

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

TRABALHO DE GRADUAÇÃO INDIVIDUAL II

**Alunos da escola pública: a lenta travessia para
o conhecimento e para a cidadania**

CÁSSIO ALVES DE OLIVEIRA
Nº USP: 6474431

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Miranda

SÃO PAULO
Abril de 2016

CÁSSIO ALVES DE OLIVEIRA

**“Alunos da escola pública: a lenta travessia
para o conhecimento e para a cidadania”**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao
Departamento de Geografia da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, para a obtenção do
título de Bacharel em Geografia.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda

SÃO PAULO
ABRIL DE 2016

*À memória de meu pai,
que não terminou este caminho,
mas me trouxe até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha família, principalmente à minha mãe Rosemary pelo apoio, e pelo esforço e dedicação amorosa tão importante em tantos momentos controversos vividos durante a escrita desse trabalho. Agradeço ao meu irmão Cayo, à minha cunhada Tatiane, ao meu tio Alberto e à minha ‘tia’ Raquel (que é prima...) por seu acolhimento e pela presença sempre importante e pelas palavras de alento e conforto quando necessárias.

Agradeço especialmente à minha companheira Angélica por sua paciência, carinho, cuidado, dedicação e amor, bem como pelas relevantes contribuições e interlocuções que tanto me ajudaram nesse trabalho. Te amo. Da mesma forma, agradeço ao meu sogro Gilberto e ao meu cunhado Lucas e à Eneli pelo apoio e confiança, e também por aceitarem-me como um de vocês. E também à memória de minha sogra, dona Terezinha, que em tão pouco tempo de convívio me ensinou tanto.

Agradeço especialmente à professora Maria Eliza Miranda, por sua orientação sempre correta e norteadora, sem a qual este trabalho não existiria. E também pela paciência e compreensão que me auxiliaram a superar os grandes desafios que existiram desde o início do trabalho.

Agradeço à todos os membros do Círculo de Pesquisas das Fronteiras Teóricas, do Laboratório de Ensino e Material Didático e do Novo Grupo de Pesquisa, por poder participar de debates e estudos que somente enriqueceram meu conhecimento e me deram perspectivas para que pudesse me aventurar nessa pesquisa.

Agradeço aos professores, diretores e funcionários da EE Dom Pedro II e da EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro, pelo acolhimento e por acreditar na pesquisa realizada.

Agradeço imensamente aos alunos entrevistados, cuja contribuição certamente irá para além de viabilizar esse trabalho, senão para toda a vida.

Agradeço aos meus professores e aos funcionários do DG/USP, e principalmente aos meus queridos colegas de turma (em especial aos membros do nosso glorioso Varzeanos F.C.) pelas horas de companheirismo e pelo auxílio que me deram conforto e força para iniciar e terminar esta graduação.

Agradeço aos meus colegas de caminhada: do trabalho, do samba e da vida, que partilham um pouco de tudo comigo em tantos momentos. Ter tantos amigos é o meu maior privilégio.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar como o aluno representa discursivamente sua relação com a escola enquanto instituição de sua formação e com a Geografia como conhecimento pertinente que é parte do currículo escolar. O processo de construção da objetividade científica encontra-se tanto no estabelecimento de uma visão analítica da fala do aluno como material de pesquisa e na consideração das questões que se deram na inserção das classes populares na escolarização como premissa da era da modernidade. Embora haja uma escolarização dual em nossa sociedade, que avança conforme democratiza-se o acesso à escola, o espectro geral das falas dos alunos mostrou uma valorização positiva da escola. Ainda assim, encontramos limites e lacunas na compreensão do sentido de formação na escola reduzidos pelo mito da ascensão social e na apropriação do conhecimento em Geografia. Desse modo, detectamos as *lentas travessias* que os alunos têm de traçar para que o conhecimento escolar aprendido faça sentido para a vida adulta social e para a profissionalidade, constituindo assim um caminho à cidadania plena. A pesquisa revelou o que o aluno fala e pensa sobre a escola, que prenuncia, ao olhar para o aluno, como este age em defesa da escola e da educação.

Palavras-chave: escola; aluno; ensino de Geografia; ascensão social e conhecimento.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Situação da moradia dos alunos entrevistados.....	25
Gráfico 2 – Itens ou serviços por domicílio dos alunos.....	26
Gráfico 3 – Situação de renda dos responsáveis dos alunos, por domicílio.....	27
Gráfico 4 – Situação empregatícia dos alunos participantes, em idade apropriada para o trabalho.....	29
Gráfico 5 – Comparação da presença dos responsáveis paternos entre os alunos das escolas envolvidas na pesquisa.....	29
Gráfico 6 – Contribuição ao sustento doméstico por responsável.....	31
Gráfico 7 – Chefia doméstica por responsável.....	33
Gráfico 8 – Chefia doméstica nos casos de moradia conjunta de pai e mãe.....	34
Gráfico 9 – Comparação da frequência dos alunos a atividades culturais pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.....	36
Gráfico 10 – Maior grau de formação dos responsáveis em geral. Fonte: autor do trabalho....	37
Gráfico 11 – Grau de formação do responsável masculino.....	38
Gráfico 12 – Grau de formação do responsável feminino.....	38
Gráfico 13 – Comparação dos dados de hábito de leitura dos alunos das duas escolas envolvidas na pesquisa.....	40
Gráfico 14 – Comparação de dado sobre material preferido para leitura pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.....	41
Gráfico 15 – Comparação de dado sobre gênero preferido de leitura pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho.....	41
Gráfico 16 – Comparação do dado sobre meio de acesso à leitura, pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho.....	43
Gráfico 17 - Comparação de dados sobre o hábito de estudo dos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.....	44
Gráfico 18 – Comparação do dado sobre a forma de estudar dos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.....	44
Gráfico 19 – Comparação de dado de tempo diário dedicado ao estudo pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.....	46
Gráfico 20 – Acesso à internet pelos alunos.....	47
Gráfico 21 – Aparelhos utilizados pelos alunos para acesso à internet pelos alunos.....	48
Gráfico 22 – Local preferencial para acesso à internet pelos alunos.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Citações de conteúdo por aluno em cada trecho selecionado.....	98
---	----

LISTA DE SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CPTM	Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
EE	Escola Estadual
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OFA	Ocupante de Função-Atividade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TVE	Televisão Educativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
O aluno no contexto da escola.....	10
O aluno no contexto da pesquisa: o dialogismo e a alteridade.....	12
Objetivo, método e fases da pesquisa.....	16
 CAPÍTULO I – A construção metodológica da coleta de dados	18
Elaboração do roteiro de entrevista.....	18
Elaboração do questionário de caracterização.....	19
Referências para a composição da amostra.....	20
A amostra válida de entrevistados.....	21
 CAPÍTULO II – Quem é o aluno?	24
Introdução à caracterização dos alunos.....	24
Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.....	24
 CAPÍTULO III – Escolas da pesquisa: contexto e caracterização.....	51
As bases da escola moderna no contexto internacional.....	51
As bases da escola moderna no contexto brasileiro.....	53
Contextualização histórica e geográfica das escolas participantes da pesquisa.....	57
 CAPÍTULO IV – ‘Eu preciso de tudo que eles passam aqui’: o aluno e a escola.....	63
Introdução à análise.....	63
O “estar” na escola.....	63
O “fazer” na escola.....	69
A ascensão social e a escola.....	79
 CAPÍTULO V – ‘Entender o mundo’: o aluno e a Geografia.....	89
O conhecimento entre o presente e o futuro.....	89
Geografia, ciência do mundo.....	91
O que se aprende e o que não se aprende em Geografia.....	90
Por que aprender Geografia?.....	95
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
A condição do aluno e da escola: alguns limites.....	111
Apontamentos finais.....	114
 Bibliografia.....	122

INTRODUÇÃO

O aluno no contexto da escola

Historicamente, a figura do aluno ou aprendiz é inerente a todo processo educacional e de transmissão cultural. Diante da amplitude dessa condição social, encontramos o contexto do aluno na escola pública institucionalizada que é elemento basilar da modernidade, como consequência de um processo histórico de escolarização da nossa sociedade, sobretudo a partir da gênese do capitalismo e da predominância, no Ocidente, do pensamento liberal e iluminista.

Além de conceberem a infância e a adolescência como etapas antecessoras da vida adulta (o que advém do modelo clássico de tutela vivenciado na sociedade ocidental desde a Grécia Antiga), as sociedades modernas pós-século XVIII, incluíram-nas na preparação para o trabalho formalizado típico do sistema capitalista. Esta preparação se dá, sobretudo, na escola, enquanto instituição pública e estatal, em que a sociedade passa a regular e oferecer instrução às novas gerações a serem incluídas no convívio inter-humano.

No sistema liberal que vigora na modernidade, o indivíduo pode tornar-se apto e aprimorar-se como trabalhador desde sua entrada na instituição escolar, onde tem contato com o conhecimento que lhe confere o potencial para o exercício profissional, além daquele que lhe propicia a participação na vida política, a convivência social e cidadã e principalmente a compreensão do mundo e da humanidade a partir dos fundamentos racionais e científicos, em detrimento da religiosidade autoritária que prevalecia nos sistemas feudais anteriores ao capitalismo. As sociedades modernas que se constituíram na Europa e nos Estados Unidos durante o século XIX são “frutos” sociais e políticos da hegemonia deste pensamento. Mais a frente em nosso trabalho, analisaremos melhor como se deu esta instituição da escola moderna, observando inclusive aspectos do contexto brasileiro.

A sociedade que formulou a escola como instituição de base no fim do século XVIII, sofreu transformações que se relacionam às mudanças no sistema produtivo, na composição familiar, na relação da sociedade com o pensamento e a filosofia religiosa, ao desenvolvimento de movimentos políticos e culturais de contestação, etc. A visão da sociedade sobre o jovem também se alterou, sendo que o filósofo Zigmunt Bauman nos alerta sobre as mudanças na atualidade, a que chama “modernidade líquida¹” (nos termos do autor),

¹ Sobre este conceito discutido por Bauman, recomendamos a leitura dos livros “*Sobre educação e juventude*” (op.cit.), “*Tempos líquidos*” ou “*Modernidade líquida*”, em que o autor defende a compreensão da contemporaneidade a partir do conceito de “modernidade líquida”, ao invés do conceito ideologicamente

indicando que o que ainda garante ao jovem

“certo grau de atenção dos adultos é sua real, e mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo: a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suprimento de “terras virgens”, inexploradas e prontas pra cultivo, sem o qual a simples reprodução da economia capitalista, para não mencionar o crescimento econômico, seria quase inconcebível” (BAUMAN, 2013, p.52).

Bauman afirma que, neste momento histórico, há a inserção das camadas de jovens e adolescentes na sociedade na forma de consumidores, em que prevalece a supervalorização do consumo midiático, em que os modismos e a tecnologia da informação (com as redes sociais, por exemplo) podem contribuir para uma redução dos limites de sua condição de sujeito humano, cujas decisões, pensamentos, sentimentos e ações são submetidos e direcionados por uma cultura massificada que *“promove o culto da novidade e da contingência aleatória.”* (BAUMAN, 2013, p.34).

Estas transformações criam, para o problema da inclusão do jovem na sociedade a partir de sua entrada na vida adulta e no mundo do trabalho, novos limites que surgem com o processo de globalização e evolução tecnológica vigente e que, certamente, refletem na escola e impõem sobre ela novas demandas de cunho social e pedagógico, como, por exemplo, na recente criação de modelos e ambientes virtuais de aprendizagem, que são um reflexo da própria virtualização da vida social.

Ao perceberem isso, os autores do livro *Em defesa da escola* acreditam que *“talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte tranquila. Antecipa-se o desaparecimento da escola em razão da sua redundância como uma instituição dolorosamente desatualizada”* (MASSCHLEIN e SIMONS, 2014, p.10), pois se questiona a instituição escolar por sua incapacidade de adaptação a estes “novos tempos”.

O discurso criticado pelos autores supracitados é aquele que desconsidera a escola somente pelo seu “atraso tecnológico”, ou seja, que reduz ou limita as possibilidades de formação e mudança social que se dão preferencialmente a partir da Educação somente pela falta de inovações técnicas ou de conteúdos que tratem da atualidade tecnológica e profissional. Este discurso simplifica o problema vigente do financiamento educacional como parte dos problemas da política educacional, que em muitas situações limita e regula o avanço tecnológico do ensino na escola pública, como ignora a necessária manutenção da escola

como instituição de base educativa, assistencial e profissionalizante de uma sociedade, o que ainda se agrava em uma situação de ampla vulnerabilidade de massas populacionais inteiras, como é a realidade brasileira.

Nesse sentido, nossa pesquisa pretende contribuir ao debate sobre a escola na atualidade, considerando principalmente a relação da instituição com seu aprendiz, tanto num olhar da escola para o aluno, no sentido da relevância do papel da escola para a formação das novas gerações, como num olhar do aluno para a escola, vendo quais os reais sentidos, harmoniosos ou conflituosos, que o aluno considera ao mirar a escola como parte fundamental de sua vida.

Para além da análise do que significa, para o jovem, estar na escola, é preciso conhecer de modo aprofundado o significado que o conhecimento que o aluno aprende na escola tem em sua vida, bem como de quais aspectos do conhecimento ele se apropria, utilizando-se como recorte o que o aluno fala sobre a Geografia. Da mesma maneira, entender qual o valor do conhecimento científico aprendido na escola pelo aluno pode nos auxiliar a repensar aspectos da relevância da escola em nossa sociedade.

Antes de prosseguirmos, discutiremos alguns aspectos desta pesquisa sobre o aluno que se relacionam com o estabelecimento de um método de entrevistas e de análise do discurso do aluno, a partir do entendimento do papel da linguagem e da alteridade.

O aluno no contexto da pesquisa: o dialogismo e a alteridade

Para que seja possível estabelecer um método de conhecimento do “mundo do aluno” através da entrevista e da análise do discurso, nos apoiamos conceitualmente em pressupostos da Filosofia da Linguagem e do estudo antropológico das questões da alteridade, que norteiam um pensamento analítico e compreensivo do que nosso entrevistado fala, sobretudo em dois pontos: 1) na constituição do discurso como um sentido representativo da realidade do aluno e 2) na análise do contexto produtor de sua fala, que nesta pesquisa é a escola.

A compreensão da natureza dialógica da linguagem humana se deu conforme os avanços da área da Linguística, embora seja a partir da obra do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que se consolida a análise do problema da linguagem em uma perspectiva que considera o papel da interação social e da transmissão cultural na expressão verbal, seja ela falada ou escrita.

De maneira a resumir este primeiro ponto fundamental da teoria bakhtiniana, José Luiz Fiorin nos aponta que, para a Filosofia da Linguagem, “*um objeto qualquer do mundo*

interior ou exterior se mostra perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros (...) por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam” (FIORIN, 2008, p.19). Note-se que a criação enunciativa é essencialmente dialógica, pois se dá a partir das relações de troca entre o enunciador e seus interlocutores através de seus discursos. A linguagem, portanto, é posta em tom social e dialógico.

Assim, podemos dizer que qualquer fala é necessariamente um objeto dotado de interdiscursividade², em que tanto a estrutura linguística da fala, como seu sentido social é derivada da relação deste discurso com seus outros próximos, em um espaço determinado onde circula. Para expressar-se a respeito de qualquer tema, o enunciador responde ao seu interlocutor em um diálogo delimitado pelo contexto de enunciação (a escola, por exemplo) e pela posição social dos dois falantes na troca dialógica. Um exemplo que se aproxima da realidade de nossa pesquisa se dá quando o aluno responde a um entrevistador a respeito da escola, pois ele necessariamente considera os sentidos socialmente construídos dos termos que utiliza, o espaço onde fala, a finalidade e a importância deste momento em sua vida escolar, a idade e a posição social do adulto entrevistador, etc.

Refletir sobre alguns aspectos da natureza, origem e consequências dos usos dos sentidos que configuram as falas sobre a escola é parte de nosso objetivo em estudar a fala do estudante. Inicialmente, nos orientamos a partir do contato com a questão da alteridade, que é inerente a todo processo de pesquisa e que trata da diferença entre o pesquisador e o objeto de seu estudo. A alteridade própria de todas as ciências sociais é a *alteridade humana*³, que é a diferença entre dois seres com posições sociais diferentes em uma sociedade, o que a torna mais complexa.

Marília Amorim afirma que quando o pesquisador coloca seu *outro* humano “*no lugar de objeto de estudo instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo*” (AMORIM, 2004,

² Evitamos o uso do termo *intertextualidade*, comum nas pesquisas de referência bakhtiniana, pois concordamos com a distinção que Fiorin faz entre *intertextualidade* e *interdiscursividade*, que por sua vez emana da distinção que Mikhail Bakhtin faz entre enunciado e texto. Assim, a noção de intertextualidade seria restrita, pois se trata necessariamente de uma relação entre textos, dadas explicitamente. Já interdiscursividade é um conceito mais amplo, e significa justamente a interação relacional entre dois discursos na criação dos enunciados. Fiorin, portanto, afirma que, “*toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade*” (FIORIN, 2008, p.52). Isso afirma o sentido de que a intertextualidade é uma interdiscursividade representada no texto.

³ Sobre esse conceito, ver AMORIM, 2004, p.29.

p.31). É somente a partir de realizar e compreender esta diferenciação que o pesquisador pode observar o que deseja estudar através de um método eficiente e necessariamente dialógico, pois constrói a partir daí um meio de alcançar o seu *outro*, a partir do que fala ou expressa.

Para a teoria que defende a consideração da alteridade como conceito para a pesquisa, a produção de conhecimento se consolida na incorporação de um saber sobre o *outro* no saber do pesquisador. A este, passa a caber tomar decisões que privilegiem a assimilação de seu informante como sujeito em sua compreensão da realidade.

Em um trabalho cujo objeto é o discurso do entrevistado, a presença deste é mais explicitada principalmente no texto do produto final da pesquisa, através da citação e da assimilação dos sentidos expressos pelo informante as análises que o pesquisador realiza. É preciso, então, inserir o nosso informante interlocutor no texto da pesquisa, pois são os sentidos que revela que originam as reflexões que podemos fazer acerca do contexto em que estudamos este discurso. No nosso caso, o contexto é a escola e o informante é o aluno.

Portanto, inicialmente é preciso reforçar a diferença fundamental entre “*estudar o aluno*” e “*estudar o que o aluno fala*”, realizando uma análise em que o aluno é pensado como sujeito, olhando para sua realidade crítica para compreendê-la inclusive *pelo* que o aluno entende, e não somente *como* o aluno vivencia. Nesse sentido, o estudo da alteridade, contribui para compreender a fala do aluno como representação de sua realidade e da realidade da escola nos aspectos que selecionamos como relevantes para esta pesquisa.

Da mesma forma que se privilegia o olhar do pesquisador para o *outro* que se revela em seu discurso, temos indicado na obra de Bakhtin a necessidade de entender-se o contexto produtor da fala para sua análise, em que a partir da própria compreensão da relação dialógica formadora do enunciado podemos perceber a introdução de uma determinada fala em meio social, definido igualmente pelos interlocutores do enunciador como contexto de produção e de circulação desta fala, que por sua vez representa a realidade social que o enunciador vive. Desta maneira, configuram-se formas de linguagem especificamente criadas em função de seu contexto, as quais Bakhtin denominam *gêneros do discurso*.

Os gêneros do discurso referem-se, portanto, aos tipos de discurso que existem em função do meio em que este discurso é enunciado e dos aspectos que a comunicação entre dois interlocutores assume em função de sua posição social. Compreendendo os limites dessa pesquisa, não podemos nos alongar na definição da existência de um gênero discursivo que seria específico da escola, nem mesmo analisá-lo em sua estrutura linguística, sendo que o contato com esta categoria elementar da teoria bakhtiniana apenas nos aporta para analisarmos qual o contexto em que nosso aluno entrevistado fala, para assim poder entender

como se dá sua relação com esse contexto e como o representa em sua fala sobre a escola. O mesmo aplica-se à Geografia enquanto disciplina escolar institucionalizada. Um exemplo é que, para a análise, precisamos considerar que o aluno participante desta pesquisa fala a respeito da escola e da Geografia, sendo entrevistado dentro da própria instituição, o que pode alterar *o que* se fala e *como* se fala da escola em uma entrevista.

O linguista Emile Benveniste analisou o estatuto das formas pronominais típicas das línguas latinas (que na Língua Portuguesa denomina-se *eu*, *tu* e *ele*), lançando as bases de um conhecimento sobre o sistema operatório que permite a comunicação interativa e própria da espécie humana. A Filosofia da Linguagem também adentrou nessa questão, em sua análise do funcionamento da linguagem humana, e nos indica que, quem fala, não responde

“somente a um destinatário imediato, cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente, mas também a um superdestinatário, cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva. A identidade desse superdestinatário varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro; ora ele é a Igreja, o partido, ora a ciência, ora a “correção política”. Na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a um superdestinatário, os enunciados são sociais” (FIORIN, 2008, p.27).

Percebe-se que o autor enumerou algumas instituições sociais cuja presença no diálogo se assemelha a função de superdestinatário. Gostaríamos que o leitor incluísse a escola, como ambiente social de troca geracional e interacional, como uma instituição cuja atuação influencia a esfera de circulação do discurso que a representa. Contudo, a ideia de que os enunciados respondem a um “terceiro” do diálogo não pode ser entendida sem que consideramos, quando este “terceiro” é um ente não-físico, como nos exemplos que Fiorin elencou, que as instituições não têm voz por si próprias, senão os personagens que atuam em seu meio falam “por” ela. Assim, é mais interessante falar em “discurso sobre a escola” do que afirmar a existência de um “discurso da escola”. Dessa maneira, aprofundamo-nos mais em entender como professores, alunos e outros personagens relacionados à escola agem sobre ela e a representam em seus discursos, e evitamos generalizações que não correspondem à realidade escolar complexa e multifacetada.

Em nossa pesquisa, a posição flexível do sujeito “terceiro” do diálogo nos auxilia a entender e compreender o contexto da relação do estudante entrevistado com a escola, entendendo quais limites dessa relação podem ser observados pelos alunos em suas falas, uma vez que

“o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 2009, p.96).

Desse modo, podemos associar à fala o sentido de expressão da realidade pelo aluno, tanto pela consideração da relação da fala com o contexto de sua experiência escolar, como pelo entendimento de que o aluno também “responde” aos sentidos internalizados que se criam e modificam ao longo de sua passagem pela escola, aos quais representa discursivamente. Por outro lado, buscamos entender como a narrativa pode contribuir, ao pesquisador interessado, no conhecimento da realidade social a que se dedica estudar.

Objetivo, método e fases da pesquisa

A partir do exposto acima, este presente trabalho de monografia assume como objetivo a inserção do aluno como sujeito discursivo e de pesquisa em uma verificação de como o seu discurso representa o papel que a escola e a Geografia enquanto disciplina escolar exercem em sua vida. A partir da definição de um método de captação das falas dos estudantes em entrevistas, será possível considerar, como material de pesquisa e reflexão, os sentidos expressos que apontam como o aluno enxerga sua relação com a escola e com o conhecimento, os quais têm contato cotidianamente.

O primeiro capítulo, portanto, trata de discutir as referências que nortearam a elaboração dos instrumentos utilizados pela pesquisa para o contato prévio com a realidade do aluno, quais sejam: o estabelecimento do método da entrevista e do questionário de caracterização dos alunos, este último aplicado para conhecer melhor a condição social, econômica e familiar dos alunos, sobretudo como parte do contexto da escolarização da região de São Miguel Paulista.

Os dados tratados nos questionários foram compilados e deram origem ao segundo capítulo, onde discutimos, através do texto e da apresentação gráfica, aspectos que revelam como vive o aluno entrevistado, em termos financeiros e sociais. A partir destas informações, acreditamos que a análise de como o aluno ingressa e vive experiências na escola passa a considerar o cenário das transformações vivenciadas na sociedade brasileira atual, ou seja, na

emergência em termos de consumo e renda das camadas mais pobres da população, e na consolidação de novos modelos familiares a partir da inserção das mulheres no mercado de trabalho.

O terceiro capítulo busca se aprofundar em entender o papel da escola a partir do conhecimento de algumas de suas bases filosóficas e políticas enquanto instituição dedicada a formar e orientar a entrada do jovem no mercado de trabalho e na vida adulta. Realizamos esta análise mostrando as diferenças que se deram nos contextos internacional e brasileiro, principalmente na política de *abertura de escolas* e da *inserção das classes populares* na profissionalização promovida em meio institucional escolar. Nos apoiamos sobretudo nas análises realizadas por Luiz Antônio Cunha na década de 1970, que revelam o estabelecimento de uma política educacional promotora de uma *escolarização dual*. Da mesma forma, olhamos para as duas escolas participantes desta pesquisa, contextualizando-as histórica e geograficamente em sua formação dentro de uma história da escolarização da periferia urbana de São Paulo.

Considerando estes contextos (do aluno e suas condições e da escola), iniciamos a análise do discurso do estudante, dividida em duas categorias principais sobre as quais o aluno fala: a *escola* e a *Geografia*, esta última como um recorte que serve ao entendimento da relação entre aluno e o conhecimento que a escola traz. Nestes capítulos, os trechos selecionados das entrevistas mesclam-se com as análises realizadas, buscando representar, no texto da pesquisa, dois aspectos principais de nossa concepção de pesquisa: 1) a importância da fala do aluno como material da pesquisa que nos possibilitou refletir sobre como o aluno vivencia e expressa discursivamente suas experiências na escola e 2) utilizar os sentidos expressos pelos alunos para sintetizar, em conjunto com a análise referenciada na bibliografia, as questões relevantes que caracterizam a escola na fala dos estudantes.

