em relação a essa fase da vida é modificado, principalmente na Europa com a ascensão de um modelo burguês de família que posteriormente seria disseminado pelo mundo. Nesse novo modelo de família, originário da decadência do feudalismo e da consolidação da sociedade burguesa²⁹, buscou-se na instituição escolar um aliado forte na difusão de um arsenal político e econômico capaz de fortalecer o ideário burguês (privilégio de classes, família unicelular, educação moral, entre outros). Houve, nesse período, certa “valorização” da infância, reconhecida com características próprias de uma fase da vida em desenvolvimento. Essa “valorização” gerou maior união familiar, mas também os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções através do estudo de seus aspectos psicológicos e de uma educação moral, disseminada por educadores eclesiásticos da época.

os mestres estavam encarregados da alma dos alunos, tratavam da formação e instrução dos estudantes e por isso convinha impor às crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios de sentido autoritário e hierárquico. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral (ARIÈS, 1981, p. 171).

Com a organização dos colégios no modelo supracitado, tem-se a base de formação dessas instituições semelhante ao que conhecemos hoje: um corpo docente separado, um grupo de estudantes para cada docente e a necessidade de se adaptar o ensino do mestre ao

²⁹Momento que marca o início da chamada modernidade, caracterizado como o momento de “generalização da escola até então mantida como privilégio de poucos pelo clero e pela aristocracia medievais” (RODRIGUES, 2007, p.45). “É também nesse contexto, que nasce a escola popular moderna e conseqüentemente os processos de educação de massa”.

nível do aluno. “Era o início da conscientização da particularidade da infância e da juventude em geral” (ARIÈS, 1981, p.172).

A partir dessa “conscientização”³⁰, houve “avanços” no modo de se pensar a criança e os papéis sociais que desempenha. No século XIX a criança já passa a ser entendida como um ser capaz de fazer registro de afetos e emoções e elaborar atos. É nesse momento que se percebe a necessidade de estudá-la para melhor compreendê-la. Esses estudos se restringiram ao entendimento da criança a partir do ponto de vista do adulto e sobre aspectos de seu desenvolvimento. A infância era objeto de estudo porque a criança era tida como carente e incompleta, uma semente que precisava desabrochar e ser entendida.

Nesse sentido a criança deveria ser assistida, uma supremacia da percepção dos adultos que em tese saberiam, ao estudá-la, o que melhor atenderia às suas necessidades. A infância seria, nas palavras de Leal (2004), um período da existência humana em que predominava apenas a ingenuidade, beleza, bondade da qual cada um ficaria distante com o passar da idade e encarregado de cuidar das novas gerações. Rousseau, Dewey e seus seguidores já defendiam a ideia de que existiria uma bondade natural no homem e que por isso a educação deveria levar este a agir por interesses naturais e não por imposições. Rousseau introduz a concepção de que a criança é um ser com características próprias.

Com a emergência, ainda no século XIX, de novos ramos da ciência como: psicologia infantil, pedagogia e pediatria (Zilberman, 1991) e com as diversas formulações feitas por essas ciências a respeito da criança, concepções mais ambientalistas em relação à infância (a criança é essencialmente diferente do adulto, *tábula rasa* onde se pode inscrever o que se quer) também aparecem. Pode-se dizer que com essas concepções mais claramente definidas abre-se espaço a uma maior manipulação e controle da criança. Ainda que o espaço mais significativo nesse processo de dominação fique mesmo reservado à escola, por constituir-se em local destinado aos ensinamentos dos adultos que “detêm” os saberes a serem transmitidos e assimilados pela criança, emerge assim o que Quintero (2000, p.66) denomina de promessa da modernidade: a tese de que “lugar da infância é na escola”.

No início do século XX já se operava um movimento sutil no discurso pedagógico que privilegiava a infância, e as concepções pedagógicas que surgem trazem muitas características

³⁰ Uso esse termo entre aspas por conta das inúmeras críticas que surgiram a respeito dessa conscientização da particularidade da infância, proposta por Ariès. Duas das críticas que destaco aqui foram feitas por Kohan (2003). A primeira delas se remete ao sentimento de infância, que para Ariès seria uma invenção da modernidade e para Kohan já viria se estendendo desde a Grécia Clássica. A outra crítica está relacionada ao tipo de criança que Ariès se propôs analisar, as crianças de famílias burguesas, a generalização dos sentimentos dessas crianças em particular. Kohan acredita que o referido autor generalizou o sentimento da infância ao modelo da criança burguesa (KOHAN, 2003).

de autores como Rousseau, Dewey, Montessori, Piaget, dentre outros e que foram pioneiros nas discussões em torno da autonomia, participação, desenvolvimento e singularidade das crianças. Nas palavras de Freitas (2006), havia um pensamento otimista com relação à natureza infantil e educabilidade da criança, onde a mesma passaria a ter um novo lugar na produção do conhecimento.

Esses autores apresentaram, ainda no século XIX, alternativas para pensar a pedagogia da infância com rejeição à ideia de transmissão direta e apreensão passiva dos conhecimentos por parte dos alunos. Como coloca Formosinho (2007), já em 1902, Dewey estava preocupado em estudar a relação da criança com o currículo escolar advertindo que essa relação se daria no sentido de evitar a exclusão de um ou outro, ou seja, não “levar à exclusão nem da criança, dos seus interesses e motivações, nem do currículo no que representa de significados, objetivos e valores sociais” (*op.cit*, p.20). Essa concepção de educação da criança era algo inovador para a época³¹ e provocador de novas correntes pedagógicas que também começaram a defender a criança como construtora do conhecimento, com competência para falar e opinar, como a de Montessori, por exemplo, que defendia que a escola deveria propiciar as manifestações espontâneas e de personalidade da criança.

Foram ideais como estes que favoreceram a mobilização de diversos educadores (no caso do Brasil, podemos citar Anísio Teixeira) em prol de um manifesto pela inovação da educação: o Movimento da Escola Nova, que começou a dar seus primeiros passos na década de 1920 e se consolidou em 1930. Esse movimento constitui-se em um momento de expansão de novas ideias e práticas educativas advindas dos países europeus que revelavam a necessidade de mudança na estrutura das instituições formais de ensino e especialmente em suas práticas pedagógicas.

Dentre os preceitos do escolanovismo (resultante desse movimento), ênfase àquele que destaca a criança como sujeito de sua aprendizagem. Nele o ensino está baseado nos fatos, experiências e em atividades pessoais que surgem dos interesses espontâneos da criança, o que, aliás, está muito associado às ideias da psicologia da aprendizagem de Piaget e do desenvolvimento espontâneo defendido por Dewey e Montessori, como já citei. Até a

³¹ Importante lembrar que, como afirma Pinazza (2007), citando Luzuriaga (1975), “em vários momentos históricos, os ideais de uma educação renovada tiveram seus representantes: na educação grega, os métodos de Sócrates; na educação romana, as ideias de Cícero e Quintiliano contrárias à educação clássica; no período do Renascimento os humanistas Feltre, Erasmo, Vives, Rabelais e Montaigne, contra a educação dogmática e autoritária da Idade Média; no século XVII, Ratkes e Comenius; no século XVIII, Rousseau e Pestalozzi e, no século XIX Froebel.” (*op.cit*.p.73). A diferença é que o momento histórico em que as ideias de Dewey ganham visibilidade favorece o desenvolvimento de uma teoria da educação e as críticas que formulou ao currículo de seu tempo, nas palavras de Pinazza, ainda continuam no centro das grandes discussões no campo educacional hoje.

década de 1930 no Brasil, nenhuma constituição havia reconhecido os direitos específicos da criança.

A partir do movimento da Escola Nova, a maioria das constituições subsequentes (1934, 1946, 1969 e 1988) trata de questões diretamente relacionadas ao ensino e que, de alguma forma, estão ligadas à criança, seja pelo reconhecimento do seu papel no processo de aprendizagem ou pela criação de políticas que atendam diretamente às demandas do ensino das séries iniciais, como no caso da criação do ensino primário pela carta de 1934, que defende, em seu artigo 150, o ensino primário como obrigatório e gratuito e uma possibilidade de estender essa gratuidade ao ensino posterior ao primário (FAVERO, 2005).

A carta constitucional de 1946 é um retorno às ideias do escolanovismo que haviam sido de certa forma renegadas na Constituição de 1937. Nos artigos 166, 167 e 168, reafirma a educação como direito de todos e o ensino primário obrigatório e gratuito para todos, se diferenciando da Carta de 1934 por garantir a liberdade da iniciativa privada para o ensino. A Constituição de 1969 traz muitas modificações em relação a tudo que foi desqualificado a partir da Carta de 1967, fruto de um momento estagnador ocasionado pelo regime militar de 1964. Graças às reformas instituídas nesse texto, a Carta de 1988 pôde trazer muitos “avanços” para a educação. Dentre as “conquistas” instituídas nessa Carta, podemos destacar a legitimação do direito à educação ressaltada em seu artigo 205, quando assegura ser a educação um direito de todos. No artigo 206, um aspecto relevante dentro da discussão sobre a participação do aluno na escola ganha destaque. Dentre os princípios que nortearão o ensino está, no inciso II, o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e no III a abertura para o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. No artigo 210 há um enfoque em torno da criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando em seu texto aparece “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”. É também a partir dessa Carta que se consolida toda a discussão em torno da universalização e qualidade do ensino (Brasil, 2002). A LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, posterior a esse período, também destaca a participação dos alunos e a autonomia dos mesmos nos processos de aprendizagem.

Vale lembrar que, apesar dos primeiros avanços na direção dessa legítima participação da criança nas questões que lhe dizem respeito no Brasil, receber influências de pensamentos de teóricos que antecedem o século XX e das cartas constitucionais citadas, como Quintero (2005) afirma, foi somente a partir da Constituição de 1988 que a criança, na forma da lei, passou a ser vista como um sujeito que tem direitos sociais, civis e humanos. Essa

constituição foi o momento de “reconhecimento” do papel da criança na sociedade civil e na escola. Questões, como Quintero traz, de: espaço destinado à infância, organização institucional e educacional para a infância, a legitimidade da escola no processo de socialização das crianças e o próprio processo de socialização, passaram a ser aspectos de maior preocupação das políticas educacionais e sociais para a infância nesse período.

Essas preocupações desencadeiam o reaparecimento de lutas em torno da aquisição de direitos historicamente negados (proteção à criança, direito à participação e mobilização). Com o advento dessas lutas, estatutos e declarações são criados com o intuito de proteger a criança contra as agressões a que está exposta (Convenção para os Direitos da Criança, de 1989, e Estatuto da Criança e do Adolescente em, 1990, por exemplo).

Na Convenção para os Direitos da Criança prega-se o reconhecimento da dignidade e dos direitos iguais de todos os membros da família. A sociedade, segundo essa declaração, teria a função de preparar totalmente a criança para uma vida individual e particular em espírito de paz, dignidade, liberdade, igualdade e solidariedade. Essa convenção foi inspirada nos ideais de proteção especial à criança presentes na Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924 e na Declaração sobre os Direitos da Criança de 1959. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, destaca que a criança deve gozar de todos os direitos inerentes à pessoa humana e que deve ter oportunidade de ter um desenvolvimento físico, moral e espiritual em condições de liberdade e dignidade, bem como o dever da família, da comunidade e da sociedade em geral de assegurar, com prioridade, a efetivação de todos os direitos da criança. Como vemos, o poder público assume efetivamente o papel de proteger e assegurar esses direitos, reforçando assim a ideia de que é um ser em desenvolvimento que necessita do apoio de toda a sociedade para que alcance um futuro digno e promissor.

Apesar de essas legislações atestarem de certa forma essa dependência, a criança, a partir delas, passa a ter mais espaço para participação, tanto para repensar as práticas sociais a ela direcionadas quanto para valorizar essas práticas. Isso porque, ao assegurar os direitos da criança, os estatutos citados incluem nesses direitos a liberdade e dignidade que podem ser assegurados com propriedade quando ressaltada a sua participação. Essa participação daria à criança o direito de repensar a própria imagem construída em relação a ela pelas instituições ao longo dos tempos, na medida em que ela estaria não mais na condição de reprodutora, mas com a possibilidade de lançar seu olhar sobre essa imagem. Lembrando que essa participação não implicaria em autonomia ou liberdade porque, como afirma Freitas (2006), a pressão do adulto sobre a criança é inevitável no contexto das responsabilidades sociais.

Com a conquista dessa participação, o que muitos autores denominam de “cultura infantil” seria valorizado. Como uma forma de desconstrução da herança histórica de que criança não tem querer ou não sabe se expressar, as investigações em diversas áreas passam a registrar a importância do olhar desses atores para o enfrentamento de questões que de alguma forma são imperceptíveis ao olhar adulto, considerando que as crianças falam de modo bastante peculiar, e que nesse processo a linguagem, como afirma Leite (2008), ocupa lugar central, seja ela verbal, corporal, gráfica, entre outras.

Segundo Sarmiento (2005), as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real que dizem respeito diretamente às “culturas da infância” e que se caracterizam pela articulação de modos e formas de racionalidade e ação. Dessa forma, a expressividade da criança estaria rodeada dessas muitas linguagens, porque dentro do processo de socialização a criança ainda não haveria incorporado determinados limites dessa expressão corporal ou gestual como já aconteceu com o adulto. Conforme afirmam Faria; Dermatine e Prado (2005) é necessário que o pesquisador aprenda a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito quando se busca a subjetividade da criança.

Além disso, a criança tem um mundo de fantasia que está por trás de suas interpretações e ações, mundo este que a visão adulta já ultrapassara. A criança navega entre dois mundos: o real e o imaginário. Ela é capaz de lançar questões que aos adultos parecem imperceptíveis porque enxerga os detalhes, imagina elementos, traduz ações que os adultos não mais conseguem fazer.

Mas será que o que se disse aqui sobre o olhar infantil pode ser aplicado a qualquer criança, em qualquer tempo, sobre qualquer perspectiva cultural, social ou econômica? A resposta é: não. Embora a fantasia e o imaginário seja uma característica inerente a qualquer criança, independente do tempo ou contexto em que se encontre, esse contexto ou tempo terá influência sobre outras dimensões do pensamento infantil. Primeiramente é preciso considerar que a criança passou de um contexto onde lhe era permitido apenas reproduzir ideias para um contexto onde, eventualmente, pode fazer parte ativamente da construção de uma cultura. Em segundo lugar os pontos de vista das crianças são bastante heterogêneos porque existe uma gama de relações sociais com as quais ela está envolvida e que fazem parte de um universo cultural e social próprio de cada grupo de crianças. Em terceiro lugar é preciso considerar as ideias de reprodução e de sentidos colocadas no capítulo 1, ou seja, que cada criança de forma individual tem condições de interpretar seu universo cultural e social ou simplesmente reproduzi-lo, isso depende de como ela vai se apropriar do mesmo. Tanto a criança quanto o contexto estão aqui analisados numa perspectiva de mudança.

2.2. Uma mudança de olhar sobre a escolarização da criança: o papel dos novos espaços de socialização e das relações familiares nesse processo

Pode-se dizer que, como bem afirmam Delgado e Müller (2008, p. 142), “entramos no século XXI repetindo os discursos de que a criança é sujeito de direitos e é cidadã”, mas que não avançamos muito nessa ideia em termos práticos, já que vivemos em uma sociedade predominantemente adultocêntrica onde as desigualdades que atingem as crianças de todo o mundo não são poucas.

A ideia de valorizar a criança lhes dando direito de participação (exercício da cidadania) é reconhecida em termos legais pelos órgãos que regem a instituição educacional, entretanto, a efetivação de uma prática diferenciada dentro das escolas ganha resistência em todos os setores. Isso ocorre porque toda essa efervescência em torno das mudanças em educação, da valorização de uma participação dos alunos até então renegada, discutida desde a emergência dos discursos da Escola Nova, pode ter causado o que Morais (1996, p. 23 a) denomina de *falta de equilíbrio na relação educativa*. Explicando melhor: os ideais de uma escola ativa onde se tem o aluno como centro do processo de ensino e que traz discursos como “o aluno é o centro”, “ninguém ensina ninguém”, “o importante não é a disciplina, mas a criatividade do aluno” acabariam provocando um desequilíbrio “pendular” onde, segundo o autor, a relação passaria de um extremo (centrada no professor e sua autoridade) ao outro (centrada no aluno) e demoraria muito a encontrar o ponto de equilíbrio.

Nesse sentido, a criança não estaria apenas conquistando um espaço de cidadania dentro da instituição escolar que historicamente tem trabalhado com valores conservadores, excludentes e legitimados; mas também estaria ocupando uma posição distante dos próprios valores construídos dentro da instituição escolar, porque, efetivamente, o que se tem identificado é que a escola como um todo ainda trabalha com regras e modos de organização próprios de sua cultura de formação institucional (carteiras enfileiradas, utilização do conhecimento como forma de castigo, toques recolhedores etc). Nessa perspectiva, a discussão em torno do ponto de equilíbrio é válida, afinal nenhuma relação social deve apresentar mudanças extremas sem que haja também um trabalho em torno da modificação de valores. Uma mudança de paradigmas dentro dessa instituição deve passar pela estrutura que vai além dos muros da sala de aula ou das práticas pedagógicas, mas que abranja a instituição como um todo.

Outra questão a ser colocada aqui é a de que essas discussões e inovações em torno do papel da criança provocam mudanças na relação que esses sujeitos estabelecem com a sociedade e com os espaços institucionais criados para “cuidar” de sua formação e futuro ou com a família, mesmo porque, como bem coloca Elias (1994), a todo momento no chamado mundo “civilizado” mudam os padrões do que a sociedade exige ou proíbe, e com isso muda também a maneira como as pessoas se relacionam. Nessa direção, “a distância em comportamento e estrutura psíquica total entre crianças e adultos aumenta no curso do processo “civilizatório”, o que significa que o processo de crescimento psicológico na sociedade ocidental, tão discutido por psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que um “processo civilizador individual” resultante de um “processo civilizador social” historicamente constituído e apropriado pelos sujeitos desde a mais tenra infância (ELIAS, 1994, p.15).

Isso significa que tanto as atitudes dos indivíduos quanto as medidas das instituições sociais em relação aos mesmos se desenvolveram em alguma época e dela guardam características próprias que ao longo do tempo vão se modificando e alterando o modo como esse indivíduo se relaciona com o mundo e com as outras pessoas. As mudanças na sociedade podem alterar o comportamento do indivíduo e gerar o aparecimento de novas instituições. É dessa maneira que surge e se modifica o conceito de infância e escola ao longo do processo civilizatório explorado pela sociedade moderna.

Somente no final do século XVII e início do século XVIII é possível identificar a emergência da consciência de que a criança tem particularidades específicas e o reconhecimento da infância como uma fase da vida.

a criança conquista um lugar junto a seus pais, torna-se um elemento indispensável da vida cotidiana e os adultos passam a se preocupar com sua educação, carreira. O acompanhamento das crianças por amas ou famílias estranhas que as recebiam como aprendizes começa a ser pensado (REDIN, 1998, p.16).

Mesmo havendo essa preocupação, a princípio, a educação e a instrução eram funções de todos: pais, mestres, parentes, vizinhos, companheiros. Aos poucos o campo afetivo das crianças se reduz à família mononuclear e o estado assume o espaço público e a função formativa da criança por meio da escola. (características da sociedade moderna) “A criança, nesse contexto, começa a ser percebida de outra forma (...) quando sair do contexto da família, entrará no controle das instituições do estado” (REDIN, 1998, p.17). Nesse sentido, constrói-se um novo conceito de infância, com a ideia de que a criança deve falar sobre si, o

que sente, o que quer fazer. Os estudos de Ariès (1981) são essenciais para que se possa compreender as mudanças ocorridas nesse conceito até que chegasse ao momento presente, mesmo porque para esse autor o próprio ato de pensar a infância é produto da modernidade.

Hoje a criança recebe cuidados mais específicos, “o próprio espaço para o homem e para a criança se tornou especializado” (REDIN, 1998, p.19). Nesse contexto cada vez mais a criança deve entender que seu espaço é diferente do espaço do adulto. Por outro lado, há um “reconhecimento”, como afirmam Faria; Dermatine e Prado (2005) de que ela é um ser social, alguém que nesse movimento também se apropria e constrói cultura, e sua participação é reivindicada pelo discurso pedagógico como possibilidade de melhoria na qualidade do ensino (REDIN, 1998). Para que fiquem claros esses novos papéis que a criança assume na atual sociedade, vale uma pausa para se definir a etimologia dos termos *criança* e *infância*, que adquirem significados próprios a partir principalmente da sociologia da infância³². No campo científico houve, um tratamento diferenciado para esses termos, surgindo assim a ideia de geração. A infância estaria enquadrada dentro do conceito de geração. Para Delgado e Müller (2008, p.18),

a infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com os adultos e crianças, de aprender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente, (...) ser criança e ter infância não significa a mesma coisa.

Nesse sentido, a infância se constituiria em uma categoria onde a criança estaria inserida e onde ela ganharia uma nova referência. Essa referência caracterizaria na atualidade a compreensão dos principais processos de socialização que ocorrem entre pares, na família, na escola, enfim, na sociedade em geral. Esse conceito de geração é bastante relevante também para se pensar a interação da criança com outras crianças ou com os adultos que com ela convivem, bem como para avançar na compreensão dos significados que possa estar atribuindo aos espaços sociais onde se encontra imersa, considerando que, como afirma Postman (1999), há uma reinvenção da infância no contexto atual.

³² “A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objetos da investigação sociológica por direito próprio.” (REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2005, p. 363).

O discurso de que as crianças precisam ser bem-sucedidas no futuro, juntamente com o discurso da participação ganham a cena novamente nesse novo cenário, só que com outras características. Postman ressalta que essa nova postura exigida das crianças não advém de uma realidade distante, é o mundo da tecnologia e do consumo que dita essas novas normas reduzindo inclusive o papel que foi historicamente reservado à escola, de apresentação do mundo à criança, e dividindo esse papel com as novas tecnologias (TV, computador etc). O conhecimento é adquirido pelas crianças através de muitas fontes (TV, internet, por exemplo.) e a escola é um lugar onde elas devem receber “treinamento” para que possam ingressar com sucesso no mundo adulto. Diante dessas mudanças, as crianças e os jovens parecem não aceitar mais práticas que não os incluam.

Mesmo assim, a escola mantém muitas de suas práticas tradicionais (espaços subdivididos, rotinas, toques recolhedores, enfim), criando estratégias que ofereçam aos alunos subsídios para que possam contemplar as novas tecnologias (projetos alternativos, informática na escola etc). Os Conselhos Escolares, por exemplo, foram criados nessas instituições justamente para suprir a necessidade de participação que aflora nos jovens e nas crianças. De certa forma, os jovens acabam sendo contemplados com esse direito, só que de forma um tanto superficial, já que a estrutura básica se mantém.

Nas palavras de Dalpiaz (s/d), nos debates recentes sobre educação (sua atual situação, seus destinos), não fica evidente a participação de crianças, se ela tem existido é de forma mínima³³. O aluno praticamente não é chamado para o debate em torno dos caminhos e destinos da escola e, quando esse aluno cursa as séries iniciais do ensino fundamental ou a educação infantil, essa não participação parece ainda mais legítima. Em termos de pesquisas científicas, debates e consultas sobre a qualidade da educação (como no caso da Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil, já citada nesse texto), as crianças já têm seu espaço, mas no que se refere às atividades práticas dentro do campo escolar, esse espaço de participação é bastante limitado, até mesmo porque a lógica de funcionamento do campo escolar não as inclui.

Quando essa criança é “problemática” para a escola, seja porque fracassa ou porque é indisciplinada, essa participação se torna ilícita. A condição exigida para que os alunos se envolvam em alguma atividade que fuja à rotina da escola e que os coloque em uma situação

³³Em 2005 e 2006 a prefeitura de Fortaleza promoveu encontros pedagógicos no âmbito municipal para discutir novos rumos para a educação, as crianças não foram chamadas a participar. No encontro de conselheiros escolares realizado nos dias 26, 27 e 28 de novembro de 2008, onde se discutia a melhoria do ensino, não houve a mínima participação de crianças. Alguns adolescentes de 6º a 9º anos estavam presentes. No entanto, a discussão ficara mais restrita aos discursos dos adultos.

de maior participação, é a de que fiquem “comportados”. Só participam de alguma decisão, por exemplo, os alunos “bonzinhos”. Os “pestinhas” ficam de fora e nos corredores da escola se ouvem comentários de professores ou gestores sobre alguns alunos, classificando-os em categorias. “Esse menino é terrível”, dizem alguns professores, “já este é maravilhoso”, classificam outros³⁴. São as discussões em torno dos alunos “problemáticos” que passo a apresentar agora, tomando por foco o fator da indisciplina e as várias interpretações em torno desse termo.

2.3.. O aluno “problemático”: crianças que escapam ao modelo de escolarização?

A escola é um campo permeado de representações simbólicas e, como tal, constrói a identidade dos sujeitos que nela estão inseridos. Nesse sentido, só podemos entender que existem alunos desviantes se considerarmos que o ideal de aluno para a escola é aquele que segue as normas, que absorve bem os conteúdos, que está de acordo com os padrões desejáveis pela instituição. Afora esses padrões, ele é “problemático”. Segundo Silva (2007), toda diferença é sustentada pela exclusão. Isso quer dizer que o sujeito não é problemático por si, que só é caracterizado assim quando comparado ao modelo identitário estabelecido pela escola do que é ser um bom aluno, do tipo de aluno aceitável pela mesma, do modelo de aluno que aceita e reproduz os valores da cultura dominante, como diria Bourdieu, ou que se relaciona bem com a estrutura de poder dentro do espaço da instituição em si, como argumentaria Beinstein, citado em SANTOS, (2003)

Escolhi o termo “problemático” primeiramente porque acredito que ele torna a discussão em torno dos sentidos mais abrangente na medida em que possibilita pensar na questão da indisciplina e também na questão do saber ou do desinteresse por ele por parte dos mesmos alunos que são indisciplinados ou de outros alunos. Esse termo nos remete também à classificação que a própria escola faz com relação aos estudantes que de alguma forma não se adaptam às normas da instituição ou trazem um *habitus* familiar que não condiz com o escolar e acabam fracassando.

Quando os agentes da escola afirmam que uma criança é problemática, podem estar se referindo aos problemas de aprendizagem ou às atitudes de indisciplina desse aluno. Para esse

³⁴ Faço tais afirmações com base nas observações que realizei na escola selecionada de setembro de 2008 a fevereiro de 2009 (maiores detalhes sobre esse aspecto no capítulo 3).

estudo, usei o termo “problemático” porque foi assim que a escola (gestores, professores) definiu a turma que escolhi observar. Depois descobri que essa denominação estava relacionada a problemas disciplinares e não de aprendizagem, embora em alguns casos eu tenha identificado também ‘fracassos’ na aprendizagem.

Vale lembrar que, a partir do que concluí das observações, esses alunos são assim classificados somente pela escola, os próprios alunos só se reconhecem “problemáticos” quando na instituição recebem essa classificação, que em algum momento tendem a repetir. Por exemplo: durante uma entrevista informal em junho de 2009, Paula (9 anos)³⁵ afirma: “tô danada demais nesse ano, tia, dou muito trabalho à tia”. Alguns professores reconhecem que para os alunos esse rótulo que a escola lhes atribui em grande parte não é reconhecido e legitimado pelos mesmos.

o aluno se sente no seu ambiente. Se ele tá com outros alunos que também gostam de brincar, que são ditos também problemáticos, ele vai estar com os seus, e vai se sentir a pessoa mais normal do mundo, nunca vai se achar errado, de jeito nenhum. A criança é criança, ela vai brincar e sempre vai achar que aquilo é normal. (Profº Carlos, 3ºano, 2008 – entrevista concedida em dezembro de 2008)

Nesse sentido, uso o termo “problemático” nesse estudo fazendo referência à apropriação que a escola e alguns professores fazem em relação aos alunos indisciplinados, que estão inquietos o tempo inteiro, que confrontam as normas, seja de uma forma direta ou indireta, que querem outras coisas. Levando em consideração as múltiplas teorizações em torno desse termo, oferecidas pelas mais diversas áreas, sob variadas perspectivas (psicologia, psiquiatria, sociologia, educação, dentre outros), algumas questões norteiam as discussões em torno desse assunto e são em parte respondidas por essas ciências: o que é indisciplina? por que existe a indisciplina? Qual a origem da indisciplina? Por que alguns alunos são indisciplinados enquanto outros não?

Segundo De Lajonquière (1996, p.25), a indisciplina pode se expandir em um intervalo de variabilidade que vai “do não querer emprestar uma borracha ao colega até o (...) falar quando não foi solicitado, passando (...) pela conhecida resistência a não sentar-se adequadamente na carteira”, isso em sala de aula. Em um sentido mais geral, pode estar presente no ato de agredir fisicamente o colega ou furar o pneu do carro do professor, por exemplo. Não estariam os alunos, com atitudes como estas, querendo mostrar sua resistência a toda uma gama de imposições arbitrárias do campo escolar?

³⁵ Nome fictício de uma das alunas incluídas nesse estudo. Os detalhes sobre os sujeitos no capítulo 3.

A explicação não é tão simples assim e envolve muitas questões (psicológicas, sociais ou morais) que têm ligação direta com as diferentes compreensões que cada campo de estudo tem em relação à tarefa educacional e ao papel da escola. Como já havia feito referência, para De La Taille (1996) a indisciplina seria consequência do enfraquecimento dos vínculos entre os sentimentos de vergonha e moralidade.

Na perspectiva da importância atribuída à relação professor-aluno por Aquino, já esclarecida na parte introdutória desse texto, alguns professores vêem o problema da indisciplina. A professora Patrícia (4º ano, 2009) define aluno indisciplinado fazendo uma ressalva para essa relação e chamando atenção para a responsabilidade que o professor deve ter ao conduzir alunos com essa característica, bem como para a necessidade de certa autoridade docente:

O professor tem muita mania: ‘essa criança problemática, essa criança problemática’. Mas será que o problema não está com o professor? (...) Tem aquela criança que já passou por mim, que veio porque o professor não aguentava: ‘eu não quero pegar esse aluno, Deus me livre’. E quando esse aluno chegou na minha sala: ‘qual é o problema desse menino?’. (...) Eu não vejo problema nenhum nesse menino aqui que era dito problemático desde o 1º ano, (...) era a questão do limite. O professor acaba abrindo mão porque o menino é danado, porque o menino é isso e não exige. Se exige, exige de uma forma que talvez não chegue a atingir o aluno (...). Aluno problema que veio com esse estigma pra mim, não foi problema nenhum, pelo contrário. Quando chegou, se destacava, por exemplo, em matemática.(...) Esse aluno assumia muito bem, prestava atenção na aula. Agora, tem as minhas exigências que eu faço, (...) eu tenho os meus momentos de brincadeira com eles, mas tenho os meus momentos de seriedade. (...) Porque criança não é só sentar em uma cadeira, nem a gente aguenta. (Entrevista concedida a mim em agosto de 2009)

Em outra perspectiva, Guirado observa que a indisciplina está diretamente associada às relações de poder, no sentido em que o poder pode gerar indisciplina e dela ser gerado. Explicando melhor: “as coisas não se passam de fora para dentro, com um ato de poder reprimido, uma conduta indisciplinada. Pelo contrário, a indisciplina faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam a seu controle.” (1996, p. 68). Nesse sentido, a indisciplina já existiria naturalmente no espaço escolar visto que este estaria dotado de relações de poder. Sendo assim, por que alguns alunos são indisciplinados e outros não?

Rego (1996) lembra que no meio educacional costuma-se compreender a indisciplina como um comportamento inadequado de afronta e intransigência traduzida na falta de respeito

pelas autoridades. Seria, nessa perspectiva, uma espécie de incapacidade do aluno em compreender as normas e padrões de comportamento esperados pela escola. As regras nesse caso seriam imprescindíveis para o controle e coerção do aluno e teriam que ser seguidas por cada estudante da escola. Nesse caso, aquela criança que obedecesse cegamente ao conjunto de prescrições da escola seria disciplinado e a que não obedecesse estaria fora dos padrões da disciplina. Para obedecer ou não há sempre uma interferência da família. Nesse sentido, Geane (professora do terceiro ano, 2008), entende a indisciplina:

indisciplina, né? aquele que não consegue respeitar o espaço do outro, aquele que não consegue obedecer regras. Porque, querendo ou não, é na escola que ele tem que começar a conviver com isso, porque a sociedade impõe regras. Na vida a gente tem regra pra tudo. Os horários que você tem que obedecer no seu dia a dia já é uma regra: você tem horário pra tomar café, pra dormir, tudo isso. Já é uma regra que é constituída na sua família. E às vezes eu acho também que as crianças hoje, os pais são muito permissivos. Então permitem tudo: no momento que estão em casa eles pensam que podem tudo, eles vêm pra escola com essa visão também de que na escola eles podem tudo, aí a dificuldade deles entrarem e se enquadrarem nas regras da escola né? E a questão do desrespeito também com o outro, eu vejo também que é muito o convívio deles, que as pessoas do convívio deles não se respeitam muito. (...) Talvez não sejam também respeitados pelos pais, que muitos são chamados de cãezinhos, isso e aquilo.

Em uma vertente que se opõe à anterior, coloca Rego, o pensamento pedagógico tende a associar disciplina à tirania e nesse caso qualquer tentativa de elaboração de parâmetros ou definição de diretrizes é vista como prática autoritária que ameaça o espírito democrático e a liberdade dos alunos. Vista assim, a indisciplina seria natural em um ambiente de opressão porque as regras e normas teriam que ser quebradas.

Nesses dois casos, o aluno indisciplinado seria aquele que de alguma forma já apresenta tendência a se opor, o disciplinado seria o que não havia ainda tomado consciência de sua condição de opressão dentro do campo. Apresento dois exemplos que ilustram bem esses aspectos: em entrevista realizada em janeiro de 2009 com a jovem Esmeralda (12 anos),³⁶ que cursa o ensino fundamental³⁷ na escola selecionada para esse estudo³⁸, pôde-se perceber o quanto estar em sala de aula parece incomodar esses alunos. A estudante afirma detestar a sala de aula e gostar de estar fora dela, “a gente respira”, diz a menina. Quando indagada a

³⁶ Esmeralda é o nome fictício da aluna que participou no estudo piloto. Lembrando que os nomes foram escolhidos pelas próprias crianças.

³⁷ Essa entrevista foi realizada em caráter de teste preliminar, para que pudéssemos entender a eficácia ou não dos instrumentos metodológicos pensados para a presente pesquisa, bem como fazer as devidas alterações. A entrevista foi autorizada pela mãe da criança e pela escola.

³⁸ Mais detalhes sobre a escola no capítulo 3.

respeito dos motivos que a levam a ter tal sentimento em relação à sala de aula, destaca a questão de se sentir pouco à vontade naquele espaço. Já Michele (11 anos) parece incomodada com todas as atividades que lhes são solicitadas em sala de aula (afirmação decorrente das observações), mas quando em conversas informais comigo solicito que revele seus sentimentos com relação à escola ou sala de aula, diz simplesmente que não gosta. No momento de declarar exatamente do que não gosta, ela diz não saber responder.

Para algumas crianças, parece que tudo se torna mais importante do que a escola, principalmente do que a sala de aula. As observações revelam que os momentos mais lúdicos são sempre os mais visados, a sala de vídeo, a sala de informática, o recreio. “Ficar sentado por muito tempo é muito ruim”, confessam alguns alunos em conversas informais durante a pesquisa, outros alunos demonstram o incômodo, mas não sabem responder o que exatamente os incomoda.

Outra questão apontada pelos estudos que buscam entender as causas da indisciplina escolar diz respeito à atribuição de culpa à família, isentando a escola de uma revisão interna, como coloca Rego (1996). ‘Essa criança tem uma educação familiar totalmente autoritária e por isso não consegue entender ambientes democráticos’, colocam alguns professores; ‘a maior parte de meus alunos vêm de lares desestruturados, são filhos de pais separados, por isso são tão agressivos’, colocam outros; ou ainda, ‘há uma desvalorização da escola por parte dos pais, eles nunca aparecem na escola’. A fala de alguns professores ilustra bem essa percepção:

(...) a gente identifica mais problema naquele aluno que chama atenção demais, que dispersa a turma inteira. Às vezes, um aluno que dispersa nem sempre tem problema de aprendizagem, é principalmente que a família não acompanha. Você procura a mãe, manda ligar, telefona e nunca aparece, nem pra assinar o boletim. Aí você não tem nem como recorrer e a quem recorrer. (Célia, 4º ano, 2009)

(...) a gente pode definir os aspectos que tornam essa criança diferente, a aceitação de algumas situações-problema em relação à família. A família pode passar a mão por cima disso. (Carlos, 3º ano, 2008)

A conclusão que se pode tirar ao analisar todas essas vertentes teóricas aqui colocadas é a de que há uma complexidade no entendimento das causas da indisciplina, que tanto podem estar associadas à formação moral da criança em âmbito familiar ou escolar quanto estar imersas nas relações que se estabelecem dentro do campo escolar: relações de poder, relação professor-aluno, entre outras.

Para este estudo, considero vários aspectos aqui mencionados na análise que as diversas áreas fazem a respeito do tema, mas me detenho no olhar sócio-histórico apresentado por Aquino e exposto por mim na parte introdutória deste texto. Na dimensão desse olhar, a indisciplina é vista como uma forma de resistência em função da mudança de valores na sociedade. É essa resistência que caracteriza os alunos “problemáticos” retratados nesse estudo.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“Se o homem morasse no fundo do mar talvez a última coisa que iria descobrir seria a existência da água” (Ralph Linthon apud MORAIS, 1996)

O espaço da escola é muito comum e familiar para os trabalhadores da área de educação, tanto que enxergá-lo como campo empírico para uma investigação torna-se uma atividade bastante complexa, é um exercício constante de estranhar o familiar, de lançar outro olhar sobre aquilo que se convencionou achar natural. As leituras que fiz de Bourdieu e Charlot nesse estudo me levaram a definir com precisão os instrumentos e as estratégias de pesquisa que utilizei aqui na tentativa de me aproximar o máximo possível de uma análise do campo escolar com todas as particularidades que essa análise exigiu, já que trabalho na área de educação muito antes de iniciar o interesse pela pesquisa.

Na tentativa de compreender os sentidos que as crianças atribuem ao processo de escolarização, tomei a escola como um campo de saber e poder onde predomina determinado *habitus*, mas também onde os sujeitos produzem sentidos considerando a sua história pessoal e as relações sociais que estabelecem com os outros e com os ambientes. As práticas impostas aos sujeitos dentro das instituições podem ser percebidas por meio dos espaços que guardam entre si certos significados dentro do campo e que lembram sempre determinados acontecimentos.

Apresento, então, o argumento de que para compreender esses sentidos a criança pode fazer uma leitura desses espaços da escola a partir do registro fotográfico dos mesmos e assim lembrar aspectos de sua escolarização representados simbolicamente naqueles registros, numa espécie de percepção social da produção simbólica. Até chegar a tal argumento, um longo caminho foi percorrido, porque, como afirma Bourdieu (2007, p.27) o que conta mesmo em pesquisa científica é a construção do objeto. Em geral, essa construção não é algo que aconteça de uma hora para outra ou sem grandes esforços, “não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções e emendas”.

Fazendo sucessivas emendas, construí uma maneira de trabalhar esses espaços com as crianças. Não esquecendo das estratégias comumente usadas em pesquisas científicas, como entrevista e observação, utilizei dentre os instrumentos específicos para o trabalho com esse

público o registro dessas fotografias. Esse registro me serviu para responder alguns dos objetivos a que me propus analisar e que estão colocados na parte introdutória deste texto. O primeiro deles seria: *o que as crianças gostam e não gostam das práticas que vivenciam e dos saberes que lhes são repassados dentro da escola*. A partir da representação que fazem dos espaços da escola obtive essas respostas que estão melhor esclarecidas no capítulo 4. O outro objetivo, que em parte foi respondido pelo registro das fotografias, diz respeito a *como, em diferentes contextos a criança interpreta e se apropria das práticas, espaços e saberes da escola*. Vale esclarecer que o contexto a que me refiro aqui pode estar relacionado às apropriações dos diversos espaços dentro da escola, à mudança de turma e de professor ou à mudança de escola, a exemplo do que aconteceu em um dos casos, em que o aluno foi transferido da escola Ensinando e Aprendendo para outra instituição que ficava localizada em uma comunidade mais próxima de sua residência. No decorrer dessa investigação, estive atenta à relação desses alunos com as práticas (as atividades diárias ou eventuais) espaços e saberes que vivenciaram na escola, primeiramente enquanto turma e posteriormente enquanto sujeitos que se inseriam em novos contextos dentro do mesmo campo (novas turmas, por exemplo).

Para responder a outros dois objetivos fundamentais no entendimento dos sentidos da escolarização para essas crianças, percebi que somente esses registros não seriam suficientes, então, para complementar o registro das crianças fiz uso da história imaginária. Na história imaginária, que ao mesmo tempo é também história para completar, iniciamos uma história referente ao tema investigado e a criança é levada a imaginar como a história termina (CRUZ, s/d, p.5), (ver apêndice E). No uso dessa metodologia Cruz se utilizou de inícios de histórias e os alunos foram levados a imaginar seus finais. No caso desse estudo houve necessidade de fazer certas adaptações em função do contexto e da necessidade imediata de cada criança. Uma dessas adaptações foi o uso de fantoches para ilustrar os personagens; uma outra necessidade que surgiu para o trabalho com os três meninos que participaram da pesquisa foi o uso de fotografias retiradas de revistas, pois estas os motivaram a falar nos momentos em que preferiam o silêncio. As fotografias expressavam sentimentos e os alunos utilizavam-nas se julgassem necessário. Com esse instrumento consegui obter as respostas necessárias para compreender *o papel da escolarização para a criança no que diz respeito às práticas e saberes*, envolvendo a ambiguidade de compreensões do que realmente pensam e das colocações que fazem onde reproduzem o discurso da escola e também pude *compreender o que esperam de uma escola e do processo de escolarização*.

Para atingir parte do que me propus fazer, percursos e percalços se fizeram presentes, na medida em que o desafio da pesquisa envolve constantes redefinições e mudanças de estratégia, “é preciso pensar relacionalmente”, sugere Bourdieu. Em uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo, Deslandes, Neto (1999, p.21 e 22), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, essa afirmação de Bourdieu faz muito sentido. Para este autor, é a noção de campo que nos leva a verificar que o objeto de interesse do pesquisador não está isolado de um conjunto de relações. “A noção de campo é uma etnografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar (...) todas as opções práticas da pesquisa.” (BOURDIEU, 2004 b, p. 27).

O campo empírico onde realizei este estudo, como já havia mencionado, foi uma escola da rede pública municipal de Fortaleza . O intuito foi fazer um estudo de base etnográfica em uma turma da escola selecionada. A etnografia foi uma prática de investigação utilizada inicialmente por sociólogos e antropólogos, e atualmente vem sendo utilizada por pesquisadores das outras ciências humanas, inclusive da educação. O primeiro pesquisador a desenvolver a investigação etnográfica foi Malinowski, em sua obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, em que analisa os costumes e comportamentos dos nativos da ilha de Trobriand (Ludke, 1986, p.49). Nesse tipo de abordagem há uma interpretação do cotidiano, mas o macro não é desprezado, até porque para se compreender o cotidiano é preciso que se tenha uma ampla visão do que influencia esse universo.

Já com a definição do tipo de pesquisa a realizar e com a escolha do campo empírico, iniciei o trabalho de observação da turma no período compreendido entre setembro de 2008 e fevereiro de 2009³⁹, sendo possível assim identificar aqueles alunos que melhor se enquadrariam na aplicação dos procedimentos posteriores. Nesse mesmo período, fiz uma aplicação inicial das atividades direcionadas às crianças⁴⁰ com uma das alunas “problemáticas” da turma. Após obter consentimento da estudante e da mãe, realizei o conjunto de atividades com ela. Em um primeiro momento, fiz o trabalho com as fotografias⁴¹, a orientação que dei à estudante foi de que deveria fotografar espaços que lhe fizessem lembrar aspectos positivos e negativos que vivencia dentro da instituição.

³⁹ Esse período corresponde ao semestre 2008.2 de acordo com o calendário da Prefeitura de Fortaleza, que está assim organizado por conta de sucessivas greves ocorridas em anos anteriores.

⁴⁰ Atividades solicitadas por mim e aplicadas diretamente com as crianças, no caso em questão utilizei a história imaginária e as fotografias. O uso detalhado desses instrumentos será explicado a seguir.

⁴¹ Importante observar também que “as posições e oposições constitutivas dos diferentes campos se manifestam muitas vezes no espaço (...). O espaço físico não passa do suporte vazio das propriedades sociais dos agentes e instituições que, estando distribuídos por essa superfície, transformam-na em um espaço social, socialmente hierarquizado (BOURDIEU, 2004, p.38). Portanto, o espaço pode oferecer muitos elementos válidos para refletir a realidade social e os fenômenos que nela ocorrem.

Em um segundo momento, me reuni com a estudante em uma sala da escola escolhida pela mesma a fim de firmar com ela uma conversa a respeito das fotografias que havia registrado. Cruz (s/d) lembra que é necessário o uso de muita cautela na obtenção dos dados nesse momento, porque a entrevista feita na própria escola pode gerar na criança a impressão de estar sendo avaliada ou algo do gênero. Tomei bastante cuidado com isso, fomos para a sala e conversamos primeiramente sobre outros assuntos com a intenção de tornar o início da entrevista o mais descontraído possível. Antes, porém, um roteiro preliminar de questões foi feito por mim a fim de facilitar o início da conversa (ver apêndice F). Dessa entrevista, alguns questionamentos levantados nos objetivos foram respondidos, porque, de maneira geral, os fatores associados aos sentidos nos termos definidos por Charlot (2000) aparecem muito na fala dessa estudante. Fazer o teste inicial com essa metodologia foi importante para que eu percebesse a necessidade de alguns ajustes. O principal deles seria não utilizar todas as fotografias que a criança registra para análise, por conta da extensão do trabalho e incompatibilidade com o tempo disponível para essa investigação. Diante dessa constatação, resolvi, para as próximas entrevistas, pedir que as crianças escolhessem as fotografias que desejassem comentar.

No trabalho com a história imaginária muitas dificuldades surgiram porque, a princípio, foi planejada apenas para uma aplicação direta: eu iniciaria a história e a criança fantasiaria a situação e com isso o diálogo se desenrolaria. Não foi tão simples assim. A menina dizia que não sabia responder as perguntas ou ficava em silêncio. Só começou a responder quando resolvi assumir o papel da menina imaginária, “entrar” no mundo da fantasia juntamente com a jovem. O que ficou claro é que o instrumento merecia ser repensado para quando aplicado aos demais alunos, e foi o que aconteceu. Quando fui aplicá-lo com os demais meninos e meninas usei alguns recursos como fantoches e imagens retiradas de revistas, como já foi comentado.

Após esse trabalho preliminar e o período de observação me limitei a traçar estratégias para continuar o trabalho de campo, selecionei seis alunos⁴² para a próxima etapa. Destes, cinco ainda continuariam matriculados na mesma escola e em turnos diferentes no ano de

⁴² Esses alunos foram selecionados com base no princípio geral que norteia esta investigação, o de privilegiar dentre aqueles que já fazem parte do contexto de uma turma dantes rotulada como “problemática” aqueles que dentro desse contexto se destacam por serem os mais “problemáticos”, seja porque são indisciplinados e estão a todo momento confrontando as normas que lhes são colocadas, seja porque mostraram desejar algo a mais na escola. Uma das alunas, por exemplo, chamou minha atenção por conta das constantes fugas ao que era colocado pelo professor durante a aula. Ela não gostava de realizar as atividades que lhes eram solicitadas, mas ao mesmo tempo mostrava que se interessava por outros assuntos, expunha curiosidades que tinha e “fugia do assunto das aulas” mostrando pouco interesse pelo que era colocado, algum tempo depois do início do ano letivo de 2009 e dos trabalhos individuais essa aluna desistiu e finalizei os trabalhos com apenas cinco estudantes.

2009 e um deles mudaria de escola. Ainda em 2008 a direção do estabelecimento havia me informado a respeito da possível separação dessa turma para o próximo período letivo, justamente pelo fato de ser registrada grande dificuldade em se trabalhar com a mesma. Na nova organização, referente ao ano letivo de 2009, a maioria dos alunos selecionados passou a estudar em salas separadas, se relacionando com outras pessoas, em outro turno ou em outra escola, como no caso do aluno que teve sua matrícula transferida. Atenta aos novos elementos, passei a observar dentro daquelas novas turmas os alunos que se apresentaram como os mais “problemáticos”, e que foram no antigo contexto identificados, em uma espécie de comparação com os demais. Esses alunos chamaram atenção por parecerem inconformados com o tempo que passavam na escola ou com as atividades que lhes eram propostas, estando inquietos, agressivos ou liderando brincadeiras para “fugir” das aulas o tempo inteiro.

Dentro dessa realidade, a coleta de dados ganhou uma nova direção. Passei a repensar as estratégias de observação e o trabalho individual com os alunos. Eles agora estavam vivenciando a realidade de um outro contexto, haviam saído de uma turma já rotulada de “problemática” e passado a outras turmas em uma série diferente daquela de 2008 ou até mesmo escola diferente. Para tentar entender as respostas dadas pelas crianças às posteriores questões colocadas pelas entrevistas que seriam realizadas, bem como as possíveis mudanças advindas dessas novas realidades, passei, na medida do possível, a observá-las em suas novas turmas, atenta à relação que estabeleciam com outros sujeitos com quem dividiam os espaços e atividades na escola.

Considerando o que Ludke (1986) esclarece sobre o estudo de caso como uma possibilidade de retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza é que justifico o fato de ter estado atenta a tais mudanças de contextos. Não estava equivocada em demonstrar tais preocupações, uma vez que registrei importantes mudanças nesses alunos quando inseridos nessas novas realidades. Alguns se mantiveram indisciplinados, outros não, inclusive havendo certo estranhamento por parte de alguns professores, quando explicava o motivo de estar acompanhando aquele aluno desde o ano anterior.

Realizei o total de quatro observações em cada turma e em seguida parti para a aplicação das atividades solicitadas com os alunos. A princípio tinha imaginado realizar essas atividades em grupos pequenos, mas não funcionou assim. A forma de comunicação com a criança envolve questões muito complexas (desigual relação de poder entre adulto e criança, a linguagem etc), além disso, o chão da pesquisa é dotado de aspectos inesperados. Devido a uma greve que ocorreu logo no início do ano letivo de 2009, tive que mudar de estratégia. Na escola, algumas turmas funcionavam normalmente enquanto outras se encontravam

completamente paralisadas. A pergunta que me fazia era de como dar continuidade à pesquisa de campo. A solução para essa questão não foi das mais simples, tive que visitar as residências de todos os alunos que estavam com as atividades escolares paralisadas e elaborar estratégias para levá-los até a escola e com eles trabalhar. É importante lembrar que apenas três desses seis alunos estavam nessa situação, os demais frequentavam a escola normalmente, pois suas professoras não haviam aderido à greve. Visitei também a residência dos alunos que estavam comparecendo à escola regularmente.

Iniciei as atividades de observação dos alunos em suas turmas com aqueles que estavam na escola, ou seja, observei as turmas de três alunos. Com os demais, fiz um trabalho de visita às suas residências, conversa com os pais e levei-os até a escola para realizar as estratégias metodológicas específicas: fotografias e história imaginária. Inicialmente trabalhei com duas meninas. Em dupla, fizeram as atividades sem grandes esforços.

Depois desenvolvi o trabalho com as fotografias com o aluno que havia saído da escola e fiz isso em seu novo ambiente de estudo. Percebendo a dificuldade que esse aluno demonstrava ao ter que se expressar, levei-o até sua antiga escola para que pudesse conversar com os colegas e fazer o trabalho junto com eles. Foi aí que percebi que com os meninos não ia ser fácil trabalhar, especialmente em grupos, pois se sentiam envergonhados na presença dos colegas, o que não ocorria quando estávamos a sós, eu e eles. A estratégia de trabalhar com grupos só funcionou com duas estudantes. Além da questão da greve, três alunos se recusaram a falar quando estavam em presença de outros colegas, o que me levou a fazer um trabalho individual com eles.

O trabalho individual com os alunos tomou bastante tempo porque, muitas vezes, ao chegar na escola não os encontrava, haviam faltado, outras vezes estavam em uma sala de vídeo ou informática e não queriam sair para me acompanhar. Dentro da dinâmica do trabalho de campo, me deparei também com um caso de desistência. Uma das alunas, Michele, de 11 anos, que inclusive já havia concedido que eu a observasse dentro de sua nova sala de aula, desistiu. Ela não parecia satisfeita quando necessitava expor qualquer opinião, já havia percebido isso durante a observação na turma. Foi justamente no momento de falar sobre as fotografias que essa aluna resolveu expor a sua não disponibilidade em continuar participando. Lembrando que tive que perguntá-la se desejava continuar ao notar atitudes de recusa e que a garota só manifestou essa vontade com mais precisão quando esclareci que ela não seria prejudicada. No contexto da sala “problemática”, a aluna se recusava a participar das atividades. Ao observá-la em outra sala, já em 2009, notei que ela participava de tudo e

ainda era “respeitada” como líder pelos colegas, então imaginei que não se recusaria a continuar participando, mas não foi o que aconteceu.