Podemos dizer que nossa pesquisa transita entre o “mundo da escola” e o “mundo do aluno”, olhando, a partir do discurso, alguns aspectos que se revelam nas relações sociais construídas no contexto escolar. Afastamo-nos, portanto, de definir este trabalho como uma pesquisa “sobre o aluno” ou “sobre a escola”, ou mesmo que assuma um tom conclusivo com relação ao seu objeto de estudo, limitando-se, portanto, a apontar, nas considerações finais, as possibilidades de pesquisas que, com maior amplitude representativa possam tratar melhor das questões relevantes que levantamos em nosso contato com o aluno.

CAPÍTULO I

A construção metodológica: a coleta de dados

Elaboração do roteiro de entrevista

Ao organizar a grade de questões de uma entrevista, é preciso considerar inicialmente a construção de uma ordem lógica das perguntas (principalmente em função dos temas que cada questão trata) e clareza no texto dos enunciados. Porém, em um estudo cujo material de pesquisa é o discurso que se obtém a partir das entrevistas, o pesquisador deve preocupar-se em incentivar a possibilidade de se aprofundar na compreensão dos sentidos expressos na conversação com o informante, para que surjam novas indagações e respostas sobre os temas tratados, que inclusive podem não estar previstos no roteiro inicialmente. É fundamental evitar situações em que as respostas ganhem a característica de “contra estímulos” à pergunta, pois a *“palavra tornada comportamento perde sua possibilidade de sentido; se o sentido é excluído, a que então se presta a pesquisa, senão à confirmação dos seus próprios pressupostos?”* (AMORIM, 2001, p.17).

Para elaboração do roteiro de entrevista, nos baseamos principalmente na ideia de que este corresponde a um *“simples guia para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que o seu ideal é estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema e, de certa forma, se esqueça da grade”* (KAUFMANN, 2003 p.74). Podemos perceber que aqui se fundamenta a concepção e a realização da entrevista pela possibilidade de relacionar-se dialogicamente com o entrevistado, sendo que desta relação podem surgir discursos que nos interessa analisar. Dessa forma, o roteiro é construído distinguindo-se *perguntas centrais* e *perguntas periféricas*⁴, segundo o método de Kaufmann⁵.

As *perguntas centrais* têm a função de iniciar o diálogo sobre o tema, possuindo um caráter mais amplo de respostas possíveis. Após o uso destas primeiras indagações necessárias, partimos para as *perguntas periféricas* que cumprem a função de nos auxiliar a compreender mais os sentidos que o entrevistado traz, a partir da primeira resposta oferecida. Estas questões são pensadas considerando a fluidez do diálogo na entrevista e, da mesma forma, é possível inserir a qualquer tempo, a critério do entrevistador, outras perguntas não

⁴ Ver roteiro apresentado no Apêndice deste trabalho. As perguntas centrais (de caráter obrigatório) são apresentadas em texto sublinhado em negrito e as periféricas (de caráter facultativo) em texto no estilo itálico.

⁵ O autor apresenta seu método na obra *“A entrevista compreensiva”*, citada na bibliografia, principalmente no capítulo II, pp. 59-96.

anteriormente planejadas no roteiro, desde que não se fuja da sequência lógica dos temas da pesquisa e do debate que a pergunta central iniciou.

Para este trabalho, foi estabelecido o limite de dez perguntas, para que cada troca de perguntas e respostas leve de 3 a 4 minutos, de modo que a entrevista durasse o tempo médio de 30 a 40 minutos, equivalente a duração de uma atividade em sala de aula. Isto foi pensado para não saturar o aluno em uma entrevista longa e cansativa com a qual, em geral, não está acostumado.

A primeira pergunta tem o objetivo de apresentar o estudante entrevistado para o pesquisador, que lhe indaga nome, idade, escola e série que está cursando, além de indagar sobre algumas preferências dos alunos e sua percepção em relação a sua geração. A função desta pergunta é de caráter informativo, mas também serve para criar um ambiente de empatia com o entrevistado, favorecendo a não hierarquização formal da entrevista. O restante das perguntas foi dividido entre os temas “escola” e “Geografia”, conforme os objetivos deste trabalho.

Elaboração do questionário de caracterização

Para a melhor compreensão do contexto de vida dos alunos que participaram deste trabalho, foi aplicado um questionário de caracterização⁶, com questões dissertativas e de múltipla escolha. As informações a serem trabalhadas foram previamente divididas em seis categorias, a saber:

- 1) Situação Socioeconômica (caracterização da condição econômica das famílias dos alunos);
- 2) Composição familiar (dados sobre a presença dos responsáveis, chefia doméstica, etc.);
- 3) Acesso à cultura (perguntas sobre a formação dos responsáveis e frequência em atividades culturais);
- 4) Leitura e estudo (dados sobre a frequência diária de estudos e leituras), e;

⁶

O modelo integral deste questionário está no Apêndice deste trabalho.

5) Acesso à internet (informações sobre local e meio de acesso a rede de computadores).

Os dados foram posteriormente compilados em planilhas que geraram representações gráficas a serem apresentadas no próximo capítulo.

Referências para a composição da amostra

Os conceitos e referenciais encontrados na obra do sociólogo Jean-Claude Kaufmann também nos auxiliaram a delinear a composição da amostra de alunos entrevistados, entre a população geral de estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Paulo Rolim Loureiro e da Escola Estadual Dom Pedro I, onde realizamos este trabalho. As duas escolas localizam-se no distrito de São Miguel Paulista, localizado na Zona Leste da cidade de São Paulo. No próximo capítulo, iremos caracterizar melhor o contexto histórico e político da inserção destas escolas em sua comunidade e na rede escolar a que pertencem respectivamente, bem como inserir a diferenciação entre suas realidades expressas nas falas de seus alunos como elemento a ser considerado no discurso analisado neste trabalho.

Kaufmann defende a relativização do uso de critérios tradicionalmente aceitos para a composição de amostra, como idade, gênero e classe social. O argumento do autor é o de equilibrar o “peso” de critérios quantitativos e qualitativos na definição de uma seleção de participantes, porque, se ao mesmo tempo em que os critérios *“fixam o quadro, mas não explicam (a amostra)”*⁷, *enquanto que a história do indivíduo explica*” (KAUFMANN, 2013, p.70), deve-se evitar *“a generalização a partir de uma amostral mal diversificada”* (KAUFMANN, 2013, idem).

Neste sentido, a definição da amostra é feita necessariamente a partir da decisão de privilegiar uma característica marcante da população estudada em detrimento das outras, sendo que os critérios tradicionais se mantêm como filtros em relação à diversidade das características da população que consideramos para a sondagem. Se tivermos vários critérios a serem aplicados para selecionar uma população estudada, devemos organizar a filtragem da amostra pela aplicação dos critérios a partir de uma ordem de relevância para o estudo.

Já numa perspectiva qualitativa, a amostra não pode se justificar por nenhum critério válido (KAUFMANN, 2013), porque é a análise do material coletado nas entrevistas que rende ao pesquisador um maior ou menor número de elementos teóricos a serem

⁷

Grifo nosso.

posteriormente discutidos. Muitas vezes, uma única frase proferida por um entrevistado marca todo o trabalho e lhe confere um direcionamento de estudo, embora ainda se admita que o papel da recorrência de falas de um mesmo sentido sobre um tema possa auxiliar o pesquisador na definição das análises que mais lhe interessam. Dessa forma, o critério qualitativo para seleção de amostra não se aplicará isoladamente nesta seleção, senão como um apoio a escolha quantitativa de entrevistados, exercendo o papel de uma nova seleção mais direcionada, após já terem se aplicado os critérios quantitativos.

A amostra válida de entrevistados

Entre os critérios de escolha quantitativa dos entrevistados, elegemos idade, condição social e gênero dos alunos como os mais relevantes. O primeiro e o segundo critérios, porém, já estão previamente definidos, visto que se trata de alunos regulares da escola pública (com idade entre 11 e 17 anos) e moradores da periferia da cidade de São Paulo (a quem caracterizamos como pertencentes às classes socioeconômicas C, D ou E, predominante no distrito de São Miguel Paulista⁸).

Faltava, portanto, uma escolha que envolvesse o gênero dos alunos a serem incluídos. Decidiu-se então igualar a quantidade de alunos entre o sexo feminino e masculino. Assim, qualquer que fosse o número final das entrevistas válidas para a amostra, elas compor-se-iam de maneira proporcional de falas de membros de cada sexo, prevalecendo a equivalência de grupos opostos e ampliando a representação, na amostra, da diversidade encontrada no todo da população das escolas desta sondagem. Do mesmo modo, como elemento para a análise, decidiu-se possibilitar a comparação dos discursos obtidos nas entrevistas com alunos ingressantes no Ensino Fundamental II (nível de escolaridade em que se estabelece o primeiro contato com a Geografia) e os alunos concluintes do Ensino Médio (que já possuem a disciplina Geografia em sua grade curricular há sete anos e em sua maioria terão o último contato com a ciência geográfica em sua formação).

Aos critérios sugeridos pelo método de Kaufmann, acrescentou-se como filtro qualitativo o nível de aproveitamento dos alunos decorrente de seu aproveitamento nas avaliações, ou seja, nas notas obtidas na disciplina de Geografia no bimestre anterior a

⁸ Segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o distrito de São Miguel Paulista tem 93.817 habitantes, divididos em uma área densamente povoada de 24,3 km². A renda média da população é de R\$ 790,50 e a divisão de classes sociais é assim definida: 57% da população pertence à classe C, 32% à classe B, 9% à classe D, 1% à classe A e 1% à classe E. Pode-se dizer, então, que o bairro é dominado pela classe média, com renda que varia entre 2 e 5 salários-mínimos vigentes (R\$ 788,00). Este dado define a questão do critério de classe social para a nossa pesquisa.

realização da entrevista. Ao entrarmos em contato com a coordenação pedagógica das escolas, solicitamos o boletim de notas de Geografia e dividimos os alunos em três níveis: o *alto*, com as maiores notas; o *baixo*, com as menores notas e o *médio* entre os dois extremos. Imaginamos que aqui se aplica a filtragem por meio de um critério elementar de análise, que pode ampliar os sentidos que apreenderemos na comparação das falas dos alunos classificados em função de suas notas, em suas diferenças na representação de sua vida escolar.

Considerando os critérios quantitativos e qualitativos mencionados acima, realizamos a entrevista com dois alunos de cada nível de rendimento escolar estabelecido (alto, baixo e médio desempenho), divididos igualmente por gênero masculino (1 aluno) e feminino (1 aluna). Multiplicamos os 2 alunos de cada nível pelos 3 níveis existentes, alcançando uma amostra, por série escolar, de 6 alunos. Aplicando a amostra por série para cada uma das séries anuais que possuem Geografia como componente curricular (desde a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio), num total de 7 séries, obtivemos previamente o número de 42 estudantes a serem entrevistados. Esta é a amostra pré-estabelecida para esta monografia. Deste total, 24 alunos pertencem a EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro e 18 alunos pertencem a EE Dom Pedro I, considerando também a divisão da amostra entre as escolas como um critério de pesquisa anteriormente discutido.

As entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2014, conforme o tempo de acesso a nós permitido que fora estipulado pelas instituições escolares envolvidas, sendo que se deram dentro das instalações escolares cedidas por estas, conforme firmado nos termos de anuência à pesquisa que estão contidos no Apêndice deste trabalho. As entrevistas foram gravadas apenas em áudio, e o pesquisador utilizou-se de uma cópia simplificada do roteiro em papel, contudo sem proceder a anotações, para evitar constrangimentos ao aluno. A totalidade das entrevistas na EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro foi acompanhada, por questões de segurança e exigência da diretoria, por um professor (a) ou funcionário (a) da instituição, sem que houvesse interferência em nenhum momento. O mesmo se repetiu em algumas entrevistas na EE Dom Pedro I.

Com a antecipação das férias escolares para junho, em virtude da realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil, não foi possível completar o número inicialmente considerado de alunos a serem consultados, sendo que realizamos 35 das 42 entrevistas previstas. Assim, decidimos adequar a amostra válida ao número e série dos alunos que já haviam sido entrevistados, escolhendo-se trabalhar apenas com as falas dos alunos dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental II (5ª série/6º ano e 6ª série/7º ano) e com os dois anos finais do Ensino Médio (2º ano e 3º ano). Esta mudança acentuou a diferença de idade entre

os entrevistados, reduzindo a amostra válida final para 24 entrevistas, sem que julguemos que haja maiores prejuízos à validade da pesquisa e da amostra, bem como da análise do material, seguindo inclusive o que preza o método adotado e referenciado em Kaufmann.

A partir do exposto até aqui, elaboramos um quadro com as informações do grupo da amostra, contido no Apêndice desta monografia⁹. Decidimos, por motivos éticos, preservar a identidade dos alunos entrevistados ao utilizar como identificação as siglas de nome e sobrenome dos mesmos. O mesmo padrão de apresentação se repetirá nas citações que forem utilizadas nos capítulos posteriores.

⁹ Ver quadro no Apêndice desta monografia.

CAPÍTULO II

Quem é o aluno?

Introdução à caracterização dos alunos

As informações obtidas com a amostra são a base para realizar a análise do discurso do aluno, inserindo seu discurso no contexto que se conhece melhor a partir desses dados. Considerando-se a amostra final de 24 alunos, divididos em 2 escolas, pertencentes a duas redes distintas (municipal e estadual de São Paulo), em que cada unidade escolar possui características diferentes expressas tanto interna (que se manifestam no acolhimento do aluno, na participação deste jovem nos projetos da escola, etc.) quanto externamente (propriamente na comunidade que frequenta esta escola, em seu entorno, etc.), decidiu-se tratar a maioria das informações em um conjunto amostral e separar algumas informações cuja diferença entre os alunos do Ensino Fundamental e do Médio mostrou-se acentuada, e que serão apresentadas a partir de um comparativo de dois conjuntos amostrais (um para cada escola participante da pesquisa). Do mesmo modo optou-se por representar as informações preferencialmente em modo gráfico, estabelecendo uma continuidade entre esta representação e o texto que a analisa.

Para esta apresentação, seguiremos a sequência que propomos de entrecruzamento dos dados, iniciando pela mesma ordem da tipologia apresentada no capítulo anterior (no trecho *Elaboração do questionário de caracterização*). As primeiras informações se relacionam, portanto, a condição socioeconômica dos alunos, e depois sobre as composições e características das famílias, e assim por diante.

Caracterização da amostra válida de alunos

As primeiras informações que revelam a condição socioeconômica dos alunos dizem respeito à situação de moradia (gráfico 1), em que temos a maioria das famílias dos estudantes em moradia própria (63% das famílias), em que pese uma proporção considerável de famílias que locam sua residência (29% das famílias) ou possuem moradia cedida (8% das famílias). Este dado pode ser observado no gráfico a seguir:

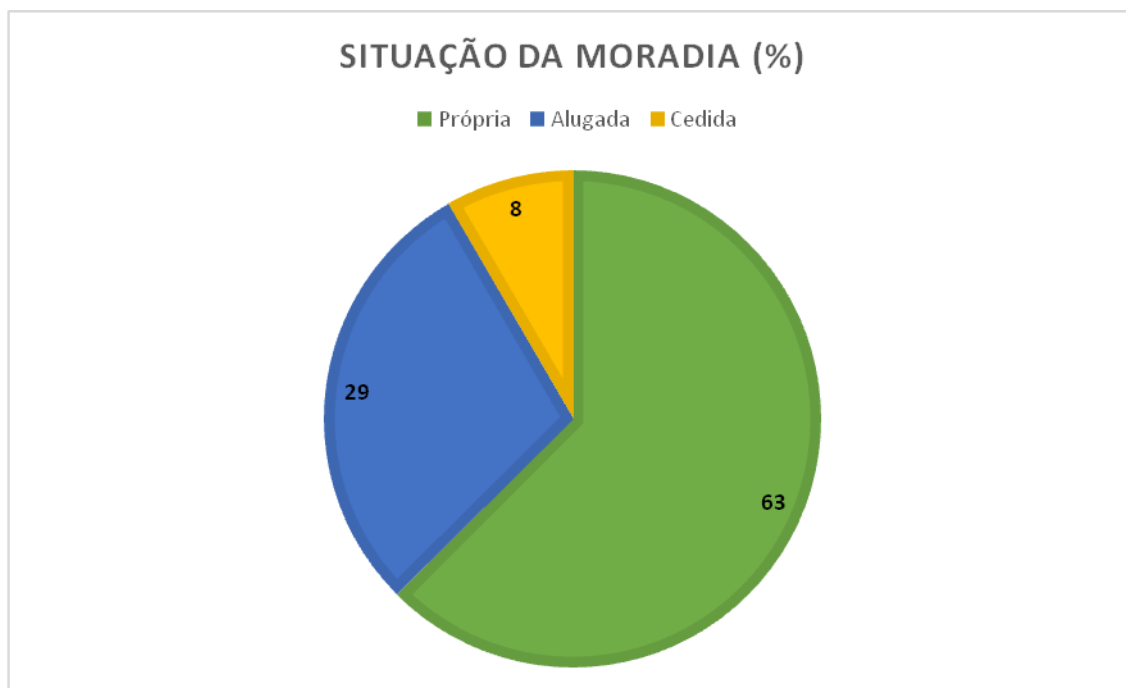


Gráfico 23 – Situação da moradia dos alunos entrevistados. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

Em seguida, analisamos os dados sobre o acesso, pelas famílias dos alunos, a itens e serviços essenciais nos domicílios dos alunos (gráfico 2), em que foi possível constatar a priorização do consumo de produtos de tecnologia recente, como computadores (96% dos domicílios) e telefones celulares (100% dos domicílios), em detrimento do telefone fixo, que alcança 71% das casas. Isso nos mostra a substituição da telefonia móvel em detrimento do telefone fixo, como meio de comunicação menos avançado e de alcance mais restrito.

Do mesmo modo, geladeiras (100% dos domicílios), TVs em cores (100% dos domicílios) e máquinas de lavar roupa (96% dos domicílios), também foram os itens mais citados entre os que constam nas residências dos alunos, mostrando uma ampla difusão do consumo de eletrodomésticos. Destes, o *freezer* independente, de valor em geral mais caro, foi o menos citado, sendo que apenas 46% das casas dos alunos possuem este eletrodoméstico. O mesmo pode ser observado em relação à propriedade de automóvel (78% dos domicílios), que embora esteja presente na extensa maioria das casas, talvez ainda se caracterize por um objeto cujo consumo é feito de maneira compartilhada pelos membros das famílias, mas que certamente teve acesso popularizado e tornou-se acessível para mais famílias.

Chamou-nos atenção, ainda, a presença, em 96% dos domicílios, de aparelhos de DVD ou videocassetes, principalmente pelo fato do seu surgimento ser considerado como

meio eficiente de propagação da cultura de massa e da cultura em geral. O mesmo pode-se dizer da ampliação de residências com assinatura de TV a cabo, que soma 58% da amostra pesquisada. Ao compararmos este dado com a assinatura de jornais e revistas (13% dos domicílios), temos um cenário que reflete a tendência de adequação da indústria de comunicação aos novos modelos de mídias digitais em detrimento da mídia impressa ou televisiva aberta. O rádio, porém, ainda figura em grande parte das casas, estando presente em 83% dos domicílios dos estudantes, revelando ainda cumprir um consolidado papel informativo.

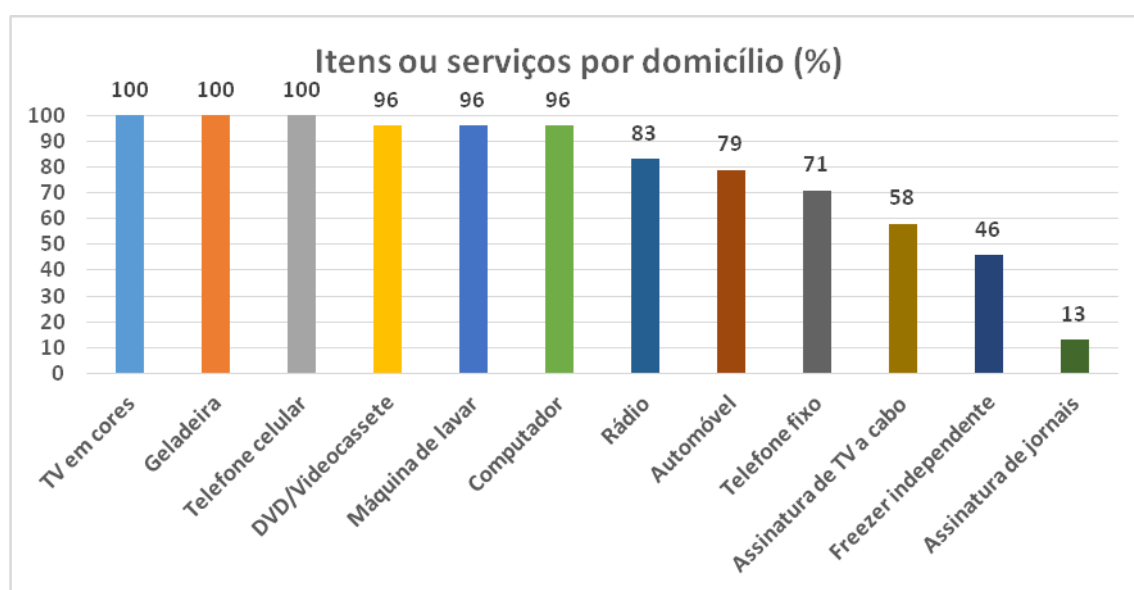


Gráfico 24 – Itens ou serviços por domicílio dos alunos. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

O gráfico 3 apresenta os dados sobre trabalho e renda dos responsáveis pelos alunos. Para a análise do tipo de renda familiar dos alunos desta pesquisa, dividimos as situações de trabalho dos responsáveis em 4 grupos, que correspondem a renda: a) regular, advinda de trabalho com registro em Carteira de Trabalho, e que, portanto, é mais estável, visto que se conta com mais direitos assegurados pela legislação trabalhista; b) autônoma, quando a renda provém de trabalho realizado regularmente, porém sem registro legal; c) temporária, quando não há regularidade e nem registro de trabalho e d) pensionista, quando a renda é provida por aposentadoria ou pensão provisionada pela seguridade social.

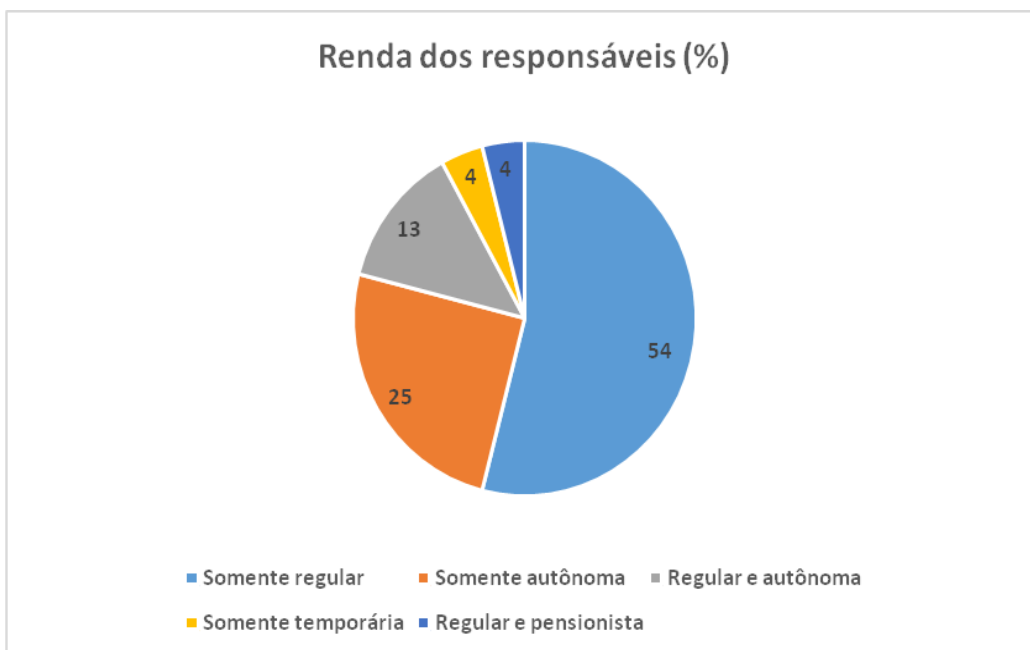


Gráfico 25 – Situação de renda dos responsáveis dos alunos, por domicílio. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

O dado obtido é que a maioria das famílias possui renda regular (71% dos domicílios), tanto como única forma de obtenção de renda (54% dos domicílios), quanto combinada com a renda autônoma (13% dos domicílios) ou pensionista (4% dos domicílios). Desse modo, pode-se dizer que a maioria das famílias dos alunos sustenta-se por trabalho registrado (portanto, estável e no gozo de direitos trabalhistas) e renda assalariada e regular, que embora mantenha a baixa renda média de R\$ 790,50 por trabalhador, ainda representa considerável estabilidade empregatícia e financeira, dentro dos limites típicos das classes C e D, que são maioria no distrito de São Miguel Paulista. O que temos a seguir, porém, são as famílias que se mantêm por renda autônoma (25% dos domicílios) ou temporária (4% dos domicílios), que representam um grande contingente de núcleos familiares com menor estabilidade e sem o cumprimento de direitos básicos dos trabalhadores, como seguros previdenciários.