Por ser um estudo de base etnográfica que pressupõe, dentre outras coisas,

a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo combinando vários métodos de coleta (...) sendo que os básicos utilizados pelos etnógrafos são: observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com informantes para captar suas (...) interpretações do que ocorre nesse grupo (LUDKE, 1986).

Entrevistei os pais de todos os alunos que permaneceram comigo até o final das atividades. Realizei a entrevista na residência de cada um deles, como forma de me apropriar das colocações de Bourdieu, quando afirma que cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. Além dos pais, entrevistei alguns professores, a fim de entender tanto o contexto de construção identitária da turma “problema” quanto os novos contextos em que os alunos estavam inseridos em 2009. Entrevistei um total de sete professores, que incluíam a professora da turma de 2007, os dois professores da turma de 2008 e as quatro professoras das diversas turmas de 2009.

3.1. O universo pesquisado: contextualizando a escola

A escola selecionada para realizar este estudo, como já havia feito referência, pertence à rede municipal de ensino de Fortaleza e está localizada na regional V, foi criada em 2002 com base na lei municipal 8381 de 01 de novembro de 1999, que no artigo 1 deixa decretado que a escola Ensinando e Aprendendo, localizada no bairro Novo Mondubim, passaria a fazer parte, a partir de então, do quadro de instituições públicas dessa regional. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da escola, a mesma entrou em funcionamento a partir do dia 03.07.2002, agrupando os anexos Pequeno Aprendiz e Espaço do Saber.

No que se refere à estrutura física da escola, pode-se dizer que é uma escola grande onde funcionam 16 salas de aula distribuídas em dois andares, sala de apoio pedagógico, sala de informática, coordenação, direção, biblioteca, sala dos professores, sala de multimídias, refeitório, cozinha, pátio, secretaria, sala de escovação, e em anexo, uma creche e quadra de esportes. Segundo depoimento da supervisora, em uma conversa informal na sala da coordenação da escola, em dezembro de 2008, existe também uma sala especial direcionada à

comunidade, que atende aos alunos “problemáticos”. Sala esta composta por psicólogos, advogados etc. No entanto, a referida sala só funciona no turno da tarde, que é considerado bastante crítico, pelo grande número de estudantes fora de faixa que frequentam esse horário na escola.

Nessa escola também funciona um projeto voltado para o “incentivo” ao esporte entre os alunos, denominado projeto *Segundo Tempo*, e outro voltado para o reforço escolar, *Mais Educação*. Com relação ao primeiro, está assim denominado porque funciona em horário contrário ao do estudante em sala de aula, ou seja, aquele aluno que frequenta as aulas pela manhã participa do projeto à tarde e vice-versa. Em conversas informais com o professor coordenador desse projeto, na sala dos professores, também em dezembro de 2008, soube que o número de vagas é restrito e que a prioridade para participar é justamente a de ser um aluno indisciplinado. “Através do esporte, eles vêem um novo sentido na vida”, revela o professor.

A escola atende exclusivamente a alunos de 1º a 5º anos do ensino fundamental no turno diurno e ao EJA (Educação de Jovens e Adultos) no noturno, abrange o público médio de 890 alunos entre os turnos manhã, tarde e noite e sua base de funcionamento curricular está definida na proposta pedagógica e no regimento escolar, além das decisões operacionalizadas nas reuniões pedagógicas.

No Projeto Político Pedagógico são definidos os marcos de funcionamento da escola, seus objetivos, necessidades, metas e ações para todas as dimensões desse estabelecimento (físico-estrutural, administrativa, pedagógica e relacional). Além disso, propõe programas especiais em dimensões pedagógicas específicas (Projeto Itinerantes do Recreio, Projeto Leitura e Escrita, Projeto Jornal Escolar).

No *Projeto Itinerantes do Recreio* a escola propõe que, quinzenalmente, 14 alunos de determinada série organizem e harmonizem o recreio. Inicialmente a escola estaria encarregada de orientá-los e sensibilizá-los quanto à natureza específica da atividade a ser realizada, em seguida, já com a realização da atividade pelos alunos, ela faria um trabalho de avaliação dos resultados.

O *Projeto Leitura e Escrita* seria uma colaboração na apropriação do sistema de representação escrita pelas crianças, visando responder a duas questões básicas: o que a escrita representa e qual a estrutura do modo de representação da escrita. As atividades a serem aplicadas nesse projeto e as formas de avaliação seriam definidas durante o planejamento pedagógico.

O *Projeto Jornal Escolar* teria o objetivo de aproximar as crianças do que eles denominaram de “ilusões da mídia”, que seriam as mensagens com duplas interpretações que

em geral são divulgadas pelos meios de comunicação. A partir desse projeto, as crianças teriam oportunidade de adquirir ferramentas intelectuais para “filtrar” criticamente essas mensagens. Nos jornais seriam divulgados desenhos, entrevistas, poemas, jogos e depoimentos.

Dentre esses três projetos, foi possível constatar durante as observações que somente o jornal escolar existe e está em funcionamento na escola, e mesmo assim sem atender aos principais objetivos propostos porque, ao que pude constatar, a criança mal tem acesso ao resultado do que se produz e se divulga através do jornal, e a escolha do que vai ser divulgado no jornal não cabe às mesmas e sim aos adultos: professores e funcionários da biblioteca.

O Regimento Escolar possui a estrutura de uma legislação, com títulos, capítulos e artigos. A escola é apresentada, sua estrutura de funcionamento especificada, incluindo uma seção detalhando as atribuições de cada integrante daquele espaço (diretor, vice-diretor, secretaria escolar, corpo docente, corpo discente, orientação educacional, conselho de classe, conselho escolar, supervisão escolar, biblioteca, laboratório de informática, setor de arquivos, serviços auxiliares, serviços gerais dentre outros). Estão inclusos ainda títulos e artigos voltados para informações sobre ingresso, matrícula, transferência, recursos didáticos, currículo. Já na parte final do documento, faz-se destaque às normas de convivência social que deverão ser seguidas naquele estabelecimento, incluindo o regime disciplinar e as penalidades aplicáveis àqueles que delas se distanciarem.

Apesar da dinâmica de funcionamento da escola ser explicitada nesses documentos, posso afirmar, a partir de conversas informais com os professores e assistindo às reuniões de planejamento, que a maioria dos docentes sequer conhece o conteúdo de tais documentos e planejam suas aulas com base nos livros didáticos.

Escolhi a escola *Ensinando e Aprendendo* porque, além de ter encontrado espaço para inserção, como já foi mencionado, pretendia privilegiar uma instituição que, acima de tudo, atendesse apenas as séries iniciais do ensino fundamental (no caso, no turno diurno), já que o foco do estudo seria a criança e não o jovem ou adolescente. Nessas condições, desenvolver a investigação em uma escola que funciona de 1º a 5º anos poderia ser vantajoso no sentido de facilitar a obtenção dos dados, visto que todas as práticas desenvolvidas na escola no período diurno estão voltadas a atender as crianças. Por outro lado, nessas instituições não existe representante no conselho deliberativo (Conselho Escolar), onde se pode supor que todas as decisões são tomadas sem o conhecimento do aluno.

3.2. Os sujeitos selecionados

Como já havia mencionado, selecionei inicialmente uma turma de terceiro ano do ensino fundamental e dentro dessa turma um total de seis⁴³ alunos, baseado no critério que faz essa investigação, qual seja o de alunos que, de certa forma, estão fora dos padrões da escola e não se “comportam” dentro da “normalidade” defendida pela mesma. Passo agora a descrever um pouco cada um desses alunos, apresentando características de seu ambiente familiar, escolar e individual.

Guilherme⁴⁴ (11 anos) mora com a mãe, um irmão e um padrasto em uma casa de quatro cômodos no bairro São José em Fortaleza. A mãe, que cursou até a quinta série do ensino fundamental, é dona de casa e o padrasto entregador de um supermercado. Segundo depoimento da mãe e dos professores, esse aluno é bastante acompanhado na vida escolar. A mãe atribui o mal comportamento do filho no ano de 2008 a um problema familiar que a impediu de estar presente na escola, mas diz que esse não é um comportamento constante dele por ser um estudante que geralmente é bem acompanhado, revela que o menino gosta de ir à escola e que ao chegar em casa relata os principais acontecimentos, especialmente os mais lúdicos (brincadeiras, atividades).

Paula (9 anos) mora com a mãe, o padrasto, um irmão de 10 anos e dois irmãos adolescentes no bairro Novo Mondubim em Fortaleza. A mãe, que cursou até a quinta série do ensino fundamental, é doméstica, o padrasto, que nunca estudou, é trabalhador autônomo e os quatro filhos do casal, incluindo ela, estão regularmente matriculados em escolas da rede pública. A casa onde moram é bastante pequena, os pais parecem não se entender (percebo isso quando o pai entra em casa e quer saber do que falamos e a mãe manda que saia com severidade) e o ambiente não pareceu favorável aos estudos, por conta da falta de espaço, ventilação e iluminação. Quanto à relação da estudante com a escola, a mãe conta que ela nunca mostra resistência em ir à escola mas que não gosta de fazer as tarefas escolares, ainda mais porque ela (a mãe) não tem paciência de ensiná-la.

Dominique (12 anos) mora com a mãe, o pai e uma irmã adolescente em um apartamento também no bairro Novo Mondubim. É o mais novo da casa e por conta disso,

⁴³ Vou lembrar novamente que uma das alunas desistiu durante a pesquisa o que me impossibilitou de obter maiores informações sobre ela ou de citá-la nesse momento. Portanto, apresento as principais características de cinco estudantes apenas.

⁴⁴ Todos os nomes dos sujeitos dessa investigação são fictícios.

segundo depoimento dos professores, bastante protegido. Os pais e a irmã cursaram o ensino fundamental e médio. A mãe é dona de casa e o pai trabalha no comércio. Segundo depoimentos do próprio garoto e de seus professores, em 2008 ele resistia em ir à escola e acabou mudando de postura no ano seguinte por a mãe ter prometido presentear-lo caso se saísse bem na escola.

Caio (10 anos) mora com os avós paternos e o pai em uma casa grande e espaçosa também no bairro Novo Mondubim. Foi abandonado pela mãe ainda bebê (com seis meses de idade). Ao todo, moram oito pessoas na sua residência: duas irmãs adolescentes que, assim como ele, foram abandonadas pela mãe, os avós, o pai, mais dois primos seus. Com relação à escolarização dos familiares que vivem com ele, o pai teve a menor escolaridade, pois cursou apenas, segundo informações da avó, até a terceira série do ensino fundamental (atual quarto ano). O avô cursou até a sétima série, a avó é estudante, cursa o sexto ano no EJA (Educação de Jovens e Adultos) na mesma escola de Caio e os irmãos e primos estão regularmente matriculados. A avó, que me pareceu ser a pessoa mais próxima do garoto, conta que ele não gosta muito das atividades escolares, exceto quando se trata do projeto Segundo Tempo, direcionado ao esporte, e revela ainda que o neto gosta muito de trabalhos manuais e diz querer seguir a profissão do pai, que trabalha em uma oficina de carros.

A avó conta ainda que durante os anos de estudo o menino nunca havia se interessado tanto pelas tarefas escolares e pela escola quanto durante a permanência do professor Carlos⁴⁵ em sala de aula em 2008. De acordo com ela, Caio diz gostar dos professores que resolvem os assuntos em sala de aula, sem necessitar enviar os alunos para a Direção, e que o professor Carlos era assim.

Roberta (11 anos) mora com a mãe, a avó e cinco irmãos em uma pequena casa localizada no mesmo bairro da escola e da maioria dos alunos citados aqui. A mãe é solteira, cursou até a antiga quinta série do ensino fundamental e é costureira. A avó trabalha com sua mãe na costura e dois dos cinco irmãos, segundo informação da mãe, abandonaram a escola. Em conversa informal com sua mãe na visita que fiz à residência da aluna, ela (a mãe) revela que a menina não se interessa por nada, que só vive na rua e que ela bate mas não adianta, ela não se interessa pela escola. Quando tentei explicá-la o objetivo do trabalho com essa aluna e que para realizá-lo necessitaria que a menina me acompanhasse até a escola, já que devido à paralisação estava sem frequentar as aulas, a mãe não deu muita atenção ao que eu estava

⁴⁵ O professor Carlos substituiu a professora titular da turma de 2008 durante quase todo o período em que observei a turma e foi citado por muitos alunos e pais como um bom professor. Segundo o que pude notar nas observações, esses elogios podem estar relacionados ao fato desse docente incitar muitas brincadeiras e ser criativo na condução de suas aulas e, além disso, mostrar autonomia, segurança e afetividade pelos alunos.

dizendo, disse apenas que se era para levá-la até a escola já seria uma coisa positiva porque ela estava atrapalhando seu trabalho em casa.

Um aspecto comum em todas as entrevistas com os pais ou responsáveis foi o reconhecimento de que a escola serviria para o futuro de seus filhos e a afirmação constante que me fizeram de que dizem isso para eles o tempo inteiro. A mãe de Roberta confessa: “digo pra ela estudar, se não quiser ter o mesmo futuro que eu”. A escolarização, para esses pais tem a função que a mídia reproduz constantemente, de salvação para aqueles que pertencem a uma classe social economicamente desfavorecida.

O *habitus* familiar desses alunos em geral não lhes favorece um estímulo pelos saberes repassados pela escola, já que esses últimos estão distantes da realidade que vivenciam. Em alguns casos, percebo que as crianças até repetem o jargão de que a escola lhes oferecerá um bom futuro, como no caso de Paula que diz não desejar ter o mesmo futuro da mãe e que pretende estudar e ser doutora, mas que, na realidade, acaba não tendo um real interesse pela escola, suas práticas e saberes.

Nos casos que registrei, percebo que diferentes fatores levam à indisciplina e que nem todos os alunos vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis não sendo esse o único agravante ou causador da indisciplina na escola. Dominique e Guilherme, por exemplo, vivem ambientes familiares de acompanhamento e entrosamento com a escola, entretanto, ao que constatei recebem superproteção da família. Caio tem problemas familiares porque o fato de ter sido abandonado pela mãe acaba gerando nos avós uma necessidade de suprir a carência, que é concedida através do excesso de liberdade dada ao garoto.

3.3. Os instrumentos metodológicos

Para a melhor apreensão das respostas dadas às perguntas que aqui surgiram, utilizei alguns instrumentos de coleta de dados, seja direcionados de forma direta às crianças como foi o caso das fotografias e da história imaginária, seja ao contexto mais amplo da escola e da sala de aula como no caso das observações.

3.3.1. As observações

O trabalho de observação na escola constitui-se um momento privilegiado para que possamos entrar em contato com uma dada realidade e dela guardar nossas impressões. Importante entender também que não somente nós pesquisadores observamos. Estamos sendo observados, afinal “invadimos” aquele espaço que já mantém uma rotina, que já obedece a um trabalho cotidiano. O procedimento realizado na observação foi o seguinte: inicialmente foi feito um trabalho de observação de toda a turma, das interações, em todos os locais que a mesma esteve presente ou a realizar alguma atividade na escola, porque me importava acompanhá-los em suas atividades de rotina ou até mesmo os que fugiam a ela. Posteriormente observei os alunos individualmente em outros contextos.

A escolha da observação direta possibilitou maior contato com os sujeitos da pesquisa, na medida em que “é uma modalidade de observação em que o pesquisador ou já é membro do grupo sobre o qual faz a pesquisa, ou passa a fazer parte do grupo para melhor coletar os dados” (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 59). No caso, passei a fazer parte do grupo e frequentar regularmente a escola e a sala de aula.

A primeira visita que fiz à escola, depois de já ter conseguido a autorização da direção para ali pesquisar, foi um momento de observação geral, sentir o espaço era a primeira intenção, pedir autorização ao professor da turma e aos alunos também se constituiu um objetivo nesse primeiro momento. Claro que as primeiras impressões são ainda superficiais, mas essenciais para as observações seguintes porque, como afirmam Graue e Wash (2003, p. 129), “a observação sistemática e disciplinada é uma competência que pode ser aprendida (...) toda a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê”.

Iniciei o trabalho de observação da turma efetivamente em novembro de 2008. Antes disso, porém, havia feito algumas inserções (3 observações) em setembro, no momento em que a professora titular da turma ainda não havia saído de licença. O primeiro passo foi registrar tudo que observava, ainda sem ter muita ideia do que fazer com aquele grande número de dados nem de que caminho seguir exatamente. Graue e Wash colocam que um dos grandes erros que tendemos a cometer no momento de registrar as observações é o de não incluir pormenores nos registros. No caso em questão isso não ocorreu, registrei tantos pormenores que acabei me perdendo do foco nesse momento.

Depois fui mais seletiva e me detive a observar as relações de poder. Fiquei atenta à entrada dos alunos na escola, observei-os em sua “ansiedade” antes da entrada e imobilidade ante os adultos que passavam ali e não lhes cumprimentavam. Em sala de aula fazia anotações o tempo todo, mas não sabia ao certo o que fazer com elas. Registrei a reação dos alunos para com as atividades trabalhadas “alguns alunos brincam ao invés de fazerem tarefas”, “os alunos questionam a quantidade de questões”, “no pátio uma aluna chega perto de mim e pergunta se vou lhes dar aulas e quantas questões passarei.” Também registrei a reação que os alunos demonstraram à minha presença: “eles me observam o tempo todo, querem interagir comigo.”, “uma aluna chega pra mim e pergunta o que estou fazendo”, “se inibem com meu olhar”. Observei ainda as relações entre professora e alunos e desses com o saber em sala de aula; “a professora diz que só saem para o recreio aqueles que fizerem a atividade e que lhe mostrarem”, “a professora coloca que o número de questões depende do comportamento dos meninos”.

A partir de então percebi que não poderia me deter a observar relações de poder sem estar atenta a outras relações que se juntam a esta e constituem o cotidiano da escola. Nas observações que se seguiram permaneci atenta às relações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, a relação da criança com o saber em sala de aula e em outros espaços da escola. Devo admitir que em vários momentos, durante o tempo de observação na turma, houve conflitos da minha relação com a pesquisa e com a minha prática em sala de aula. Em alguns dias não tive aproveitamento por não conseguir me distanciar, olhar com estranhamento. Outra dificuldade que encontrei foi em conciliar a necessidade de aproximação com os alunos e o conflito que essa aproximação deles causava no andamento “normal” das atividades em sala. Tentava evitar que se aproximassem de mim durante a aula, mas muitas vezes não conseguia e essa situação causava desconforto em mim perante o professor. No momento do lanche também me sentia desconfortável quando me aproximava das crianças, recebia olhares que pareciam me dizer: “não faça isso, não posso permitir que saiam do ritmo já estabelecido.”

Na sala observada muito professores substituíam a titular, fator que influenciava bastante no comportamento e envolvimento dos alunos pelas atividades. Na segunda observação que realizei, depois da inserção total em Novembro de 2008, tive a oportunidade de assistir à aula do professor Carlos. A princípio fiquei a me perguntar o que observar dentro daquele contexto, visto que os alunos pareciam atentos a tudo, obedecendo todas as regras, em silêncio absoluto (“tudo que é solicitado, os alunos fazem.”). Não pareciam aqueles da primeira observação ou das três observações que havia feito em setembro de 2008.

A impressão inicial era de que o professor seria bastante autoritário para conseguir tais resultados, mas ao longo das observações outros fatores se mostraram nessa relação: afetividade, carisma, movimentação com as atividades (“o professor afixa um mapa na lousa, os alunos prestam atenção.”), atenção com os alunos, dentre outros. Uma outra impressão que tive naquela ocasião foi de que não haveria mais nada a observar já que estava indo tudo “tão bem”. Mero engano de pesquisador iniciante, o que parece bem pode nos dar indícios, elementos que não imaginamos para o estudo. Por que em diferentes contextos e relações os alunos modificam tanto seu comportamento? Se fosse uma simples questão de comportamento, índole ou moralidade haveriam de ser indisciplinados em todos os momentos. Acontece que o que defendo aqui é que a escola é também compreendida à luz de uma interpretação singular que envolve tanto a história do indivíduo quanto a leitura que ele faz de sua própria história ou da realidade que vivencia. Naquele contexto, a questão da afetividade parecia contar, a dinâmica do trabalho do professor também.

Os espaços mais observados durante o tempo que estive na escola, foram a sala de aula e o recreio, esses espaços representam o cotidiano dessas crianças na medida em que são os mais frequentados. Raramente observei-os em uma aula de informática ou na sala de vídeo. Na biblioteca não cheguei a observá-los. Até por volta da décima observação, não me defrontei com nenhuma oportunidade de vê-los vivenciando outras atividades. A partir de então pude acompanhá-los em algumas aulas de informática. A primeira delas tomei conhecimento a partir de uma conversa informal com uma aluna no recreio, que me informou com satisfação a respeito da aula que teriam após aquele momento. A partir daí observei que, sempre que essas aulas iam acontecer, os alunos ficavam quietos em sala, era a condição dada pelos professores para que merecessem ir a essa aula.

Quando o professor de informática aparecia na porta da sala de aula, todos vibravam e se mostravam ansiosos para saírem, mas quando lá chegavam novamente ficavam a reclamar, porque desejavam fazer outra atividade que não fosse aquela solicitada pelo professor. Um aspecto curioso relacionado a esse momento e a outros que registrei fora de sala de aula é que os alunos parecem querer tanto fazer determinada atividade, mas não se envolvem quando lá estão. Alguns confessam em entrevista que gostam mesmo é de ter uma oportunidade de sair de sala e não fazer tarefas (como denominam o saber). Isso fica confirmado através das observações, porque em todos os eventos extra-classe dos quais os estudantes participavam, sentiam-se motivados somente pela oportunidade de conversar com os amigos mais à vontade do que em sala de aula.

Durante as observações, participei também de reuniões que o grupo gestor realizava com os professores e dos planejamentos onde os docentes de cada nível de ensino se reuniam para elaborar as atividades que aplicariam com os alunos. O planejamento acontecia da seguinte forma: os professores se reuniam por série, ou seja, todos os professores do terceiro ano ficavam reunidos em uma única sala a planejar exatamente a mesma coisa, tomando por base o livro didático unicamente. Perguntava sempre aos professores se eles costumavam diferenciar o planejado na hora da aplicação da atividade em sala, esses me respondiam prontamente que não, todos deveriam cumprir o programa. Durante o planejamento alguns professores chegavam a questionar o fato de não terem ainda trabalhado determinado conteúdo e de precisarem cobrá-lo na avaliação, mas a maioria parecia aceitar aquela condição.

Também durante as observações, pude verificar o quanto a criança é chamada a participar somente em momentos em que os adultos julgam necessário e de como aquilo parece causar “desconforto” nas crianças que, em conversas informais comigo, revelam a vontade de que a escola seja diferente, de que as aulas sejam através de brincadeiras e de que certas rotinas (como a fila de entrada, por exemplo) não existam.

Na segunda etapa das observações, registrei o cotidiano dos alunos que havia selecionado quando realizei o trabalho com a turma, aqueles que eram mais “indisciplinados” ou “rebeldes” ou que demonstravam “pouco envolvimento” com a escola, conforme referência dada pelo professor da turma, ou adquirida pelas observações em outros contextos.

Juntamente com as observações, fiz um levantamento de dados sobre matrícula, evasão, repetência e da proposta pedagógica. A partir da obtenção dessa última, foi feita uma análise das práticas pedagógicas defendidas como referência nesse documento, especificamente as que se destinam ao 3º ano do ensino fundamental⁴⁶ e, com os dados sobre evasão e repetência, identifiquei a situação da escola com relação aos níveis de aprendizagem e sucesso escolar das crianças.

⁴⁶ O que ficou claro a partir da análise desses documentos é que a escola não parece seguí-los como modelo para orientação do planejamento dos professores. Sendo que os docentes (a maioria deles) sequer têm acesso ao documento que se encontra incompleto desde 2004, planejam suas atividades com base apenas no livro didático.

3.3.2. Atividades Solicitadas: fotografias, história imaginária e entrevistas.

Na segunda etapa da pesquisa de campo houve dedicação maior com relação à aplicação dos instrumentos com as crianças. Em primeiro lugar foi feito um trabalho individual com as cinco crianças selecionadas e que continuaram na pesquisa, solicitando que cada uma fotografasse os espaços da escola, conforme minhas orientações. A orientação que dei aos alunos foi de que deveriam registrar espaços que os fizessem lembrar aspectos positivos e negativos de sua escolarização naquele campo. Em seguida realizei a entrevista com cada criança e a partir das fotografias que eles resolveram comentar⁴⁷. Com o registro das fotografias, busquei apreender aspectos significativos ou não para a criança, das atividades desenvolvidas pela escola naquele espaço, buscando entender a importância da mesma para elas e de suas vivências em tais locais, o que, em tese, representam a própria ideia de escola para aquelas crianças. O uso desse instrumento foi muito útil para a pesquisa, porque valorizou os estudantes. Alguns alunos da escola passaram a chamá-los de auxiliares da jornalista (que no caso seria eu). Quando partimos para uma conversa individual sobre as fotografias, as crianças não ofereceram nenhuma resistência, ainda que depois tenham me confessado não terem gostado de falar a respeito de seus registros. As respostas para as questões colocadas surgiam sempre em referência à imagem e eles olhavam o tempo inteiro para as fotografias quando precisavam responder as perguntas.

Ainda na segunda etapa efetivou-se o uso da história imaginária, que aconteceu de forma bastante singular, de aluno para aluno. Explicando melhor: como já havia mencionado, planejava aplicar esse instrumento a grupos de alunos mas, no decorrer do trabalho de campo com as crianças, novas necessidades surgiram e o resultado foi que as duas alunas escolhidas mostraram interesse em fazer essa atividade juntas, entretanto, os três garotos não se mostraram dispostos a fazê-lo.

Com a utilização de fantoches e algumas figuras retiradas de revistas, montei o cenário para a história. O trabalho foi feito em primeiro lugar com as meninas, elas participaram da história e fantasiaram os personagens. Com a fantasia da história, as crianças acabaram por

⁴⁷A entrevista feita a partir das fotografias foi semi-estruturada, que, segundo Matos (2001), é aquela que se desenrola a partir de um esquema básico porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. As questões para a entrevista estiveram baseadas em observações iniciais já realizadas e nas fotografias retiradas pelos alunos. Foi uma técnica aplicada às crianças da turma especificada para obter informações a respeito da concepção desses sujeitos no tocante às questões investigadas. A entrevista é um instrumento fundamental quando se pretende captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade.

expor o discurso que, ao que parece, julgavam ser o correto: “eu gosto da sala de aula porque a sala de aula é um lugar muito importante pra gente” (R. 11 anos). E quando retirei os fantoches e disse que a partir daquele momento quem falaria eram elas, o discurso mudou para a mesma aluna “eu queria que a gente pudesse sair da sala de aula toda hora”.