Quando olhamos para os dados de trabalho dos alunos, observamos que 25% dos alunos em idade apropriada para o trabalho (que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069/90) é a partir dos 14 anos na função de aprendiz) estava empregado no momento da entrevista, frente a 75% que estava desempregado. A título de comparação, trouxemos para a análise os dados do recém-divulgado relatório “*Transições da*

escola para o mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil”¹⁰, do Escritório da Organização Internacional do Trabalho no Brasil, que aponta uma classificação da população jovem (entre 15 e 29 anos) em função de situação de desemprego, em que empregados correspondem a 55,1 %, os desempregados somam 11,8% e os jovens que não trabalham e não estão a procura efetiva de trabalho somam 33,1%.

Se compararmos os dados acima citados com os obtidos em nossa pesquisa, temos que a população de jovens que tivemos contato se trata de grupo com elevado número de trabalhadores sem ocupação. Precisamos considerar, contudo, a diferença entre a amostra da pesquisa da OIT de população com mais amplitude etária, em função da nossa que se restringe aos estudantes concluintes do Ensino Médio. Ainda assim, atribuímos esse cenário de desvalorização do trabalho do adolescente ao fato de se tratarem de trabalhadores oriundos da escola pública, o que dificulta sua inserção no mercado de trabalho em função da baixa qualificação e dos estigmas relativos a sua formação que são amplamente divulgados na sociedade.

Ao aprofundarmos a análise do universo dos alunos do Ensino Médio que trabalham, obtivemos a informação de que, entre os 3 alunos que trabalham, 2 estão na condição legalmente definida de aprendiz (com horário reduzido de jornada e obrigatoriedade legal de manter-se na escola), trabalhando 4 ou 6 horas diárias. Além destes, 1 afirmou realizar trabalho temporário (ou seja, não trabalha diariamente ou de maneira constante, por isso não possui horário definido). Entre os 3 alunos, 2 afirmaram contribuir para a casa e 1 não contribui. Os dados relativos a horário diário de trabalho, entre outros, serão analisados mais a frente, quando trataremos em nossa análise das informações relacionadas à rotina dos alunos com relação ao estudo em casa e ao rendimento escolar.

¹⁰ Ver “*Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil* / Gustavo Venturi e Danilo Torini; Organização Internacional do Trabalho. - Genebra: OIT, 2014”. Disponível em <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public>. Acesso em 12/08/2015.

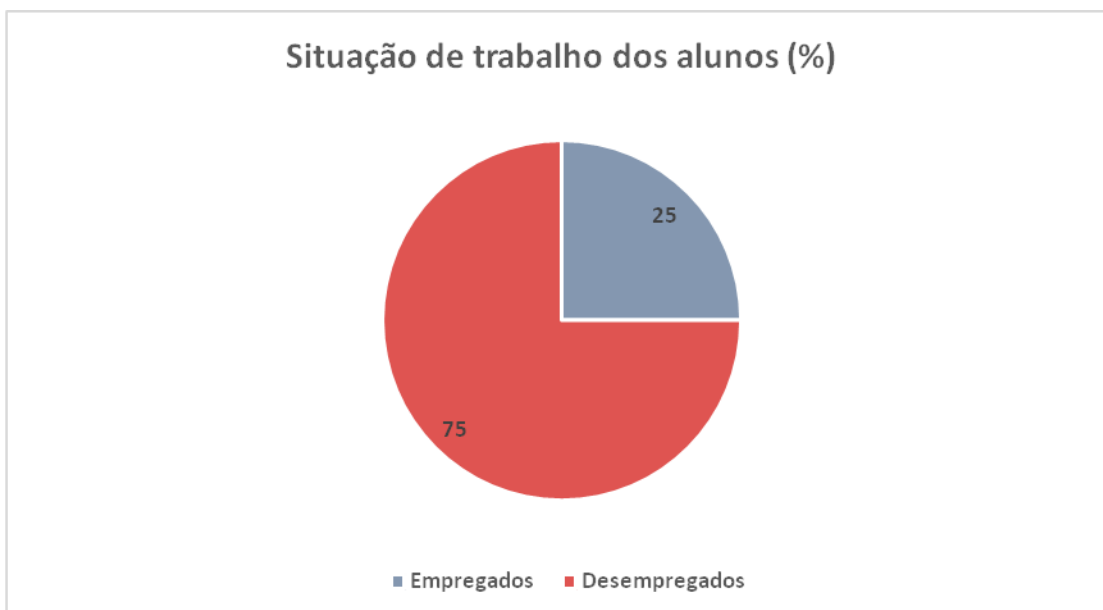


Gráfico 26 – Situação empregatícia dos alunos participantes, em idade apropriada para o trabalho. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

A seguir, analisaremos os dados relativos ao item 2 de nosso questionário, que nos informam principalmente sobre a composição familiar dos alunos entrevistados. O primeiro dado a ser apresentado refere-se à presença dos responsáveis paternos (pai e mãe) no domicílio do aluno, que nos ajuda a compreender qual núcleo familiar é o padrão da população de nosso estudo. Podemos observar essa informação a partir do gráfico 5:

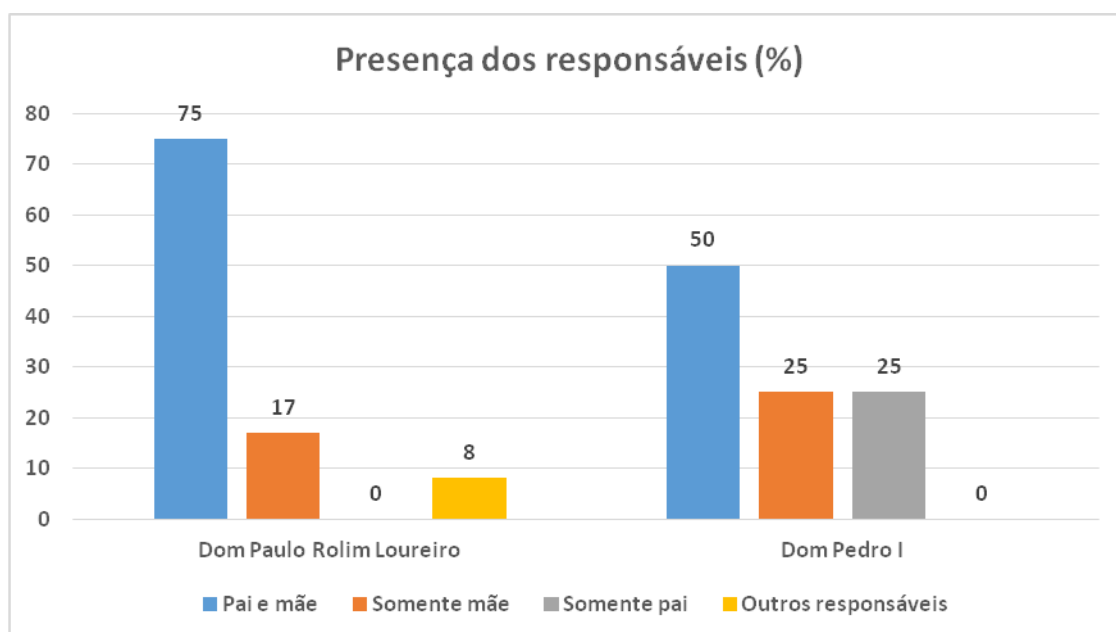


Gráfico 27 – Comparação da presença dos responsáveis paternos entre os alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

Tratamos separadamente os dados obtidos na EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro (Ensino Fundamental) e EE Dom Pedro I (Ensino Médio) trabalhando na comparação dos dois conjuntos de amostra. Realizamos esta separação porque queremos salientar as diferenças relevantes entre os núcleos familiares dos alunos em função da idade. Para os alunos do Ensino Fundamental, de idade entre 11 e 13 anos, percebe-se uma tendência a manutenção do padrão familiar socialmente construído no Brasil e utilizado nas pesquisas com núcleos familiares (que se caracteriza por um pai, uma mãe e dois filhos), o que é menos frequente no caso dos alunos do Ensino Médio, de idade entre 16 e 17 anos. Pode-se dizer que este dado nos apontou a relação entre a idade dos filhos e a tendência ao divórcio conjugal, sendo necessários estudos com amostra mais ampla.

Analisando os casos onde há separação ou ausência de um dos responsáveis, temos que para os alunos do Ensino Fundamental a tendência é a permanência com a mãe (17% dos casos dos alunos em geral), enquanto que no Ensino Médio, do total de 50% de núcleos familiares com ausência de um responsável, dividem-se igual à permanência do aluno com o responsável masculino e feminino. Isso nos leva a crer que, além da relação entre idade do filho e o número de divórcio, para os casos onde há separação, a tutela é atribuída à mãe para as crianças menores, visto que em nenhum dos casos de ausência do responsável para os alunos do Ensino Fundamental, a tutela foi atribuída ao pai. Certamente, este tema mereceria mais estudos que descrevessem melhor a efetividade dessa relação, embora acreditamos que esta situação seja assim caracterizada como fruto do paternalismo tradicional da família brasileira, que destina principalmente às mulheres as funções de cuidado com os filhos menores, quando estes precisam de mais zelo. Destacamos também o único caso, registrado entre os alunos do Ensino Fundamental, de aluno cujos dois responsáveis são ausentes, por motivo de falecimento, sendo que seus responsáveis diretos são os avós.

Em seguida, analisaremos os dados relativos à contribuição dos responsáveis ao sustento da família (gráfico 6), aprofundando-se em entender como divide-se entre os responsáveis, nas famílias dos alunos pesquisados, a função de contribuir financeiramente com as despesas domésticas, e também como esta divisão nos revela melhor a situação socioeconômica dos alunos e o equilíbrio de poder entre os responsáveis masculino e feminino.

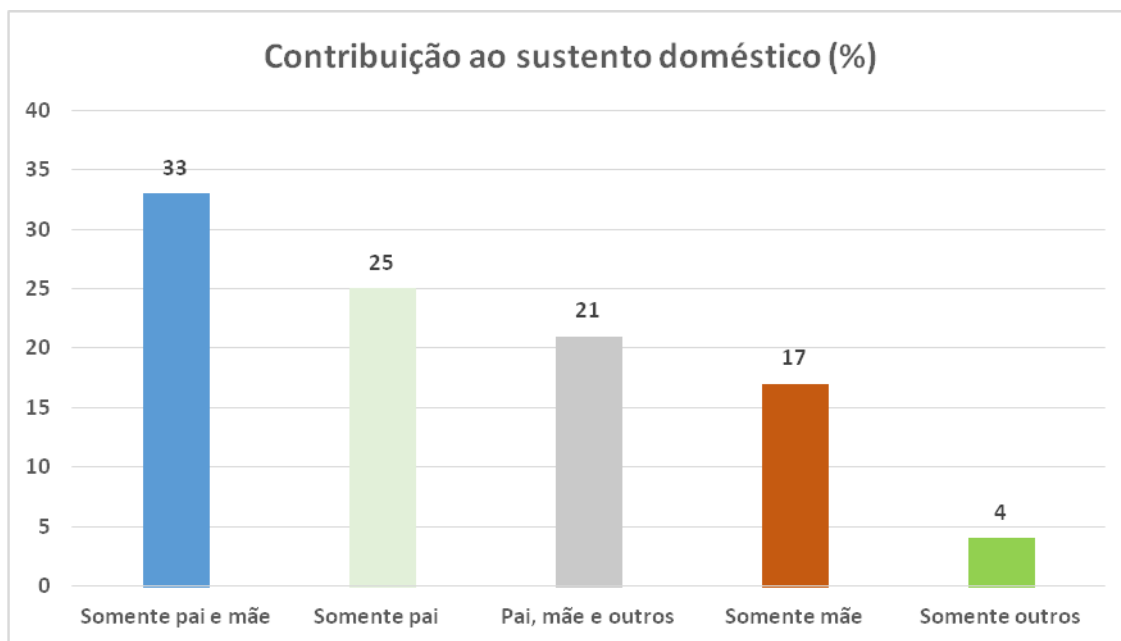


Gráfico 28 – Contribuição ao sustento doméstico por responsável. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014. Ano: 2014.

Temos que 33% das famílias dos alunos são mantidas somente pelo pai e mãe, sendo que em seguida temos as famílias mantidas somente pelo pai (25% dos domicílios), além de 21% das famílias sustentadas por pai, mãe e outro parente (tios, primos ou irmãos dos alunos). Destacam-se ainda as famílias mantidas somente pela mãe (17% dos domicílios), em que todos os casos registram-se pai ausente. Ou seja, primeiramente pode-se observar que em todas as residências onde há responsável masculino (que somam 79% dos domicílios dos alunos), este contribui para o sustento da família. O mesmo não se repete para os responsáveis femininos (presente em 83% dos domicílios dos alunos), o que revela que uma parte das mulheres não trabalha ou não dirige rendimentos ao sustento familiar, o que também se caracteriza como remanescente da sociedade paternalista brasileira.

A presença da mulher como mantenedora financeira da família somente se dá nos domicílios onde não há presença do responsável masculino, embora o sustento da família neste caso seja, em geral, compartilhado pela mãe com outros parentes (tios e avós), sendo que em apenas 1 dos casos o lar é sustentado exclusivamente pela mãe, o que revela ser mais raro o sustento da casa somente por um responsável feminino, quando ausente o responsável masculino. Atribuímos essa desigualdade de forças entre homens e mulheres no sustento

doméstico ao fato de que as mulheres recebem, em geral, 20,8% menos que os homens, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹¹, do IBGE.

A partir das informações referentes ao sustento familiar, realizamos duas análises com o cruzamento destes dados com outros obtidos em nosso questionário: a primeira trata sobre o padrão socioeconômico dos alunos (a partir das informações de contribuição ao sustento, presença dos responsáveis, situação de trabalho e situação de moradia) e a segunda discute a relação entre o sustento familiar e a noção de “chefia doméstica”.

Ao cruzarmos os dados de trabalho e moradia com o número de contribuintes ao orçamento familiar, encontra-se uma relação causal de que, quanto mais membros da família são responsáveis pelo pagamento das contas domésticas, mais as famílias são proprietárias dos imóveis em que vivem. Esta relação, acreditamos, está mais ligada à soma de contribuintes ao sustento da casa (que evidentemente significa mais renda bruta para o orçamento familiar) do que o tipo de trabalho e renda exercido pelo responsável. Os núcleos familiares cujo sustento está dividido entre mulheres e homens tendem a prosperar mais e alcançar mais cedo a propriedade de um imóvel, que é a base de uma situação financeira minimamente equilibrada que a família alcança.

Ao definirmos um padrão financeiro para as famílias de nossos alunos, temos que principalmente se caracterizam por: 1) núcleos compostos por pai e mãe, com renda regular e trabalho registrado para um ou ambos responsáveis, o que acarreta posse de imóvel e maior renda e 2) núcleos compostos por pai e mãe, com renda não-regular e trabalho não-registrado, ou seja, em situação mais instável e com piores níveis de propriedade de imóvel e 3) núcleos compostos por somente um responsável ou um responsável colaborador (em que o outro não trabalha ou não contribui financeiramente ao sustento familiar) em que não há posse de imóvel e a renda é menor. Nesse último caso, a opção da família é priorizar ainda mais a renda e o trabalho regularizado (que é o caso da maioria das famílias em que somente um responsável trabalha), pois este significa estabilidade para o único meio de sustento da residência.

Passamos a analisar os dados que combinam a contribuição ao sustento da família, com a noção de “chefia doméstica”, que pode ser compreendida a partir da similaridade com

¹¹ Ver “*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*, 2013) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

o conceito de *pessoa de referência*¹², aplicado pelo IBGE em pesquisas como o Censo ou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, que se define como “*pessoa responsável pela unidade domiciliar ou assim considerado pelos demais membros da família*” (IBGE, 1967, sem paginação) que estabelece uma relação de “*dependência doméstica*” em relação aos parentes que convivem consigo. Acreditamos que analisar essa questão nos auxilia a conhecer melhor a constituição das famílias dos estudantes, e analisar a relação de funções e domínio estabelecido entre os responsáveis masculinos e femininos e os filhos, por exemplo. Estes dados estão representados nos gráficos 7 e 8.

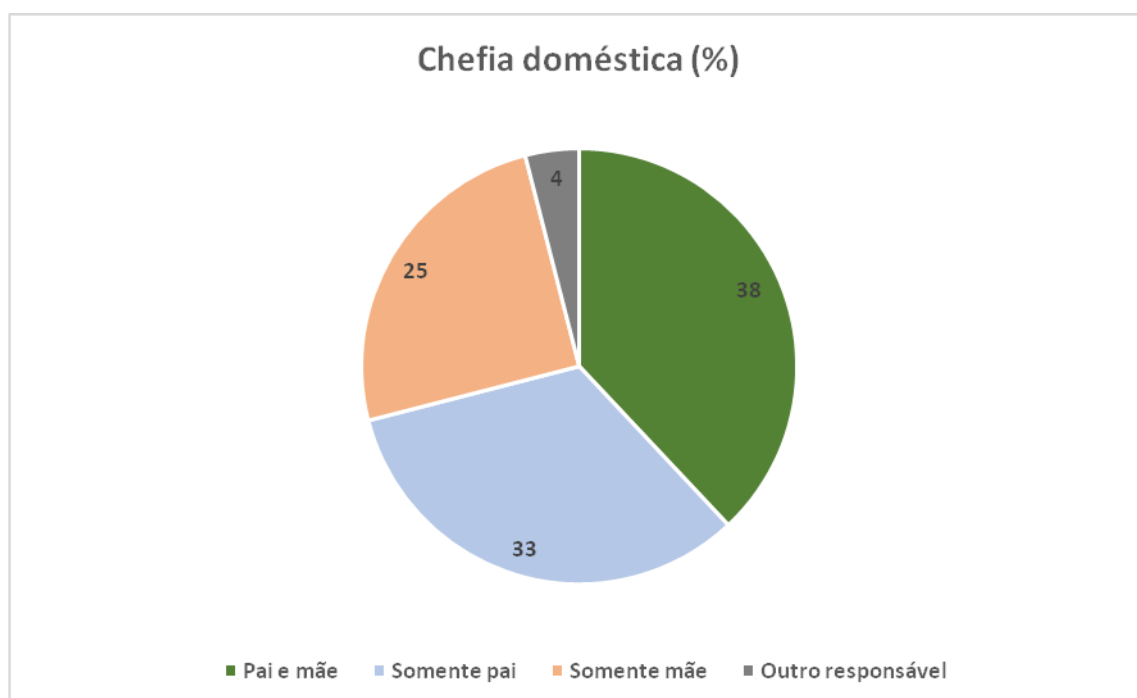


Gráfico 29 – Chefia doméstica por responsável. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014. Ano: 2014.

Em uma primeira análise do que se observa no gráfico 7, temos representado um maior equilíbrio entre homens e mulheres no exercício da liderança da família, o que revela um novo papel de decisão que passa a ser atribuído a mulher em conjunto com o homem. Sendo assim, a maioria das famílias de nossos alunos tem como chefes o pai e a mãe em conjunto (38% dos domicílios), seguidos daquela em que somente o pai exerce a chefia do lar (33% dos domicílios), ou somente a mãe exerce a chefia do lar (25% dos domicílios). Por fim, há um caso de ausência dupla de pai e mãe em que o responsável chefe da família é outro (o que representa 4% dos domicílios).

¹² Ver o item *Glossário* da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, disponível no sítio do IBGE, no endereço: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/glossario_PNAD.pdf. Acesso em 14/09/2015.

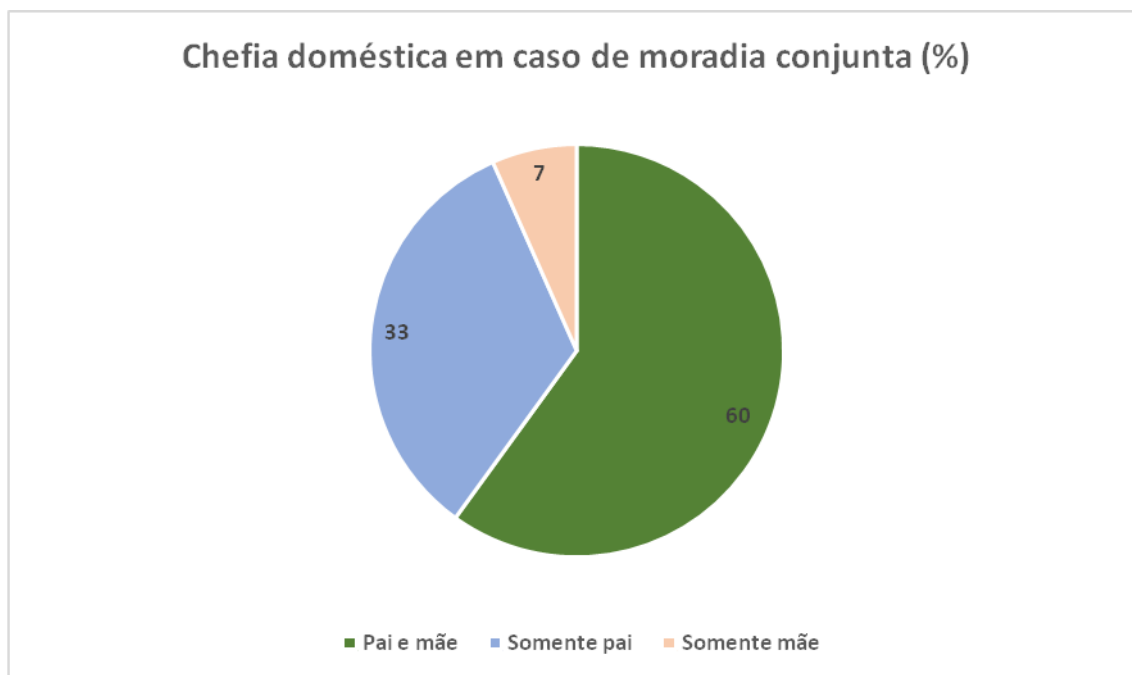


Gráfico 30 – Chefia doméstica nos casos de moradia conjunta de pai e mãe. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

Para conhecer melhor esta realidade, isolamos em um conjunto amostral as residências dos alunos em que pai e mãe estão presentes, como observado no gráfico 8. Dessa forma, 60% dos domicílios em que pais e mães vivem juntos são administrados em conjunto por responsável masculino e feminino, o que reforça a ideia de que a maioria das famílias dos alunos (o que provavelmente seja também verdade para as famílias brasileiras) caracteriza-se por um maior equilíbrio entre homens e mulheres na liderança familiar.

Nas famílias com pai e mãe presente e a liderança é monopolizada por um responsável, é o homem que exerce esta chefia (33% dos domicílios), havendo ainda 1 caso onde a mulher é a chefe da família (7% dos domicílios). Para estes grupos familiares, o papel de chefe da casa, tradicionalmente atribuído ao homem, reforça-se. De fato, entre as composições familiares analisadas, temos que, no geral, em quase todas as casas (ou melhor, todas menos uma) onde há presença de responsável masculino (pai ou padrasto), este exerce o papel de líder da família. O mesmo ainda não é realidade para as mulheres, que mesmo mais presentes que os homens na convivência com seus filhos, ainda exercem menor poder de decisão e de chefia da família.

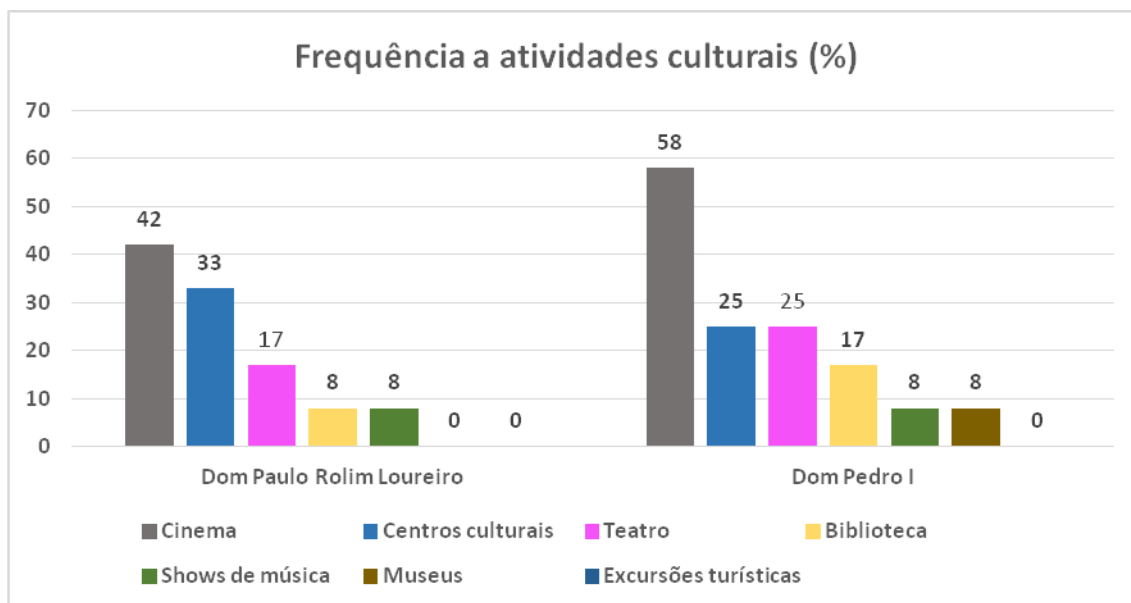
O que percebemos, portanto, é que os homens mantem seu consolidado poder de decisão e controle do lar, enquanto as mulheres conquistam vagarosamente seu espaço, sendo

que este cenário também passa por uma cessão de poderes a mulher pelos homens, ainda que o equilíbrio entre os gêneros na chefia doméstica seja a realidade da maioria das famílias de nossos entrevistados. Precisamos, para estabelecer melhor análise, somar uma última informação a seguir.

Quando relacionamos os dados obtidos sobre a “chefia” familiar e a contribuição ao sustento da casa, não se encontra uma relação causal que ligue o fato de trabalhar e sustentar a casa e ser considerado líder familiar. Nas residências onde a liderança familiar é compartilhada entre homem e mulher, há casos em que os dois responsáveis contribuem à família e casos em que somente o responsável masculino exerce esta função. Por sua vez, nas famílias onde a “chefia” é exclusivamente masculina, o mesmo cenário é obtido. Há ainda 3 residências onde a chefia é exercida somente pela mãe, sendo que em duas não há presença masculina e em uma ambos os responsáveis (masculino e feminino) contribuem ao sustento, mas a liderança é exercida pela mulher.

Com base neste cruzamento de dados, acreditamos que a atribuição de principal tomador de decisões nos domicílios está dissociada do fato de trabalhar ou não, o que finalmente pavimenta a existência de uma conquista das mulheres em romper o predomínio masculino na chefia doméstica. Esta agora é, na maioria das casas, igualmente compartilhada, embora ainda existam exceções onde somente o responsável masculino é observado como “chefe”, ou em um caso onde somente a mulher tem este papel. Esta característica de liderança, entretanto, é conquistada a partir de outros fatores, que mereceriam ser delimitados por mais pesquisas na área.

O gráfico a seguir é sobre a frequência a algumas atividades culturais, pelos alunos. Esta informação também será analisada a partir da comparação entre os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.



*Gráfico 31 – Comparação da frequência dos alunos a atividades culturais pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.
Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.*

Como podemos observar, os alunos preferem frequentar cinemas (58% dos alunos do Ensino Médio e 42% do Ensino Fundamental), centros culturais (33% dos alunos do Ensino Fundamental e 25% do Ensino Médio) e teatros (25% dos alunos do Ensino Médio e 17% do Ensino Fundamental). Ainda assim, destaca-se que os índices de acesso dos estudantes a este tipo de evento que certamente contribui positivamente para sua formação é relativamente baixa: o mais frequentado dos espaços culturais, o cinema, é acessado por pouco mais da metade dos estudantes, o que significa que poucos alunos possuem o hábito de frequentar ambientes de divulgação e produção de cultura.

Complementa-se esta informação de baixo acesso do aluno à cultura quando vemos as informações sobre a frequência dos alunos a bibliotecas (17% dos alunos do Ensino Médio e 8% do Ensino Fundamental), *shows* de música (8% dos alunos em cada um dos grupos), museus (8% dos alunos do Ensino Médio e nenhum aluno do Ensino Fundamental) e excursões turísticas (nenhum dos alunos citou que é frequente nesse tipo de atividade cultural).

É importante ressaltar, da mesma forma, o fato de que os alunos do Ensino Médio têm maiores índices de presença em atividades culturais, o que aponta que a idade também influencia como fator para acesso à cultura. Os alunos com mais idade têm mais autonomia para saídas de casa e para escolher o programa cultural que lhe interessa, enquanto que o aluno com menos idade é dependente da decisão dos pais para ir a eventos culturais, o que

mostra da mesma maneira que em um panorama geral as famílias dos alunos também repetem o baixo incentivo para acessar a cultura.

Quando se associa por cruzamento de dados o grau de presença das famílias em atividades culturais e o rendimento escolar do aluno, encontra-se uma relação em certo grau determinante: dos 8 alunos enquadrados como de “alto desempenho”, 6 frequentam regularmente mais de um tipo de atividade cultural, sendo que todos foram citados. Os 2 restantes não responderam a esta questão. Já para os 8 alunos que representam os que possuem “baixo desempenho”, os acessos variam pouco, considerando que o cinema é a única atividade cultural para 5 dos alunos, que compõe o quadro da maioria. Daí pode-se prospectar que haja uma relação entre a presença frequente a espaços culturais e o contato com formas variadas de expressão artística influenciam positivamente na criação de hábitos de estudo e compromisso com a escola.

Em seguida, analisaremos os dados de formação dos responsáveis dos alunos, em 3 gráficos: maior grau de formação dos responsáveis em conjunto (gráfico 10), considerando qual responsável tem maior escolaridade; maior grau de formação dos responsáveis masculinos (gráfico 11) e dos responsáveis femininos (gráfico 12). Os dados serão analisados textualmente em conjunto na sequência dos gráficos abaixo apresentados.

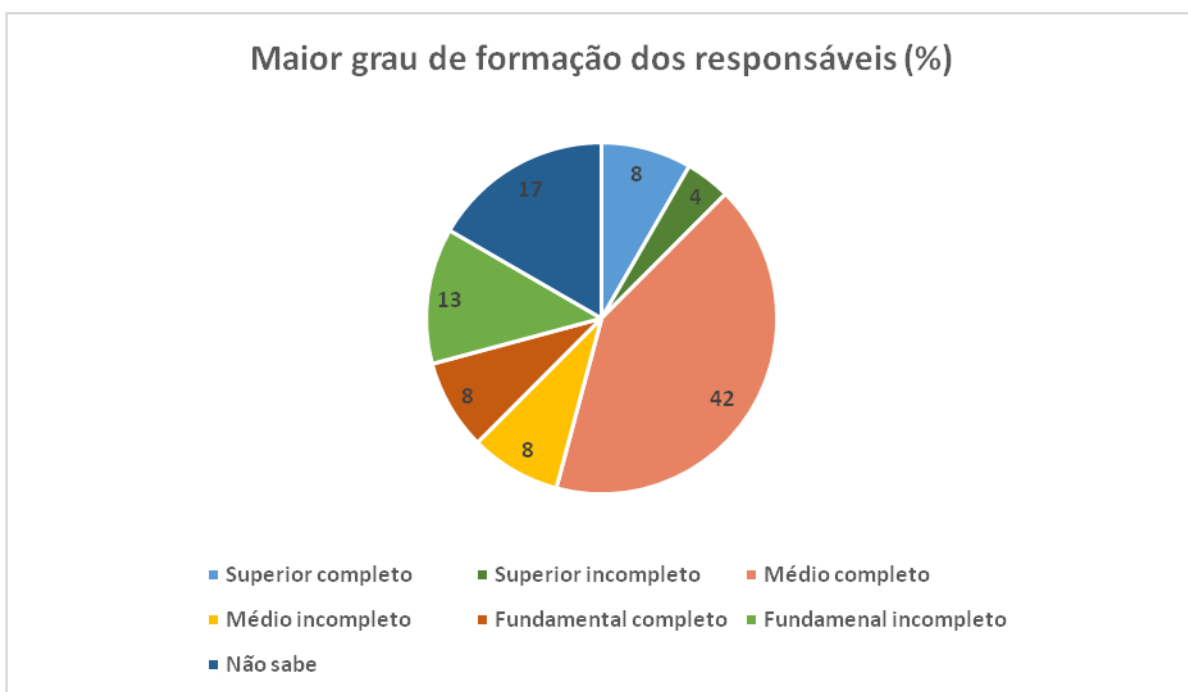


Gráfico 32 – Maior grau de formação dos responsáveis em geral. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

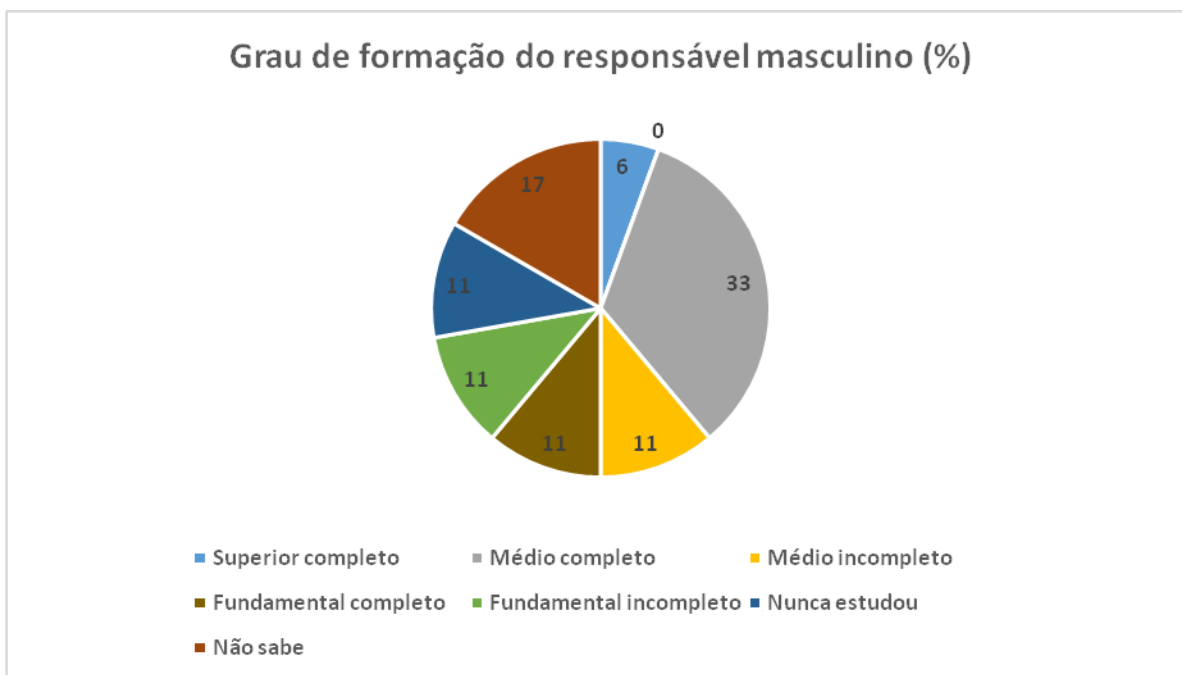


Gráfico 33 – Grau de formação do responsável masculino. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

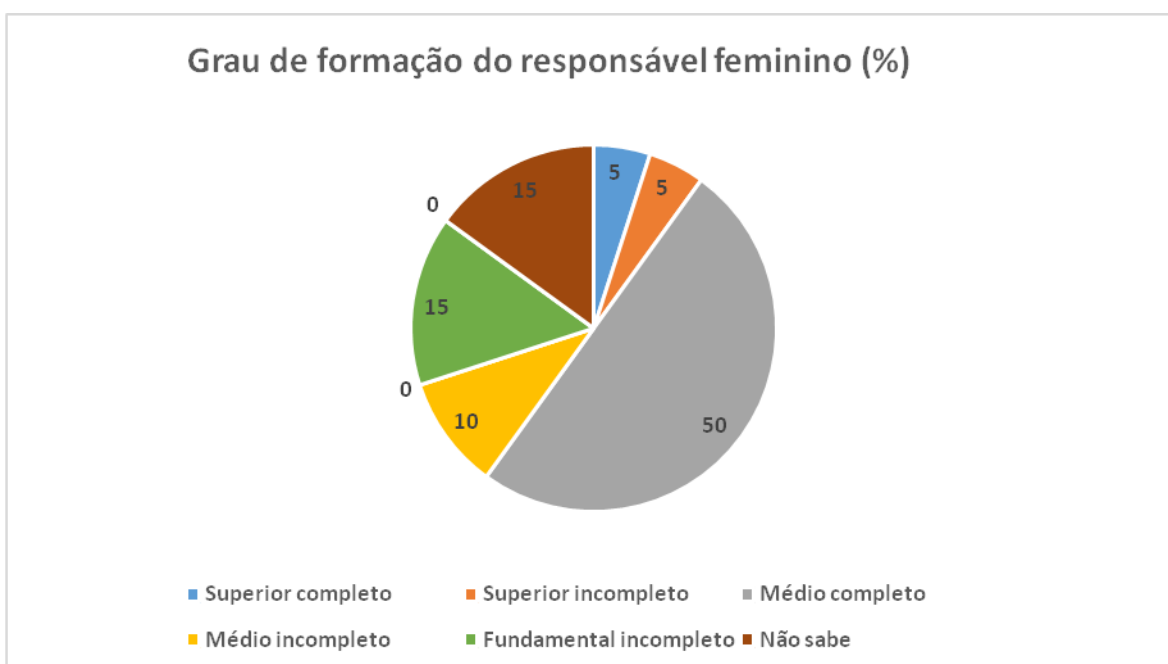


Gráfico 34 – Maior grau de formação do responsável feminino. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

Em relação ao acesso ao estudo dos responsáveis dos alunos, em geral e nas diferenças essenciais entre os parentes masculinos e femininos, descobriu-se que apenas 12% dos responsáveis dos alunos atingiram o nível superior, somando-se 8% que completaram e 4% que não completaram esse nível. Segue a esta a faixa de pais e mães que terminaram estudo

no ensino médio (42%) que é a maioria dos casos observados, o que revela que os pais dos alunos viveram preferencialmente no período de “democratização” do Ensino Médio nos bairros da periferia de grandes centros urbanos. O acesso ao Ensino Superior, entretanto, ainda se caracterizou como limitado.

Há ainda um considerável número de pais e mães que não ultrapassou o ensino fundamental, totalizando 21%, ao qual consideramos um alto grau se compararmos aos dados de escolarização da população brasileira¹³, que caminham para um acesso cada vez maior ao ensino médio e superior. Quando comparamos os responsáveis masculinos e femininos, observamos que as mulheres têm pequena vantagem absoluta em acesso ao ensino médio superior, sendo que ao menos 70% ingressaram nestes níveis, em razão dos 50% alcançados pelos homens. As informações se completam nos gráficos acima.

Na comparação dos dados de formação do responsável e o desempenho escolar do aluno segundo seu nível de rendimento determinado, não encontramos uma relação proporcional: dos alunos que foram considerados como “alto rendimento”, apenas 1 tem pai com ensino superior, e os outros seguem o mesmo padrão dos demais alunos, com formados entre as faixas do fundamental completo e do médio completo. Um dos alunos citado como “bom” em termos de nota, inclusive, não possui convivência com pai ou mãe, sendo tutelado pelos avós, que nunca estudaram. Para compreender melhor esta relação, imagina-se, devemos considerar a existência de outros fatores relevantes que, em equilíbrio, influenciam na determinação do rendimento do aluno na escola. É preciso que haja pesquisas mais aprofundadas sobre o tema.

Na sequência de nossa análise, iremos observar os dados relativos ao item 3 das informações do questionário, que tratam das informações de leitura e estudo dos alunos. Todos os gráficos são comparativos entre as populações das duas escolas. Primeiramente, analisamos os dados sobre leitura, nos gráficos 13 a 16, apresentados a seguir:

¹³ Dados contidos no Censo de 2010 e no Censo Escolar de 2013, do INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” e IBGE.

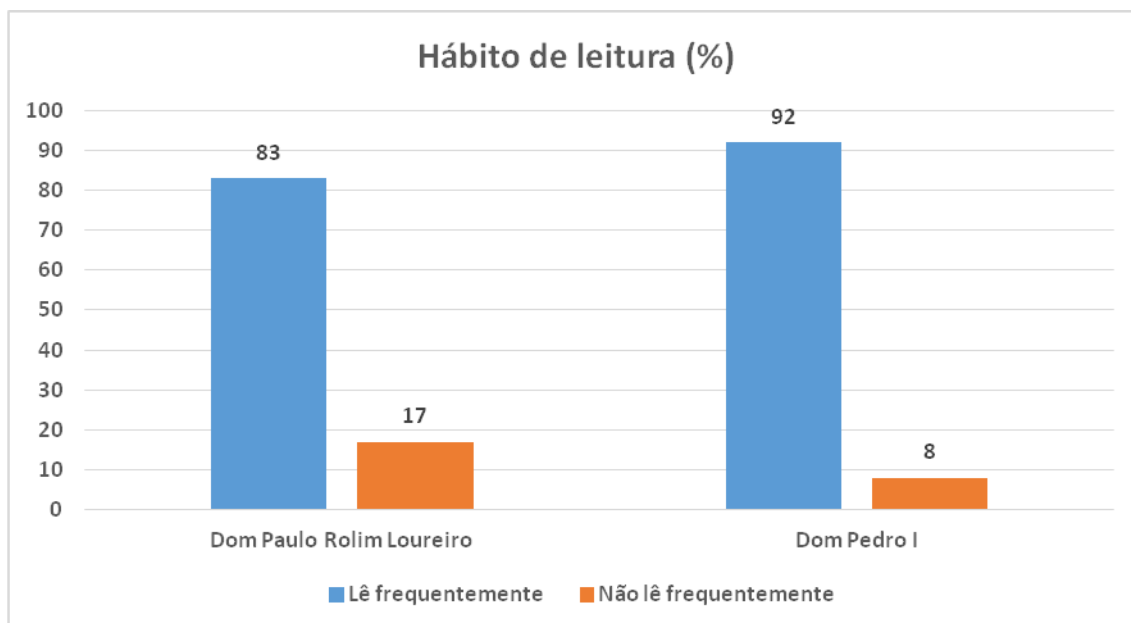


Gráfico 35 – Comparação dos dados de hábito de leitura dos alunos das duas escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014..

Quando se trata de leitura, os alunos entrevistados afirmaram em sua ampla maioria terem o hábito de ler frequentemente, sendo que este número é maior entre os alunos do Ensino Médio (92% afirmam que leem e 8% afirmam que não leem regularmente) do que os alunos do Ensino Fundamental (83% afirmam que leem e 17% afirmam que não leem regularmente). Entre os motivos que foram apresentados para o hábito de não ler, podemos citar a falta de tempo (no caso de 1 aluna do Ensino Médio que trabalha), a falta de interesse e a preguiça (no caso dos alunos do Ensino Fundamental). Ainda que tenhamos casos excedentes de alunos sem leitura regular, podemos observar que a maioria dos alunos lê com frequência, o que nos possibilita aprofundar-se mais sobre quais gêneros e materiais para leitura os alunos preferem, bem como a forma de acessar a leitura.

Antes, porém, é preciso considerar que, quando realizamos o cruzamento da informação do hábito de leitura com o rendimento escolar dos alunos, encontramos uma relação determinante: todos os alunos classificados como de “alto” desempenho são leitores frequentes. Por outro lado, do total de 24 alunos, os 3 que afirmaram não ler com regularidade são classificados como “baixo” desempenho. Em que pese a amostra reduzida, imaginamos que comprova-se a importância e a eficiência da leitura na melhora de rendimento escolar dos estudantes, sendo necessário o seu incentivo aos adolescentes e jovens na fase escolar pela família e pela instituição formadora.

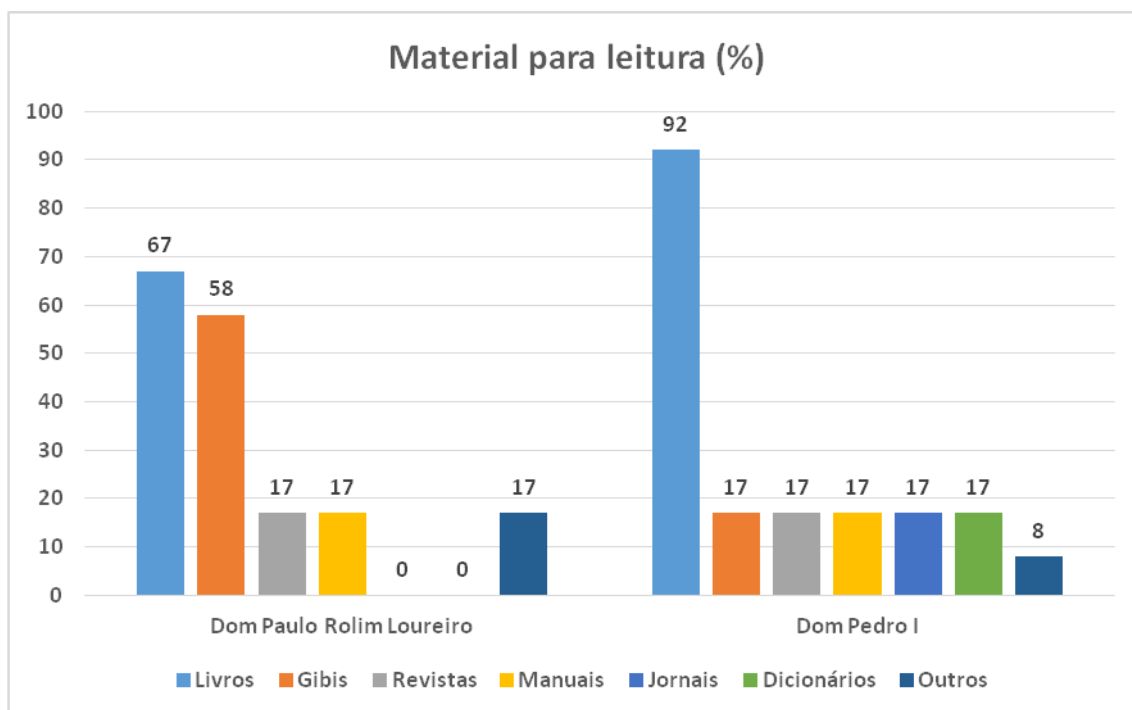


Gráfico 36 – Comparação de dado sobre material preferido para leitura pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

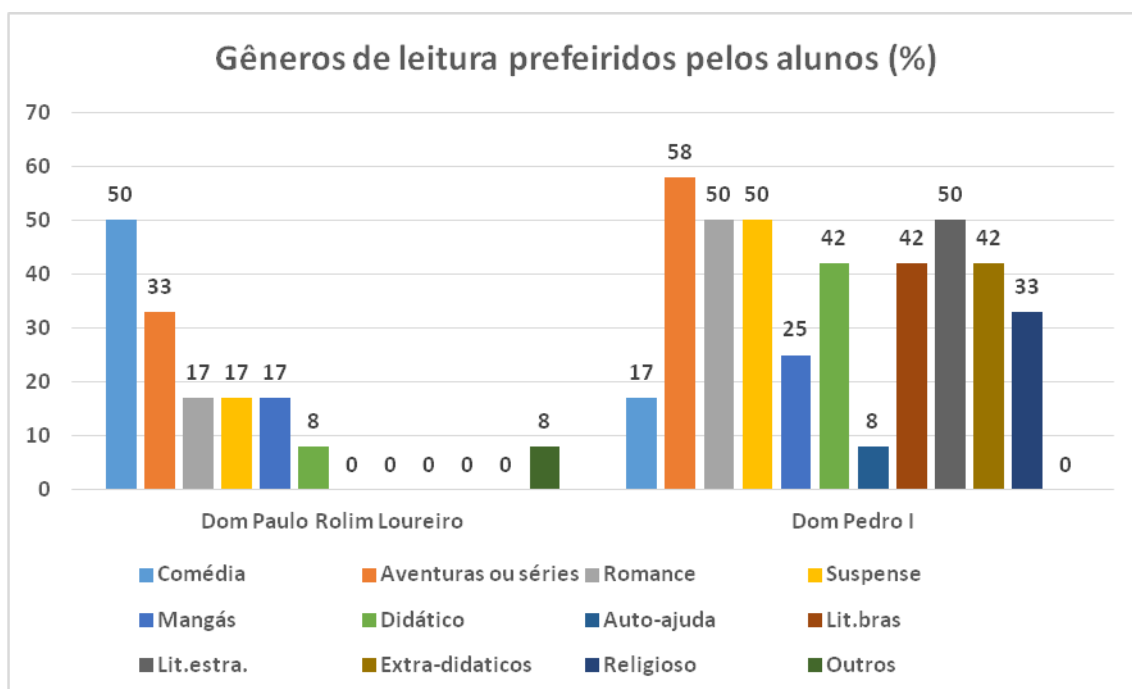


Gráfico 37 – Comparação de dado sobre gênero preferido de leitura pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

Ao observarmos os dados dos gráficos acima em conjunto, temos que os alunos do Ensino Médio tem mais diversidade de gêneros de leitura (sendo que estes estudantes leem preferencialmente os gêneros de aventura, romances, suspenses e literatura estrangeira), mas

leem principalmente livros (92% dos estudantes), enquanto que os alunos do Ensino Fundamental preferem ler livros e gibis quase de maneira igual, mas preferem as comédias e as aventuras, além dos *mangás*, que são gibis escritos principalmente na língua japonesa. Este tipo de literatura é veiculado pela exibição de séries de televisão produzidas no Japão e veiculadas no Brasil desde a década de 80 do século passado.

Entre os livros citados pelos alunos como última leitura, destacaram-se os livros de literatura estrangeira, notadamente anglofônica, que apresentam fábulas geralmente apresentadas em trilógicas, como “*Crepúsculo*” de Stephenie Meyer e “*Harry Potter*”, de J. K. Rowling. Da mesma maneira, os alunos tendem a ler obras que foram recentemente filmadas pelo cinema americano ou europeu, como “*A culpa é das estrelas*”, de John Green. Percebemos a influência da veiculação de propaganda e de mídia, como em geral acontece com livros que são lançados em filmes, como fator que influencia a decisão de leitura dos jovens e, como consequência, seu contato com a cultura. Outra grande influência encontrada, sobretudo entre os alunos do Ensino Médio é a religião, principalmente a cristã evangélica, que tende a direcionar os livros a serem lidos pelos alunos como parte do ensinamento bíblico e litúrgico. Um exemplo pode ser encontrado na escolha do livro “*Loucos por Jesus*”, de Lúcio Barreto Júnior, citado por mais de um aluno como última leitura realizada.