Esses instrumentos auxiliam o pesquisador que investiga a criança porque servem para complementar os dados obtidos através da entrevista e da observação. De uma maneira mais indireta obtêm-se informações que por um motivo ou outro a criança possa omitir no momento da entrevista, porque, como afirma Cruz (s/d), aos cinco anos de idade a criança já acumulou conhecimento suficiente para saber o que um adulto prefere ou não ouvir. Dessa forma, a criança pode escolher o que quer ou não dizer ao pesquisador. O que ocorreu foi o oposto, em todos os casos os alunos pareciam ser mais objetivos quando eram eles mesmos a falar e não os fantoches.

Além dessas atividades, foi importante ainda o contato com os responsáveis pela criança (pai, mãe ou outro parente com quem a criança viva), no sentido de entender o que a criança fala a respeito da escola em casa ou se oferece resistência em ir e o porquê de tal resistência. Nesse sentido, realizei uma breve entrevista com os mesmos (ver apêndice H), em suas residências e com os professores que com eles mantiveram ou mantinham contato.

3.3.3. O trabalho de campo com cada aluno

Michele–11 anos – o único caso de desistência

O caso da aluna Michele é bastante específico porque ela não chegou a participar de todas as atividades da pesquisa, sendo possível retratar aqui apenas os momentos de observações tanto do contexto da sala “problemática”, onde a menina era uma aluna que se recusava a fazer as atividades, reclamava de tudo seja por gestos, expressões ou palavras, e não gostava de participar, quanto do contexto da sala de aula de 2009, onde ela se mostrou uma aluna participativa, que gostava de ajudar os colegas e parecia ter conseguido uma liderança em sala.

No dia 8 de junho de 2009, registro: “a Michele grita na sala, chama os colegas. Parece que ela percebe que chama atenção, põe o pé em cima da cadeira. Os alunos dão importância a ela, solicitam sua presença. Ela pede o tempo inteiro pra sair de sala. Ela gostou

desse novo contexto porque nele é o centro das atenções, é temida pelos estudantes, pela professora”. Ela gesticula dizendo que não vai entrar na sala e realmente não entra. Exerce liderança. No contexto anterior ela se relacionava bem comigo, estava sempre se aproximando de mim, mas a partir de então se recusava a estar perto de mim, ela não queria que os colegas soubessem que eu estava ali por sua causa?

Michele não participou das atividades de entrevista e história imaginária; chegou a registrar as fotografias, mas não quis comentá-las.

Guilherme – 11 anos

O trabalho de campo com esse aluno se deu em dois momentos: em um primeiro momento fizemos o registro de fotografias no contexto da escola onde em 2009 o aluno estava matriculado; a segunda parte da observação também se deu no contexto dessa escola. No segundo momento foi feito o registro de fotografias e a atividade referente à história imaginária, no contexto da escola Ensinando e Aprendendo, onde o aluno estudava em 2008. O trabalho aconteceu assim porque notei que o aluno ainda não havia construído uma identidade com a nova escola e se recusava a falar, permanecendo em silêncio a maior parte do tempo da entrevista inicial que fiz sobre o registro das primeiras fotografias. O único aspecto que mais destacou na nova escola foi a relação com os amigos. Os espaços que fotografou despertavam-lhe curiosidade apenas. Na escola onde já tinha maior inserção teve maior expressividade. Comparando os dois contextos, ele diz: “lá tinha uns amigos l ...lá tinha quadra, aqui não, lá podia arrodar o colégio, aqui não pode...gostava de ir pra diretoria porque tinha brinquedo...mas era proibido subir no palco”. Guilherme participou de todas as atividades que solicitava quando imerso no contexto da antiga escola e registrou espaços que lhe traziam lembranças dos amigos, das brincadeiras, de ex-professores (especialmente do professor Carlos).

Caio – 10 anos

Nas observações, tanto do contexto da “sala problemática” quanto do contexto da turma de 2009, fiz o registro de muitos comportamentos relacionados a esse aluno que estão sempre direcionados ao não cumprimento das tarefas escolares, à vontade constante de sair da sala, às brincadeiras com os colegas e à afronta com relação às solicitações da professora.

No que diz respeito ao trabalho com as fotografias, história imaginária e entrevista, Caio se dispõe facilmente a realizá-los até mesmo porque, como ele mesmo relata, seria uma

oportunidade de sair da sala de aula. Com relação ao registro das fotografias, chama atenção o fato de somente esse aluno ter registrado algumas fotografias que “fogem” ao que comumente fora selecionado pelos outros alunos: um cartaz que o faz recordar a mãe, o Dia das Mães: “Me representa quando eu nasci- “mãe: escola da vida...; um desenho na parede que o faz lembrar brincadeiras: “minha vó vinha pra reunião e eu vinha pra cá, ficava brincando no pátio” ; se referindo a todos os espaços: “a escola tem espaço pros alunos tudim, dá pra gente brincar, tem sala pra gente estudar”. Os espaços mais significativos para ele são aqueles que pode brincar e fazer tudo que queira. Na visita que fiz à sua residência, compreendi porque esse aluno quer ser atendido em todas as suas necessidades, os avós revelam que ele sai à hora que quer e que eles -os avós- não controlam isso. Caio registrou também o globo na parede da escola, que o faz recordar coisas que lá estão escritas: paz, amor, sabedoria, participação, fé e harmonia, e ele afirma que os demais alunos não costumam se atentar para essas coisas, ele sim: “não, eles nunca olharam não, só eu”. “Eu gosto de olhar”. Os espaços negativos para ele são aqueles que gosta mas não costuma frequentar: “todo mundo não pode coisar, não é todo mundo que pode vir pra quadra”. “O professor Carlos fez torneio com a gente, torneio legal.”... “a gente pode jogar, a gente pode brincar, a gente tem um espaço só pra nós”. Ele registrou objetos para lembrar de algumas pessoas; o birô: “porque antes do professor (Carlos) entrar, a professora, eu não gostava da professora, a professora era ruim, não gostava dela”.

Com relação ao trabalho a partir da história para completar, Caio se recusou a trabalhar em grupos, preferiu estar comigo em uma sala de aula da escola e não permitiu que a conversa fosse gravada. Durante a exposição de suas falas, preferia brincar com os fantoches e criar situações que se distanciassem da conversa sobre a escola. Nesse momento o aluno revela suas impressões sobre a escola, suas rotinas e sobre as relações de poder, inclusive criando situações que esclarecem a dinâmica do poder e da relação que estabelece com o mesmo. “Vou levar você pra diretoria”, “diretor é tipo um professor que dá carão.”

Paula – 9 anos e Roberta – 11 anos

No caso do trabalho de campo realizado com essas duas estudantes, é mais conveniente que seja discutido em uma mesma lauda, por dois motivos: primeiramente porque nas observações, tanto de um contexto quanto de outro, notei a proximidade das duas meninas mesmo que essa proximidade significasse intrigas e desavenças que aconteciam porque as duas queriam sempre estar em situações de liderança. Em segundo lugar porque preferiram trabalhar juntas nas entrevistas a respeito das fotografias e na história imaginária.

No registro das fotografias, mesmo sem uma combinação prévia, acabaram fotografando praticamente os mesmos espaços (quadra, pátio, informática, sala de vídeo, sala de aula, coordenação), ainda que alguns dos registros tenham sido intencionados a objetivos diferentes de uma aluna a outra. Por exemplo, no caso de Roberta, que fotografou a biblioteca porque a fazia lembrar das atividades da própria pesquisa, e não das brincadeiras ou atividades de leitura, como lembra Paula.

Para a história imaginária as próprias alunas montaram o cenário na sala de vídeo e encenaram com os fantoches com muita naturalidade. Na própria encenação elegeram o espaço de sua preferência dentro da escola porque imaginaram que seus bonecos estariam realizando uma atividade na sala de informática no momento exato em que o menino de outro planeta apareceria na cena. Durante a encenação as alunas descrevem a escola, seu papel e as rotinas diárias e parecem preocupadas em defender a escola e sua importância para o personagem principal (o menino do outro planeta): “eu amo toda a escola” (Paula). Ao mesmo tempo as respostas de uma acabam confundindo a outra que acreditava ter dito algo errado depois de ouvir a colega. Paula diz que gosta da escola do jeito que é e Roberta acaba tentando a reproduzir isso, fazendo algumas ressalvas: “eu gosto mais ou menos, mas eu gosto do jeito que ela é, umas coisas (...) eu queria que a gente pudesse sair da sala de aula toda hora”. Na segunda parte da história imaginária pedi que largassem os fantoches e falassem por si mesmas, as alunas revelam nesse momento que gostariam que suas aulas fossem diferentes, com “poucas” atividades, que pudessem sair mais cedo, “eu queria que terminasse 10 horas” (Roberta). E nesse momento também confessam não gostar da permanência durante longo tempo em sala de aula e de esse ser o motivo de tantas conversas entre os alunos.

Dominique -12 anos

O trabalho de campo com esse aluno trouxe elementos bastante importantes para a pesquisa, especialmente no que diz respeito ao contexto, porque, ao observá-lo na “sala problemática” em contato com os colegas e professores que compunham aquele momento, percebi que ele era líder e estava à frente da organização de muitas ações de “indisciplina”. Entretanto, no novo contexto, em que outros alunos eram líderes, Dominique se mostrou concentrado nas atividades e a professora surpresa ao me ouvir explicar os motivos das observações naquela sala de 2009. Apesar do comportamento diferenciado do estudante, notei sua proximidade com aqueles classificados por alguns professores e integrantes do grupo

gestor como “piores” alunos da sala, especialmente nas brincadeiras que aconteciam no recreio.

No que diz respeito ao trabalho com as atividades específicas, o aluno se mostra mais centrado quando fala das fotografias que registrou do que quando participa da história imaginária. Ao notar um certo desconforto do garoto com o uso dos fantoches e com a presença de outro colega, o Guilherme, pedi que escolhesse como gostaria de falar e assim resolvi fazer o trabalho com um aluno de cada vez e para Dominique retirei os fantoches, conversamos livremente. O resultado é que o menino falou de suas inquietações com a escola, com as autoridades e com as rotinas.

4. “SERVE PARA O FUTURO”: O QUE AS CRIANÇAS PENSAM E DIZEM SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Apresento nesse capítulo dados que caracterizam os vários momentos da pesquisa e as questões levantadas a partir desses dados. Os resultados revelam que a escola passa por um momento onde a dimensão do sentido é alterada, na medida em que o saber que a mesma tem por prioridade apresentar às crianças e jovens não aparece como elemento mais valorizado pelos alunos, que buscam na escola o espaço para o encontro com os amigos, e, em alguns casos, para não permanecer com a família.

Os estudantes reproduzem alguns discursos que a escola e a família lhes ensinaram, mas na vivência de sua escolarização parecem não compreender esses discursos. Na escola se deparam com um presente com promessas de futuro, mas esperam vivenciar experiências mais prazerosas no presente. Em entrevista, Roberta (11 anos) afirma: “a escola serve pra gente ficar inteligente, arranjar um bom emprego”. Em outro momento a mesma aluna diz: “eu queria que a gente pudesse sair da sala de aula toda hora”. Assim, as crianças revelam seu conflito com a escola na medida em que sabem definir a função a que ela se propõe e por outro lado reconhecem que o espaço dessa instituição, como bem coloca Charlot (2001), é um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos. Acabam em alguns momentos se posicionando contra as normas por ela colocadas que, de certa forma, limitam esse encontro, e quando não se colocam contra, apenas ultrapassam as barreiras dessas normas em nome de um maior espaço para a convivência com os amigos.

Segundo Perrenoud (1995, p.85), pode estar havendo uma crise de sentido dos saberes, da relação com o saber. A sociedade “colocou o domínio dos saberes no centro de seu sistema de valores e, ainda assim, não conseguiu dar-lhe outro sentido que não fosse o estratégico como trunfo na corrida para o sucesso social”. Não conseguiu mobilizar o aluno para o presente e, nessas condições, acabou gerando uma recusa dos estudantes (nem todos) pela escola e pela escolarização.

4.1. A pesquisa piloto: alguns resultados

Os primeiros resultados, obtidos ainda por meio da pesquisa piloto, à qual me referi no capítulo 3, revelam algumas conclusões que por ocasião do fechamento da pesquisa tornaram-se definitivas. A primeira delas refere-se à questão da rotina escolar. Sabemos que de um modo geral a cultura escolar carrega características próprias e semelhantes em todas as instituições e que, por isso, as rotinas que nelas acontecem se naturalizam, já fazem parte do dia-a-dia, caracterizam o que Bourdieu denomina de *habitus*. Quando me refiro à rotina, estou falando especificamente das atividades que acontecem a cada dia em seu cotidiano⁴⁸ (toque do sinal, fila de entrada, fila para merenda, horários, recreio, e as rotinas de sala de aula também). A segunda questão levantada nesse momento diz respeito à relação da criança com o saber, muitas vezes usado como punição e entendido pelos estudantes como obrigação. Outro aspecto que já surge nesse primeiro momento da pesquisa diz respeito à importância que as crianças atribuem às relações sociais e afetivas dentro da escola, privilegiando-as em detrimento da relação com o próprio saber.

Já no momento exploratório, além das questões acima relatadas, foram registrados, a partir do trabalho com as fotografias e da história imaginária com a estudante Esmeralda, que os espaços podem indicar aspectos que se diferenciam bastante das expectativas do próprio campo. Explicando de outra forma: os agentes que compõem o espaço escolar em posições hierárquicas superiores às dos estudantes, em um ato de violência simbólica impõem determinados espaços como os mais importantes e nem sempre as expectativas desses agentes são atendidas, porque os estudantes acabam atribuindo outras representações aos espaços. Esmeralda, quando se refere aos lugares que em seu conceito são desagradáveis na escola, mostra logo a sala de aula e os detalhes do dia a dia na mesma. Ela revela não suportar esse espaço, se sentir pouco à vontade por não poder sair quando deseja ou passear por outros ambientes da escola: “a gente fica prisioneira naquela sala, prisioneira dentro da sala de aula”.

⁴⁸ Cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente (...) é aquilo que nos prende intimamente a partir do interior”. (CERTEAU, 1996, p.32)

“Sala de aula, eu não suporto sala de aula”

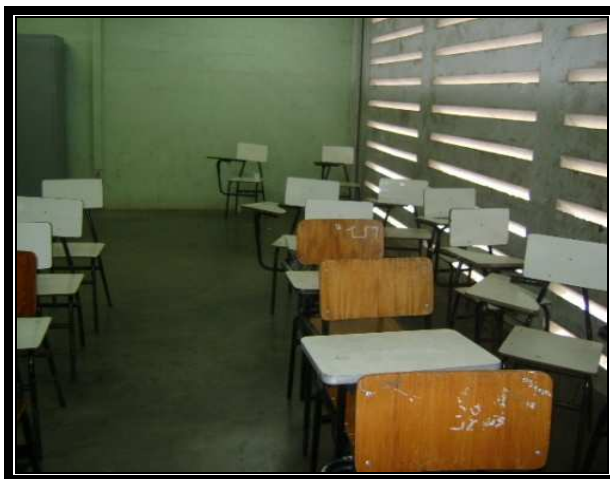


Foto 1: sala de aula do 3ª ano
Registro: aluna Esmeralda

Para Esmeralda, a sala de aula é o lugar onde os alunos ficam “menos à vontade.” Além disso, caracteriza dessa forma também o espaço para a fila e a sala da direção, que a faria lembrar a figura da diretora e os momentos que fica de castigo. Ela revelou não gostar dos castigos advindos de seu comportamento em sala de aula, mas que quando fica na sala da coordenação, onde o único castigo é jogar (jogo educativo), ela gosta e que prefere mesmo a ter que estar em sala de aula.

Quando indagada dos motivos pelos quais não gosta desse espaço, Esmeralda responde: “porque a professora fica só passando tarefa, tarefa (...) Se conversar aí pede pra fazer mais”. Note-se que o principal problema apontado pela aluna quando da sua permanência em sala de aula é justamente da relação com o saber, ela diz não gostar de copiar e de não poder sair da sala quando está se sentindo incomodada. Revela que gostava muito das aulas do professor Carlos, justamente porque ele a tornou líder da sala e com isso ela aproveitava para passear pela escola e passar a maior parte do tempo fora da sala: “porque eu quero sair dessa sala, pegar as coisas, eu pego lápis de cor”.

As aulas, para a aluna, seriam mais interessantes se tivessem “pouca tarefa, tem que ser é pouca, porque muito os alunos não gosta (...). O Caio não gosta, por isso que ele desceu” (descer significa para eles ir à direção, já que a sala de aula fica no andar superior) (...) Ele (se referindo ao professor Carlos) lê e manda a gente fazer na lousa. Aí a gente faz,

ele passa só até a 2. A gente aprende muitas coisas com os jogos porque eu não vejo aluno que goste de copiar (...) Só a Vitória e a Cláudia” (se referindo às “melhores” alunas da sala).

Pelos depoimentos, pode-se perceber um desejo da aluna de que as aulas sejam mais dinâmicas, não gosta de copiar, mas gosta de aprender com os jogos, revelando inclusive que eles a auxiliam no desenvolvimento da leitura. É fácil reconhecer que a mudança de práticas pedagógicas tradicionalmente instituídas dentro do campo escolar não é uma questão fácil de resolver. Entretanto, a necessidade dessas mudanças não pode ser desconsiderada face às transformações do papel da escola na sociedade contemporânea que, além de admitir novos valores, tem como característica o fácil acesso dos jovens à informação, a instrumentos dinâmicos de aprendizagem, como no caso da internet.

Se o sentido, segundo Charlot, está relacionado diretamente à questão do prazer, do desejo, como haver sentido em estar em sala de aula para a aluna Esmeralda? O único sentido positivo e prazeroso que revela encontrar diz respeito às lembranças que guarda do professor Carlos: “o professor contava histórias e deixava a gente conversar baixinho quando terminava a tarefa”, revela a menina. E quando indagada do que gosta na sala de aula, se existe algo mais significativo e que lhe faça desejar permanecer lá, ela destaca novamente o professor Carlos: “ele foi um pai pra nós”.

Com relação aos espaços que lembram aspectos positivos de sua escolarização, Esmeralda faz destaque à sala de vídeo por lembrar momentos lúdicos.

“Aqui é sala de vídeo, é bom, a gente fica brincando e assistindo”.



Foto 2: sala de vídeo
Registro: aluna Esmeralda

A aluna deixa claro em suas colocações que prefere os espaços que lhe oferecem maior oportunidade de se sentir livre, com prazer. Em momento algum negou essa sua vontade durante a entrevista. Mostrou-se segura e clara, renegando tudo aquilo que lhe deixa “pouco à vontade”. Para ela, o saber está diretamente associado à liberdade, afetividade e ludicidade. As atividades “diferentes”, interessantes em seu ponto de vista são sempre as mais desejadas, sendo inclusive a coordenação citada pela estudante como o espaço onde o lúdico está presente pela quantidade de jogos que existem nessa sala e pelo uso que fazem dos mesmos nos momentos em que estão de “castigo”. “A coordenação tem muita coisa pros alunos aprender aí dentro.”

Nos estudos de Charlot (2001), ele conclui que os jovens reclamam da falta de convivência e oportunidade de experiências e mostram-se ressentidos do modo como a escola ocupa esse lugar. É justamente esse o aspecto demonstrado nos relatos de Esmeralda. Com relação ao recreio, por exemplo, Esmeralda dá uma explicação um tanto ambígua quando indagada se gosta ou não, responde simplesmente “mais ou menos (..) tem muita peia (...) eu brinco com minha prima”. Charlot tira suas conclusões a partir de seus estudos com jovens tchecos e revela que a escola constitui-se para os jovens como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos, mas também como um lugar de conflitos, quer entre os próprios alunos, quer entre eles e os professores.

Além desses espaços que destaquei como os mais representativos e menos representativos para a estudante, vale destacar que seus registros não se limitaram a eles, tampouco as questões levantadas por ela se reduziram ao limite da escola. Durante a entrevista, a aluna revela ainda uma realidade familiar que parece estar diretamente associada aos sentidos que ela atribui à escola, sua função e aos espaços. “Eu me sinto mais à vontade na casa do meu namorado do que na casa dos meus pais, nem minha irmã aguenta. Meu irmão não aguenta, ele é casado, tem 14 anos (...). Meus pais brigam demais”. “Eu não quero nem voltar pra casa, tia. Vou lá pra casa da minha amiga (...) aí eu durmo lá”. Esmeralda valoriza muito as relações que estabelece dentro da escola porque em casa não tem oportunidade de, como ela mesma afirma, “ficar à vontade.”

Chama atenção na entrevista sobre as fotografias também o fato da estudante se referir à sala do laboratório de Ciências como a que mais gosta na escola e depois revelar ter estado lá apenas uma vez e que lhe foi marcante o experimento que realizou: “a gente fica plantando as coisas lá dentro”. No comentário que faz de quase todas as fotografias, especialmente de alguns objetos em sala de aula, como o armário, ou da sala de ex-professores, faz referência à sua condição de líder. Para ela, o professor que a torna líder é

ressaltado como um ótimo docente: “gosto mais da K. (uma ex professora), eu gostava da tia K. (...) eu era ajudante dela e era muito bom (...). É bom, eu vou pegar água, um monte de coisa”. Por conta da sua tendência de liderar, ela chega a colocar sua opinião e incluir nela a dos colegas: “eu gosto mais de pintar (...) a maioria gosta mais é de pintar”. ; “a maioria dos meninos não gosta da fila”.

Esmeralda também foi a única estudante a fotografar a sala do Conselho Escolar e o espaço do pátio com o propósito de relatar fatos referentes ao momento da acolhida. Com relação à sala do Conselho, é interessante observar que a aluna não registrou esse espaço por saber sua função. Para ela aquela sala representava as aulas de reforço que já havia vivenciado em algum momento: “essa sala aqui é pra dá reforço (...) aí eu vinha pra lá, eu, o Caio e outra menina que não sabia ler”. Ao falar da acolhida a aluna critica as orações e “musiquinhas” que, para ela, são muito infantis, além de revelar que muitas vezes se esconde em alguma sala de aula da escola para não participar daquelas atividades.

No que se refere à função da escola, Esmeralda, já na pesquisa piloto, fornece elementos que vão ser determinantes nas conclusões desse estudo. Revela que a escolarização é uma etapa necessária para que os estudantes possam aprender a ler, escrever (a realidade de seu nível de estudo) e preparar-se para o futuro, descreve as rotinas, faz uma dissociação entre saber e lazer, dá sugestões do que poderia ser diferente nas atividades e rotinas da escola.

“A escola é o lugar pra estudar, hora de se divertir”.

“Serve pra aprender a ler, aprender a escrever.”

“Precisa pra gente no futuro estudar e aprender pra arranjar um bom emprego”.

“A gente escreve e elas (as professoras) faz a agenda , aí a gente faz a agenda.”

“As vezes nós fica brincano de fazer a tarefa, aí depois quando termina de fazer a tarefa, aí nós vamos pintar.”

A escola é apontada como uma via de acesso a um bom futuro, isso confirma, como bem coloca Bourdieu (2003), os juízos e sanções da família, e contribui para a formação da identidade dessa instituição, que na maioria das vezes acaba frustrando os pais e os filhos nas expectativas que lhes foram colocadas. Ao mesmo tempo em que os pais reproduzem o discurso de que a escola oferecerá um bom futuro aos filhos, eles temem isso, porque esse sucesso pode não acontecer pelos exemplos vistos através de outras gerações ou porque “ele

deseja e teme que seu filho se torne um alter ego” e se distancie de uma identificação com o pai dominado.

São esses aspectos que parecem dar sentido à permanência dessa aluna na escola, ela deseja uma escola que trabalhe mais com a dimensão afetiva, que pelo visto lhe falta em casa, ela deseja um espaço do jogo, do divertimento e da brincadeira, ela quer aprender e se divertir.

4.2. Os resultados da pesquisa

Com a finalização do estudo, alguns elementos que identifiquei de essencial importância na pesquisa piloto acabam ganhando uma dimensão maior até mesmo porque os resultados parciais mostraram a dimensão do sentido em uma perspectiva mais direcionada ao gostar ou não gostar da escola. No momento seguinte, percebo a importância de valorizar elementos mais gerais relacionados à função da escola, a dimensão estrutural e simbólica dos espaços e as rotinas em consonância com todos esses elementos. As mudanças advêm também da diferente forma de interpretação que tive sobre as mesmas questões porque nesse momento já consegui ter uma visão mais abrangente do que me propus fazer e do que encontrei como resultados. Analisei os diários de campo, as entrevistas, todo o percurso da pesquisa (ver apêndice I). Pude me defrontar com categorias que já imaginava encontrar e com algumas questões que acrescentaram elementos a esse momento da pesquisa, especialmente com a identidade desses estudantes nos diferentes contextos e com a minha própria identidade no contexto geral da pesquisa.

É através da discussão levantada nesse estudo sobre as teorias de Bourdieu e Charlot que se compreende com maior precisão os sentidos da escola para a criança. A criança que estudamos aqui está enquadrada em um contexto que em termos mais amplos seria igual ao de muitas crianças que frequentam uma escola pública em nosso país. Bourdieu, entretanto, me fez compreender características específicas e me permitiu analisar a criança dentro de um campo que, apesar de apresentar suas características institucionais próprias e de um *habitus* propriamente incorporado, é um espaço de contradições e de produção dos sentidos.

Entendendo assim, o papel da escolarização que deveria ser prioritariamente o de atender à dimensão epistêmica do ensino ou à socialização do indivíduo, ganha uma dimensão

maior porque engloba questões como afetividade, relações de poder, de rotina e horários e a própria dimensão simbólica do espaço.

A partir desses elementos pôde-se concluir que o sentido que a criança atribui à escola e a tudo o que nela vivencia está estritamente ligado a um *habitus* incorporado do discurso adultocêntrico expandido tanto pelo meio familiar, social, como pela instituição através de seus profissionais. O discurso que reproduzem é de que a escola serve para o futuro, para aprender a ser educado e comportado e para o contato com o saber.

“A escola serve pra aprender a ler, pra aprender tudo pro futuro”. (Esmeralda, 12 anos – pesquisa piloto)

“A escola serve para ensinar bons modos, ensinar a tarefa.” (Dominique)

“A escola é um lugar muito legal, você pode aprender. (...) Serve pra gente passar de ano, passar no vestibular, se empregar.” (Caio)

“Serve pra gente ficar inteligente, arranjar um bom emprego.” (Roberta, 11 anos)

“Serve pra aprender mais ... pra ser educado.” (Guilherme, 11 anos)

sala de aula é muito importante pra gente (...), a gente tem mais aprender na vida. Quando a gente crescer trabalhar muito e ir pra faculdade, terminar nossa faculdade (...) . Uma escola pra mim é muito importante que a gente aprende a ler e estudar pra poder trabalhar e fazer as coisas dentro de casa e ficar estudando pra ser mais inteligente. (Paula, 9 anos)

Apesar de reproduzirem esse discurso oficial, as crianças também criam mecanismos próprios para, em muitos momentos, revelar o sentido que as práticas que vivem diariamente têm para o seu presente. Esses significados são percebidos mais por pequenos parênteses que fazem quando são entrevistados, ou nas observações, do que pela maior parte das entrevistas.