Para os alunos do Ensino Médio, da mesma forma, existe a tendência a ler livros que constam em listas de avaliações e vestibulares, como os clássicos portugueses (exemplo citado: “*A cidade e as serras*”, de Eça de Queiroz) e brasileiros (exemplo citado: “*Memórias de um sargento de milícias*”, de Manuel Antônio de Almeida), o que revela que os alunos em fase pré-vestibular tendem a preferir leituras que auxiliem na preparação para o ingresso na faculdade. Outra influência percebida no contato com os hábitos de leitura dos alunos é a tendência para leitura de *best-sellers*, como os livros “*Diário de um banana*”, de Jeff Kinney, que foi a obra mais citada como leitura realizada pelos alunos entrevistados.

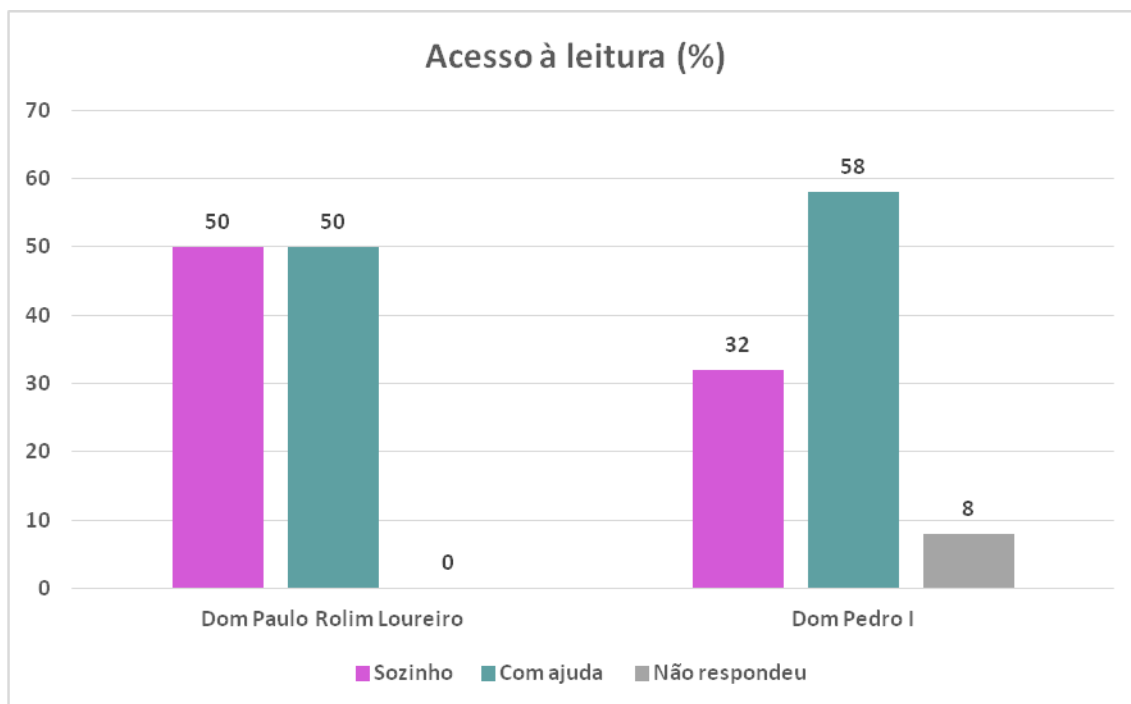


Gráfico 38 – Comparação do dado sobre meio de acesso à leitura, pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

O gráfico 16 mostra informações acerca do modo como o aluno acessa os livros que lê, diferenciando o estudante que escolhe suas leituras (50% dos alunos do Ensino Fundamental e 32% dos alunos do Ensino Médio) e aquele que conta com ajuda de alguém (50% dos alunos do Ensino Fundamental e 58% dos alunos do Ensino Médio). Sobre essa informação, chamou-nos atenção o fato de que os alunos da Escola Estadual Dom Pedro mostraram uma tendência a procurar mais ajuda para encontrar e selecionar materiais para leitura, o que a princípio contraria a lógica de que o adolescente com mais idade goza de mais independência e autonomia em seus estudos e leituras. Entre as pessoas citadas pelos alunos como indicadores de livros estão os pais e irmãos mais velhos, mas principalmente professores e bibliotecários, o que reafirma a importância da escola como local de desenvolvimento do gosto pela leitura.

Quando associamos os dados de acesso à leitura e rendimento escolar, temos a inexistência de uma determinação que afirme que o “bom” aluno tenha autonomia na hora de escolher suas leituras (e consequentemente, o “mau” aluno seria dependente de orientação para sua iniciação à leitura), como é senso comum disseminado como preconceito. De modo contrário, alunos de todos os níveis de rendimento acessam a leitura por si mesmos ou com auxílio, sem que haja uma determinação. Assim podemos repensar a importância positiva da

orientação adulta para a iniciação do jovem na leitura, principalmente pela escola ou pela família. Os alunos que tem acesso à leitura a partir de indicação ou de ajuda de outro tem, imagina-se, uma orientação mais aprofundada e segura para desenvolver a autonomia e o gosto próprio pela leitura de qualquer tipo e material.

A seguir, iremos analisar os dados sobre os hábitos de estudo dos alunos, nos gráficos 17 e 18.

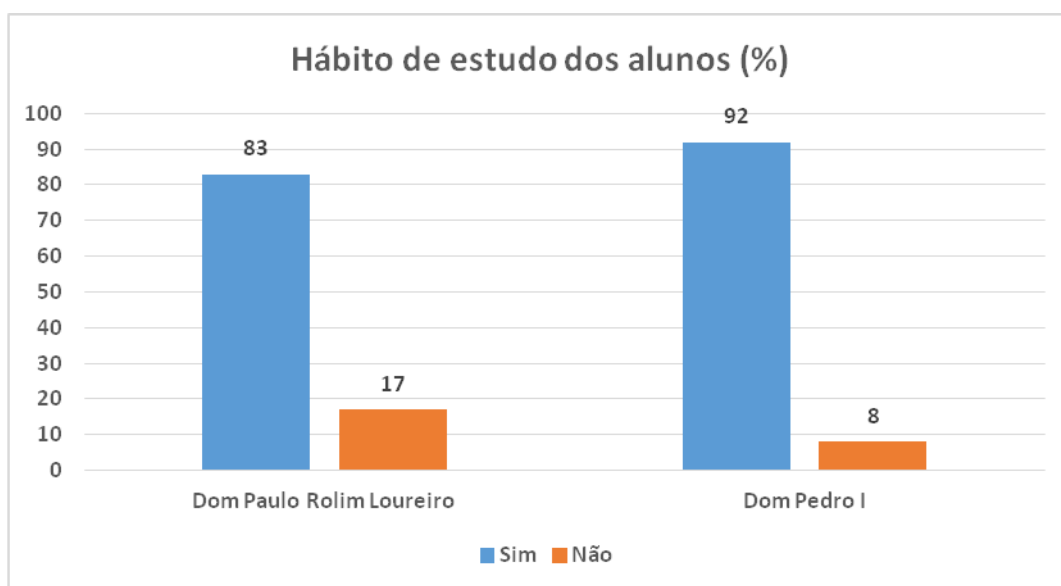


Gráfico 39 - Comparação de dados sobre o hábito de estudo dos alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho. Ano:2014

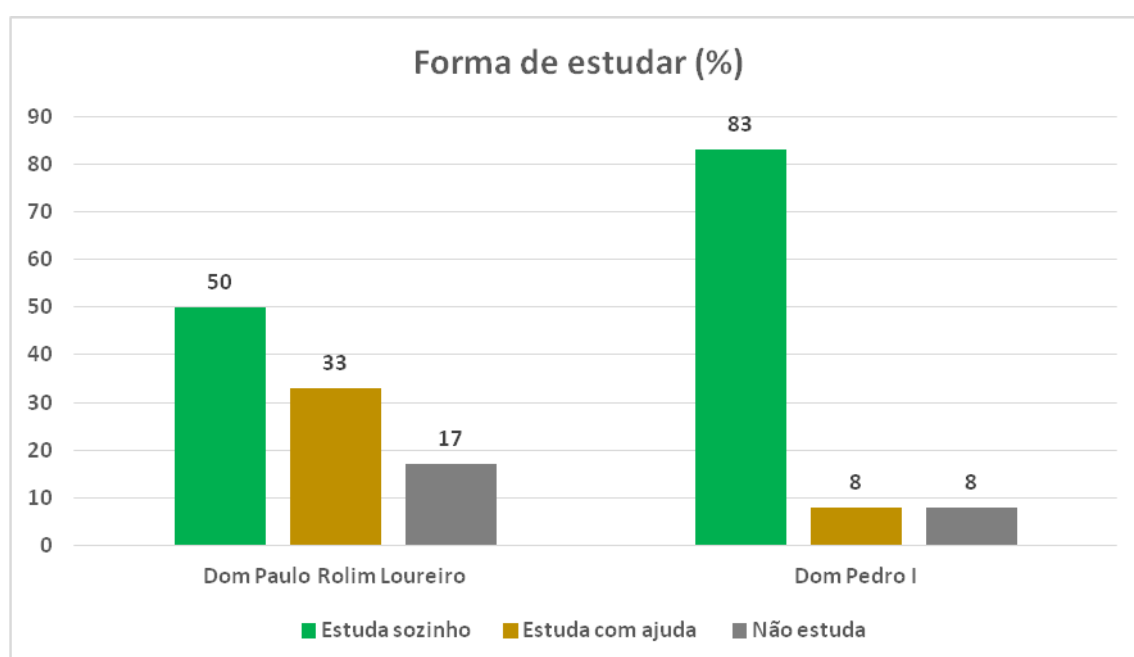


Gráfico 40 – Comparação do dado sobre a forma de estudar dos alunos das escolas envolvidas na pesquisa. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

O hábito de estudar dos alunos revela que a extensa maioria dos alunos dedica parte de seu tempo diário a revisão dos materiais e lições escolares. O que mais nos interessa nessa compilação, porém, encontra-se na análise dos dados sobre a forma que este estudo em casa se realiza, pelo aluno, ou seja, se o aluno estuda sozinho ou com a ajuda de um adulto supervisor. Desse modo, temos que a maioria dos alunos realiza seus estudos sozinho, mas este número cresce sobretudo para os alunos do Ensino Médio, quando 83% dos estudantes faz suas lições ou revisa o conteúdo das disciplinas sozinho. Para o Ensino Fundamental, esta distinção é definida pelo rendimento escolar: os 50% dos alunos que estudam sozinhos estão classificados como “alto” e “médio” desempenho, enquanto que os 33% dos alunos que necessitam de orientação para estudar dividem-se entre “médio” e “baixo” desempenho.

O que se percebe, portanto, é que a orientação para o estudo, por parte dos pais dos alunos é justificada inicialmente pelo rendimento escolar. O aluno cujas notas não são altas no Ensino Fundamental passa a necessitar da presença de um adulto para organizar a realização da lição de casa e revisar matérias para provas, por exemplo. Este padrão não se mantém na medida em que o aluno adquire mais idade e passa, quase que exclusivamente, a ter que estudar sozinho. Isso pode nos revelar que os responsáveis pelos alunos enxergam a necessidade de mediação para estudo como algo próprio da pouca idade, considerando que o aluno adquire autonomia para realizar seus estudos conforme avança sua idade.

Vale lembrar que os efeitos desta lógica que associa a necessidade de orientação para o estudo são diferentes conforme o rendimento do aluno. Para os alunos de melhor desempenho em notas, em geral consolida-se uma postura autônoma para estudar que lhe permite controlar as horas dedicadas ao estudo e alcançar as notas satisfatórias. Já para os alunos de pior desempenho, conforme avança a idade a presença dos pais e de outros adultos como orientador para o estudo não é nem vista mais como necessária, nem é considerada eficaz, pois as “notas baixas” do aluno se mantêm ao longo dos anos. Sabemos que os alunos com mais dificuldades de adaptação a escola e com menores notas necessitam de mediações mais eficientes e contínuas para o seu desenvolvimento e para o estabelecimento de uma relação com o conhecimento. Estes objetivos parecem ser abandonados conforme o aluno avança pelas séries escolares com repetidos fracassos e notas menores. Entretanto, são necessárias pesquisas que compreendam de modo mais aprofundado este problema.

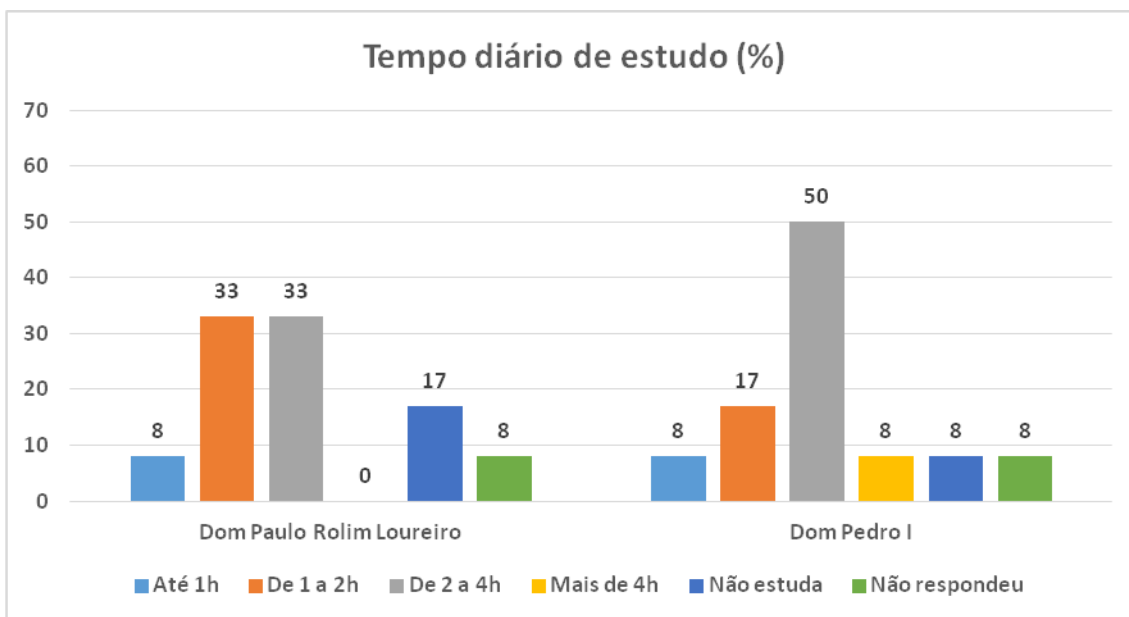


Gráfico 41 – Comparação de dado de tempo diário dedicado ao estudo pelos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.
Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

No que tange aos dados sobre o tempo diário de estudo, temos que os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio se dedicam de forma praticamente igual ao longo de seu dia para realizar lições e estudos, com um ligeiro aumento para os alunos mais velhos, em que metade dos alunos estudam entre 2 e 4 horas diárias. Acreditamos que esta diferença se dê em função do preparo para vestibulares e provas de ingresso em cursos técnicos, que exige mais estudo do aluno.

Para melhor compreender esta informação, realizamos um cruzamento entre o dado de tempo diário de ensino e o rendimento escolar. Os dados não revelaram uma relação proporcionalmente definida entre mais horas de estudo e melhores notas, sendo que alunos de todos os desempenhos se dedicam mais ou menos em estudar em casa. Dos alunos com “baixo” desempenho, 3 estudam entre 1 e 2 horas diárias, por exemplo. O mesmo número se repete entre os alunos de “alto” desempenho. É preciso considerar que os fatores que determinam ou indicam o desempenho final do aluno são diversos, inclusive subjetivos, sendo que esta análise não é o foco de nossa pesquisa.

Realizamos uma análise considerando as informações sobre os alunos que trabalham, para tentar observar se a permanência diária dos estudantes em seus empregos atrapalha ou reduz as horas dedicadas ao estudo por dia. O aluno que declarou trabalhar de forma esporádica, afirmou que estuda diariamente por 2 horas. Já os 2 alunos que comparecem ao trabalho diariamente se dividiram. Um, do sexo masculino, afirmou que trabalha por 4 horas e estuda

por 2 horas diárias, e a outra, aluna do sexo feminino, afirmou que trabalha por 6 horas diárias (limite definido pela legislação para a condição de aprendiz), e foi a única estudante que afirmou que não estuda em casa.

Os dados levam-nos a considerar que o fato de estar trabalhando pode prejudicar o tempo dedicado ao estudo, através do desequilíbrio na relação entre as horas de trabalho (e também o deslocamento até o local de trabalho, que na cidade de São Paulo tende a permanecer entre meia hora e 2 horas diárias, segundo dados do Censo 2010 do IBGE¹⁴) e as horas de estudo, sendo que quanto mais tempo o aluno compromete com o trabalho, menos ele poderá dedicar-se a frequentar a escola e/ou estudar em casa. De fato, a aluna que trabalha 6 horas e que afirmou não estudar possui baixo rendimento e não tem o hábito de ler. É preciso, portanto, considerar a relação de tempo de trabalho e de estudo, entre outros fatores, como causa da condição de baixo rendimento do aluno, embora para que pesquisas que abordem melhor como se dá esta relação na vida do estudante trabalhador sejam necessárias.

Por fim, analisaremos os dados sobre o acesso dos alunos à *internet*:

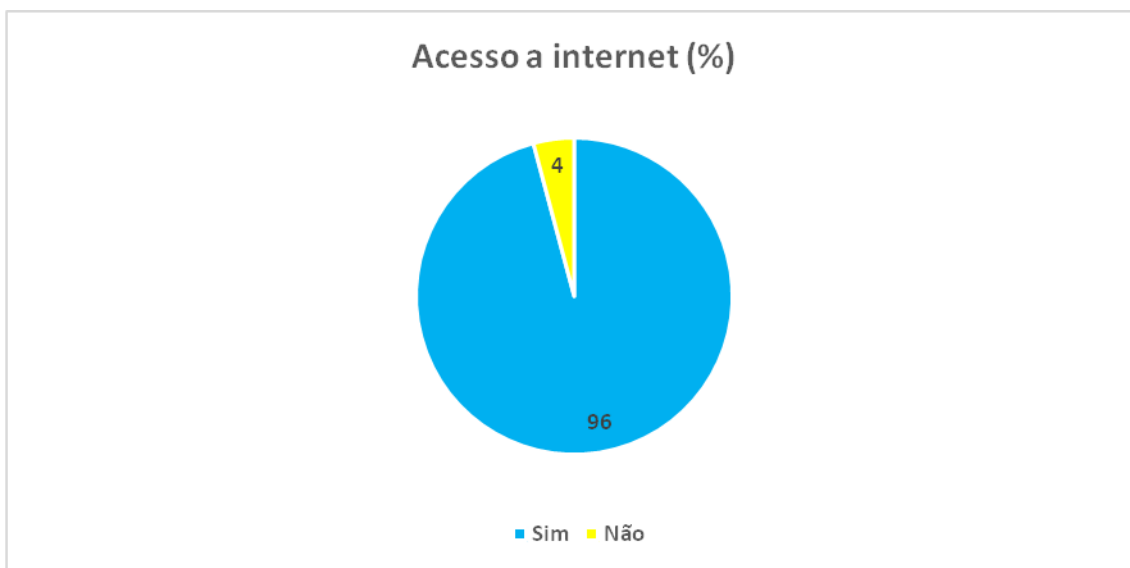


Gráfico 42 – Acesso à internet pelos alunos. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

¹⁴ Segundo informações do Censo 2010, na cidade de São Paulo, 46% dos trabalhadores demoram diariamente entre 6 e 30 minutos para deslocar-se para o trabalho (somente ida ou somente volta), em seguida temos 27% que demoram entre 31 minutos e 1 hora e 13% entre 1 hora e 1 minuto e 2 horas diárias. Imaginamos que nossos alunos estejam entre esses grupos, sendo que o tempo médio de deslocamento diário, para ida e volta, gira entre 45 minutos e 1 hora. Esses dados também devem ser considerados quando observa-se a divisão diária do tempo do aluno trabalhador.

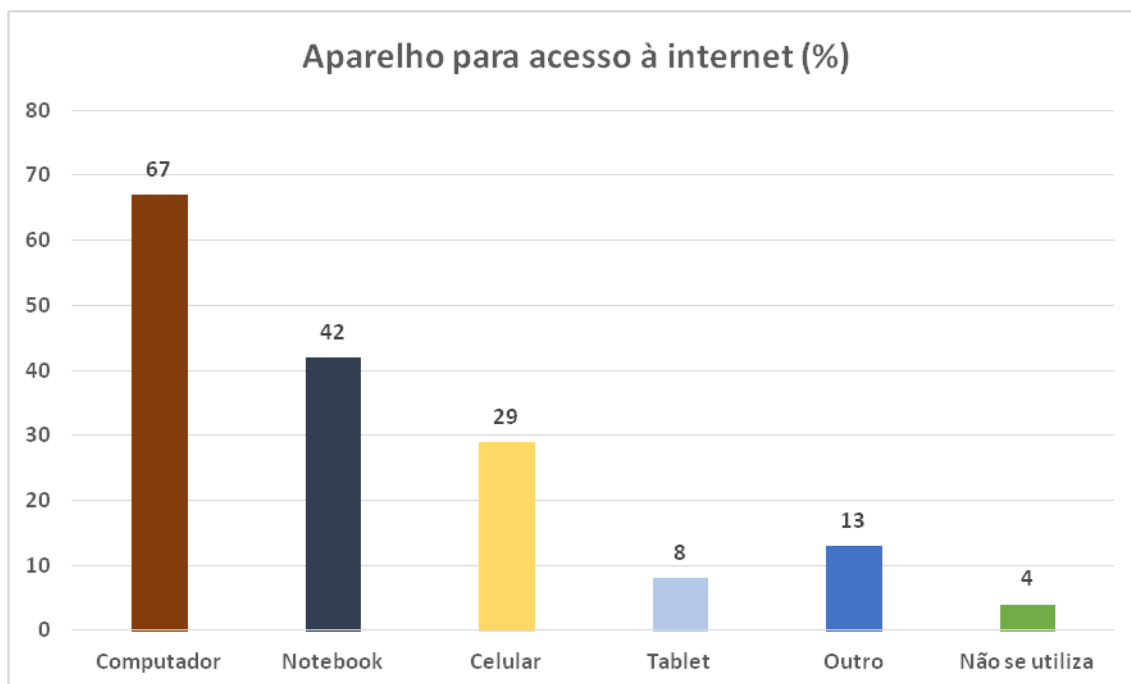


Gráfico 43 – Aparelhos utilizados pelos alunos para acesso à internet pelos alunos. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014.

A análise dos gráficos 20 e 21 nos revelam alguns aspectos de como os alunos acessam à *internet*, sendo que 96% dos alunos tem o hábito de acessar a rede de computadores diariamente. O único aluno que afirmou não possuir este hábito é deficiente visual, e não possui computador adequado em casa. Entretanto, o mesmo disse que utiliza computador adequado na escola, no contra turno, para realizar trabalhos e acessar as redes sociais. A respeito do aparelho utilizado para o acesso, temos que o aluno acessa à *internet* principalmente em computadores (67% dos alunos), *notebooks* (42% dos alunos) e celulares (29%), o que mostra que também se encontra, entre os estudantes, a tendência ao acesso à *internet* em aparelhos portáteis e celulares, em detrimento do acesso em aparelhos fixos como o computador, o que mostra que os estudantes têm tido contato com os avanços mais recentes da tecnologia e da comunicação.

Também encontramos uma informação relevante no que tange ao local onde preferencialmente os alunos acessam a rede de computadores, descrita no gráfico 22:

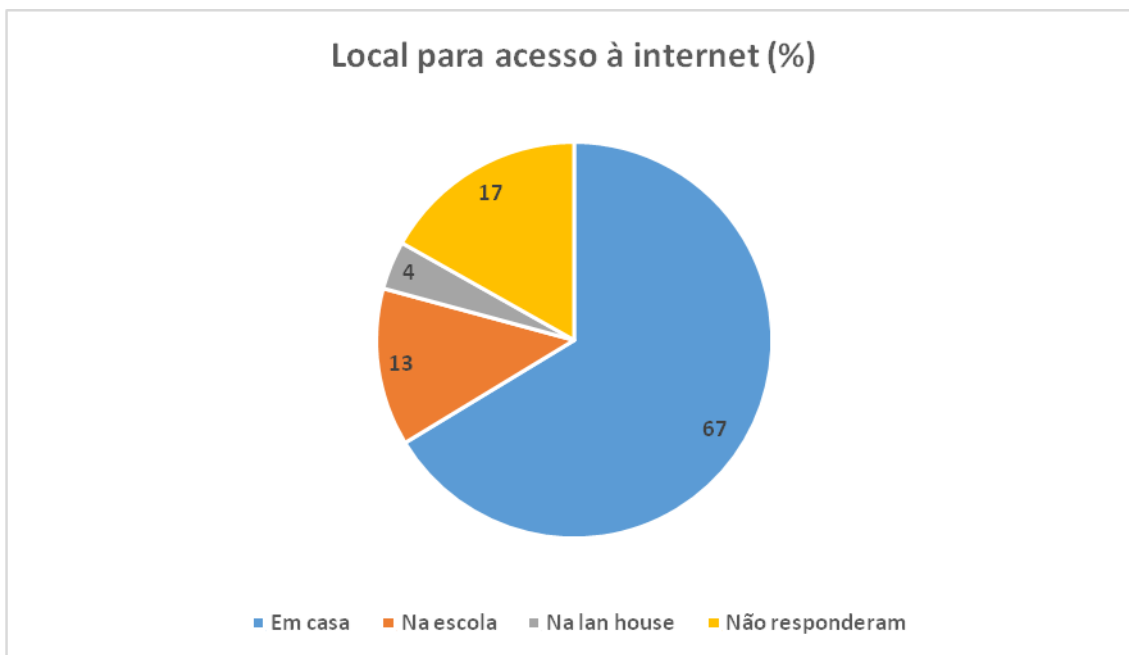


Gráfico 44 – Local preferencial para acesso à internet pelos alunos. Fonte: autor do trabalho. Ano: 2014..