“Ela (a sala de informática) representa a leitura, as brincadeiras que a gente faz nos computadores e a gente aprende mais fazendo isso no computador”. (Paula)

“O professor Carlos contava histórias pra gente na sala (...), era legal.” (Dominique)

“Eu queria mais brincadeira, mais brinquedo, mais diversão.” (idem)

“Querida brincadeira, dentro da sala.” (Caio, 10 anos)

Essas falas revelam que mesmo a escola sendo um espaço onde as relações sociais e individuais são tecidas com muitas limitações, tanto para as crianças, quanto para os adultos limitações estas que advêm de um controle externo extremamente complexo e dotado de interesses que não cabe aqui especificar; as crianças revelam sua insatisfação com a escola e

seus desejos “infantis” de uma escola mais democrática e menos sisuda. “É bom brincar”, revelam os pequenos. Claro que em suas falas sempre estão preocupados em dizer o quão a escola é importante em suas vidas, mas se esquecem de revelar entre as coisas que mais importam, aquilo a que ela se propõe: o saber. A não ser que esse saber esteja acompanhado de brincadeiras, de descontração ou ainda que esteja relacionado a um tópico marcante de sua vivência diária ou familiar.

“Eu queria jogar, fazer várias coisas na escola (...), tivesse uma sala de estudar, de brincar.” (Dominique)

“Eu vou ver ela (a fotografia) aí eu vou me lembrar dos jogos que joguei.” (Guilherme, 11 anos)

“Eu gosto mais da sala de vídeo Na sala de aula nós só faz tarefa.” (Paula, 9 anos)

“A sala de informática sempre que a gente vai a gente aprende alguma coisa. A gente vai aprendendo mais a mexer no computador. A gente brinca, a gente se diverte.” (Roberta, 11anos)

“Ele (professor Carlos) trazia brinquedo pra gente brincar e isso ele é muito bom né? Uma pessoa muito boa, traz brinquedo pra gente brincar no colégio.”(Paula, 9 anos)

“Porque a gente ficava brincando, o professor Carlos brincava com a gente, a gente ficava lá atrás, a gente conta história, era legal.” (Roberta)

É o poder quase invisível descrito por Bourdieu que nos faz analisar as entrelinhas das falas dessas crianças. Qual a forma de seus silêncios? Qual o sentido do que dizem? E do que não dizem? Os mesmos alunos que falam da importância de se frequentar uma escola para ter um emprego no futuro e para ficar inteligente são aqueles que estão a todo momento procurando fazer tantas coisas para serem retirados de sala de aula. Eles realmente parecem gostar de estar na escola, não porque a acham interessante ou cativante, mas porque gostam de encontrar os amigos e de estar em outros espaços diferentes de seu meio familiar na maioria das vezes indesejado.

Os resultados também apontam a escola como o âmbito de reprodução de determinado valor porque os estudantes interpretam a realidade escolar a partir da dinâmica de funcionamento do campo, da sua forma de organização, das relações simbólicas, da constituição de um *habitus* e produção histórica de uma crença. Explicando de outra maneira, as crianças entendem que a escola é o espaço que serve para aprender a ler, escrever e ter bons hábitos, ser educado, como comumente são ensinados, esse seria o valor que a escola pretende repassar através de um capital simbólico e da imposição do arbitrário cultural. Ao mesmo tempo, esses alunos demonstram a necessidade de que a escola seja o espaço da brincadeira, diversão, do jogo, e se mostram sensíveis a isso, tanto que quando o professor ou professora

resolvem trabalhar com algo que comumente não trabalham em sala, os alunos, por gestos e expressões faciais, parecem agradecer aquele momento; essa seria a demonstração inconsciente de que necessitam que a escola apresente estratégias de mobilização, ou seja, com isso os estudantes demonstram que o verdadeiro sentido está em sentir necessidade de aprender, de que o conhecimento mobilize seu desejo interno em estudar.

O que gostam na escola tem relação direta com seu presente: brincadeiras, amigos, aulas divertidas, espaços lúdicos. Entretanto, incorporam o discurso que faz parte do *habitus* institucional de que a escola é uma via de acesso a um bom futuro e que por isso mesmo devem aceitar determinadas rotinas e limites em nome desse futuro. Para a escola, os professores e os alunos, tudo parece natural: o poder, as normas, as relações, a transmissão dos conteúdos, problemas de indisciplina, de aprendizagem. A escola ainda se preocupa em combater a indisciplina e está, a todo momento, criando estratégias para isso, não registrei a preocupação com o entendimento do porquê de tais problemas, os professores muitas vezes atribuem o problema da indisciplina à falta de valores morais, tendência natural ao desajuste.

Para fazer um apanhado geral das ideias que os estudantes exprimem sobre os sentidos de sua escolarização, passo a apresentar os aspectos mais significativos e que envolvem questões relacionadas aos espaços, ao saber, à função e representação da escola, às relações de poder e ao próprio sentido de minha presença e do desenvolvimento do trabalho de investigação com as crianças.

4.2.1. As representações dos espaços: um meio para se pensar os sentidos

Segundo Barguil (2006, p.32), “o espaço físico é um componente curricular, merecedor de uma crítica reveladora de sua influência (silenciosa e gritante) nas práticas pedagógicas”. Esse espaço de lugar vazio passa a ter vários significados quando os sujeitos que vivem seu cotidiano passam a representá-los. Nesse sentido, os espaços mais fotografados pelos alunos durante essa investigação tiveram suas várias representações:



Foto 3: Quadra de esportes

“Deveria ser mais usada” (Caio e Dominique);

“Vou me lembrar dos meninos brincando.” (Guilherme)



Foto 4: Sala de vídeo

“Porque eu vou me lembrar o dia que eu vinha assistir o filme com o Carlos.” (Guilherme)

“Aqui quase todo dia não pode ir”. (Caio)



Foto 5: Sala de informática

“A gente podia ir pra sala de informática todo dia”. (Caio)

“Boa é quando a gente vai praí, agora ruim é quando a gente não vai.” (Dominique)



Foto 6: Sala de aula de 2008

“Lembra do professor Carlos.” (Roberta)

“Me faz lembrar do professor Carlos, que ele era muito bom, passava pouca tarefa.” (Paula)

“Eu vou me lembrar dele (professor Carlos), dos menino fazendo dever, brincando, contando história.”

(Guilherme)

“Ficar com meus amigos conversando, fazendo tarefa junto.” (Dominique).



Foto 7: Sala da Coordenação

“Sempre quando eu ia pra lá a professora deixava a gente pegar brinquedo lá, pra gente brincar no chão.” (Caio).

“Fazia tarefa e cópia.” (Guilherme).

“Lembra na hora que eu fico de castigo aí, mas eu faço tarefa também.” (Paula)

De uma forma específica, as crianças registram fotografias de espaços que têm significados particularmente ligados às suas vivências ou impressões:



Foto 8: Projeto Raízes da Cidadania⁴⁹
Registro: Caio

“Me lembra muitas coisas legal que eu fiz, atividade. Eu gostei, queria que fosse todo dia assim.”

Fazia pintura, conversava, ia pro zoológico.”

⁴⁹ É um projeto voltado ao trabalho com crianças e jovens “problemáticos” e que de alguma forma precisam ser inseridos novamente no contexto “normal” da escola.



Foto 9: Sala de aula da escola
Registro: Roberta

“Essa lembra do primeiro dia que vim fazer esse projeto pra tia.” (Roberta)

Bourdieu (2004) afirma que o espaço físico por si só não passa de um suporte vazio e que só se transforma em espaço social por meio da ação dos agentes e instituições que dele se apropriam. A partir dessa apropriação organiza-se o campo de tal forma que as relações hierárquicas são naturais e a distribuição do espaço físico fica socialmente qualificada. Isso quer dizer que as percepções e apreciações dos produtos do campo pelos sujeitos dependem dessa organização e estão ligadas à posição do agente dentro do campo.

Nessa investigação, as representações que os estudantes fazem em relação aos espaços da escola passam por elementos que vão desde o reconhecimento de suas limitações por conta da posição que ocupam dentro do campo até a atribuição de novos sentidos aos espaços que se apropriam e vivenciam dentro desse campo. O que os alunos consideram negativo não são somente os espaços que lhes indiquem castigos ou restrições. O negativo pode ser registrado pela falta de idas a determinados ambientes dentro da escola, ou pelo modo de apresentação dos mesmos pelos profissionais da escola.

“Aqui (sala de ciências) quase todo dia não podia ir pra lá (...) é coisa negativa porque alguns dias que eu não posso ir pra esses lugares.” (Caio, 11 anos);

‘Quando a gente vai pra lá (biblioteca), é chato faz silêncio, não pode falar Nada que a tia bota pra ir pra sala. Fica lendo direto (...) Tudo isso a gente não gosta de lá. Pelo menos eu não gosto (...) Não pode escolher os livro (...) a tia quer que a gente leia outros livro’. (Guilherme, 11 anos)

Nesse último caso, é a ação dos agentes que faz com que o estudante atribua certo valor social ao espaço.

As crianças quando registram determinados espaços o fazem porque querem estar lembrando pessoas que para elas são importantes e as relações que estabelecem com tais pessoas.

“Eu já estudei nessa sala com a tia S. (...) ela fazia um círculo pra gente brincar (...) ela fazia coisa pra gente brincar, tinha dia que ela levava a gente pra quadra, brincava lá na quadra.” (Dominique)

“Eu lembrei do ano passado, dos meus amigos, quando a gente brincava aí na sala (aponta), fazia círculo e começava a brincar.” (Paula)

Refeitório: “representa as merendeiras que eu gosto e a sala das merenda porque é muito bom as merenda que ela faz.” (Paula)

Sala de aula: “me faz lembrar da semana passada (ano passado) do professor Carlos que ele era muito bom, ele passava pouca tarefa, aí quando a gente terminava ia pra sala de vídeo ou ia pra sala de informática.” (Paula)

Informática: “lembra muito eu brincando no computador, minhas amigas.” (Paula)

(...) “porque eu queria lembrar do ano passado, dos meus amigos, eu lembrei deles.” (Guilherme)

“Teve que a gente podia juntar os amigos, a gente podia ficar fazendo as atividades juntos, pintando, aí isso aí era coisa boa.” (Dominique)

“O armário: “lembra meu professor do ano passado ... ele era muito legal gostava dele (...) o armário é onde ele guardava as coisas dele. Que tudo que eu pedia pra ele botar minha dentro do armário, ele botava, ele ia lá e botava”. (Caio)

“Sala de aula: “faz lembrar quando eu conversava com meus amigos, a gente ficava falando. Quando o ti deixava, a gente levar brinquedo praí, historinha, aí era coisa legal. (...) fazia muita danação também, eu Dominique, Caio, os meninos tudim”. (Guilherme)

“O refeitório:” porque quando a gente vai pra lá, é mesmo que ir pra um.....(deixa ver) sala de vídeo, é mermo que isso aí, porque quando a gente vamo pra lá, a gente merenda junto, conversa, fica brincando, essas coisas. (...) Quando é cuscuz fica jogando no pessoal. Agora mesmo era sopa e a gente ficava jogando no pessoal”. (Dominique)

Analisando a leitura que os estudantes fazem em relação aos espaços, posso dizer que nem sempre os ambientes que nós adultos entendemos reservados ao lazer ou ao saber são vistos dessa forma pelas crianças. Embora algumas crianças associem a brincadeira ao momento do recreio.

“Essa do pátio, a gente fica brincando com as professoras, a gente faz roda. A nossa festa junina foi aqui, a gente lembra cada momento.” (Roberta, 11 anos) “A gente brinca na hora do recreio.”(Paula), “a gente pode brincar, a gente pode se divertir no recreio”.(Roberta).

Outras vêm nos espaços que em tese estariam reservados à transmissão do saber ou a outras finalidades a oportunidade de se divertir:

“Ele (professor Carlos) passava pouca tarefa, aí quando a gente terminava ia pra sala de vídeo ou ia pra sala de informática.” (Paula)

No refeitório: “a gente fica conversando, fica brincando.” (Roberta)

“Só pra gente ir pra lá (biblioteca), porque ficar na sala fazendo dever também é chato.” (Dominique)

“Sempre quando eu ia pra lá (coordenação) a tia perguntava (...) ‘por que tu não pega e se senta aí no chão e pega brinquedo pra tu ir lá brincar? Aí eu pegava e ia brincar.’ (Caio)

Os espaços administrativos (direção, coordenação e secretaria) são vistos por três dos estudantes que participaram diretamente dessa investigação como o lugar do castigo, “coisa ruim, sempre quando a gente vai pra lá é porque a gente fez alguma coisa ruim (...) a gente bate numa pessoa, a gente tem que ir pra lá.” (Dominique), “a gente fica lá de castigo, sentada lá, olhando...não pode nem sair.” (Roberta). Entretanto, para Guilherme e Caio, estão associados ao lazer, representam oportunidade de brincar e entrar em contato com jogos; isso acontece porque ao serem direcionados para esses espaços por não estarem apresentando “bom comportamento” são premiados pelo grupo gestor com esses jogos que, por sinal, são raramente usados pelos professores em sala de aula. “Quando eu não quisesse assistir vídeo eu podia ir lá pra coordenação e podia ficar lá brincando.” (Caio), “era bom, ficava brincando.” (Guilherme)

Os alunos ainda sugerem outras apropriações para os espaços. Dominique, se referindo à sala de aula, sugere: “tivesse computação, uma sala assim pra gente brincar (...), pudesse levar brinquedo pra gente brincar. Aí isso ia ser uma sala legal, mas tendo dever...”. O mesmo aluno se referindo ao refeitório coloca: “fosse mais...um exemplo: tivesse um lado dos pequenos e um lado dos maiores, aí sim ia ser legal porque eles (os maiores) não ficavam jogando coisas nos menores”. Em alguns casos, eles não conseguem imaginar algo que se diferencie em sua rotina. Um exemplo disso está em quando pergunto a Guilherme como seria a sala de aula de seus sonhos e ele diz não saber.

Em outros momentos, os alunos expressam a internalização que já fizeram em relação às delimitações dos espaços, incorporaram o *habitus* da instituição e sabem que o acesso a

determinados espaços é proibido. Nesse sentido, as funções estão delimitadas para todos os sujeitos dentro da instituição, mesmo porque, como bem coloca Bourdieu (2004), a recepção do discurso dominante é diferenciada de sujeito para sujeito, dependendo da posição que o mesmo ocupa dentro do campo. Embora saibam disso, alguns tendem a ultrapassar as fronteiras, é a possibilidade de resistência que o campo oferece que leva alguns sujeitos a não se submeterem passivamente às normas do mesmo. Dominique, se referindo a seus colegas de sala na turma de 2009, revela: “eles levam a chave de fenda que abre a geral e molham os cabelos”. Nesse caso lembro Bourdieu quando ele afirma que os dominados só poderão se impor por estratégias de subversão e alguns estão sempre fazendo isso mesmo. Dominique comenta ainda os limites e proibições de um espaço a outro dentro do campo:

“Só pode entrar (sala dos professores) se for alguma coisa importante. Pronto: se os alunos entrarem na nossa sala, a gente pode chamar ela (a professora); não pode (brincar no palco) porque a tia não deixa, porque no dia que a menina caiu aí de cima (apontando a foto), quebrou o braço. A gente pode quebrar o braço, os meninos derrubarem a gente lá de cima (...) o palco fica vazio, ninguém brinca em cima”.

Com relação aos espaços cujo funcionamento desconhecem, tendem a imaginar o que lá ocorre:

“Os professores conversando (sala dos professores). Pode até conversar sobre o aluno. Se o aluno tá bem. Pronto: no ano passado né, a professora do ano passado falou coisa boa pra minha professora desse ano (...) ela pode falar até mal da gente também. A gente não sabe o que eles estão falando”.

Na medida em que os alunos atribuem determinadas representações aos espaços, que podem estar baseadas tanto no que, de fato, conhecem quanto nas próprias apropriações do *habitus* do campo, tendem a reproduzir essas apropriações e legitimá-las como verdades incontestáveis, como vimos no exemplo de Dominique, ou tendem a atribuir funções àqueles que não a detêm por desconhecerem o modo de funcionamento do campo. Dominique, se referindo ao pátio, diz:

“Ela (a professora) poderia usar pra todas as salas se juntarem, pra fazer um trabalho. Podia ser isso também ou podia ser várias coisas.” “A tia poderia botar alguma coisa na hora do recreio, tipo um balançador, essas coisas assim pra gente brincar aí”.

Em algumas observações pôde-se perceber que há uma visível falta de autonomia do professor para operacionalizar as mudanças sugeridas por Dominique, até mesmo porque em um campo, como afirma Bourdieu (2004), determinações materiais e simbólicas agem sobre as estruturas sociais e psicológicas dos agentes fazendo com que os mesmos recebam

limitações que muitas vezes nem ao menos se dão conta, mas estão relacionadas à posição que ocupam dentro do campo, ou seja, “o poder da palavra não reside nas próprias palavras mas nas condições que dão poder às palavras.” (BOURDIEU, 2004, p.161)

As relações de poder dentro do campo acontecem, sobretudo, por uma forma branda de dominação que, como já vimos, Bourdieu denominou de violência simbólica, e as condições que dão poder à palavra dos agentes dentro do campo são determinadas pelo capital simbólico que possuem, sendo que cada campo tem sua lógica de funcionamento. Na lógica de funcionamento da escola os estudantes demonstraram reconhecer determinadas posições porque sabem que alguns espaços são de difícil acesso justamente por se constituírem delimitados por esse poder.

“Até eu posso brincar lá (quadra) né? por isso que foi legal. Eu brinco, os professores, todo mundo brinca aí.” (Dominique)

“Gostaria de entrar, não posso entrar porque os grandes brigam. (Guilherme, 11 anos se referindo ao espaço da escola reservados aos alunos maiores) Nunca entrei lá.” (sala dos professores). (Guilherme – 11 anos).

Em outros casos não têm clareza de quem, de fato, tem autoridade para organizar os espaços, como no caso já citado onde Dominique acredita que a professora teria autonomia para definir o que pode ou não acontecer no pátio, mas especificamente no recreio.

Assim, é necessário repensar os sentidos do próprio espaço escolar tanto para os alunos quanto para professores, gestores ou outros sujeitos que compõem esse espaço. Fica claro que os estudantes privilegiados para esse estudo questionam a hierarquia, o uso dos espaços, a falta de ludicidade da escola, sugerem que o espaço escolar seja mais atrativo e menos burocrático. É bom lembrar, entretanto, que as mudanças sugeridas por esses estudantes, as quais as teorias educacionais há muito tempo já questionam, não são de responsabilidade somente dos professores. De nada adianta tentar “capacitar” os docentes se não houver uma mudança estrutural, que teria o fio condutor no repensar do próprio espaço escolar, suas rotinas e horários.

4.2.2. A relação da criança com o saber acontece na sala de aula?

O homem está em busca de um sentido para as ações que realiza e as quais interpreta. Nessa busca a questão do desejo está presente, do desejo analisado sob o ponto de vista

individual, mas também social. Nessa condição, como afirma Charlot (2005), o problema do sentido, e por decorrência a questão do prazer, aparecem como os problemas fundamentais da escola, do ensino e da aprendizagem. A lógica da escola não parece ser a mesma das famílias da maioria dos estudantes que frequentam a rede de ensino, especialmente quando se constata que, como bem coloca Charlot (2001), há certos indivíduos que querem aprender e outros não. Esse querer ou não aprender pode estar relacionado à origem social. Entretanto, Charlot conclui que alguns alunos de família pobre têm êxito na escola e alguns alunos de família favorecida fracassam na escola.

Dessa conclusão, o autor tece a seguinte observação: o que precisa ser compreendido é “como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem.” (2001, p. 16), até porque esse saber é construído não só na escola, mas em outras instituições sociais das quais o sujeito faz parte (família, comunidade etc).

No caso da instituição escolar, é no espaço da sala de aula onde a criança passa a maior parte de seu tempo escolar, por ser o lugar onde formalmente se transmite o “saber” a que a instituição atribui sua função. Sanfelice (1996, p. 84), conceitua sala de aula como

aquele espaço físico determinado das instituições educativas, com algumas características mais ou menos universais, destinado de modo prioritário a frequência de professores e alunos que ali se reúnem para desenvolver atividades conhecidas como sendo de ensino e aprendizagem ou mais globalmente, atividades educacionais.

Essas atividades educacionais acontecem muitas vezes em meio ao confronto da lógica da escola que é da transmissão do saber em nome de um futuro promissor para crianças e jovens e a lógica do aluno de que deve na verdade sobreviver à escola, passar de série. Não é exatamente o saber que os interessa. O saber para os alunos pode funcionar como uma obrigação:

Paula, se referindo à sala de aula revela:

“É uma sala que você faz muita tarefa, não pode brincar lá, só quando você termina a tarefa; a aula dos meus sonhos é que a professora passasse poucos deveres e ela não botasse muitos deveres do jeito que ela passa agora, (...) eu gostaria que a gente terminasse e brincasse até tocar”.

No mesmo sentido, Caio argumenta:

“No dia que a senhora não vinha, eu tinha que ficar dentro da sala de aula.” (Caio).

Ou ainda pode funcionar como punição:

“Ela⁵⁰ bota pra gente fazer dever do mesmo jeito que a gente faz na aula.” (Dominique)

“Eu ficava lá (na direção) fazendo dever.” (Guilherme).

“Ruim é quando ela (a diretora) deixava a gente de castigo, passando da hora, fazendo dever (...), fica sentado esperando acabar o recreio ou então ela passa tarefa pra gente.” (no castigo) (...) .“Essa (sala da coordenação) lembra momentos ruins porque a gente quando vem pra cá, a gente faz um bucado de tarefa”. (Roberta)

Sendo a sala de aula o espaço dentro da escola onde acontece o maior número de relações, espaço reservado para a transmissão do conhecimento e onde a criança passa a maior parte do tempo escolar, como já havia ressaltado, é complicado constatar que as crianças, pelo menos as que cito aqui, a vêm dessa forma. Não existe prazer para essa criança em realizar as atividades em sala de aula. Será que, nesse sentido, estaria ela com um total desinteresse pelo saber, já que está a todo instante querendo sair dessa sala, por exemplo?

Não é exatamente isso que ocorre, porque essas mesmas crianças dão indícios de que o saber pode interessar-lhes contanto que ele esteja acompanhado do prazer, do prazer que está presente nas brincadeiras ou no jogo. Quando pergunto a Guilherme o que seria para ele um bom professor, ele responde prontamente: “*brincadeiras*”. No mesmo sentido, outros estudantes colocam:

“Porque a gente ficava brincando, o professor Carlos brincava com a gente, a gente ficava lá atrás, a gente conta história, era legal.” (Roberta),

“Por causa do professor Carlos, porque vou me lembrar dele. Os meninos fazendo dever, brincando, contando história.” (Guilherme)

“Eu gosto das brincadeiras que ele fazia. No dia do vídeo game que ele trouxe, na hora que o Carlos fazia o dever, contava história, fazia as brincadeiras.”

Em outros momentos revelam o gosto que têm pelas atividades de informática que os leva a aprender brincando:

“Ela (sala de informática) representa a leitura, as brincadeiras que a gente faz no computador e a gente aprende mais fazendo isso no computador.” (Paula, 9 anos),

Ou por outros espaços que também oferecem ou ofereceram a oportunidade da brincadeira,

⁵⁰ Sempre se referindo a algum integrante do grupo gestor.

“Lembra quando eu ia pra lá (raízes da cidadania) brincava, jogava ping pong.” (Caio).

É possível compreender as questões aqui colocadas a partir da ideia de mobilização defendida por Charlot, que seria a entrada do indivíduo na atividade intelectual, entendendo que desejo sustenta essa atividade e como se apropria do que foi aprendido.

Portanto, como podemos notar, os alunos atribuem um sentido para o conhecimento adquirido em sala de aula, não como é esperado pela escola talvez, mas através de alternativas que transformem esse conhecimento no mais lúdico possível. Lógico que não tenho a pretensão de colocar essa discussão que aqui se apresenta de forma simplificada e romântica. Em primeiro lugar porque, como bem coloca Charlot (2005, p.39),

uma transformação das práticas pedagógicas pressupõe condições objetivas e somente um sistema escolar que sirva a um outro sistema de funções externas e correlativamente a um outro estado de relações de força entre as classes poderia tornar possível tal ação pedagógica.

A ação para a mudança nesse sentido não é algo que dependa de uma instância apenas e a concretização dessa mudança envolve condições objetivas que as escolas infelizmente não oferecem.

A sala de aula e a escola de uma maneira geral são também lugares políticos, com conflito de ideias. É no espaço da sala de aula que ocorre o que Marcelino (1996) denomina de “jogo do saber”. Na sala de aula o conhecimento deve ser transmitido, apreendido pelo aluno, esgotado pelo professor. Há uma cobrança de que os conteúdos sejam repassados um a um, de que os alunos aprendam, que passem de ano, índices devem ser alcançados. Nesse sentido o saber parece mesmo uma mercadoria que deve dar resultados positivos a uma empresa (no caso a escola) e perde-se muito da dimensão do jogo, ou seja, do caráter lúdico que vem sendo negado em nome da “produtividade da sociedade moderna como um todo”.

Os alunos se opõem a esse saber enquanto mercadoria e demonstram a necessidade de que a escola trabalhe com a brincadeira, como já foi colocado. Para reforçar essa afirmação, destaco a fala de alguns estudantes a esse respeito e da referência que fazem ao saber obrigatório que chamam de *tarefa* e à diferenciação entre brincadeira e saber. Para eles, é preciso terminar a *tarefa* para terem direito à brincadeira, pois no geral não conseguem imaginar o saber associado ao lazer, embora declarem isso quando se referem ao prazer de conhecer na sala de informática, não parecem ter clareza disso.

Ainda identifiquei referência à junção entre saber e brincadeira em uma fala de Dominique, quando ele diz: “uma sala que tivesse vários brinquedos pra todo mundo brincar

(...), tivesse uma sala de estudar, de brincar”. Na maioria das colocações dos alunos eles demonstram mesmo uma separação desses aspectos e querem pouco contato com o saber, que para eles é pouco atrativo. Paula, se referindo aos “deveres” em sala de aula, confessa: “queria que passasse pouca tarefa (...), a gente fazia tarefa aí depois quando terminasse brincava um pedacinho de jogo”. E Roberta completa: “o que eu não gosto muito é da sala de aula, faz tarefa, tarefa”.