Como podemos perceber, a maioria dos alunos utiliza a *internet* preferencialmente em casa, sendo que a escola é a segunda opção e é o local onde 13% dos alunos acessam da escola. Destaca-se, portanto, que a escola tem pouca importância e participação como local para o aluno acessar a rede de computadores, em que pese o fato que as duas escolas pesquisadas tem salas de computação equipadas.

A falta de efetividade da escola em ser um local para acesso do aluno à *internet* e sua alta capacidade de informação revela um atraso da instituição escolar em acompanhar a entrada do aluno no mundo digital, como foi revelado em pesquisa realizada pela Universidade de Colúmbia e recentemente publicada no Brasil¹⁵, em que se afirma que “*indicadores de acesso não são sinônimos de uso*”, visto que “*enquanto no universo de escolas públicas brasileiras, 99% dos professores e 98% dos alunos pesquisados são usuários de internet, apenas 9% dos professores e 7% dos alunos declaram a escola como o local de acesso mais frequente*” (ROSA e AZENHA, 2015, p.100).

Os dados desta pesquisa, cuja amostra é maior e mais detalhada, são similares aos encontrados em nossa análise, o que insere as nossas escolas pesquisadas no atraso detectado

¹⁵ A pesquisa “Aprendizagem móvel no Brasil: gestão e implementação das políticas atuais e perspectivas futuras” encontra-se em versão digital no sítio http://www.aprendizagem-movel.net.br/arquivos/Columbia_PORT.pdf. Acesso em 10/10/2015.

pela pesquisa da universidade estadunidense realizada no Brasil. Alguns dos motivos detectados para essa situação elencados por esta pesquisa são a falta de desenvolvimento de programas de ensino através de meios digitais, o acesso restrito de professores e estudantes aos laboratórios de informática e a baixa velocidade das conexões de *internet* nas escolas. As conclusões desta pesquisa aproximam-se da ideia de que a infraestrutura de informática na escola brasileira existe, mas o acesso é limitado e restrito. De fato, o cenário encontrado em nossas escolas é similar, pois se caracteriza pela pouca importância da escola como lugar para acessar a *internet*, embora seja possível ampliar este acesso, visto que as escolas se encontram bem equipadas para promover a melhoria do ensino pelo contato do aluno com o mundo digital.

Por fim, acreditamos que com os dados coletados foi possível compreender melhor os aspectos principais do “mundo” em que o aluno vive, para a partir de então adentrar em sua relação com a escola e a Geografia, seguindo o proposto para este trabalho, traçando sempre relações entre este contexto que conhecemos pela aplicação do questionário e compilação dos dados e a fala do aluno como material de pesquisa a partir de sua representação das categorias a serem analisadas.

CAPÍTULO III

Escolas da pesquisa: contexto e caracterização

As bases da escola moderna no contexto internacional

Enquanto espaço de formação, a escola é a instituição socialmente responsável pela entrada dos jovens na vida social, pois *“trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, práticas, coisas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no ‘tempo escolar’”* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.98). Estabelece-se, portanto, uma relação de complementação entre a escola e o espaço de realização desta vida social, que os autores de *Em defesa da escola* generalizaram a partir do termo “mundo” e que, portanto, se dá em todas as escalas, desde o comunitário até o federativo, o nacional e o global.

Em consonância com nosso objetivo, este trabalho se ocupará de entender como o aluno passa por esses processos formativos, uma vez que a experiência vivenciada pelo aluno na escola se dá, em nível externo, simultaneamente ao seu desenvolvimento biológico da puberdade e o preparo para a vida adulta e internamente, no contato com o conhecimento até então ignorado que passa a lhe ser útil.

Para compreender os significados da escola, iniciamos pelo conhecimento de suas bases filosóficas, políticas e sociais, que conformam uma história da criação da escola na sociedade moderna, primeiro no contexto internacional e depois no contexto brasileiro. Então, será possível inserir a história e o entorno geográfico das escolas participantes desta pesquisa no contexto da ampliação da escolarização na sociedade brasileira nos anos 1970 para, posteriormente, reduzir nossa mirada a realidade de como o aluno insere-se neste espaço escolar próprio.

Os primeiros ideais que deram origem a Educação em sua forma moderna se referem historicamente ao período iluminista, quando pensadores como o Marquês de Condorcet (1743-1794), entre outros, defendiam a instauração de um sistema público e gratuito de ensino, em detrimento a realidade predominante na Europa até o século XVIII, que era a “tradição escolástica” de um ensino exclusivista e profundamente marcado pela iniciação religiosa das populações infantis e adolescentes.

Analisando o pensamento de Condorcet, Luiz Antônio Cunha afirma que:

“São três as desigualdades sociais, para Condorcet: a desigualdade de riqueza, a desigualdade de profissão e a desigualdade de instrução. O Estado atenuará a desigualdade de riqueza abolindo as leis que favorecem a ‘riqueza

adquirida'. Combaterá a segunda pela instituição de seguros para velhos, viúvas e crianças. E destruirá a terceira, organizando um ensino público, livremente aberto a todos que, ao mesmo tempo que assegurará o reino da verdadeira igualdade, aperfeiçoará infinitamente o espírito humano" (CUNHA, 1975, p.39).

O ensino público e gratuito foi pensado pelos iluministas como meio de equalizar as desigualdades educacionais (ou de instrução, nos termos do Marquês de Condorcet) que a sociedade em que viviam apresentava, principalmente em relação à alfabetização e ao acesso de conhecimentos necessários para o exercício do trabalho, que a partir da industrialização dos meios de produção (substituindo o predomínio do trabalho artesão e manufatureiro) se tornava cada vez mais complexo.

Politicamente, os liberais ingleses e iluministas franceses do século XVIII foram os primeiros a defender a ideia da igualdade humana original (*"todos nascem iguais"*) e jurídica (*"todos são iguais perante a lei"*). Era preciso defender, da mesma maneira, a primazia da razão como forma de definição e organização do saber sobre o mundo, em detrimento da fé e da religiosidade. O projeto de Educação universal proposto neste momento histórico era uma ousada tentativa de *"imunizar o espírito humano contra as investidas do obscurantismo"* (ROUANET, 1993, p.16) e representava uma revolução no modo de pensar as concepções básicas do Homem como ser social e político.

Como consequência dos movimentos políticos do período ilustrado, tornou-se responsabilidade do recém-criado Estado moderno o estabelecimento de um sistema de escolas que ensinassem os mesmos conteúdos padronizados, de modo a oferecer a toda população, as oportunidades iguais para superar as desigualdades sociais pelo trabalho e formasse uma nova classe de cidadãos politicamente conscientes e ativos. Os efeitos da escolarização na sociedade europeia garantiam gradualmente o acesso de todas as camadas populacionais da vida social civilizada, sem a qual os avanços tecnológicos, médicos e científicos não seriam possíveis.

Porém, em que pese a origem humanista liberal da escola, Cunha nos alerta que o que os modelos iluministas e liberais criaram efetivamente como escola acabou por reforçar as diferenças de classe, visto que *"as escolas elementares destinadas aos filhos dos trabalhadores eram de qualidade muito baixa, de modo que a educação por eles recebida era incomparavelmente inferior à dos filhos das classes dominantes e das camadas médias"* (CUNHA, 1975, p. 114).

No contexto europeu e estadunidense dos séculos XVIII e XIX, o ensino dual

representa a diferença entre a *escola pública* que é acessada pela classe operária, e que visa a inclusão das massas populacionais no sistema da venda do trabalho ao capital e sua adequação a condição de operário; e as *escolas privadas* da elite, as quais Cunha chama de propedêuticas, pois ocupam-se da preparação do aluno para as universidades, através do conhecimento da literatura, da filosofia, e das ciências humanas em geral. Entre essas duas, surge uma terceira classe de escolas técnicas e profissionais, que desde cedo já se mostram como alternativa de profissionalização destinada a uma parte da classe média e operária.

Em seu braço educacional, o capitalismo mantinha e reproduzia as desigualdades sociais e instrutivas, como forma de dominação social. Como efeito ideológico, a instituição da “escola para todos” também significou o triunfo das ideias que justificam as diferenças sociais pelo “talento individual”, uma vez que as leis e ações do Estado “garantiam” que todos passavam pela mesma formação e eram, por natureza, iguais. Até então prevalecia a distinção em função da origem familiar e da posição clerical, como, por exemplo, na França pré-revolucionária.

A ideologia igualitária que deu origem a escola implicou, simultaneamente, a consolidação de uma sociedade concebida como igualitária, mas cujas diferenças naturalizam-se discursiva e ideologicamente pelas diferenças pessoais e a ascensão social funciona via educação e trabalho, sendo destinada aos indivíduos mais destacados da sociedade, embora apareça como “promessa” a todos os ingressantes da escola. Consideramos que este passado vivenciado na Europa no século XVIII ainda persiste como realidade na Educação brasileira, e mais a frente em nosso texto tangenciaremos melhor o problema quando observarmos quais efeitos dessa lógica foram captados pelos alunos participantes desta pesquisa em seu discurso.

Contudo, o mais importante ressaltar é que foi a partir destas transformações sociais que se possibilitou a inclusão de massas populacionais inteiras em um ambiente ricamente formativo e transformador como a escola, consolidando os avanços civilizatórios e científicos em nível social, classista e individual. Nesse sentido, a ideia da “escola para todos” é marca do progresso da sociedade moderna, o qual deve ser constantemente aprimorado e incentivado em qualquer nível. Podemos então compreender como este processo se deu no Brasil, a partir do século XX.

As bases da escola moderna no contexto brasileiro

Se no contexto internacional a escola moderna surge a partir de um processo de modernização e racionalização promovido conjuntamente à gênese do capitalismo industrial,

no Brasil isto se deu tardiamente. No período oitocentista e novecentista, as escolas brasileiras ainda eram controladas pela Igreja Católica, sendo que existiam poucas escolas públicas, que eram em sua maioria órgãos de assistencialismo como orfanatos ou educandários ou colégios de formação militar.

Somente após a proclamação da República (1889), as políticas públicas confluíram para uma promoção da ampliação das escolas, feitas sobretudo pelas administrações estaduais¹⁶. Na cidade de São Paulo, por exemplo, a abertura de escolas foi simbolizada por grandes construções que abrigavam os *grupos escolares*¹⁷, que eram as primeiras escolas ginásiais, localizadas nas áreas nobres da cidade.

Esta ampliação realizada no período da Primeira República (1889-1930) permitiu o ingresso na escola de camadas médias da população, sobretudo os filhos de imigrantes europeus que já haviam prosperado no Brasil, e que formavam um novo grupo de jovens a serem qualificados para o ingresso no mercado de trabalho, pois não eram nem representantes da elite tradicional dominante, nem da população mais pobre, em geral descendente dos escravos africanos e afrodescendentes, cuja inserção na sociedade e no trabalho formal e industrial era praticamente nula.

Em nível nacional, a abertura de escolas intensificou-se a partir da Revolução de 1930, com a subida ao poder de um novo grupo politicamente hegemônico e com a atuação de movimentos sociais (operários e camponeses). Neste período, configurou-se uma lenta e restrita *liberação* do acesso ao ensino no Brasil. Dentre os intelectuais que marcaram este período histórico da Educação no Brasil, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, que junto aos outros teóricos do movimento “Escola Nova”, reivindicaram a democratização do ensino como possibilidade de democratização da sociedade brasileira.

O trabalho de Anísio Teixeira em órgãos do Estado entre as décadas de 1930 e 1960¹⁸ no sentido de tornar obrigatória a Educação infantil de 4 anos (o que foi alcançado na

¹⁶ Daniela Lopes de Abreu (2013) afirma que em 1834 o então Governo Imperial publicou o Ato Adicional, que já descentralizava a gestão pública “*sobre a instrução*” (nos termos utilizados à época). Porém, este predomínio dos estados e territórios como ente prioritariamente responsável pela administração das escolas só se consolidou a partir da instauração do governo republicano e dos ideais federalistas, sobretudo na última década do século XIX.

¹⁷ Na cidade de São Paulo, um exemplo conhecido de *grupo escolar* fundado na Primeira República é o Colégio Estadual de São Paulo, fundado em 1894 e inicialmente sediado no atual prédio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, localizado na Praça da República.

¹⁸ Anísio Teixeira esteve em cargos públicos no Rio de Janeiro (1931-1935 e 1951-1962) e na Bahia (1945-1951). Suas principais ações foram a criação da Universidade do Distrito Federal (atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e da Universidade de Brasília, além da direção da CAPES e do INEP. Influenciou debates que antecederam a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961.

Constituição de 1946) e a consequente expansão modesta das escolas públicas no Brasil foram antecedentes à realidade em que Luiz Antônio Cunha analisou a Educação brasileira no que tangia seu papel de “abertura” e “desenvolvimento social”, mais precisamente na década de 1970.

Para nossa análise, o objetivo da contextualização da obra de Cunha é inserir as escolas participantes da pesquisa em seu contexto histórico de formação, ou seja, na expansão da rede escolar estadual e municipal de São Paulo para a periferia da Zona Leste da Capital. Do mesmo modo, lançamos a base para traçarmos os comparativos da realidade estudada em 1975 com a que se encontra hoje no Brasil em termos de desenvolvimento social por via da Educação, usando inclusive alguns conceitos elaborados por Cunha em sua obra, o que faremos a partir da análise das falas dos alunos nesse sentido.

O livro *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* revela que em 1970, apenas 33,4% das crianças com 7 anos estava na escola no Brasil, o que denunciava a ineficácia do Estado brasileiro em promover a expansão do número de escolas, ainda que esta era política estatal predominante desde 1930. Constantemente, a baixa escolarização das populações urbanas brasileiras era alvo de manifestações e críticas das classes operárias e das classes médias urbanas, que eram uma base eleitoral e ideológica da ARENA e do regime vigente desde 1964. Embora, em termos quantitativos, a população atendida pelas instituições de ensino estivesse em aumento desde o início do século XX, em 1970 ainda se conformava um amplo e estruturado cenário de *distribuição desigual* das oportunidades de formação que também se caracterizava como um dos pilares da desigualdade social brasileira e representava o estabelecimento de um ensino dual em nossa sociedade.

As ações do Estado tomadas a partir da consolidação do regime militar (que se deu com o Ato Institucional nº5, de 13/12/1968) intensificaram em menos tempo o aumento da população escolarizada e passaram a ser analisadas por Cunha sob dois conceitos básicos: a *liberações*, que agregavam as políticas de abertura nos módulos do Ensino Fundamental e para a alfabetização e supletivos; e as *contenções*, que agregavam desde os resquícios do modelo elitista e fechado que restringia as melhores oportunidades educacionais aos jovens de elite (como no acesso ao Ensino Médio e Superior) até a força de sustentação social dos grupos que representavam capitais educacionais e industriais, que patrocinavam o governo instaurado.

As políticas de *liberação* podem ser resumidas em 4 principais ações estatais: 1) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que estendeu a obrigatoriedade mínima de escolarização de 4 para 8 anos, a partir dos 7 anos de idade (sendo também a primeira vez que

se definiu legalmente no Brasil uma idade mínima para entrada na escola, uma vez que em geral a entrada nas escolas públicas se dava mais tarde); 2) a definição de metas para abertura e expansão das escolas no II Plano Nacional de Desenvolvimento (1971-1975), que previa, para uma meta de 3 anos, que 80% da população entre 7 e 15 anos estivesse na escola (em 1971, o Brasil tinha apenas 67,1% dessa população frequentando a escola); 3) o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que promovia o ensino da leitura e escrita em forma de supletivo a população de operários e trabalhadores rurais; e 4) a criação de programas de ensino via televisão e rádio, como a TVE ou o Projeto Minerva. É a partir dessa política de *liberação* do ensino básico público no Brasil que se encontra o contexto formador das escolas onde realizamos esta pesquisa, localizadas na periferia urbana da cidade de São Paulo.

Antes de analisar esse contexto, podemos citar também algumas políticas de *contenção* vigentes na década de 1970, que consolidavam o acesso limitado ao Ensino Superior, reservado a estudantes formados nas escolas básicas privadas e religiosas e na formação dos primeiros cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), a partir das reformas de 1968.

Embora o número de instituições de ensino superior tenha aumentado em nível privado, conformava-se um cenário em que as vagas não eram sequer preenchidas, dados os altos custos das graduações e do fato de que a maioria dos estudantes abandonava a escola depois do período obrigatório de 8 anos. Em 1960, os dados revelavam que apenas 8,6% dos alunos matriculados na 1ª série concluía o Ensino Fundamental, enquanto que 6,3% chegava a concluir o Ensino Médio. Deste total, apenas 4,8% chegava ao Ensino Superior. A grande parte dos alunos deixava a escola após os primeiros 4 anos do Ensino Fundamental.

É importante salientar, da mesma maneira, o aspecto oculto das políticas de *contenção*, que se realizaram principalmente em espaços privatistas, no limiar de políticas liberadoras de cunho massificado e popular. Cunha defende a tese de que as liberações cumpriam o papel de criar uma classe nova de consumidores (sendo que políticas como o MOBRAL eram fomentadas em parceria com grandes empresas, uma vez que o governo encampava a tese da necessidade da população pobre “*saber mais para consumir melhor*”) e de operários de baixa qualificação, que cumpriam tarefas menos desejáveis nos postos de trabalho. Em conjunto a esta liberação, a contenção tratava de selecionar as camadas médias que ocupariam os cargos técnicos (sendo que também se verificou um avanço do ensino técnico no Brasil neste período) e formaria os quadros de exército de reserva dos postos mais altos da hierarquia ocupacional da sociedade brasileira daquele período.

Contextualização histórica e geográfica das escolas participantes da pesquisa

A partir das políticas de *liberação* citadas por Luiz Antônio Cunha, podemos delimitar uma história da escolarização no distrito de São Miguel Paulista, onde realizamos nossa pesquisa, como parte das políticas implantadas a nível federal no II Plano Nacional de Desenvolvimento (1969-1975). Contudo, por força da legislação que destinava a administração das escolas ao nível estadual, coube aos entes federados da União a realização efetiva da expansão das escolas, principalmente no âmbito do Ensino Fundamental de oito anos que se tornava obrigatório, que resultaram na instauração de planos de reforma administrativas, adequações curriculares e de construções de escolas.

No estado de São Paulo, a mais marcante dessas reformas aconteceu em 1971 com a extinção do antigo exame de admissão para o curso ginásial, que selecionava os alunos que cursariam os 4 anos finais do equivalente ao Ensino Fundamental, e que era a “barreira” para a maioria dos estudantes, que ao serem reprovados, em geral abandonavam a escola. Do mesmo modo, o estado de São Paulo passou a unificar as escolas primárias anteriormente separadas em *grupos escolares* únicos. Esta mudança significou, de modo prático, a entrada de um grande contingente de alunos na rede pública no começo dos anos 1970 (nascidos no final da década de 1950 e na década de 1960) e possibilitou a maior expansão da rede de escolas vista até então, principalmente durante os governos de Roberto de Abreu Sodré (1967-1971) e Laudo Natel (1971-1975).

Roseley Neubauer Silva e Lisete Arelano, em artigo citado no livro *Escola Primária Paulista: propostas de mudanças nos anos 1970 e 1980* (de autoria de Daniela Lopes de Abreu), citam algumas reformas realizadas neste período, concentrando-se na expansão física das escolas, em que constataam:

“O plano de implementação havia identificado, em 1971, que a rede de estabelecimentos do Ensino Básico Estadual era composta de 2.453 unidades, das quais 2.188 eram grupos escolares comuns, 174 eram escolas agrupadas¹⁹ e 91 eram grupos escolares com ginásios. Além

¹⁹ O termo “escolas agrupadas” refere-se a escolas criadas a partir da década de 1970 para unir, em meio urbano, as “salas isoladas” que eram típicas até então. O Estado passou a incentivar a unificação dessas salas na periferia das grandes cidades. Nessas escolas, um professor era responsável por ministrar todas as disciplinas para uma determinada sala.

disso, funcionavam 15.064 escolas isoladas²⁰, sendo 8.318 escolas comuns e 6.746 de emergência, as quais eram responsáveis por 365.433 matrículas” (NEUBAER SILVA e ARELALO, 1987 apud ABREU, 2013, p.54)

O sistema de escolas estabelecido em São Paulo no início da década de 1970 caracterizava-se por apresentar resquícios dos períodos anteriores, sobretudo na manutenção de “escolas isoladas” típicas do meio rural, as quais já haviam sido reorganizadas, configurando-se em novos grupos escolares ou em escolas reunidas. Nesse sentido, a reforma administrativa promovida pelo governo de Abreu Sodré caracterizou-se por ser mais uma reorganização das salas e de alunos já existentes, frente a vagarosa construção de escolas, que era mais custosa e avançava menos.

Externamente, as escolas reorganizadas e construídas faziam parte de uma mobilização nacional de *liberação* do ensino, e ocupavam seu lugar como primeiros órgãos estatais fixados na periferia (em detrimento das antigas escolas clássicas dos bairros nobres e próximas aos centros urbanos), o que lhes conferia prestígio e importância a nível local. Internamente, representavam a oportunidade inicial de formação para uma geração de milhões de filhos da classe trabalhadora, o que inegavelmente reforçavam seu papel ideológico de ser vista como “ponte” para uma ocupação profissional mais bem remunerada e seus benefícios sociais.

Em 1970, repetia-se no Brasil a escolarização das massas populares que haviam sido a realidade do período iluminista e liberal na Europa já no século XVIII, sob a égide da mesma ideologia, em que a educação formal e organizada serve como etapa anterior ao mundo do trabalho. Para o aluno, esta marca ideológica é fundamental: em seu discurso, ele afirma frequentar a instituição escolar para galgar uma melhor posição social que a de sua família. A partir da análise dos discursos dos estudantes, poderemos compreender melhor como isso é representado pelo aluno em relação ao que significa “estar na escola”.

Foi a partir destas mudanças anteriormente analisadas que as escolas desta pesquisa foram implementadas. Como afirmamos no capítulo II, as entrevistas foram realizadas com alunos de duas escolas do distrito de São Miguel Paulista: a primeira pertence a rede municipal de São Paulo e é nomeada “Escola Municipal de Ensino Fundamental ‘Dom Paulo

²⁰ O termo “escolas isoladas” refere-se a salas e cursos unidisciplinares, ministrados por um professor. Estas “escolas isoladas” eram mais concentradas no interior do estado de São Paulo. A maioria seria incorporada aos novos grupos de escolas agrupadas, conforme o processo de expansão avançava.

Rolim Loureiro”” atende alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental; e a segunda pertence a rede estadual de São Paulo e chama-se “Escola Estadual Dom Pedro I”, e atende alunos do Ensino Médio. Caracterizaremos essas escolas a partir da análise de seus contextos formadores e entornos, referenciando-os histórica e geograficamente, iniciando pela EE Dom Pedro I, em seguida para a EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro, seguindo a ordem cronológica de sua formação.

A EE Dom Pedro I foi fundada em 27/12/1952 com o nome de 'Ginásio Estadual Professor Francisco Roswell Freire', funcionando em seus primeiros 2 decênios como escola de Ensino Fundamental, incorporando em 1971 o Ensino Médio, quando passou a se chamar 'Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dom Pedro I', sendo depois renomeada com o título atual. Sua história, portanto, se confunde com o próprio processo de democratização do ensino no Brasil citado por Luiz Antônio Cunha: é fundada como primeiro grupo ginásial do distrito de São Miguel Paulista (em 1952, ou seja, mais tardiamente do que em relação a outras regiões da cidade) e, a partir da Reforma de 1971, transforma-se em primeira escola de Ensino Médio da região.

Em seus primeiros anos de funcionamento, o ingresso na EE Dom Pedro I era realizado a partir de provas admissionais, exemplificando-se assim a exclusão dos alunos de pior rendimento e condição social, que se dava também no âmbito das escolas periféricas. A escola recebia, portanto, os alunos mais destacados e adequados das esparsas escolas de Ensino Fundamental da região. Com a abolição das provas de ingresso, a escola passou a agregar todos os alunos egressos do Ensino Fundamental de toda a região de São Miguel Paulista e adjacências.

Pode-se dizer, portanto, que a administração estadual claramente selecionou esta escola para ser a “referência” da abertura do 2º grau no distrito, dado principalmente a sua longa história como instituição pública do bairro, e, principalmente, a sua localização, uma vez que está situada na região popularmente denominada “centro” de São Miguel Paulista (embora oficialmente se denomine Vila Americana), que compreende a área em torno da Estação São Miguel Paulista da CPTM, da Praça Padre Aleixo Monteiro Mafra (popularmente denominada “Praça do Forró”, o que comprova o histórico de ocupação de migrantes nordestinos) e do início das avenidas Nordestina e Marechal Tito, sendo que esta última é uma importante via de ligação entre o distrito comercial de São Miguel e os bairros da “periferia” do bairro (Cidade Nitro-Operária, Parque Paulistano, Vila Mara, Curuçá Velho e outros), bem como aos distritos de Vila Curuçá, Jardim Helena e Itaim Paulista.

A região onde a escola tem sua sede é próxima do ponto inicial da urbanização de São

Miguel Paulista (sendo próxima da Capela de São Miguel Arcanjo, ou *Capela dos Índios*, fundada por padres jesuítas para catequização dos índios guaianás que dominavam a região, em 1622, de onde se iniciou o núcleo urbano de São Miguel, até então uma vila de casas junto ao caminho entre São Paulo e Rio de Janeiro) e é dotada de intenso comércio (supermercados, lojas de departamento, eletroeletrônicos, agências bancárias e dos Correios, etc.). Em seu entorno, temos localizados a Subprefeitura de São Miguel Paulista, o 22º Distrito Policial, o 3º Grupamento do Corpo de Bombeiros e o maior hospital público do distrito, o Hospital Municipal Tide Setúbal.

A EE Dom Pedro I tornou-se uma *escola central* no contexto do bairro de São Miguel, a partir do aumento substancial de estudantes, invertendo sua própria lógica inicial de exclusão, sendo atualmente um exemplo de “escola massificada”, visto o alto número de alunos e a imponência de seu prédio, que ocupa grande parte de seu quarteirão. Os alunos que ingressam nesta escola provêm de todas as regiões adjacentes, e a maioria utiliza-se de transporte público para ida e volta, o que reforça sua posição central em seu bairro.

A escola funciona em 3 turnos (matutino, vespertino e noturno) e possui um total de 16 salas de aula, sendo este o número de classes para cada ano do Ensino Médio, somando ao todo 48 classes. O número total de alunos chegou a 1953 em 2014. Trabalham nesta unidade 97 professores, sendo 40 efetivos, 34 OFAs (Ocupante de Função-Atividade, divididos entre categoria “F” e “O”, segundo os níveis de carreira e o tipo de vínculo com a Secretaria Estadual de Educação), 7 readaptados e 16 professores eventuais, segundo dados de seu PPP (Projeto Político-Pedagógico), publicado em 2014. A escola sedia projetos de reforço escolar, aula de informática, jornal estudantil, inclusão de deficientes visuais e palestras de orientação sobre drogas e sexualidade, além de participação em olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática. Possui 2 quadras poliesportivas, sala de informática, biblioteca e 1 espaçoso auditório, onde foi possível acompanhar apresentações de dança e teatro no período em que frequentamos a escola.

Já a EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro foi fundada em 16/03/1968, com o nome de “Escolas Reunidas do Núcleo Habitacional de São Miguel Paulista”, logo depois renomeada para “Escolas Agrupadas de Itaqueruna”. Inicialmente, era uma escola pertencente a rede estadual, sendo municipalizada no ano de 1975, quando foi renomeada definitivamente, em função do falecimento de Dom Paulo Rolim Loureiro (1908-1975), que foi o primeiro bispo católico romano na Diocese de Mogi das Cruzes, entre 1962 e 1975.

Historicamente, esta agremiação é um exemplo de *escola agrupada*, sendo parte do processo que reuniu as salas isoladas presentes na região durante a década de 1960. Sua

transformação, porém, não se deu no âmbito da Reforma de 1971, sendo que acabou por sofrer o processo de municipalização do Ensino Fundamental, que seria a principal política pública em termos de administração escolar nas décadas seguintes (anos 1980 e 1990), culminando com a responsabilização do Ensino Fundamental para os entes municipais, confirmada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A escola foi o segundo grupo ginásial do distrito de São Miguel Paulista e o primeiro localizado nos limites do distrito, ao contrário da EE Dom Pedro I, localizada no “centro” do bairro. Sua localização assenta-se na várzea do Rio Itaqueruna, tradicionalmente ocupada por áreas de favelas. Em um Trabalho de Graduação Individual publicado em 2015, Ivan Zanetti Mota analisou o entorno geográfico da EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro. O mapa encontra-se no apêndice deste trabalho e mostra a EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro centralizada e representa seu entorno em um raio de 2 km (dois quilômetros). Podemos perceber no mapa a existência de favelas ao longo do Rio Itaqueruna.

As ruas mais próximas da escola, porém, já se constituíram como áreas urbanizadas, com iluminação, saneamento e asfaltamento, formando o loteamento de Cidade Nova São Miguel, criado no fim da década de 1950. Recentemente, a região passou por uma transformação com a canalização de grande trecho do Rio Itaqueruna e a abertura das avenidas marginais, batizadas de José Aristodemo Pinotti. As referências urbanas principais desta região são o Cemitério da Saudade (inaugurado em 1960) e o eixo viário secundário da Avenida Nordestina, que liga a área comercial do distrito aos bairros periféricos (como Jardim Robru, Jardim Etelvina e Vila Nova Curuçá) e aos distritos de Itaquera e Lageado. A população atendida pela escola provém principalmente das áreas de favela situadas entre 500 metros e 1 km (quilômetro), como a favela do *Novo Jardim Robru*, por exemplo.

Em comparação a EE Dom Pedro I, pode-se dizer que a EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro é uma escola com menor abrangência, mas que se caracteriza como a instituição pública mais antiga presente no limite sul do distrito de São Miguel Paulista, o que lhe confere o *status* de “boa escola”, visto pela extensa fila de espera por matrícula, em que pese a região possuir um alto número de entidades escolares estaduais e municipais. Em 2014, contava com um total de 1269 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, embora este último seja legalmente destinado à administração estadual. Funciona em três turnos diários (sendo uma das poucas escolas da rede municipal de São Paulo com este horário) e conta com um quadro de 91 professores ativos e 18 em cargos readaptados, sendo por isso considerada uma escola de grande porte.

Também é sede de 7 projetos sociais, oferecendo reforço escolar, aulas de xadrez e futsal, além de uma banda musical (cujas premiações em concursos musicais se exibem pela escola) e uma equipe de ginástica rítmica. A escola foi citada recentemente no *site* da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo como uma das instituições que mais possui projetos pedagógicos e sociais da Secretaria. Em sua estrutura, possui dois prédios de três andares onde situam-se as salas de aula. A escola conta com biblioteca, sala de informática, quadra poliesportiva e laboratório, além de salas onde acontecem as oficinas e projetos sociais da escola.

Podemos dizer que as duas escolas onde realizamos esta pesquisa são “escolas tradicionais” de São Miguel Paulista, com aspectos que as diferenciam em relação a extensão de sua clientela e de sua importância local. A EE Dom Pedro I é parte de uma política de expansão iniciada ainda na década de 1950, e é um exemplo típico de *grupo escolar*, ou seja, de uma escola pública construída para ser referência no até então isolado bairro de São Miguel Paulista, em toda a sua extensão. Já a EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro é uma escola comunitária, presente como instituição em uma área de menor extensão, restrita ao limite sul de São Miguel Paulista.

Por outro lado, as escolas possuem em comum o fato de terem sido alvo das políticas de *liberação* vivenciadas no Brasil nos últimos 50 anos, em que a EE Dom Pedro I transformou-se em uma escola que agrega e centraliza o Ensino Médio no bairro (tanto por seu porte, como por sua localização central) e a EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro passou à administração do município de São Paulo, conforme o número de escolas avançava (nas décadas de 1970 e 1980) e a administração era descentralizada. Como sabemos a partir da leitura da obra de Luiz Antônio Cunha, estas políticas de abertura e democratização carregam consigo a incorporação do discurso que associa a escolarização ao trabalho, por meio da ascensão social. Entendidas essas políticas e seus efeitos na organização das redes de escolas, podemos observar, no nível do aluno, como este se insere na lógica escolar e a existência desses efeitos em sua formação e sua vida.

CAPÍTULO IV

“Eu preciso de tudo que eles passam aqui”²¹: o aluno e a escola

Introdução à análise

Analisando as falas dos alunos obtidas nas entrevistas, tivemos contatos com aspectos de como estes se relacionam com a escola e com os conhecimentos escolares, sendo que assim podemos conhecer as motivações que levam o jovem a frequentar a escola, e como cada experiência vivida em ambiente escolar molda uma representação discursiva da escola e da Geografia enquanto conhecimento para ele.

Resumidamente, pode-se dizer que os principais significados encontrados nas entrevistas com os alunos delimitam-se ao *porquê vir à escola*, ao *porquê aprender* e ao *porquê aprender Geografia*, constituindo os capítulos IV e V desta monografia. A organização e a sequência dos subtítulos se constituíram enquanto nos aprofundávamos na compreensão do que o aluno expõe sobre o papel da escola e da Geografia em sua vida.

O “estar” na escola

No livro *Em defesa da escola*, os autores representam um discurso usualmente circulante na Academia, que critica a escola afirmando que “os jovens não gostam de ir à escola. Aprender não é divertido. O aprendizado é doloroso. Em geral, os professores são chatos e são um dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos” (MASSCHLEIN e SIMONS, 2014, p.16). A partir do verificado nas entrevistas, podemos compreender a importância da intervenção da escola na vida do aluno, e estabelecer um contraponto a ideia que desconsidera e desmoraliza a importância da escola na sociedade moderna.

No contato com o aluno, iniciamos a captar suas falas sobre a “escola” a partir de uma pergunta obrigatória de tom direto (perguntando ao aluno, *por que você vem a escola?*), cuja resposta primeira também nos oferecesse mais elementos para discutir as diferentes visões que conformam uma relação de valorização entre aluno e escola. Nesse sentido o aluno nos revela um primeiro sentido de ir à escola:

²¹ Trecho da entrevista da aluna E.C.S., 2º ano do Ensino Médio, alto rendimento.

“Entrevistador: Você gosta de vir à escola?

Aluna: *Eu gosto. Teve um dia que eu não consegui vir e chorei por isso.*

Entrevistador: É? Você chorou porque não veio “pra” escola? Todo mundo chora porque vem! (Risos)

Aluna: *É! (Risos)... Ah, eu chorei porque eu não queria ficar em casa, queria vir “pra” escola.*

Entrevistador: E você acha que aprende muito vindo à escola?

Aluna: *Eu acho que eu aprendo bastante.*

Entrevistador: E por que você prefere a escola à sua casa?

Aluna: *Ah, porque minha casa não é daquelas grandes assim. Ela não é grande, ela é pequena. Daí eu prefiro a escola porque a escola tem espaço, eu vejo meus amigos, em casa eu fico trancada cuidando da minha irmã e do meu cachorro, é chato ficar lá.*
”

(A.B.C., aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, alto rendimento)

“Entrevistador: Porque você vem à escola?

Aluno: *“Pra” aprender mais...e ter um futuro melhor.*

Entrevistador: E você gosta de vir a escola?

Aluno: *Gosto.*

Entrevistador: Você acha que a escola tem um bom papel na sua vida?

Aluno: *Sim*

Entrevistador: Qual?

Aluno: *Por que eu sei que eu vou lembrar um dia que ela me ajudou a ter o serviço que eu vou ter no futuro.*

Entrevistador: E que tipo de serviço você quer ter no futuro?

Aluno: *Professor.*

Entrevistador: Que legal! E você acha que aprende muito ou pouco na escola?

Aluno: *Muito.*

Entrevistador: O que você aprende aqui?

Aluno: (Silêncio) *Sobre... ler, a falar.* ”

(J.P.S.P., aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, médio rendimento)

Em uma primeira observação das duas falas selecionadas, encontramos dois exemplos dos principais sentidos de *estar na escola* para o aluno que foram encontrados em nossa

pesquisa, quais sejam: 1) a valorização do ambiente escolar (contida na 1ª fala supracitada) e 2) a perspectiva de ascensão social e profissionalização via escola (contida na 2ª fala supracitada). Como dado de pesquisa, informamos que a primeira é tendência mais encontrada em alunos do Ensino Fundamental e a segunda é encontrada em alunos de ambos os ciclos.

Para aprofundarmos na análise da visão do aluno sobre a escola em função de seu espaço de vivência, é preciso compreender quais significados podem ser construídos a partir da entrada da escola na trajetória de vida do aluno. Como aporte inicial, temos a indicação que a escola

*“oferece “tempo livre”²² e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e portanto, tem o **potencial**²³ para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHLEIN e SIMONS, 2014, p.10).*

Como vimos, os autores de *Em defesa da escola* destacaram inicialmente o papel do *tempo* e do *espaço* escolar como o que é oferecido ao aluno como base de sua formação necessária para agir no mundo. Se toda a tradição ilustrada promoveu a escolarização da sociedade como meio de manutenção das diferenças sociais inerentes ao capitalismo, aqui o sentido da escola é o de oferecer a base para o desenvolvimento cognitivo e humano do aluno. A escala, porém, é a mesma: a escola é a instituição formadora de *todos* (ou *para todos*), sem que haja distinções básicas.

Desse modo, somente a escola consolida-se invariavelmente como instituição formadora, em qualquer sentido social (de profissionalização, de socialização ou de desenvolvimento) tanto por sua estrutura organizacional, como por sua natureza humanista e filosófica. Não negamos, todavia, a existência de outros espaços e instituições sociais em que há aprendizagem de normas de convivência, como as instituições de saúde pública, embora a escola seja a organização legal e socialmente aceita como a responsável pela formação das

²² Este termo é empregado pelos autores porque advém da raiz grega da palavra escola, *skholé* e que significa literalmente “tempo livre”.

²³ Reproduzimos o grifo dos autores.

novas gerações. Em geral, os alunos compreendem esse sentido potencialmente formador e tendem a valorizá-lo positivamente:

“Entrevistador: Porque você vem à escola?

Aluno: *Porque eu gosto de aprender, eu quero ser alguém na vida, quero ser bem-sucedida, e também tem os meus amigos. Por causa que eu quero ser bem-sucedida ao longo da minha vida.”*

(L.S.L.S., aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, alto desempenho)

“Entrevistador: Porque você vem à escola?

Aluna: *Olha, eu venho por vários motivos. Um é porque eu gosto, sabe. Se eu ficar em casa, eu vou dormir ou eu vou comer, então é melhor eu vir à escola “pra” ter uma base, sabe, de aprendizagem. Vai me ajudar bastante. Tipo, teve uma atividade aqui na escola que eu já sabia por causa do curso. E outra no curso que eu já sabia por causa da escola. Então me ajuda em qualquer lugar, tanto no curso ou na faculdade.*

Entrevistador: Então você gosta de vir porque aqui você aprende?

Aluna: *É, e eu também me sinto bem, falo com meus amigos...”*

(T.S.S., aluna do 3º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

“Entrevistador: E porque você vem à escola?

Aluno: *Pra aprender mais...e ter um futuro melhor.*

Entrevistador: E você gosta de vir?

Aluno: *Gosto.*

Entrevistador: Você acha que a escola tem um bom papel na sua vida?

Aluno: *É.*

Entrevistador: Qual?

Aluno: *Porque eu vou lembrar um dia que ela me ajudou a ter o serviço que eu vou ter no futuro.”*

(J.P.S.P., aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, médio rendimento)

Para o aluno, o valor de *estar na escola* compreende o valor que se dá à convivência com colegas e adultos e à finalidade de aprender, em peso aparentemente igual. Sobre este aspecto da vida escolar, Bernard Charlot (2006) afirma que a Educação é um processo triplo

de *humanização, singularização e socialização*, no sentido do que acontece na escola é explicado por estas três ações em relação. O pedagogo franco-brasileiro notadamente valoriza a dimensão psicológica do *estar na escola*, observando no nível do indivíduo as transformações que, ao sair da escola, lhe permitirão o convívio social.

O que as falas dos alunos nos auxiliam a entender, contudo, é que o que se passa na escola é mais do que o conceito de socialização pode explicar, sendo que os próprios autores de *Em defesa da escola* tendem a afirmar que a vivência do aluno na escola é melhor expressa pelo conceito de *suspensão*, distinguindo-se da socialização e da aprendizagem, pelo fato de existirem um tempo e espaço próprio da escola, correspondente a um *tempo não-produtivo*. Advogam, com isso, a proposta de olhar para escola como um *meio* de transformação social **não dotada de finalidade**, cujos processos “*não tem orientação nem destino, mas torna todas orientações e direções possíveis*” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 37) ao aluno. A proposta dos autores holandeses é de passar a olhar para a escola privilegiando sua especificidade espaço-temporal, ao invés de observá-la como ambiente em que se formam as novas gerações de cidadãos a partir da socialização.

Nesse sentido, o conceito de *suspensão* é totalizante, pois encampa tanto as relações sociais existentes na escola, como a ocupação de seu *tempo livre* em função do que se faz na escola. Em nossa pesquisa, atemo-nos principalmente a este segundo ponto, embora tenhamos tangenciado aspectos do primeiro, que passamos a expor agora.

Em um primeiro nível de interações, o *estar na escola* promove para o jovem uma convivência alheia àquela que se acostuma em meio familiar e fora das relações formais da sociedade ou do mundo do trabalho. É, portanto, uma convivência mais complexa, que em primeiro plano cristaliza na criança e no adolescente o aprendizado das normas de convívio entre iguais e entre diferentes, o valor positivo da construção de amizades, a descoberta da vida sexual e outros momentos relevantes que se dão também no espaço escolar. Um exemplo pode ser verificado na fala abaixo:

“Entrevistador: Você gosta de vir a escola?

Aluna: Gosto.

Entrevistador: Porque você gosta?

Aluna: Ah, porque, tem professores que “é” legal, tem alguns amigos que “é” legal.

Entrevistador: Então você vem a escola por causa das pessoas da escola?

Aluna: Sim.

Entrevistador: Mais os professores ou os amigos?

Aluna: *Os amigos, “né”...eu converso quando dá, meus amigos “é” legal...*

Entrevistador: O bom da escola são os amigos?

Aluna: *Não, não é só isso, também ... mas meus amigos me ajudam bastante, a gente conversa, estuda...é bem legal...”*

(D.Q.S., aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, baixo rendimento)

A aluna supracitada pode nos ajudar a compreender o que a escola realiza como suspensão, por exemplo, em nível de espaço: sabemos que toda a vida em família é organizada em um ambiente hierarquicamente estruturado (pai, mãe e filhos) e espacialmente organizado (o quarto dos pais, o(s) quarto(s) dos filhos, a área comum a todos, o local do preparo da comida, etc.). Já na escola, os ambientes em comum são mais numerosos, embora organizados por série, e ocupam mais espaços físicos, sendo que as áreas de circulação reduzida são restritas em função da idade e do cargo ocupado na escola (com a distinção entre alunos, professores e funcionários). Esta configuração é única de cada unidade escolar, mas comum a extensa maioria das escolas públicas.

O efeito de *suspensão* pode se dar quando o *estar* nesses ambientes promove a constituição de um tempo e um espaço não-correspondentes na sociedade, em que se dão relações específicas que marcam a vida do estudante. A escola, para isso, não deveria ser, portanto, a reprodução de outros espaços sociais ou de outras instituições. Ela é sim um espaço singular cuja espacialidade e temporalidade em conjunto causam um efeito totalizante que oferecem possibilidades de reflexão e ação sobre a vida.

Um exemplo é o fato de *estar* em um ambiente físico onde, em tese, não há distinção entre membros da família, classes sociais, grupos étnicos, etc. Com isso, mais do que qualquer outro ambiente “*a escola e o professor permitem que os jovens reflitam sobre si mesmos, separados do contexto (antecedentes, inteligência, talentos, etc.) que os conecta a um determinado lugar (um caminho de aprendizagem especial, uma aula para os alunos de reforço, etc.)*” (idem, p.34). Ao se deparar com o outro, o aluno pode ressignificar, em qualquer nível, o conhecimento e o pensamento sobre si ou sobre a sociedade que o cerca, sendo que para isso é preciso que se utilize dos saberes que aprendeu na escola.

Portanto, embora esta dimensão suspensa da escola traga novos significados ao *estar na escola* e à formação do jovem é impossível dissociar o que o aluno vivencia na escola do significado do *conhecimento* (e da atividade escolar) em sua vida, porque esta associação é recorrente também na fala do aluno. Além da dimensão socializadora e espacial do *estar na escola*, a introdução do aluno no mundo do conhecimento em função do *tempo livre* da escola é também um processo de suspensão, que analisamos a partir de como o estudante o

representa em seu discurso.

O “fazer” na escola

Se a escola é o espaço de *suspensão* do aluno, é porque existe, em conjunto a dimensão socializadora, o estabelecimento de uma relação entre o estudante e o conhecimento na forma de uma “abordagem de mundo”. Nesse sentido, os conteúdos escolares têm, em comum, o fato de serem dados da realidade (como a localização de um elemento natural de destaque na paisagem, o domínio da língua materna, a aprendizagem das operações matemáticas) que se mostram aos alunos transformados em matéria disciplinar, ou seja, em um objeto a ser estudado, debatido, medido, descrito, entre outras atividades. Se a tendência geral dos estudantes é a de valorizar positivamente o papel da escola em sua vida (o que significa que o aluno gosta de *estar na escola*) por consequência, aprecia também o que faz na escola. No discurso do aluno, o que se faz na escola é generalizado pelo verbo *aprender*:

“Entrevistador: Por que você gosta de vir à escola?

Aluno: *“Pra” aprender.*

Entrevistador: “Pra” aprender? Mas, o que é aprender “pra” você?

Aluno: *Prestar atenção na atividade.*

Entrevistador: Você acha que quando você presta atenção, você aprende?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Mas isso sempre funciona certinho? Sempre que você presta atenção você aprende?

Aluno: *Acho que sim.*

Entrevistador: Então prestar atenção é importante?

Aluno: *Sim...muito importante. ”*

(D.N.R., aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, baixo rendimento)

“Entrevistador: Porque você gosta de vir à escola?

Aluno: *Porque eu gosto de aprender uma coisa nova a cada dia... e também meus pais tem orgulho de mim, eles dizem que eu vou me tornar uma pessoa boa no futuro.*

Entrevistador: Teus pais já te disseram que tem orgulho de que você venha à escola?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Porquê? Você tira notas boas?

Aluno: *Sim.*

(...)

Entrevistador: E você acha então que você aprende muito ou pouco na escola?

Aluno: *Muito.*

Entrevistador: O que você quer ser quando crescer?

Aluno: *Quero ser cientista e desenhista.*

Entrevistador: E você desenha bem? O que você costuma desenhar?

Aluno: *Coisas de anime e alguns personagens de desenho animado.*

Entrevistador: E que tipo de cientista você quer ser?

Aluno: *Químico.*

Entrevistador: E você acha que o que aprende aqui na escola vai te ajudar a ser um químico?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Me explica melhor.

Aluno: *A cada matéria que eu vou passando, eu vou aprendendo uma coisa nova, e aí eu um dia vou chegar em Química aí eles vão me ensinar.*

Entrevistador: O que você aprende na escola é útil pra você?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Me dá um exemplo dessa utilidade.

Aluno: *Quando me perguntaram porque que tinha só uma estrela no lado de cima da bandeira do Brasil, aí eu tinha visto que ela representava o único estado que fica acima da linha do Equador.*

Entrevistador: E você aprendeu isso na escola?

Aluno: *Sim.*”

(E.H.C.S., aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, alto rendimento)

As falas acima recorreram a uma associação entre “aprender” e “tirar boa nota” ou “prestar atenção”, o que nos revela que os alunos entendem que são responsáveis por aprender, individualizando os processos que acontecem na escola. Da mesma maneira, o aluno entende que o que determina se ele alcançou uma aprendizagem é a nota, quando o resultado da avaliação que requer um determinado conteúdo aprendido é alto.

Aparentemente, os alunos assimilam integralmente a sequência bimestral de uma

determinada matéria escolar²⁴: inicialmente, acontecem aulas que introduzem e desenvolvem um tema escolhido, exercícios de fixação e testes sobre o tema, correções de exercícios e aulas que reforçam o tema inicial e, por fim, a avaliação final, que desde o início é o momento mais importante, de “provar” a aprendizagem da matéria, principalmente nos moldes elegidos pelo Estado, pela escola ou pelo professor. O que nossos entrevistados mostraram foi que o estudante conhece esta organização escolar, que acaba por ser a mesma maneira que organiza seus estudos e, por consequência, seu contato primário e mais importante com o conhecimento.

Para compreender melhor como se dá esta relação entre aluno e sua prática diária na escola, elencamos dois temas que foram mais tratados pelos alunos quando se referem ao *que se faz* na escola, quais sejam: 1) a preferência pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e 2) a atividade de copiar textos e livros em sala de aula. Vamos analisar, nessa ordem, algumas falas dos estudantes que nos revelam melhor como o aluno percebe o que faz na escola.

Sobre o primeiro tópico, as falas dos alunos mostraram uma supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras na escola. Analisando os princípios das recentes políticas curriculares²⁵ e a grade de aulas na escola, nota-se que as operações de *leitura e escrita* e as *operações matemáticas* são elencadas como mais importantes de serem aprendidas pelos alunos. Esta priorização do ler e do calcular pela escola é incentivada como domínio exclusivo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O mesmo ideário repete-se na fala dos alunos:

“Entrevistador: Você “usa” as matérias que você acha mais importante?

Aluno: *Eu acho que uso mais o Português, porque tenho que saber falar.*

Entrevistador: E Geografia, você usa hoje?

Aluno: (Silêncio). *Geografia? Geografia eu não uso muito não.*

Entrevistador: Por quê?

Aluno: *Porque quando meus pais perguntam o que eu aprendi nunca perguntam de Geografia, perguntam de Português, Matemática...*

Entrevistador: Ah, entendi. Como eles perguntam?