A questão primeira da escola hoje é preparar o cidadão para o futuro, para o trabalho, e com isso reduz as atividades lúdicas a dias e horários determinados porque falta tempo para brincadeiras, é preciso dar conta do conteúdo, é preciso “preparar” a criança para “enfrentar o mundo”. Dentro dessa realidade, o que se observa frequentemente é o “estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário. Além disso, pode-se perceber a não explicitação dessas regras, e a exigência do seu cumprimento feita com base em ameaças de punições”. (Marcellino, 1996, p.61). O que isso pode acarretar são exatamente atitudes de conformismo ou de resistência por parte dos estudantes. Dominique ao escolher as fotografias no momento da atividade da história imaginária, lembra dos seus momentos em sala de aula. Ele escolhe especificamente a gravura onde o professor está transmitindo sua aula e os alunos sequer olham para o mesmo, e diz: “a professora brigando e ninguém nem ligando”.

Alguns alunos defendem a indisciplina, que nada mais seria do que uma “reação ao jogo imposto pelo professor” (*op. cit.* p. 62) ou mais amplamente falando, pela escola. Regras que são colocadas e não são esclarecidas podem causar reações por vezes adversas das esperadas, os alunos poderão “ignorá-las ou desrespeitá-las”. A indisciplina, segundo esse autor, pode ser caracterizada muito mais pela ausência do lúdico do que pela presença dele como receiam alguns professores que acreditam que a seriedade impõe respeito.

Para o mesmo autor, a vivência do lúdico na sala de aula leva a criança a viver o presente, o agora. Esse momento é definido pela alegria e prazer de sua vivência, não como um “afrouxamento”. Não se busca com essa colocação retirar o papel do professor da atividade pedagógica reduzindo-a a uma atividade espontânea que não tenha a necessidade de uma orientação, mas ao contrário trazer o lúdico para a sala de aula como forma de dar mais sentido ao “jogo do saber” proposto pela escola. Marcelino não defende que o jogo seja utilitarista, mas uma forma de trazer o prazer e o sabor para uma atividade diária que não precisa deixar de ser séria, mas que pode vir a ser mais atrativa.

Além da questão do lúdico em sala de aula, cabe um espaço para ressaltar a questão da afetividade mais presente na relação professor-aluno. Para Araújo (1996),

a sala de aula implica fundamentalmente na relação professor aluno, relação essa sobredeterminante em relação às demais no interior da escola. Dentro dela (sala de aula), só o professor e seus alunos vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo, o escolar (p. 41).

O contato professor-aluno é ressaltado nesses termos que Araújo coloca pelos alunos entrevistados porque para eles falar da escola é falar do professor. Quando são indagados sobre o seu gosto pela escola, citam primeiramente o professor ou professora. Os alunos registram salas que lembram professores ou ex-professores “ela é super legal”, lembra Roberta se referindo à fotografia que tirou da sala onde lecionava sua ex-professora.

A questão do sentido passa pela dimensão da afetividade, porque o aluno atribui um sentido positivo ou não ao saber se remetendo em grande parte à questão da afetividade. Explicando melhor, utilizo-me das palavras de Novaski (1996), onde ele ressalta o papel do professor no desenvolvimento dessa interação afetiva. Para ele “o professor deve ver sua aula também como um encontro de gente com gente” e ao mesmo tempo, acrescenta o autor, ter cuidado de não cair no reducionismo das situações da vida, transformando-as em uma coisa só. Para esse autor, é necessário considerar que a sala de aula é também um espaço de “conflitos, alegrias, expectativas mal ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismos, esperanças, avanços e retrocessos, enfim de tudo que é humano” (NOVASKI, 1996, p. 14).

Seja como for, o fato é que na sala de aula, ou em qualquer outro espaço da escola, duas dimensões aparecem como necessárias na realização do jogo do saber: o lúdico e a afetividade. Em conversas informais realizadas durante este estudo, as crianças revelam a necessidade do lúdico e confirmam isso através das entrevistas. Ainda que as atividades dessa categoria sejam oferecidas apenas em momentos e horários determinados, como bem coloca Marcellino, elas são muito desejadas pelos alunos, eles anseiam o momento de ir à sala de vídeo, por exemplo. Quando falam da escola, os alunos fazem referência aos professores que maior grau de afetividade construíram durante o ano letivo, associando inclusive os próprios espaços à figura do professor que gostam.

Na entrevista sobre as fotografias que registrou dos espaços da escola ainda no momento exploratório da pesquisa, Esmeralda revelou a importância que teve a passagem do professor Carlos pela sua sala no ano letivo de 2008, atribuindo-lhe inclusive o sucesso de sua aprendizagem: “ele ensinava a gente com isso daqui (aponta para os jogos), quem não soubesse ler, o professor preparava pra ler, ele ensinava, eu aprendi a ler com ele”⁵¹. Em outro

⁵¹ Entrevista realizada na escola em dezembro de 2008.

momento, quando mostrei à aluna uma fotografia de um espaço da sala de aula, ela revela lembrar o professor Carlos e, apesar de revelar durante toda a entrevista a sua repulsa pela sala de aula, reconhece que aquele espaço a faz lembrar histórias que o professor contava em sala e brincadeiras que fazia. A importância da passagem desse professor é ressaltada por todos os demais alunos entrevistados: “era onde a gente brincava, se divertia, fazia tarefa”, afirma Roberta; “porque a gente ficava brincando, o professor Carlos brincava com a gente, a gente ficava lá atrás, a gente conta história, era legal”. (Paula)

Como vimos, é na sala de aula que se efetiva o ato pedagógico formal, é nela que acontece uma ação política e sobretudo humana, é onde os sujeitos que interagem nesse espaço constroem relações e guardam impressões e expectativas. Por tudo que representa esse espaço em termos de educação é que devemos considerar o que o autor chama de ponto de equilíbrio entre disciplina e prazer, não deixando de ressaltar que é também um espaço onde acontecem relações de poder.

Uma conclusão não muito difícil de chegar a partir de tudo que foi colocado aqui é de que, como a criança passa a maior parte do tempo escolar e de sua escolarização no ambiente da sala de aula, o sentido que lhe atribui deveria ter relação direta com o saber, e não sendo isso o que ocorre, vale uma atenção ao que os estudantes registram de importante e necessário e que provoca mobilização interna neles. Essa seria uma maneira de repensarmos os sentidos dos saberes para crianças e jovens que frequentam a escola diariamente e não gostam do que lá encontram.

4.2.3. A criança em contextos

As representações que as crianças têm de cada espaço mudam dependendo do contexto em que estão inseridas. Quando me refiro aos contextos não estou retratando apenas os aspectos políticos, sociais e históricos que envolvem uma gama maior de relações sociais, mas buscando a compreensão de que dentro do campo, diferentes espaços e relações entre os atores geram determinadas interpretações.

O contexto que aqui destaco seria “o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais (...) pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana.” (GRAUE & WASH, 2003, p. 25). No contexto da sala do professor Carlos, a sala de aula é citada pelos alunos

como espaço para o lazer: “era onde a gente brincava, se divertia, fazia tarefa” afirma Roberta. No contexto da sala da professora Geane, como castigo, obrigação. É desses pequenos espaços contextuais dentro do campo que tratarei agora.

Denominarei esses espaços de *contexto local* para me referir ao lugar físico e social onde predominam certas intenções e ideais que se constituem da relação com os demais contextos e que são, como bem colocam Graue & Wash, retratados de acordo com as intenções dos atores que seriam a faceta mais importante dentro desses espaços contextuais.

A intenção dos atores muda também dentro de um mesmo contexto local em *subcontextos* criados pelos adultos e recriados pelas crianças. Explicando melhor: existem diferenças na maneira como as crianças se comportam neste ou naquele espaço da escola, nessa ou naquela sala de aula, na presença deste ou daquele adulto e da forma como adquirem ou não confiança em se manifestarem, em confrontarem a autoridade que esteja em contato imediato com eles. “O aluno, ele varia muito de ano pra ano, de professor pra professor (...). A Paula que vemos à tarde no projeto não é a mesma que tá aqui de manhã, porque ela tá mais solta, tá mais livre” (professora Patrícia, 4º ano, 2009)

Nesse sentido registrei alguns exemplos durante o período de observação dos alunos, tanto quando estavam inseridos na turma “problemática” quanto vivenciando outros espaços contextuais. Um caso que chama atenção é o da aluna Michele, que no contexto geral da turma “problema” mostrava sua insatisfação com as aulas apenas em gestos e se mostrava pouco disposta a se expor e em um novo contexto exerce uma liderança em sala. Outra observação nesse sentido é a de que o comportamento dos alunos em contextos pode estar associado aos próprios espaços e suas delimitações simbólicas. Explicando de outra forma: registrei que no recreio, em sala de aula, ou na quadra os alunos agem de forma bastante diferenciada. Por vezes no mesmo espaço apresentam comportamento diferente dependendo da relação que têm com o adulto que está em contato direto com eles ou do significado que tem a atividade que lhes está sendo apresentada. Para exemplificar essa última colocação, lembro a entrega de medalhas referente aos jogos interclasse que aconteceu em janeiro de 2009. Os alunos ficaram posicionados para assistir a esse evento no mesmo local em que diariamente participavam da acolhida, no entanto o silêncio predominava entre eles e a atenção era geral, bem diferente do que costumava acontecer na acolhida.

Os resultados desse estudo revelam também que nem sempre os alunos são “problemáticos”, ainda que inseridos no mesmo campo, vivenciando relações semelhantes, interpretam essas relações de maneira singular dependendo dos contatos que estabelecem com colegas ou docentes. No caso específico de cada estudante que aqui citei, pode-se dizer que

esse rótulo permanece para alguns e desaparece para outros. Ou até mesmo é válido dizer que embora o rótulo permaneça, as características da própria indisciplina mudam de um contexto a outro.

Ao observar Paula, Caio e Roberta quando imersos em outros contextos não houve qualquer estranhamento porque estes continuavam a exercer liderança como o faziam na “sala problemática”. Particularmente com relação a Caio, pode-se fazer ressalvas porque na sala de aula de 2009, ele parecia ter “pior” comportamento do que o identificado no contexto da outra sala, sendo que durante as observações realizadas no ano letivo de 2008 ele era o aluno mais citado quando os professores chamavam atenção da turma. A professora Carla (4º ano, 2009) acredita que Caio tenha tendência natural ao desajuste e que essa tendência não tendo sido ajustada pela família, possa ter gerado um comportamento de recusa por parte do garoto. Nesse sentido, ela declara:

“Ele tem uma tendência. Então essa tendência não foi acompanhada, não foi reajustada, ele veio com a família para a família reajustá-lo, e a família não tá correspondendo a esse papel (...) ele tem tendência grosseira, é a tendência de reclamar, é a tendência de falar palavrões (...) ele tem a tendência de dominar, ele quer dominar”.

Por entender esse aluno como desajustado, a professora acabava por proibir os demais alunos da sala de se aproximarem dele; “eu digo assim: ‘olha, quem conversar com o Caio vai ficar sem recreio”. Com isso Caio estava sempre “aprontando” para ser retirado de sala ou suspenso das aulas. A professora afirma que esse aluno é especial e o motivo dele ser especial, revela ela, é não aceitar os códigos. Esses códigos seriam as regras da escola que, para ela, não foram colocadas ao garoto através de uma educação moral proveniente da família.

O exemplo de Caio serve para ilustrar como, em alguns casos, integrantes da administração escolar ou do corpo docente acabam por rotular determinados alunos e fazer com que fiquem cada vez mais indisciplinados na medida em que sentem-se rejeitados e diferentes de seus colegas preferindo, portanto, praticar ações de afrontamento ou de recusa às regras do campo.

Ainda no que diz respeito à questão contextual, Guilherme e Dominique, embora continuassem a se relacionar com aqueles alunos mais “indisciplinados” da sala de aula, apresentavam comportamentos bem diferenciados daqueles registrados em contexto da sala “problemática”. A professora de Dominique estranha que ele esteja entre os alunos escolhidos por mim para esse estudo, pois diz jamais ter notado qualquer comportamento diferenciado

nesse aluno. Já a professora de Guilherme não parece estranhar porque, segundo depoimento dela, já havia sido procurada por uma mãe de aluno que pedia a ela que não permitisse a aproximação de Guilherme com seu filho que também era ex- estudante da escola Ensinando e Aprendendo. Entretanto, a professora do garoto diz não ter notado qualquer comportamento diferenciado nesse estudante na sala de aula em que leciona.

4.2.4. “Pra gente ficar inteligente, arranjar um bom emprego.”: a função da escola na perspectiva da criança

A escola está constantemente sendo associada ao lugar onde se conquista uma vida futura, um trabalho. É também o lugar que se vai para aprender não somente as competências elementares de que trata Perrenoud (1995), que corresponderiam às habilidades de saber ortografia ou a tabuada de multiplicar. Segundo esse autor, atualmente a escola exige que seus alunos saibam se expressar, raciocinar, organizarem-se e serem autônomos. Espera-se dos alunos “um trabalho de atenção, de compreensão, de memorização, de esquecimento e recalçamento dos antigos esquemas de pensamento, (...) de generalização, de transposição.” (PERRENOUD, 1995, p.83). Todas essas exigências constituem uma violência simbólica na medida em que o saber está sempre voltado a uma função utilitarista e a relação que os estudantes estabelecem com o mesmo associada ao discurso de futuro.

Para os estudantes o discurso oficial de que a escola deve ensinar saberes necessários à construção de um futuro promissor é predominante.

“Se a gente não estudar, a gente não vai ser nada na vida. Porque a gente aprende a ler e escrever, a gente tem um bom trabalho, tem uma boa vida, ter nossa casa.” (Roberta).

No *habitus* expandido pela escola, essa instituição é tida como um lugar superior se comparado ao ambiente familiar.

“Em casa a gente não vai aprender nada porque o colégio é um lugar muito especial...lugar onde a gente aprende a ler.” (Roberta)

“Uma escola pra mim é muito importante que a gente aprende a ler e a estudar pra poder trabalhar... e ficar estudando pra ser mais inteligente e passar pra faculdade e terminar seu ano.” (Paula).

As próprias famílias fazem associação entre o sucesso na vida e na carreira e a frequência regular à instituição de ensino e levam os filhos a reproduzirem o discurso de que a escola seria a via de salvação para eles, oportunidade que teriam de ter um futuro diferente daquele obtido pelos pais:

“Eu sei disso porque minha mãe me falou, mas eu fiquei assim ... eu já tinha sabido, mas eu não tinha importância pro colégio, aí minha mãe me falou, aí eu fiquei estudando em casa.” (Paula).

É preciso considerar também que as crianças interpretam a posição social dos pais de uma maneira singular, como afirma Charlot (2000), conferindo certo significado a essas posições. O mesmo autor esclarece que a posição social dos filhos não é herdada, é produzida por um conjunto de práticas familiares e como a construção de um sentido envolve uma relação de valor com aquilo que se aprende, essa posição acaba sendo interpretada à luz desses sentidos.

A escola é citada pelos estudantes como o espaço do aprender, “aprender a ler, escrever, um monte de coisas” (Dominique), mas os conteúdos e as formas de trabalho de professores estão muitas vezes distantes da realidade dos alunos, que respondem com a falta de interesse por aquilo que dizem ser uma das funções primordiais da escola e, dessa forma, acabam não sabendo ao certo para que serve os conhecimentos que recebem a cada dia no cotidiano escolar, “serve pra saber”. (Guilherme)

4.2.5. Tá bom assim? O que as crianças esperam de uma escola

Com relação às expectativas das crianças para com os saberes e práticas a que a escola destina sua função, há de uma maneira geral uma vontade dos estudantes para com uma possível mudança tanto das práticas do professor em sala de aula quanto da estrutura física da escola ou ao próprio tempo escolar.

“Eu queria que terminasse 10 horas, se não 9 horas.” (Roberta 11 anos)

“Eu gostaria que existisse... que a professora não brigasse com a gente quando a gente tivesse conversando.”

“As atividades, que passasse poucas.” (Paula)

“A escola dos meus sonhos é que tivesse (...) um cantinho pra ser a quadra, xadrez. A quadra fosse bem grandona, do tamanho desse colégio, aí a gente tivesse banheiro lá (se refere a sala de aula) pra gente não ficar saindo, bebedouro”. (Paula)

Com relação à transmissão do conhecimento em si, os alunos mostram que sabem as mudanças que os levariam a um maior envolvimento com a escola e mais uma vez ressaltam a brincadeira. Fica claro que a mobilização interna dos alunos está ligada à questão do prazer, faz mais sentido para esses estudantes os momentos lúdicos, eles sugerem mudanças em algumas práticas pedagógicas e ressaltam a importância de um aprendizado mais livre

“Tivesse muito brinquedo pra gente brincar; matéria fácil. A gente podia ir pra sala de informática todo dia.” (Caio)

“Ficar desenhando quando a gente termina.” (Caio)

“Mais brincadeira, sem violência (...) brincando de corda, baralho, dominó.” (Guilherme)

“Eu gostaria que tivesse mais brincadeira no pátio sem machucar, sem empurra-empurra, sem briga. Na sala de aula tivesse o dever, mas tivesse a brincadeira. Eu sugeria isso.”

“Tivesse um tempo pra gente ler, só ler e copiar texto.” (Caio)

“Quem terminasse podia ler um livro dentro da sala de aula, podia brincar.” (Caio)

“Por exemplo: na sala de vídeo, eu queria que fosse três vezes na semana. Pra quadra umas duas vezes tava bom. Pra sala de computador podia umas duas vezes também. No pátio ela (se referindo à professora) podia usar pra gente brincar umas duas vezes também”. (Dominique).

É importante registrar que em muitas ocasiões os alunos rejeitam a escola pelo fato de não lhes apresentar mudanças em relação às vivências que diariamente têm contribuído para seu aprendizado em outros espaços fora da escola e da sala de aula. Esses estudantes frequentam espaços onde o ritmo de aprendizagem é bem diferente daquele que lhe é apresentado pela escola⁵² e, portanto, reagem contra as práticas que não atendem suas necessidades e contra o professor que tenha intenção de impor essas práticas. Por gestos, expressões faciais ou pela reação que colocam ao jogo do professor, eles dizem que não estão satisfeitos, por vezes sugerem que o docente atenda a seus desejos e este último fica, muitas vezes, impossibilitado de atendê-los porque o jogo da instituição é bem maior e lhe impõe regras e limites também.

⁵² São estudantes que frequentam *cyber espaços* que são locais onde qualquer pessoa pode acessar a internet por um preço acessível.

“Sugeria um espaço desse, ela (a professora) não usa pra nada, podia botar um brinquedo pra gente brincar, ajeitar o jardim. Eu sugeria isso.” (Dominique)

Apenas o aluno Guilherme se recusou a sugerir mudanças de uma maneira mais direta, através da entrevista. Esse aluno parece não querer arriscar quando indagado a respeito de seus sonhos e expectativas para com a escola, “não, nada de mudança”, não consegue sugerir também “não sei”; “tá bom do jeito que acontece.” “do jeito que tá, tá bom”. Os demais fizeram questão de expor suas opiniões⁵³, que às vezes esses alunos desejam que a escola seja um espaço que lhes proporcione lazer e prazer.

“Eu queria assim: que aqui tivesse piscina, tivesse um colégio bem grandão, tivesse sala de ginástica. Eu queria que na quadra tivesse piscina, uns parquinho pras crianças brincarem... eu queria que a diretora não viesse muito pro colégio. Eu queria que tivesse um bocado de coisa”. (Roberta)

Nota-se que a função que os estudantes atribuem à escola está envolta por diversos elementos, desde aqueles onde questionam as práticas pedagógicas, a ausência da brincadeira, a falta de oportunidade do encontro àqueles onde o espaço físico e o uso que é feito dele também é questionado. Charlot (2000) diz que o sujeito é indissociavelmente humano, singular e social e é por essa razão que as crianças acabam por questionar práticas e ações que não tragam essa associação. A criança tem uma atividade no mundo e sobre o mundo, na escola e fora da escola e é essa atividade que faz com que os estudantes elejam determinada leitura de sua escolarização e da função que a mesma tem para sua vida presente e futura.

4.2.6. A relação das crianças com o trabalho de pesquisa

Na discussão que aqui apresento sobre os sentidos que os estudantes atribuem à sua escolarização não poderia deixar de mencionar o próprio ato de pesquisar o campo escolar e de privilegiar determinados instrumentos de investigação com as crianças. Essas foram questões que naquele momento estiveram presentes na interpretação que os estudantes fizeram sobre a escola, práticas, saberes e sentidos. De uma maneira geral os alunos tiveram oportunidade de expressar diretamente suas inquietações sobre a escolarização, algo que não podem ou não devem fazer no dia a dia da escola. Nesse sentido, Dominique, ao ser

⁵³ Essa é uma característica que, aliás, se aplica a quase todos os “alunos problemáticos”.

questionado sobre sua participação na pesquisa, diz: “foi bom porque eu não podia falar aquilo que eu falei pra tia, que eu queria uma escola melhor, que tivesse mais brincadeira.”

Especificamente no que diz respeito ao manejo com os instrumentos de pesquisa (gravador e máquina fotográfica) percebo um significativo envolvimento desses estudantes. Eles não costumam ter oportunidade de experimentar tais instrumentos em seu dia a dia e aquilo acabou por se transformar em um momento lúdico dentro da escola e de “fuga” à rotina e às atividades em sala de aula.

“Tirar foto dos meus amigos pra gente se lembrar o dia.” (Guilherme)

“Quando a tia não vinha eu tinha que ficar em sala de aula.” (Caio)

Quando passa a registrar os espaços da escola, Roberta lembra em primeiro lugar de fotografar os ambientes onde estivemos reunidos em função da pesquisa, seja para discutirmos os passos, seja para discutirmos registros e encenarmos a história imaginária. Com referência ao registro que fez da sala da biblioteca, a aluna comenta: “lembra de nossa primeira reunião para a pesquisa.” Já Dominique prefere comentar a questão da acessibilidade para registrar esse ou aquele espaço mostrando em sua fala que se sente pouco à vontade ao ter que registrar os espaços administrativos da escola, o que revela mais uma vez a dimensão simbólica do poder presente nesses contextos espaciais.

“Tem alguns cantos que é bom e tem alguns cantos que não é (...) na coordenação dá vergonha, agora na quadra que não tinha ninguém, não dá.”

Outro aspecto que chama atenção e merece destaque aqui diz respeito à interpretação que os estudantes fazem do momento em que estive presente na sala de aula apenas para observá-los e registrar essas observações. De um modo geral as crianças acreditam que a minha função ali era avaliá-los e anotar algo sobre seus comportamentos, e estão naturalmente condicionados a pensar assim, já que a escola é também um espaço de avaliação e de controle. Os pequenos revelam na entrevista que, em função da ideia que tinham a respeito de minha presença, tomavam cuidado em melhorar o comportamento nos dias e horários em que eu estava lá e que seus professores também mudavam consideravelmente sua prática quando de minha ausência ou presença.

“A tia ficava anotando tudo que a gente fazia.” (Caio)

“O professor Carlos era melhor, (...) quando a senhora tava era mais legal.”

Vale ainda um destaque para a percepção das crianças a respeito das atividades que realizaram para a pesquisa. Como nas demais situações de aprendizagem que vivenciam na escola, mais uma vez houve uma ressalva ao lúdico, gostaram de fotografar, do teatro realizado por conta da história imaginária, mas não gostaram de falar sobre as fotografias, pois nesse momento necessitavam expor de forma direta suas ideias além de terem que responder a um número abrangente de perguntas. Com isso fortaleço o argumento mostrado nos resultados dessa pesquisa de que para essas crianças o mais importante é o contato com atividades que provoquem movimento, desejo e mobilização.

Por último não posso deixar de colocar que para algumas crianças, especialmente para Dominique e Guilherme, foi demonstrada uma preocupação com relação ao que havia de ser feito com suas falas e sobre o sigilo a ser mantido do conteúdo das mesmas a fim de que a professora e diretora não tomassem conhecimento do que haviam dito, sob pena de serem castigados ou avaliados de forma negativa. Eles demonstram um constante medo da avaliação, sabem que os adultos estão ali para fazer isso e em muitos momentos parecem não confiar em fazer determinadas revelações.

“É.....a tia não vendo.” (Guilherme)

“O que que a tia vai fazer com o que a gente falou?” (Dominique)

Esse é mais um momento em que a discussão do contexto pode e deve aparecer, porque estamos tratando aqui da interpretação da criança a partir do contexto da pesquisa, que foi realizada em um campo onde as atividades diárias estavam de antemão sendo desenvolvidas e que por conta de uma intervenção investigativa acabam ganhando outra dimensão. A interpretação que as crianças fazem de suas vivências dentro do campo deve estar pautada no fato de que elas são sujeitos que vivem situações da vida real e que suas ações estão embasadas nessas vivências. Portanto, pode-se dizer que a criança nesse caso interpreta sua escolarização dentro do contexto da pesquisa.

4.3. Resultados Gerais

Considerando os elementos que apareceram na pesquisa piloto, na conclusão dessa investigação ou que se evidenciaram desde esse primeiro momento e se consolidaram na parte final desse estudo, tecei algumas considerações finais que resumem os resultados gerais da

pesquisa. A questão da rotina já colocada em outros momentos é citada pelos estudantes tanto como a naturalização das ações que acontecem dentro da escola (Paula, 9 anos coloca: “acolhida é uma fila que você fica, fica cantando. Nós canta, aí depois nós vamo pra sala de aula, a professora fala: ‘ah! Não sei que, vai ter festinha no outro dia, aí não sei o que’. Aí nós ora, nós reza, aí vamos pra sala de aula, aí a gente lá faz tarefa, aí termina 11 horas”) quanto como um momento que pode ser criticado, embora sem muita clareza por parte deles: “eu não gosto muito assim de...é...ficar na sala, ficar sentada, por isso eu converso”.

Em todas as observações, notei que a maioria dos alunos não gosta de participar do momento da “acolhida⁵⁴”, por exemplo. Grande parte dos alunos prefere, nesse momento, passear pela escola e, dos que permanecem na fila, um pequeno número participa ativamente das atividades, os demais conversam com os colegas ao lado ou até mesmo brigam entre si para chamar atenção. Na entrevista realizada com a aluna Esmeralda, ainda na pesquisa preliminar, ela revela que aquela é uma atividade desconfortável para eles e não se contenta em citar a si própria, fala também dos demais colegas de sala e de suas insatisfações com aquele momento. Isso foi, de fato, comprovado nas observações.

Como se pode notar, a rotina de funcionamento da escola influencia muito do gosto ou desgosto que o aluno tem pela mesma. O esforço maior é o de enxergar além das aparências. Será mesmo que quando o aluno se recusa a participar de determinadas atividades, podemos dizer que ele *não quer nada*, ou será que ele deseja outra coisa? Parece que a última opção responde melhor esse questionamento, levando em consideração o que Charlot (2001) coloca, de que a relação com o saber é uma relação consigo mesmo e que por isso deve haver uma mobilização interna do sujeito e que é também uma relação com o outro e com o mundo e, portanto, deve estar dotada de significados referentes ao contexto social do indivíduo. Isso porque

o mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal. Por outro lado, o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói (ele o organiza, categoriza, põe em ordem, interpreta). (CHARLOT, 2001, p. 27-28).

O segundo resultado revelado por esse estudo, e que já se apresentou desde as conclusões preliminares, diz respeito à relação dos estudantes com os saberes a que a escola

⁵⁴ Esse é o momento em que as turmas de alunos ficam em fila e os adultos encarregados de fazer orações ou de apresentar alguma música com a intenção de animar as crianças

se propõe repassar em sala de aula. A conclusão em relação a esse aspecto é a de que as crianças parecem não saber o sentido do que estudam, pelo menos não dos saberes teóricos ou intelectuais, como Charlot (2001) classifica. Notei que isso ocorre porque a única preocupação que a maioria demonstra quando precisa realizar uma atividade em sala é com relação ao número de questões que precisarão copiar. Enquanto copiam, falam de outros assuntos (futebol, novela, de colegas, brincadeiras). Alguns sequer iniciam a atividade solicitada, e quando depois de muita cobrança do professor, finalmente iniciam, acabam se distraíndo com coisas que parecem mais interessantes. “Ninguém gosta de copiar”, confessa Esmeralda.

Para demonstrar essa conclusão, basta lembrar o exemplo do que aconteceu na escola no dia da avaliação de Geografia no mês de novembro de 2008. O professor fazia alguns desenhos na lousa com o objetivo de revisar o conteúdo da prova e grande parte dos alunos se divertia com os desenhos, mas não sabiam o porquê dos mesmos. Percebi isso quando, ao perguntar a uma aluna sobre o motivo do professor estar realizando aquela atividade, ela declarou não saber, e quando insisti e perguntei a respeito da prova que iriam fazer naquele dia, revela não saber ao certo, mas que achava que seria de Ciências. Muitas vezes as crianças, por não desejarem obter aquele conhecimento nas aulas diárias, acabam desconhecendo até mesmo o que precisam saber e o porquê daquilo. Embora os adultos, a todo o momento, enfatizem que o que aprendem lhes servirá futuramente, não parece que a criança consiga abstrair o bastante a ponto de visualizar um bom futuro em troca daquele presente visivelmente fatigante. Em seus estudos com jovens, Charlot conclui que os mesmos reconhecem a importância da escola para a vida futura, para ser alguém, mas que também lhe chama atenção o fato dos garotos não terem dado grande importância ao conhecimento escolar.

É importante declarar aqui que essa indiferença muitas vezes identificada não é uma característica que se aplique a todos os alunos. Uns ficam o tempo inteiro em silêncio e na hora de responder a atividade a fazem sem apresentar nenhuma resistência, outros ficam silenciosos, mas ao mesmo tempo distantes ou realizando outras atividades que não foram pedidas, como por exemplo atividade de desenhar; ainda existem aqueles que realizam a atividade solicitada pelo professor mas não se mantêm sentados e aqueles que não realizam as atividades, nem tampouco ficam sentados ou em silêncio. Atitudes como riscar a cadeira, a parede ou o caderno são comuns aos alunos que não gostam de realizar as atividades em sala.

O terceiro aspecto que também está ligado à questão do saber, é o de que muitas vezes, ele é utilizado pelo professor ou pela escola como forma de punição: “se conversarem,

umenta o número de questões”. Uma aluna revela em conversa informal que em muitas ocasiões o castigo para aqueles que são retirados de sala para serem “punidos” na direção é justamente fazer uma cópia de um texto qualquer. Como pode haver sentido em algo que de tão ruim é usado como castigo?

Independente da característica que o aluno apresente ou da ligação que tenha com os saberes teóricos ou intelectuais, quando o professor que está em sala conta uma história, faz uma brincadeira, ou promete levá-los para outros espaços da escola, os estudantes de uma maneira geral apresentam maior interesse. O aprender faz sentido para esses alunos quando está ligado ao jogo ou à interação com os outros.

O quarto elemento importante para se entender o sentido da escola para a criança refere-se às relações sociais e afetivas e de poder que acontecem nesse espaço, seja entre a criança e o adulto, seja entre as próprias crianças. Muitas vezes essas relações têm mais características do poder do que de qualquer outro aspecto. Como vimos no capítulo da discussão teórica, a dimensão do poder pode aparecer nas várias relações dentro da escola. Poderíamos dizer que, como coloca Bourdieu, o campo pela sua própria existência já traz essa dimensão. O que de novo podemos apresentar aqui é que em contraposição ao poder enquanto imposição, os alunos sugerem uma relação mais afetiva, “eles devem tratar a gente bem”, e em relação ao poder enquanto autoridade, no sentido de manutenção de certa “ordem” sugerem que o adulto “deve ter moral”. Então há uma relação ambígua quanto a esse aspecto. Há legitimidade em certas formas de poder, até mesmo porque na própria constituição do campo essa relação é naturalizada.

Em relação à afetividade, nota-se aqui a relevância que os alunos atribuem a esse aspecto, seja em registros de observações, seja pela fala de alguns alunos em conversas informais pela escola. Eles associam a escola à figura do professor e julgam-na boa ou ruim por meio da comparação que fazem com o mesmo. Quando pergunto à aluna Esmeralda se gosta ou não da escola, ela ressalta: “eu gosto do professor Carlos”. Posturas agressivas de alguns professores provocam reações adversas nos alunos, Esmeralda enfatiza também as tramas que alguns colegas de sala planejam armar contra Geane (a professora titular da sala): “o Caio tinha planejado colocar uma rãzinha no copo de água da professora, mas ai desistiu”.

Fica claro também que não se pode simplificar a questão da afetividade como um fator dissociado dos demais (condições de trabalho dos professores, rotinas e normas da escola, o ambiente onde as crianças vivem enfim). Não parece ser simples para os professores que desejam se atentar a fatores importantes como este, o contato mais aprofundado com a criança no sentido de entendê-la e trabalhar suas necessidades. As condições adversas de trabalho dos

mesmos e o grande número de alunos que atendem por sala os privam de um contato maior e mais abrangente com os alunos ou até mesmo quando conseguem registrar as necessidades dos mesmos (como o professor Carlos revela), a cobrança de que esgotem os conteúdos é superior à sua vontade de trabalhar outras questões. Se referindo a esse aspecto, Perrenoud (1994) lembra que a administração escolar sempre espera que os professores não se afastem do programa.

No que se refere às relações de poder, um aspecto curioso se faz evidente: a própria afetividade às vezes funciona como uma forma de poder, no sentido em que afirmo acima, de manutenção da moral. O professor Carlos, por exemplo, passou uma dupla impressão durante o período de minha permanência no campo. A princípio parecia que os alunos o obedeciam porque teriam medo, depois, ao longo do tempo, passei a entender que além de certo medo dos alunos em relação às possíveis reações do professor às suas atitudes havia, ao mesmo tempo, um profundo respeito pelo carinho que o mesmo dedicava às crianças. Na entrevista, Esmeralda fala sobre esse aspecto, ela diz “Nós num gosta dela (se referindo à professora titular da sala) (...) um dia desses, ela bateu na mesa (...) ela bateu tia, ai todo mundo se assustou. O professor Carlos, nunca fazia isso, o professor Carlos só brigava”. (Entrevista na escola em dezembro de 2008).

Nas observações feitas na primeira etapa da investigação foi possível identificar relações de poder nas mais variadas situações, seja na sala de aula ou em outro espaço de vivência da criança na escola, seja em uma dimensão hierárquica ou nas entrelinhas dessa hierarquia (de aluno para professor, ou de aluno para aluno, por exemplo). Percebi alguns alunos se sobrepondo a outros, seja por sua idade (maior do que a dos demais), seja por seu poder de liderança, eles estavam sempre em posição de destaque em relação aos demais e acabavam (alguns deles) de certa forma induzindo os outros, pela força ou pelo convencimento, a fazerem suas vontades. Dominique (12 anos), por exemplo, brincava de luta no recreio e fazia isso com o apoio de muitos colegas que seguiam as regras do seu jogo sempre que este solicitava. Já Caio (10) mostrou exercer poder em sala sobre os demais alunos e sobre o professor, quando não queria realizar as tarefas propostas pelo professor fazia algo que chamasse atenção de todos e que irritasse o docente a ponto deste colocá-lo para fora de sala.

Como quinto elemento de fundamental importância posso colocar as relações de poder que estão presentes também em uma dimensão simbólica, os espaços estão delimitados por essa dimensão. Os alunos sabem “qual o seu lugar” dentro da escola. Quando chegam à mesma ficam no pátio, só devem seguir para a sala quando forem autorizados, nos espaços

administrativos (direção, coordenação) não ousam entrar sem autorização, da sala dos professores se aproximam com maior facilidade porque mantêm com estes uma relação mais próxima desenvolvida dia a dia em sala de aula. Essas delimitações ficaram claras também no momento em que realizei as atividades solicitadas com os estudantes. Os alunos ficavam receosos de entrar em algumas salas e muitas vezes o acesso era limitado mesmo, só consentido quando da percepção de minha presença. Estando acompanhado de um adulto que tenha algum vínculo com a escola, o aluno pode ter acesso àqueles espaços geralmente limitados.

Nesse sentido, as crianças demonstraram que existe uma delimitação estrutural e simbólica definindo qual o espaço que podem ou não frequentar, delimita qual o espaço para estudar e qual o espaço para o lazer, mas demonstraram, sobretudo, que mesmo com essa delimitação eles podem estar atribuindo outras representações para aos mesmos revelando funções diferenciadas para determinados espaços. Por exemplo, a função de lazer para aquilo que se convencionou espaço para o saber.

“Na sala de informática a gente tem como brincar, na sala de aula não, que a gente tem que ficar escrevendo, fazendo os deveres.” (Dominique).

“Porque a sala de informática sempre que a gente vai a gente aprende alguma coisa, a gente vai aprendendo mais a mexer no computador, a gente brinca, a gente se diverte.” (Paula)

A sala de aula é citada como um espaço agradável quando lembra brincadeiras, demonstrando que para esses estudantes o prazer está em primeiro lugar:

“Quando eu conversava com meus amigos, a gente ficava falando. Quando o tio deixava a gente levar brinquedo praí, historinha, aí era coisa legal (...) eu me lembrei do ano passado, dos meus amigos, quando a gente brincava aí na sala, fazia círculo e começava a brincar”. (Dominique)

Os alunos sugerem uma sala de aula ou até mesmo uma escola que atenda às suas necessidades e quando fazem isso estão sempre se referindo a brincadeiras, lazer:

“Eu gostaria que tivesse mais brincadeira no pátio (...), na sala de aula tivesse o dever, mas tivesse a brincadeira.” (Dominique)

“Essa (sala da coordenação) lembra momentos ruins porque a gente quando vem pra cá a gente faz um bucado de tarefa.” (Roberta)

“Todo canto que eu ia tivesse computador (...) todo dia tivesse atração.” (Caio)

“Queria que a quadra fosse bem grandona, do tamanho desse colégio.” (Paula)

Além de questões relacionadas ao espaço, ao poder, ao saber e às rotinas como já apresentei acima, no primeiro momento da pesquisa surge outro elemento que chama atenção e que aparentemente não tem nenhuma relação com a discussão do sentido, as contradições nas falas dos sujeitos que, ao meu ver, são decorrentes das características do espaço escolar que, como afirmam Faria, Dermatine & Prado (2005), é um espaço dotado de regras e limitações adultocêntricas. É preciso atentar que, nessas condições, as crianças podem não querer falar, responderem às perguntas com silêncio, ou ainda dar respostas que consideram aceitáveis pelos adultos dentro da instituição.

Foi exatamente isso que aconteceu nas conversas informais que realizei com algumas crianças⁵⁵ em minhas observações prévias no segundo semestre de 2008. Com raras exceções expressaram algo negativo sobre a escola, e quando isso acontecia os comentários se originavam dos alunos “problemáticos”. Michele (11 anos), por exemplo, afirmou detestar a escola e o professor. Ao comentar sobre as regras e limitações desse espaço, assegura que não obedece ninguém e que não teme ser castigada. Por outro lado, percebo nas observações que a mesma segue as regras do professor, resiste um pouco, mas acaba cedendo. Com Caio (10 anos) ocorre exatamente o contrário. Ele diz gostar da escola, fala da importância de se obedecer aos mais velhos e de se comportar, no entanto observo que na prática se rebela contra toda forma de poder, não pede autorização para sair da sala ou para passear dentro dela. Em alguns momentos que pedi a opinião desse aluno sobre algum acontecimento na escola, ele simplesmente silenciou ou mostrou expressões faciais e corporais de inquietação.

É importante ressaltar que a escola faz parte, como afirma Lima (2001), de um sistema educativo centralizado, submetido a um controle político administrativo comandado por um órgão central (no caso, o Ministério da educação) e que dentro dessa centralização uma estrutura hierárquica predomina até que se possa pensar na realidade de cada instituição. No Ministério da Educação se definem leis e regulamentos que regem toda a estrutura “organizacional” da escola no país. Em cada Estado leis específicas são criadas pelas Secretarias de Educação e dentro desse contexto há uma administração municipal que legitima e dissemina os regulamentos e normas para serem aplicados em cada estabelecimento.

⁵⁵ Lembrando que me refiro aqui a conversas realizadas com as crianças que parecem se adaptar mais à escola e a suas normas.

Ainda seguindo essa mesma lógica hierárquica, dentro de cada instituição predomina uma repetida hierarquia de funcionamento e manutenção da “ordem” estabelecida. No entanto, outros fatores podem ser considerados na consolidação dessa ordem. Lima (*op.cit*) reconhece em seus estudos sobre a estrutura burocrática da escola, a existência de uma perspectiva que contempla “a organização e os atores, a ação organizacional, outro tipo de estrutura e de regras” (p.45). Essa nova estrutura seria justamente a dimensão da resistência e da autonomia da escola e de seus atores. Embora essa autonomia seja relativa, ela não pode ser desconsiderada, pois existe e se manifesta nas práticas das instituições.

É importante considerar, entretanto, que nem sempre toda essa estrutura é percebida pelos atores que vivenciam o dia a dia da instituição, e mais ainda, que nem todas as ações de resistência ou contraposição à ordem estabelecida são conscientes. Bourdieu , quando analisa a objetividade e subjetividade das relações sociais nas instituições, destaca a dimensão do inconsciente, do simbólico. Para ele, em toda relação social coexiste a ação consciente e aquela determinada por uma perspectiva de um poder que está além do perceptível, que se instala em forma de poder simbólico. É justamente essa dimensão que rodeia todas as relações dentro da instituição escolar e que constitui aquilo que os sujeitos de forma inconsciente sabem que devem seguir.

Retornando o exemplo da fala de Caio, nota-se claramente essa perspectiva. Ele sabe que a instituição escolar lhe cobra determinado comportamento e diz segui-lo para satisfazer uma exigência legalmente e implicitamente estabelecida, porém, na prática, mostra, acredito que de maneira inconsciente, sua oposição às referidas normas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, a construção de um texto com base em argumentos empíricos envolve um modo particular de interpretação a depender da leitura feita pelo pesquisador ou da dinâmica de construção do objeto e coleta dos dados. Com isso, pode-se dizer que o conhecimento sobre determinado objeto não é único e dotado de uma verdade sem contestações, e sim construído com base em um determinado interesse, em valores próprios do investigador e ligados ao contexto em que ele se propõe investigar.

No contexto dessa investigação, que se propunha perceber os sentidos que crianças ditas “problemáticas” atribuem ao processo de escolarização, o exame das relações que existem entre poder e saber se fez necessário na medida em que para se compreender as subjetividades infantis essas relações devem ser consideradas dentro do campo escolar. O espaço escolar assim compreendido é um espaço não só onde coexiste essa relação como também um espaço de produção de sentidos.

Ao discutir as relações de poder no campo com vistas a compreender a produção dos sentidos, uma série de elementos são analisados; desde a escola em si enquanto instituição onde sobrevive uma estrutura hierárquica até os elementos intrínsecos a essa estrutura, como as relações pessoais entre os sujeitos e as relações desses sujeitos com o saber, os espaços e as práticas escolares.

Para dar conta de todos esses elementos, desenvolvi estratégias de entrada e permanência em campo durante essa investigação. Observei as relações que os alunos mantinham com todos os espaços e sujeitos, desde o momento em que entravam na escola até o toque final. Nesse espaço de tempo havia uma rotina a ser seguida diariamente, bem como momentos diferentes em que era possível perceber um distanciamento das atividades diárias, como nos eventos esportivos ou comemorativos por exemplo.

Ao observar os estudantes nos diferentes momentos e espaços, percebi que podia fazer uma análise a partir dessas questões e que esta teria relação direta com a dimensão do sentido construído a partir da visão dos sujeitos a respeito dos espaços, práticas e relações que vivenciam. Assim percebi as representações que os estudantes fazem dos espaços, o contato que têm com o saber, a função que atribuem ao processo de escolarização e às rotinas a que estão submetidos e o que esperam vivenciar dentro daquele campo, sempre considerando a dimensão do poder tão presente em todas essas relações.

Considerando que os sujeitos além de estarem naturalmente imersos em uma estrutura hierárquica e rodeados pelas relações de poder que existem nessa estrutura, são sujeitos singulares, de desejos, capazes de interpretar sua posição dentro do campo e a estrutura a qual pertencem, é que as conclusões para esse estudo podem ser tecidas.

No caso da criança, que é o sujeito de interesse maior dessa investigação, além de apresentar-se como um ator de desejos é também um ser social que vive momentos diferentes dentro da história e que interpreta essa realidade sempre dentro de determinado contexto. A criança que aqui se apresenta vivencia um contexto geral de mudanças estruturais dentro da sociedade, é uma criança que presencia uma dinâmica onde as transformações no modo de vida das pessoas e das famílias estão sendo constantemente reveladas. As inovações tecnológicas estão por trás de muitas dessas mudanças que acabam sendo determinantes no modo como esses e outros sujeitos sociais interpretam sua realidade.

No caso específico da realidade da escola e da escolarização, onde muito tem sido discutido com relação à operacionalização dessas mudanças e ainda assim pouco se conquistado em termos de modificações estruturais, os sujeitos revelam que não estão indiferentes a essas mudanças sociais e sugerem um contato maior com um universo mais diversificado de situações dentro da escola. Os sentidos para esses atores é um produto das relações, mas há também uma perceptível ideologia na construção desses sentidos. Na maioria das vezes os sujeitos acabam desencadeando um movimento contraditório em que revelam ora o que, de fato, espera-se ouvir dentro da dinâmica de funcionamento da instituição, ora os seus reais desejos e necessidades.

Nesse sentido, a interpretação que fazem de sua escolarização envolve aspectos de sua vivência escolar e sóciofamiliar. As crianças questionam a instituição escolar quando revelam uma não conformidade com a sua organização desde o ambiente físico e o uso dos espaços e à questão do tempo escolar. Elas reconhecem que cada sujeito ocupa determinado espaço dentro da instituição escolar, mas que o uso desse espaço deveria ser favorável ao lúdico, que não deveriam ficar presos a rotinas e sim organizá-las dentro de um ambiente dinâmico, de transformações.

Com relação ao contato com o conhecimento, os estudantes demonstram não saber ao certo o sentido do que estudam, pois estão constantemente preocupados com a finalização das atividades diárias. Além disso, fazem uma separação entre o saber e o prazer demonstrando que as atividades diárias não podem acontecer junto ao jogo. Embora haja um interesse por parte das crianças de que as situações de aprendizagem estejam envoltas por brincadeiras, elas

não acreditam que, na prática, isso possa acontecer e se preocupam com a finalização e cumprimento das “obrigações” para só assim terem acesso à diversão.

A função da escola para essas crianças é de conseguir uma preparação para o futuro mesmo que isso não signifique que estejam conscientes do que seja essa preparação. O discurso oficial dentro da instituição é de que a escola é a via que possibilita a esses estudantes o acesso a um bom emprego e a um futuro possivelmente distinto daquele que seus pais tiveram. As crianças parecem comungar com essa ideia quando reproduzem esse discurso, entretanto, divergem dele no dia a dia da sala de aula, demonstrando mais suas inquietações com as rotinas e com a própria estrutura de funcionamento da escola.

Outra questão que se revelou importante conclusão dessa investigação diz respeito ao papel do contexto no modo de interpretação subjetiva da realidade concreta da instituição ou da influência simbólica dos meios, espaços e relações que o indivíduo estabelece tanto dentro quanto fora do campo escolar e que têm influência direta no seu modo de lidar com determinados contextos e interpretá-los. Os alunos se revelaram “problemáticos” em determinados contextos ou vivenciando determinadas relações, e já em outros, esse rótulo parece desaparecer.

As crianças selecionadas para esse estudo, ou seja, as mais “problemáticas” dentro do contexto de uma dada escola e de uma dada sala de aula, se caracterizam por expor com facilidade suas inquietações e sugestões e são críticas, o que talvez contribua para seus comportamentos de recusa a aversão às regras e imposições. Nesse sentido, sugerem mudanças para a instituição e para suas práticas, rotinas e horários. Sugerem que a escola seja o espaço da brincadeira e do encontro com os amigos e não da transmissão do saber. Enfatizam a questão do horário escolar e mostram-se contrários ao tempo que precisam estar em sala, realizando “tarefas”. Os estudantes não estão habituados a uma rotina de estudos onde o esforço em aprender seja interno a eles, sugerem atividades prontas e seguidas de brincadeiras que assim exijam o menor esforço possível dos mesmos.

É conclusivo nesse sentido que as crianças não sabem ao certo o que estão fazendo na escola, elas sabem que precisam estar lá, cumprir horários e que precisam seguir obrigações e limites, mas não se contentam com eles. O sentido da escolarização para esses alunos se perde e eles acabam desejando uma escola sem escolarização, ou seja, acabam entendendo o espaço escolar como o lugar do encontro e da brincadeira e tudo que a isso se opõe é negado e questionado pelos estudantes. É preciso considerar, entretanto, que no contexto social e familiar onde a maioria dessas crianças passa grande parte de seu convívio social, rotinas e

horários não são seguidos e há uma liberdade desregrada nesse sentido, favorecendo a repulsa dos estudantes quando da imposição das mesmas dentro do campo escolar.

Além disso, é válido ressaltar que em alguns casos a escola reforça “mal comportamento” dos alunos quando “pune” a indisciplina com brincadeiras ou jogos. Os estudantes revelam durante as entrevistas que muitas vezes são levados à direção da escola por estarem “atrapalhando” a aula e quando lá chegam ficam satisfeitos pois se livram das obrigações de sala de aula e brincam com os jogos sem restrições.

Diante de todas as revelações que se tornaram possíveis a partir desse estudo, pode-se concluir que pesquisar a realidade e pensar sobre ela é um exercício de ver a subjetividade do outro, as singularidades que envolvem, no caso desse estudo, crianças que estão “fora” do padrão estabelecido, que causam estranhamento aos outros sujeitos da escola por estarem distantes desses padrões. Dessa forma, buscar compreender as concepções dessas crianças em relação às experiências vividas dentro da escola foi pertinente para se pensar tanto a instituição escolar em si e suas instâncias internas quanto para entender as vivências e interpretações dessas crianças, levando em conta sua realidade e os referenciais que constroem a respeito dessa realidade.

Nesse esforço de compreender os discursos das crianças, fica, a partir desse estudo, a intenção de estar contribuindo com os profissionais da escola para que possam entender melhor as questões macros e micros que estão por trás desses comportamentos ditos “problemáticos”. Espero também estar por meio dessa pesquisa contribuindo para que novas problematizações a respeito do mesmo assunto ou de assunto semelhante possam surgir no campo das investigações científicas, mais especificamente educacional.

Algumas questões que levantei nessa pesquisa podem despertar a curiosidade de outros pesquisadores que tenham intenção de alargar essa discussão apresentada aqui ou discutir novas questões relacionadas ao tema. Detive-me em realizar essa investigação com crianças que recebem o rótulo de “problemáticas” dentro da escola, indagando os sentidos da escolarização para essas crianças, entretanto, seria importante também compreender os sentidos que outras crianças atribuem à sua escolarização, aquelas que não recebem esse rótulo, pelo contrário, são tidas como modelos a serem seguidos pelos demais. Ainda poderia despertar a curiosidade de pesquisadores em buscar compreender os sentidos da escola e da escolarização para os outros sujeitos que compõem o espaço escolar: professores, gestores, entre outros.

Os resultados desse estudo são importantes também para que possamos compreender que a escola precisa estar atenta às mudanças estruturais da sociedade, buscando alternativas

para se adaptar a essas mudanças, para não correr o risco de perder o sentido do que ensina e do que se propõe fazer. Por outro lado, nos leva a questionar os novos valores que crianças e jovens constroem a respeito dos espaços sociais nos quais estão imersos que os leva a negar o conhecimento escolar e a desejar uma escola sem escolarização.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. L. de. **A fada que tinha idéias**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1996.

ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, R. de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ARIÈS, F. **História social da infância e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BARGUIL, P. M. **O homem e a conquista dos espaços** – o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: Gráfica e editora LCR, 2006.

BONAMINO, A. ; MARTÍNEZ, S. A. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: a participação das instâncias políticas do estado. Educ. Soc., Campinas, vol.23, n. 80, setembro, 2002, p. 368 – 385. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo. Zouk, 2004.(a)

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.(b)

_____. **A miséria do mundo**. 10. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 41 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. 427p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis: vozes, 1996.

CHARLOT, B. **La Mistification pédagogique**. Paris: Payot, 1976.

_____. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Os jovens e o saber**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria, 2000.

CONSULTA SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. In: Educação e Sociedade. Volume 26.Mai./Agost. 2005.

CRUZ, S. H. V. **Investigando a perspectiva das crianças**. Faculdade de Educação. UFC. VII Simpósio Internacional GEDEI: agrupar as escolas, diferenciar as práticas. Setúbal, escola Superior de Educação, 6-7/junho/2007.

_____. (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Fala menino! o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. In: CRUZ, S.H.V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, A. C. Coll; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** In: Educação e Sociedade. Volume 26 – Mai/Agost. 2005.

DE LAJONQUIÈRE, L. A criança, “sua” indisciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** Summus, 1996.

DE LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sumus, 1996.

DIEB, M. Os sentidos do aprender e do ensinar: trilhando a organização do livro. In: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola:** os sentidos do aprender e do ensinar. Belo horizonte: autêntica editora, 2008

ELIAS, N. **O Processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Joge Zahar Ed, 1994 – v.2.

FARIA, A.L. G. de. DERMATINE, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituições brasileiras:** 1823 – 1988. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERRAÇO, C. E; PEREZ, Carmem L. V; OLIVEIRA, I. B. de. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisas nos/dos/ com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et alli*, 2008.

FORMOSINHO, J. O. ; ARAÚJO, S. B. **Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção do conhecimento acerca da infância:** algumas implicações metodológicas. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). A escola vista pelas crianças. Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, J. O. ; KISHIMOTO, T. M. ; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 25ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

GEERTZ, C. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Melo Josclyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, D. J. **Investigação Etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa, 2003.

GUIRADO, Marlene. Poder Indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sumus, 1996.

GUZZONI, M. A. **A autoridade na relação educativa.** São Paulo: Annablume, 1995.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. São Paulo : Papyrus, 1996.

KOHAN, W. O. **Infância.** Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAJOLO, M. **Infância de papel e tinta.** In: FREITAS, M. C. de. (Org.). História social da infância no Brasil. 6 edição. São Paulo:Cortez, 2006.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEBRUN, G. **O que é poder**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, N. C.. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** 10ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MARTINS, C. A. **Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação. Faculdade de Educação. Fortaleza-ce. 2000.

MATOS, K. S. L. de. ; VIEIRA, S. L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza, 2001 (Coleção Magister).

MICELI, S. **Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura**. *Revista Tempo Social* – USP, p. 63 – 79. Abril de 2003.

MINAYO, M. C. de S. ; DESLANDES, S. F. ; NETO, O. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14ª edição. Petrópolis: vozes, 1999.

MORAIS, R. de (Org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** 10ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1996 (a).

_____. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** 10ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1996 (b).

NOGUEIRA, M. A. ; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.** Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/ 2002.

OLIVEIRA, I. M. de. Autoconceito e preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana Luíza B; GOÉS, Maria Cecília R. de. (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento.** 2ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1994.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo : T. Queiroz, 1991.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância .In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

POSTMAN, N. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola.** Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

_____. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro : Graphia, 1999.

QUINTERO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L. G. de. DERMATINE, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Infância e escola no Brasil: uma relação marcada por preconceitos.** Tese de doutorado. Universidade estadual de Campinas. Programa de Pós Graduação em Educação. Campinas, SP, 2000.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!.** Porto Alegre: mediação, 1998.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* Summus, 1996.

REVISTA EDUCAÇÃO. Bourdieu pensa a educação. Editora Segmento. Biblioteca do professor, n. 5, s/d.

REVISTA NOVA ESCOLA. Grandes pensadores: 41 educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje. Edição especial, n. 25.

ROCHA, R. **Minidicionário Ruth Rocha.** São Paulo:Scipione, 2001.

RODRIGUES, F. J. **O currículo e a cultura escolar como espaço de poder: praticando estudos culturais em uma escola pública: UFC, Faculdade de Educação.** Fortaleza, Agosto de 2007.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária.** São Paulo: Cortez, 1986.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 14ª edição. Petrópolis, Rj: Vozes, 1978

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real: In: Moraes Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** (Org). 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. In: Cadernos de Pesquisa n. 120, p. 15-49, Novembro de 2003.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** In: Educação e Sociedade. Volume 26.Maio/Agost. 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza,** 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TRAGTENBERG, M. O saber e o poder. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982a.

_____. A escola como organização complexa. In: _____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1982b

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 1991.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BASSI, A. C. ; MATZENBACKER, C. V. **Escola: papel e função através dos tempos**. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/monographia>. Acesso em 12.01.2009.

BENELLI, S.J. **A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar**. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epc>. Acesso em 13.01.2009.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA DE 1989. Disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/Convention_on_the_Rights_of_the_Child. Acesso em 25.01.2010.

CRUZ, S. H. V. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca de sua experiência educativa**. Disponível em www.anped.org.br/reuniões/27/gt07/t078.pdf. Acesso em 10.11.2008, S/D.

DALPIAZ, A. L. **A autonomia da criança no debate sobre educação**. Disponível em http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/autonomia_crianca.pdf. Acesso em 22.01.2009.

LEITE, M. I. F. P. **Crianças no campo: os mudos da história?** Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.or.ar/ar/libros/Brasil/cpda/estudos/seis/isabel6.htm>. Acesso em: 09.02.2009.

QUINTERO, J. **A participação da criança na escola de ensino fundamental**: um desafio nas séries iniciais. Disponível em www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/QUINTERO_séries_iniciais.pdf. Acesso em 26/10/2008.
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidircrianca.pdf>. Acesso em 10.11.2009.

FONTES CONSULTADAS

BAUTIER, E. Formas e atividades escolares: secundarização, reconfiguração e diferenciação social. In: DIEB, Messias (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo horizonte: autêntica editora, 2008

BONAMINO, A; MARTÍNEZ, S. A. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: a participação das instâncias políticas do estado. Educ. Soc., Campinas, vol.23, n. 80, setembro , 2002, p. 368 – 385. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BOUVIER, S. M. **Transformação dos modos de Socialização das crianças**: uma abordagem sociológica. In: Educação e Sociedade. Volume 26.Mai./Agost. 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LOMONACO, B. P. A escola rural: entre a internet e os sacis. In: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo horizonte: autêntica editora, 2008.

MINISTÉRIO DO ESPORTE – SECRETARIA NACIONAL DE ESPORTE EDUCACIONAL. **Segundo Tempo**: manual. Brasília, DF, 2007.

NOVASKI, A. J. C. Sala de Aula: uma aprendizagem do humano. In: Morais Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** (Org). 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

O Povo. **Conselho ajuda a melhorar o ensino**. Fortaleza – ce, Quinta Feira – 27 de Novembro de 2008.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PEREIRA, G. R de M; CATANI, D.B; CATANI, A.M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/23/textos/140_1t.PDF. Acesso em 04.05.2009.

RAYOU, P. **Crianças e Jovens, atores sociais na escola**. Como os compreender? In: Educação e Sociedade. Volume 26.Mai./Agost. 2005.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SEDAS. **Encontro Pedagógico**: Caderno de Trabalho. Fortaleza, 2006.

_____. **Conselho Escolar**: Participar para Democratizar. Fortaleza/ce, 2006.

_____. **Encontro Pedagógico**: Caderno de Trabalho. Fortaleza, 27 de Janeiro de 2005.

_____. **Projeto de Eleição dos Conselhos Escolares**. Fortaleza, Maio de 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VITAL, D. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Editora Plano, 2000.

WACQUANT, L.J.D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. Ver. Sociol.Polít. Curitiba, 19, p. 95 -110, Nov. 2002.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
– PARA AS CRIANÇAS**

Fortaleza, junho de 2009
Senhores pais,

Por ocasião de minha pesquisa para o mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), gostaria de pedir aos senhores autorização para que seu (a) filho (a) participe das atividades necessárias para realizar esse estudo.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos dessa pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa tem como tema: Os sentidos do processo de escolarização no ensino fundamental para crianças da rede pública municipal de Fortaleza. Com esse estudo pretendo analisar o papel que a escola tem para as crianças, o que elas gostam e o que não gostam na escola e também o que esperam dela. Para conseguir essas informações das crianças, pedirei que elas fotografem os espaços da escola e falem sobre eles e também criarei uma história imaginária para que elas possam explicar a partir da história qual a escola que têm e a que gostariam de ter. Lembrando que a máquina fotográfica será entregue a criança por mim e que seu filho (a) não receberá nenhum pagamento por participar desse trabalho. A partir desse estudo, pretendo colaborar com os integrantes da escola (diretores, professores, coordenadores pedagógicos), para que passem a entender as necessidades e desejos da criança com relação à escola que frequenta todos os dias.

A participação de seu (a) filho (a) é importante, porém, se não for de sua vontade e nem da vontade dele (a), ele(a) não deverá participar. Se o senhor (a) permitir, na entrevista será utilizado gravador para melhor entendimento dos dados coletados. Informamos que: garantimos o segredo quanto às informações prestadas; - não divulgaremos qualquer informação que esteja relacionada à intimidade de seu (a) filho (a) ou à sua intimidade. Caso conceda a participação dele (a), asseguramos que não haverá qualquer prejuízo para você ou para ele(a) por conta das informações fornecidas.

Desde já me responsabilizo por utilizar as imagens que as crianças fotografarem ou as suas falas, apenas nesse estudo.

Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo o senhor (a) ou seu (a) filho (a) resolver desistir, têm toda liberdade para retirar o consentimento.

Agradecemos a colaboração, e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos acerca da pesquisa através dos telefones do pesquisador (telefone residencial: 3298.36.47 e telefone celular: 88506951), ou do comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), na rua Coronel Nunes de Melo 1127, telefone: 33668338 em Fortaleza.

Maria Elenir Coelho Albuquerque
Pedagoga

**SOB O OLHAR DA CRIANÇA: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS DITAS “PROBLEMÁTICAS”
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Tendo compreendido perfeitamente tudo que me foi informado sobre a participação de meu (a) filho (a) no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação de meu filho implicam, concordo e autorizo a sua participação e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza,

Assinatura do responsável legal ou digital	Nome e assinatura do (s) responsável(eis) pelo estudo.
Testemunha	

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PARA OS PAIS

Fortaleza, junho de 2009

Senhores pais,

Por ocasião de minha pesquisa para o mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), gostaria de pedir autorização para que me conceda uma entrevista.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos dessa pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa tem como tema: Os sentidos do processo de escolarização no ensino fundamental para crianças da rede pública municipal de Fortaleza. Com esse estudo pretendo analisar o papel que a escola tem para as crianças, o que elas gostam e o que não gostam na escola e também o que esperam dela. Para complementar os dados obtidos através do trabalho com as crianças, gostaria de solicitar sua participação, nos informando sobre a relação que seu filho tem com a escola, se gosta de ir ou não à escola, o que ele (a) conta sobre a escola em casa, enfim. A partir desse estudo, pretendo colaborar com os integrantes da escola (diretores, professores, coordenadores pedagógicos) e com os pais, para que passem a entender as necessidades e desejos da criança com relação à escola que frequenta todos os dias.

A sua participação é importante, porém se não for de sua vontade, não deverá participar. Informamos que: garantimos o segredo quanto às informações prestadas; - não divulgaremos qualquer informação que esteja relacionada à sua intimidade. Caso aceite participar, asseguramos que não haverá qualquer prejuízo para você por conta das informações fornecidas.

Desde já me responsabilizo por utilizar as suas falas, apenas nesse estudo.

Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo o senhor (a) resolver desistir, têm toda liberdade para retirar o consentimento.

Agradecemos a colaboração, e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos acerca da pesquisa através dos telefones do pesquisador (telefone residencial: 3298.36.47 e telefone celular: 88506951), ou do comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), na rua Coronel Nunes de Melo 1127, telefone: 33668338 em Fortaleza.

Maria Elenir Coelho Albuquerque
Pedagoga

SOB O OLHAR DA CRIANÇA: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS DITAS “PROBLEMÁTICAS”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Tendo compreendido perfeitamente tudo que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que essa participação implica, concordo , autorizo e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Fortaleza,

Assinatura do responsável legal ou digital	Nome e assinatura do (s) responsável(eis) pelo estudo.
Testemunha	

**APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –
PARA OS PROFESSORES**

Fortaleza, junho de 2009

Prezado (a) professor (a),

Por ocasião de minha pesquisa para o mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), gostaria de pedir autorização para que me conceda uma entrevista.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos dessa pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa tem como tema: Os sentidos do processo de escolarização no ensino fundamental para crianças da rede pública municipal de Fortaleza. Com esse estudo pretendo analisar o papel que a escola tem para as crianças, o que elas gostam e o que não gostam na escola e também o que esperam dela. Para complementar os dados obtidos através do trabalho com as crianças, gostaria de solicitar sua participação, no sentido de informar sobre a sua relação com o aluno e com a turma, a sua impressão a respeito do aluno e do interesse do mesmo para com a escola, bem como fornecendo sua definição a respeito do que você entende por aluno “problemático”. A partir desse estudo, pretendo colaborar com os integrantes da escola (diretores, professores, coordenadores pedagógicos), para que passem a entender as necessidades e desejos da criança com relação à escola que frequenta todos os dias.

A sua participação é importante, porém se não for de sua vontade, não deverá participar. Informamos que: garantimos o segredo quanto às informações prestadas; - não divulgaremos qualquer informação que esteja relacionada à sua intimidade. Caso aceite participar, asseguramos que não haverá qualquer prejuízo para você por conta das informações fornecidas.

Desde já me responsabilizo por utilizar as suas falas, apenas nesse estudo.

Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo o senhor (a) resolver desistir, têm toda liberdade para retirar o consentimento.

Agradecemos a colaboração, e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos acerca da pesquisa através dos telefones do pesquisador (telefone residencial: 3298.36.47 e telefone celular: 88506951), ou do comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), na rua Coronel Nunes de Melo 1127, telefone: 33668338 em Fortaleza.

Maria Elenir Coelho Albuquerque
Pedagoga

SOB O OLHAR DA CRIANÇA: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS DITAS “PROBLEMÁTICAS”
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Tendo compreendido perfeitamente tudo que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que essa participação implica, concordo, autorizo e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).
Fortaleza,

Assinatura do responsável legal ou digital	Nome e assinatura do (s) responsável(eis) pelo estudo.
Testemunha	

APÊNDICE D: TESTE DAS FOTOGRAFIAS

Nessa atividade, a criança recebe em mãos a máquina fotográfica e se encarrega de tirar fotos livremente pela escola. É orientada apenas a registrar lugares que gosta e que não gosta na escola, que sente curiosidade, que tem um sentido especial para ela, ou que não tem sentido algum. Após o primeiro momento onde a criança registra as imagens, o pesquisador, com as fotografias em mãos, passa ao momento de conversa com ela sobre cada uma das fotografias. Nessa entrevista orientada por um esquema prévio, o investigador começa por perguntar o porquê da criança ter registrado aquele lugar e o que o mesmo a faz lembrar em termos das atividades que vivencia na escola. A partir daí prossegue com outras perguntas que o leve a responder pelo menos parte de seus objetivos.

APÊNDICE E: HISTÓRIA IMAGINÁRIA

Imagine que você se torna amigo (a) de um (a) menino(a) e depois descobre que essa criança mora em outro planeta. Um planeta bem diferente do seu. Nesse planeta não existem escolas.

Certo dia, você convida esse (a) menino (a) para visitar a sua escola e é claro que ele (a) ficará curioso (a) e lhe fará muitas perguntas sobre aquele espaço, seu funcionamento, a relação que você tem com as outras pessoas lá dentro. E começa por perguntar:

1. O que é uma escola?
2. Para que serve a escola?
3. Por que você precisa ir à escola?
4. Você gosta de ir à escola? Por quê?
5. O que você aprende na escola?
6. Para que serve o que você aprende na escola?
7. Como seria a escola dos seus sonhos?

Que respostas você daria para ela (e). Levando em conta que você conhece bem uma escola e essa criança nunca tinha visto ou ouvido falar, seja bem claro (a).

APÊNDICE F: ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS SOBRE O REGISTRO DAS FOTOGRAFIAS

1. Por que você fotografou esse espaço?
2. O que esse espaço te faz lembrar?
3. O que você gosta e o que não gosta nesse lugar?
4. Que atividades você vivencia nesse espaço no dia-a-dia da escola?
5. Que atividades você gostaria de vivenciar nesse espaço?
6. Foi importante fotografá-lo? Por quê?

Em termos mais amplos (envolvendo todas as fotografias) perguntar:

1. Que fotografia você mais gostou de fazer? Por quê?
2. Que fotografia você menos gostou de fazer? Por quê?
3. Que outros espaços você gostaria de fotografar? Por que não fotografou?
4. Se você tivesse que apresentar sua escola para alguém que não conhece, quais fotografias escolheria? Por quê?

APÊNDICE G: ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA “PROBLEMÁTICA” EM 2007

1. No início do ano de 2007 quando você recebeu essa turma, o que lhe chamou mais a atenção?
2. A partir de que momento você percebeu que a turma era “problemática”?
3. Que alunos você considerava piores e por quê?
4. Como era a sua relação com a turma e com esses alunos especificamente?
5. O que mais lhe chamava atenção no comportamento deles?
6. Como essa turma era vista pelos demais integrantes da escola?
7. Para você, o que torna uma turma problemática?
8. Na sua opinião, que fatores levam alguns alunos a se comportarem de maneira indisciplinada na escola?
9. Que soluções você considera que a escola deveria tomar na tentativa de amenizar esse “problema”?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (SEMI- ESTRUTURADA) COM OS PROFESSORES DA TURMA “PROBLEMÁTICA” EM 2008

1. Quando você ouviu pela primeira vez a referência àquela turma como problemática?
2. Qual, em sua opinião, a principal causa para que essa turma recebesse tal denominação?
3. Quando você a recebeu no início do ano de 2008, qual a impressão que teve?
4. Quais lhes pareciam os alunos mais “trabalhosos”?
5. Em 2008, você ainda percebeu alguma referência à turma como problemática?
6. Você notou alguma alteração em relação à identidade dessa turma durante o ano de 2008?
7. Com a mudança de professor, por ocasião da sua licença, você percebeu alguma alteração no comportamento da turma? Qual?
8. Quais alunos você considera mais “trabalhosos” para a escola e por quê?
9. Em sua opinião, por que eles se comportam assim na escola?
10. O que a escola deve ensinar para esses alunos? Por quê?
11. O que eles aprendem na escola?
12. Como você acredita que eles vêem a escola? Por quê?
13. Como, na sua opinião, eles deveriam se comportar no espaço da escola?
14. O que a escola poderia fazer para que esses alunos se comportassem “melhor”?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DOS ALUNOS “PROBLEMÁTICOS” EM 2009

1. Como você percebeu a inserção do (a) aluno (a) X no início do ano em sua turma?
2. Você havia tido alguma referência em relação a ele (a) enquanto aluno no ano passado? Qual?
3. Como ele (a) se comporta em sala?
4. Como você percebe a relação dele (a) com os demais colegas de sala?
5. Como é a relação dele (a) com você?

6. Como ele recebe os conteúdos que você trabalha em sala?
7. Como é a relação dele com os demais espaços da escola e com os demais integrantes da escola?
8. O que mais lhe chama atenção nesse (a) aluno (a)?
9. Como você descreveria o interesse desse aluno pela escola?
10. Você o considera problemático? Por quê?
11. Como você definiria um aluno problemático?
12. O que você sabe sobre a vida familiar desse aluno?

**APÊNDICE H: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PAIS OU
RESPONSÁVEIS**

1. Quantas pessoas vivem em sua casa?
2. Qual a escolarização de cada pessoa em sua casa?
3. Qual a sua escolarização?
4. O seu (a) filho(a) recebe ajuda nas tarefas escolares?
5. O seu (a) filho (a) em algum momento se recusa a ir à escola? Por quê?
6. O que ele comenta sobre a escola em casa?
7. Você acha que ele gosta da escola? Por que?

APÊNDICE I: TRECHOS DAS OBSERVAÇÕES

Caderno de Campo ampliado

30/10/2008 - Iniciei minha pesquisa de campo

Fui à escola, falei com a coordenadora que me mostrou o projeto P.P e me apresentou ao professor que está substituindo a professora de licenciatura turma. Alguns alunos da turma me cumprimentaram porque já tinham me visto por lá algumas vezes.

Já fiz 6 visitas à escola e durante esse tempo notei que a diretora e vice estão sempre presentes. A escola fica sob responsabilidade da supervisora.

Existem 7 3^{os} anos e deles observarei o (e) aqui informada que alguns alunos existem alguns que estão fora de faixa. Verificar se isso pode influenciar na imagem que a turma tem diante das demais.

Dissertações e, temáticas
parecidas:

Diário de campo → 06/11/2008

Na fila: os alunos resistiam
em ficar → o professor da turma
que observo tentava controlar, em-
penhava os alunos p/ que
ficassem na fila. Enquanto
o hino tocava, que significado
tem essa atividade para as
crianças? Como descobrir isso?
Pedindo: que completem uma
história e, uma situação pa-
recida.

Na sala: o profe faz um
brincadeira e, palmas p/ tentar
trocar os alunos de lugar.
Alguns resistem, ele insiste.
Um aluno (Helano) considerado o

88

+ indisciplinado chega próximo a mim e conversa sobre a sua falta de ontem. Os alunos ficam quieta e minha presença (falo ou não) não tem noção da dimensão do poder q. exerceo.

Perguntar ao prof: quais alunos não sabem ler quais + indisciplinados. Se ele sabe algo da história deles.

Noto q. os alunos ficam todos sentados, sem diferente de ontem

O que observo

- Como os alunos participam nos "saberes" transmitido pela escola
- Na sala de aula ou outra atividade que forem participar

Percebo que os alunos ficam muito quietos e a pres. do prof. Quase não falam, falam baixo.

o q. prova da pres. da professora

submissão

diferença de comportamento

presença do prof

Planejamento em grupo

3º ano

Todos se reúnem p/ fazer um único planejamento

O planejamento é feito em cima do conteúdo do livro didático (todas as turmas devem estar acompanhando o mesmo nível). Alguns profs questionam esse aspecto, argumentando que não chegaram a trabalhar determinados conteúdos que já serão cobrados na prova avaliativa que começa dia 14 de Novembro.

No início do planejamento, os alunos ainda estão na escola, brincando, gritando. Alguns professores reclamam da cobrança

IMPORTANTE PARA CONCLUIR

(20) (66)
providência e dizem ser impossível planejar assim.

Depois alunos chegam na porta e ficam parados a observar e parecem curiosos em saber do que os professores falam ali reunidos.

No final, me apresento os professores que me perguntam o que deuem fazer e os alunos se eu tenho a resposta pra isso.

Na próxima semana - Planejardm fazer reunião (perguntar aos alunos o que eles estão vendo nessa semana).

10 a 14 - avaliação: Depois da prova, conversar e alguns alunos no saber.

24.01.2009.

Chego à escola por volta das 7:30 da manhã. Os alunos ainda estão em fila. O hábito construído nessa instituição de modo particular diz respeito ao *modus operandi* de todas. Existem particularidades: a fila é ~~uma~~ uma atividade que acontece *regi-*onariamente.

A reação dos alunos à volta da profe. A prática pedagógica da profe (P) é diferente da do profe (R). O aspecto da afetividade é desprezado em função da manutenção de alguma certa "moral" entre os alunos. O ritual de iniciação da qual (L) é diferente. Inicia-se pela correção da tarefa de casa. A profe senta na ~~na~~ mesa e chama algum por aluno p/ realizar a correção.

Enquanto acontece esse momento, os alunos interagem entre si, se riram (L) (acho que o fator difícil na construção do de turma e a questão da diferença nas faixas etárias)

Obs: a prática inicial da profe é parecida c/ a minha

Por que precisamos aprender?
O que a escola nos ensina?
O que aprendemos em sala de aula e nos outros espaços.

Em qual espaço da escola aprendemos mais por quê?

29.01.2009. Dia de prova - Português

Chego à escola e os alunos já estão posicionados na sala à espera da prova. O prof^a distribuiu a prova e faz a leitura p) os alunos, os mesmos escutam atentamente.

No momento que entro na sala, percebo que os garotos(as) estão apreensivos e) a prova, foi justamente o que notei em toda a escola ao entrar.

Perguntar-lhes como se sentem em dias de prova e de como gostariam que acontecesse a avaliação dos saberes apreendidos.

Enf resolve a prova, a ~~Paula~~ ^{Paula} na alha saindo.

- Obs: Atentar que cada prof^a constrói um habitus p) os alunos, qd. incorporam esse habitus os mesmos tendem a agir diferente ou indiferente qd. em contato com outro Modus operandi.

O prof^a sai da sala, os meninos v^{se} alham, notam a minha presença e voltam a fazer a prova.

Enquanto faz a prova, o ~~Caio~~ ^{Caio} fica bastante "à vontade" na cadeira, Maxa um chiclete, apaga, aperta o lápis. Já mesmo nesse momento, ele se distrai (digo isso pq a prova p^{ra} expressão corporal e física dos alunos, é um momento de tensão).

De vez em quando, o ~~Guilherme~~ ^{Guilherme} alha para a professor^a.

→ O planejamento do trabalho com essa série é feito com base apenas nos livros didáticos, sem, porém, orientação curricular.

→ É a 1ª série imediatamente após a fase de alfabetização; segundo orientações do próprio programa de alfabetização (...) criado pelo MEC.

Registros do dia 14.02.2009

Entrada: Quando chego à escola me deparo com a fila já organizada, com todo o ritual que é comum (com música, ou uma oração, ou o hino nacional); alguns alunos passeiam, outros ~~com~~ desconfortos em algum lugar da escola (sem que não participem, outros conversando paralelamente com o colega). Enquanto isso, o adulto responsável chamando a atenção ou fazendo alguma ameaça sem de fato a atenção dos alunos. Mas apesar disso, nunca funciona.

Observo os alunos do 3º ano e (só observada) e os vejo e as expressões de sempre; olhares, distantes, conversas paralelas, troca de figurinhas

ou mesmo jogos (como é o caso da ~~Esmeralda~~ - com excessão de ~~Paula~~ e Livia que sempre participam das brincadeiras e que por isso são até mesmo criticadas pelos colegas (foi o que me revelou Ivana em sua entrevista). Uma moça se aproxima de mim e diz: "tu tá vendo que música linda". A mesma chama a atenção o tempo inteiro de ~~alguns~~ dos alunos, ela deseja que eles descrevam pela gestos até dançar. E eles? Precisam gostar por que alguém acha que é bom?

Os alunos se impelgam mais em conversar c/ os colegas do que em ficarem atentos à fila. Seria a escola um MOMENTO DE ENCONTRO? Seria esse o SENTIDO DA ESCOLA para essas crianças?

jogos: No último dia, os jogos interclassificaram no primeiro horário, tão logo os alunos chegam na sala, ~~seus~~ logo ~~separados~~ ^{separados} ~~pelos~~ ^{próprios} ~~professores~~ ^{professores} que substituí a ~~Paula~~ naquele dia para participarem das finais dos jogos na quadra. Eu fui ~~eu~~ fui. Nessa as meninas em fila, ficam orgulhosas porque me envolvem nesse momento e os conduzo até

os lugares que devem sentar. Chegam à ^{quintura} ~~quintura~~ ficam sentados por alguns instantes (OBSERVAÇÃO: ESSA SEMANA, DEPOIS DE 3 meses de observação, é a 1ª em que ~~os alunos~~ eu presencia os alunos sendo levados para a quadra. EMBORA A ~~ESMERALDA~~ ^{ESMERALDA} RELATE EM SUAS ENTREVISTAS QUE O PROFESSOR CARLOS ~~ESMERALDA~~ COSTUMAVA LEVÁ-LOS PARA A QUADRA PARA DAR 20 MINUTOS DE LEITURA, EU NÃO REGISTREI ISSO.) Depois que começa a sequência de jogos, eles começam a se inquietar, levantar de certas coisas, conversar com os colegas.

~~ESMERALDA~~ ^{ESMERALDA} tenta liderar sempre e quer organizar os colegas, alguns se indignam contra a isso (Bruna) por exemplo, outros acutam. Mas ela não desiste. A sua maior característica sem dúvida é essa.

Usei minha máquina para registrar alguns momentos, permito que alguns alunos usem na no registro dos jogos tb, eles disputam a máquina e então acabo parando.

Durante todo o tempo dos jogos, alguns passeiam, pedem p/ ir ao banheiro ou beber água (pedido negado) tentam chamar atenção. Os alunos que não jogam, ficam inquietos,