²⁴ Esta sequência bimestral é promovida a todos os momentos pela escola em seu calendário e reforçada pela organização de capítulos de livros didáticos e apostilas curriculares oficiais.

²⁵ Como por exemplo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, instituídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal nº 9394/96) ou a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, de 2008.

Aluno: *Eles fazem uma conta e mandam eu resolver. “*

(A.G.F.R., aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, alto rendimento)

“Entrevistador: Quais matérias da escola você acha mais importantes?

Aluna: *Não pode ser a que eu gosto? (Risos). Ó, importante, vou falar as importantes e a que eu gosto. Importante é Português. A gente vê muita gente...por exemplo, “a gente” tem hora que escreve junto, separado, vários casos. O Português é essencial da vida de uma pessoa. Principalmente na minha. Eu escrevo corretamente, mas na hora de falar...às vezes eu falo um “nós vamo”. Mas o Português, assim, é essencial. Matemática também é muito importante, por causa do cálculo de várias coisas, de Engenharia, de Medicina.*

Entrevistador: Português e Matemática são importantes porque têm muita aula ou tem muita aula porque são importantes?

Aluna: *(Silêncio). Acho que porque tem muita aula, né. Eu acho que a escola acha que ela é mais importante. Porque, na minha opinião, elas são importantes, tanto que a gente tem mais aula de Português e Matemática. Então eu acho que a escola também acha, né?*

Entrevistador: E a escola também acha que, por exemplo, Física ou Artes são menos importantes que Português e Matemática, por isso menos aulas?

Aluna: *Não. Não necessariamente. É que tem coisas que a gente “tem” mais necessidade de aprender. Física é bem importante também, envolve coisas de Matemática, mas eu não acho que as outras aulas “são” menos importantes.”*

(T.S.S., aluna do 3º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

” Entrevistador: Quais matérias da escola você acha mais importante?

Aluno: *Português.*

Entrevistador: Mais alguma?

Aluno: *Eu acho Matemática, mas eu não gosto de Matemática.*

Entrevistador: Porque você não gosta de Matemática?

Aluno: *É muito ruim.*

Entrevistador: É muito ruim porquê?

Aluno: *É muito número, muito desenho...fora que tem professor que não explica direito, “dá” tudo atropelando em Matemática, não tem como gostar assim.*

(...)

Entrevistador: Você disse que Português e Matemática são as matérias mais importantes. Porque elas são importantes?

Aluno: *Ai, meu Deus...isso é...na minha opinião elas são as matérias mais importantes porque elas tem maior quantidade de aulas, assim...por exemplo: Português tem 5 aulas na semana, e Geografia tem 2. Por isso é mais importante...não é nada pessoal, assim.*

Entrevistador: Vamos tentar entender. Ela é mais importante porque tem mais aula, ou tem mais aula porque é mais importante?

Aluno: *(silêncio)*

Entrevistador: Porque você acha, por exemplo, Português tem cinco aulas e Geografia, só duas? Porque Português e Matemática tem mais aulas?

Aluno: *Deve ser porque as pessoas acham que elas são importantes mesmo.*

Entrevistador: As pessoas. Quem?

Aluno: *Sei lá, o governo, eu acho... até a gente mesmo aqui na escola acha também.”*

(S.M.F.S., aluna do 2º ano do Ensino Médio, médio rendimento, deficiente visual)

“Entrevistador: Quais matérias da escola você acha mais importante?

Aluna: *Português, Geografia e Matemática.*

Entrevistador: Porque essas três?

Aluna: *Ah...porque em Matemática, você aprende todo o tipo de conta...em Português, você aprende quase tudo...e Geografia você aprende sobre mapa, essas coisas.*

Entrevistador: Então essas três são importantes pelo que se aprende? É isso?

Aluna: *É.*

Entrevistador: E as outras, porque elas não são tão importantes assim?

Aluna: *Não é que elas não são importantes, são importantes sim, não dá “pra” deixar... só que tem professor que não sabe explicar direito...a professora R. mesmo, ela não sabe explicar, não sabe chamar atenção da sala.*

Entrevistador: Eu acho que você não acha importante a matéria que não tem professor.

Aluna: *É isso.*

Entrevistador: Quando a matéria tem um bom professor ela é importante?

Aluna: *É, porque aí explica direito...*

Entrevistador: Dá um exemplo então de uma matéria que o professor não explicava

direito e aí você passou a achar desimportante.

Aluna: *Ciências.*

Entrevistador: E porque essa matéria não é importante, afinal?

Aluna: *Porque a professora não explica direito, ela tem que ler o livro. Ela não sabe a matéria, porque tem professor que tem tudo em mente, ela não tem tudo em mente, ela tem que olhar o livro. Eu não gosto de Ciências.”*

(D.Q.S., aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, baixo rendimento)

Se realizarmos a comparação das falas, que estão distribuídas entre alunos dos 3 (três) níveis de desempenho selecionados para essa pesquisa, vimos que a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática como “disciplinas mais importantes” da escola é comum a “bons” e “maus” alunos. Destacamos ainda o fato dos alunos de baixo rendimento justificarem sua preferência por estas disciplinas baseados em aspectos como o gosto pela aula de algum professor, enquanto que os outros alunos realizam a associação entre o que se faz entre a Língua Portuguesa e seu “uso” como conhecimento na prática diária da fala, leitura e escrita. Já a disciplina Matemática tem sua importância explicada pelo ato de realizar operações de soma e subtração que estão no cotidiano do aluno (como ao ir a um supermercado e ter de calcular o troco de uma compra, por exemplo).

Do mesmo modo, se levarmos a comparação das falas de alunos em função das duas escolas da pesquisa, temos que, em que pese orientações curriculares, redes escolares e perfis de cada escola diferenciados, ambos os alunos compreendem o conhecimento disciplinar a que tem acesso de maneira hierarquizada, considerando a língua materna e com a Matemática como “mais importantes”. O que se tem, portanto, é que o discurso de valorização da leitura e do cálculo ultrapassa os limites de uma escola ou mesmo de uma rede de escolas, sendo uma ideologia que penetra a forma pela qual o aluno entende sua relação com o saber.

Nesse sentido, a supervalorização do Português e da Matemática é apreendida como discurso pelo aluno e por sua família na escola a partir do entendimento de que seu conhecimento é “útil para a vida”, como nos revelou a fala do aluno A.G.F.R. sobre o que seus pais lhe questionam sobre aprender na escola. Nossa visão, entretanto, não aponta que haja um problema em que estas disciplinas sejam valorizadas por sua importância na formação cognitiva e na apreensão da linguagem pelo aluno. Aprender a ler e a escrever, bem como a realizar as operações matemáticas são fundamentais no ensino que permeia o desenvolvimento inicial da criança.

O equívoco se dá quando estas operações são relacionadas somente a estas duas

disciplinas, que passam a ser consideradas como mais relevantes, refletindo um discurso de fora da escola que hipervaloriza os conhecimentos e habilidades sob o aspecto de serem “úteis” no dia-a-dia. Ler, escrever e calcular também são parte do escopo dos saberes que a aula de Geografia também possui (na construção e na leitura de mapas, no contato com documentos históricos, por exemplo), mas não se admite por exemplo esta função para a disciplina geográfica, centralizando o “saber mais importante” entre a Língua Portuguesa e a Matemática.

A escola, por sua vez, apreende o discurso da supervalorização do Português e da Matemática quando recebe as diretivas que organizam sua grade de aulas, os conteúdos e habilidades exigidos em avaliações estruturais externas (como o SARESP, por exemplo) e em todo o material oficial que trata de currículo. Notadamente, a origem da compreensão que hipervaloriza estas disciplinas tem sua relação com o discurso da priorização do aprender a *ler* e a *escrever* na escola básica, que embora venha acompanhada da defesa verbal e textual do conhecimento interdisciplinar como premissa da escola da era contemporânea, não se aplica como prática nas escolas. O efeito no aluno, como vimos, é a sedimentação da ideia de que um conhecimento somente é útil quando pertence a esfera do cotidiano (ao invés de uma valorização do conhecimento para a totalidade da vida social e intelectual, por exemplo), o que, em hipótese, pode levar a uma hierarquização de saberes que valoriza alguns conhecimentos escolares em detrimento de outros. Vamos analisar melhor essa tese quando analisarmos a compreensão que o aluno faz da Geografia.

O outro tema amplamente abordado pelos alunos em seu discurso sobre o *fazer* na escola é o *copiar*. Quando indagados sobre quais atividades mais realizam na escola, todos os alunos citaram a cópia de textos escritos na lousa ou em livros didáticos como método de muitas aulas, o que nos mostra que a prática da cópia está disseminada pela escola. As aulas com cópia de texto são seguidas de uma breve explicação do tema (o que se convencionou chamar de *aula expositiva*), sendo esta a modalidade de aula mais comumente observada, como a fala do estudante revela.

Imaginamos que para o docente a atividade de *copiar* parece ter o sentido de organizar de modo rápido e fácil a aula e de ocupar os alunos. Partimos a entender como o aluno percebe a si mesmo enquanto copia na escola:

“Entrevistador: Você copia muito na escola?

Aluno: *Eu necessariamente não gosto muito de copiar. Eu prefiro ouvir e assimilar, mas se ela passar, eu vou copiar da mesma maneira e com o mesmo gosto.*

Entrevistador: Em qual outra matéria que além de Geografia você copia?

Aluno: *Que no momento...?*

Entrevistador: No momento ou no tempo que você esteve na escola.

Aluno: *Ah, nos tempos em que eu estive na escola eu copieei muito em História, Português e....Geografia eu copieei pouco.*

Entrevistador: “Tá”. Português, por exemplo, que é uma disciplina em que você copia muito, você gosta?

Aluno: *Gosto, gosto...não tenho nada contra (risos), mas eu falo que sim.*

Entrevistador: E você relia os textos?

Aluno: *Às vezes sim, às vezes não. Às vezes eu copiava e nem sabia o que “tava” copiando, então chegava e lia “pra” entender. Às vezes já lia e já copiava...”*

(C.R.R., aluno do 3º ano do Ensino Médio, médio rendimento)

“Entrevistador: Copiando você aprende melhor?

Aluna: *Copiando não.*

Entrevistador: Não? Por quê?

Aluna: *Porque a gente copia e não adquire nada. Tem que reler.*

Entrevistador: Tem que reler? E você, relê?

Aluna: *Não muito.*

Entrevistador: E os alunos em geral releem?

Aluna: *Também não.*

Entrevistador: Então copiar não tem muito sentido?

Aluna: *Não.*

Entrevistador: E porque você acha que essa prática de copiar continua na escola?

Aluna: *Ah, não sei te dizer...acho que depende do professor tentar algo mais dinâmico, né.”*

(M.B.M., aluna do 2º ano do Ensino Médio, baixo rendimento)

A primeira fala nos aponta que os alunos tendem a relacionar a cópia de textos e materiais com a necessidade de reler e revisar a matéria estudada para realizar provas e avaliações. Isso nos mostra um aspecto do significado da cópia em sala de aula, que parece ser, para além de uma atividade escola, a proposta de um método de estudo que o aluno aprende em sala de aula.

Já segunda fala é mais profunda nos sentidos de *copiar* e tem um tom revelador: ela

mostra que esta atividade também se tornou desprovida de sentido real de *exercício* para o aluno. O que acontece é uma “ritualização” do aprender na escola, o que atinge profundamente o aluno, e transforma o seu modo de ver *o que se faz* na escola, agora pautado pela mecanização de seus atos, ou o que Bernard Charlot chama de *trabalho alienado*, no sentido de que “*a escola torna-se um lugar onde se devem cumprir tarefas. Por quê? Porque a professora mandou e quem não obedece vai passar de ano e não conseguirá um bom emprego mais tarde*” (CHARLOT, 2013, p.154).

O pedagogo opta por relacionar o *copiar* à autoridade do professor e à exigência do diploma para a ascensão social. Concordamos inteiramente com o segundo ponto, mas não com o primeiro: se a atividade de *copiar*, sabemos, é uma entre as tarefas escolares que se tornaram alienadas, este movimento vem de fora da escola (por exemplo como o discurso em que se representa o saber como competência para a prática de trabalho na vida adulta) e reflete uma mesma alienação e formação problemática do trabalho do professor no Brasil. O exercício de autoridade a partir do uso da cópia como atividade que aquietta a sala de aula é uma parte do problema, mas até que ponto o próprio trabalho do professor está lotado de falhas de formação que inclusive não lhe proporcionam saídas deste círculo vicioso? Essa questão não será respondida aqui, mas há de se considerar que até mesmo Charlot concorda que “*quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor*” (id, ibid.).

O cerne do problema do trabalho alienado na escola está, entretanto, posto na anulação da *suspensão* que a escola promove justamente em suas atividades. Sabemos que “*a escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência*” (idem, p.147), e isso corresponde ao modo pelo qual se preenche o *tempo livre* e retira o eu de um *tempo comum*. A relação com o conhecimento é fundamental na realização desta *suspensão*.

Aprender, para esta lógica, é observar os conhecimentos sobre o mundo de maneira necessariamente diferente do modo como se dá este conhecimento na realidade. Como exemplo, podemos citar a necessidade de compreender o aspecto econômico da urbanização de São Paulo em sala de aula, que é relacionar-se objetivamente com a cidade enquanto objeto de estudo, para poder entender e posicionar-se frente a políticas que determinam lógicas de ocupação e especulação do preço da terra na cidade. Sabemos, portanto, que a pura transposição de textos da lousa ou de livros para o caderno, os quais muitas vezes não serão revistos ou relidos, é uma atividade que limita as possibilidades de aprofundar-se sobre os conhecimentos vistos na escola, porque se torna uma atividade recorrentemente esvaziada de

sentido de reflexão e de autonomia intelectual.

Aprender é uma necessidade da vida social e prática. Em frente a essa necessidade, encontramos o aluno que copia textos na escola:

“Entrevistador: Você gosta de copiar?

Aluna: *Eu gosto, não acho ruim...é porque tem que copiar.*

Entrevistador: Tem que copiar?

Aluna: *Tem, porque ele cobra uma matéria na prova, aí se você não tiver com essa matéria pronta no caderno, feita, você tira zero.*

Entrevistador: E essa prova que ele passa é com consulta?

Aluna: *É...mas nem sempre é com consulta.*

Entrevistador: E depois que você copia, você lê?

Aluna: *Olha, eu sou sincera, eu não leio...eu sou sincera, eu falo...*

Entrevistador: E porque você copia? Se você sabe que não vai ter consulta, pra que copiar?

Aluna: *Porque um dia eu posso precisar daquela matéria.”*

(D.Q.S., aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, baixo rendimento)

“Entrevistador: Dá um exemplo de algo que você gosta de fazer na sala?

Aluno: *Texto.*

Entrevistador: Mas copiar ou escrever?

Aluno: *Copiar...eu gosto...o professor tinha que passar mais cópia.*

Entrevistador: Por que você gosta de copiar?

Aluno: (silêncio).

Entrevistador: Você acha que copiar é mais fácil?

Aluno: *Acho.”*

(F.H.M.S., aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, baixo rendimento)

Os alunos que afirmaram gostar de copiar são todos de baixo rendimento, e apontaram como primeira motivação a facilidade desta atividade (se comparado com a feitura de provas ou listas de exercícios matemáticos, por exemplo). Outra razão para copiar, desprovida de sentido e sem nenhuma relação específica com um saber (copia-se em diferentes disciplinas e matérias diversas), é a própria recorrência do *copiar* na escola. Por que o estudante faz muitas vezes, copiar se torna para ele, qual toda atividade escolar, aceita e entendida como parte da escola. Justifica-se a cópia de modo a naturalizar sua existência, colocando-a como parte das

atividades que *tem que se fazer* na escola. Acreditamos que este elemento de aceitação da realização de cópias na escola se dê, sobretudo, pelo fato de que o objetivo de *estar na escola* é o de lograr a certificação básica para exercício do trabalho, que é a entrada na vida adulta.

Nesse ponto, é preciso adentrar mais sobre como o aluno relaciona-se com a escola, aprofundando-se sobre o motivo principal de valorização da escola pelo aluno, que é o *mito da ascensão social pelo estudo*.

A “ascensão social” e a escola

Quando se trata de estabelecer os parâmetros sociais e filosóficos da escola, é comum citar a relação entre a entrada da criança na Educação pública como marco inicial de sua formação profissional, pois a escola tem o papel de definir as possibilidades de alcançar determinada posição social em função de profissão e renda, tanto para os altos cargos e salários, quanto para a condição de pobreza que é vista na maioria da população.

O pensamento liberal, que é uma base fundamental da escola moderna a enxerga, em princípio, como meio de garantir a todos a mesma oportunidade de exercer seu papel na estrutura naturalmente desigual da sociedade. A escola funcionaria como estágio prévio da vida social organizada, da constituição matrimonial da família e da inserção no mundo do trabalho. Por orientar e certificar essa passagem que legalmente se dá na maioridade – 18 anos completos – o que se faz na escola é previamente aceito pelo aluno, que entende este papel que a escola cumpre em sua vida, pois constrói uma justificativa para sua permanência do aluno na escola. Essa compreensão justificada da escola pode ser observada em seu discurso:

“Entrevistador: Por que você vem à escola?

Aluno: *Porque eu gosto de aprender, eu quero ser alguém na vida, quero ser bem-sucedida, e também tem os meus amigos. Por causa que eu quero ser bem-sucedida ao longo da minha vida.*

Entrevistador: Então você vem a escola por dois motivos: você quer ser bem-sucedida e tem os seus amigos? Se não fosse por isso, você não viria?

Aluno: *Lógico que eu viria. Eu quero ser cirurgiã gastroenterológica, preciso estudar muito...se eu não “visse” pra escola, não aprenderia nada que possa me ajudar no futuro e na minha carreira.*

Entrevistador: E o que você aprende na escola te ajuda nisso?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Como assim?

Aluno: *Bom...(silêncio)...eu vejo algumas coisas no “Youtube” ...aí eu vou ter que aplicar uma vacina. Se eu errar um centímetro a mais, eu posso matar alguém...então o que me ajuda nisso é a Matemática...os ângulos...as expressões...ajuda.”*

(L.S.L.S., aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, alto rendimento)

“Entrevistador: Por que você vem à escola?

Aluna: *Eu venho, tipo, se fosse pela minha família assim eu acho que eu não viria, porque minha família vem passando por muitos problemas. Eu acho que eu venho mais por vontade própria, vontade de querer seguir, sabe.*

Entrevistador: Sei. “Pra” sua família você não tem mais que vir à escola?

Aluna: *Não, é porque eu venho por vontade mesmo.*

Entrevistador: Sei. E essa vontade é do quê?

Aluna: *Vontade de querer crescer, sabe? Eu gosto.*

Entrevistador: E querer crescer envolve uma profissão?

Aluna: *Não, não assim. Querer crescer no conhecimento, na vida, entendeu?*

Entrevistador: Não necessariamente “pra” ter uma profissão boa, é “pra” ser mais inteligente?

Aluna: *É. É, tipo isso. O que eu quero alcançar, na verdade, é o que vem “pra” vida, assim. Porque a gente precisa dos estudos “pra” tudo, seja “pra” qualquer coisa na vida eu aprendi que você precisa dos estudos, “pra” qualquer coisa você precisa de Matemática, de Português...e isso eu pretendo usar, entendeu?”*

(A.N.S., aluna do 2º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

“Entrevistador: M., você disse que ter 15 anos é diferente para cada pessoa. Por que o seu 15 é diferente do 15 de um colega seu?

Aluno: *Porque eu posso ter 15 no meu corpo e pensar já com 20 anos. Tem gente que tem 20 e pensa como 10. Tem gente que tem 15 e não passa disso. Sei lá, é coisa desse tipo. Por isso que é diferente, entendeu?*

Entrevistador: Você considera que você tem 15 e pensa com quantos?

Aluno: *Eu considero que eu tenho 15 e penso com 15 anos e um dia, eu não gosto de pensar muito no futuro, eu tento fazer as coisas a curto prazo. É isso, eu me considero com 15 anos e um dia.*

Entrevistador: E esse pensamento de considerar as coisas a curto prazo é uma decisão própria?

Aluno: *É uma decisão própria. Depois de tudo que eu já passei, eu decidi não tomar decisões a longo prazo, ou até evitar fazer decisões. Só tentar pensar no que vai “rolar” amanhã ou daqui uma semana. Tanto que eu deixei de pensar se ia fazer faculdade, se ia fazer um curso ou não, em coisas que iam demorar três anos “pra” darem resultado. Eu queria um cursinho de duas semanas e que já me desse emprego, eu queria coisas rápidas, porque eu penso assim. Os meus 15 anos são 15 anos rápidos.*

Entrevistador: E você disse que você decidiu essa postura porque você não quer fazer hoje algo que amanhã dê um futuro. Mas a escola não é muito isso?

Aluno: *Então, mas é que a escola é meio que a pressão do Estado, você tem que ter um ensino básico “pra” poder sobreviver, assim como você tem que tem que ter um emprego assalariado, uma família, são meio obrigações que você tem que seguir e eu tento não pensar muito sobre isso, só continuo “rodando” e pensando no hoje.*

Entrevistador: Então a escola não é uma necessidade, é uma obrigação?

Aluno: *A escola, até agora o Ensino Médio...é, sei lá, é uma disciplina. A partir da escola a gente aprender a viver, vira um hábito. Não posso dizer que eu gosto ou não gosto, é um hábito. Estamos na escola “pra” estudar e conhecer o mundo.*

Entrevistador: Sei. Então você “tá” na escola “pra” estudar e conhecer o mundo?

Aluno: *Certo.*

Entrevistador: E a escola te proporciona estudar e conhecer o mundo?

Aluno: *A maioria do tempo sim, porque na escola a gente pode conhecer outras culturas, outros jeitos de pensar, como também ela me ensina bastante coisas, sobre coisas que eu não vou encontrar aqui. O que eu consigo encontrar aqui ela consegue me dar suporte “pra” conhecer mais e o que eu não encontro aqui ela me dá a base “pra” ir conhecer.*

Entrevistador: E por que conhecer pelo estudo algo que você não vivencia?

Aluno: *Porque assim eu tenho a chance de ir “pra” lá preparado. Surpresas geralmente não são algo bom. Se eu não soubesse o que é aquilo ali, que eu não saberia o quão incrível pode ser. Então é sempre bom ter uma prévia daquilo ali.”*

(M.M.A., aluno do 2º ano do Ensino Médio, médio rendimento)

As falas dos alunos de médio e alto rendimento são as que mais mostram as expectativas que o aluno constrói ao entrar na escola, porque estes estudantes são justamente

vistos como os mais aptos a suceder-se bem profissionalmente em função de seu bom desempenho nas avaliações escolares. É também a que mais atribui sentido real de crescimento e aprendizagem na escola, sendo que reconhece seu papel de instituição socialmente desenvolvida que é responsável pela formação e inserção das novas gerações na vida social.

Note-se também que o elemento essencial do mito da ascensão social²⁶ pela escola está posto no tempo futuro, a rigor no Ensino Superior. Assim, ascender socialmente funciona como “promessa” da escola para o aluno: a partir do que aprender na escola, pode-se atingir a faculdade e então galgar as posições sociais mais destacadas e maior renda e reconhecimento profissional. O diferencial básico que acaba por não concretizar essa condição de melhoria para todos está posto pelo elemento individual, ou seja, pelas diferenças sociais e pelo empenho empregado pelo estudante na busca por realizar esta tarefa.

Aqui se percebe claramente o reflexo do pensamento liberal desvendado por Cunha, em que a escola moderna instaura a igualdade natural entre os alunos como princípio, mas ao mesmo tempo conserva as diferenças individuais no que tange o *talento* e a *dedicação* para estudar. Em nossas entrevistas, encontramos esse discurso na voz do aluno:

“Entrevistador: E o que você aprende na escola é importante “pra” sua vida pessoal?

Aluna: *Sim.*

Entrevistador: Por exemplo?

Aluna: *O meu crescimento. Eu preciso de tudo o que eles passam aqui, todo o conhecimento, “pra” eu conseguir chegar onde eu quero. Porque conhecimento é a única coisa que não tiram de você, então eu posso atingir um nível alto de cultura.*

Entrevistador: Você quer atingir um nível alto de conhecimento, é isso?

Aluna: *Sim.*

Entrevistador: E você “tá” conseguindo isso já?

Aluna: *Eu acho que eu ainda “tô” um pouco longe, teria que me esforçar bem mais.*

Entrevistador: E se você se esforçar está garantido que você vai crescer?

²⁶ Embora seja uma realidade prática na vida escolar do aluno, tratamos a ascensão social como “mito” porque sabe-se que a formação não garante, a todos os egressos da escola, o acesso às universidades de maior qualidade ou aos cargos de trabalho mais bem remunerados. Ainda assim, a ideia de relacionar escolarização a uma melhor posição social é reforçada em nossa sociedade, pela mídia oficial e pela propaganda de instituições escolares, que conformam uma “*promessa de empregabilidade*” (MASSCHLEIN E SIMONS, p.87) da escola para o aluno e sua família.

Aluna: *Sim.*

Entrevistador: Se você se esforçar você aprende?

Aluna: *Com certeza! Se esforçar, se dedicar mesmo, aprende.*

Entrevistador: Então por que muita gente não aprende?

Aluna: *Talvez porque realmente não se esforça, porque não tem aquela facilidade, aquela vontade, acha que tudo vai cair do céu. Ou então porque têm aquela família que o papai paga isso, o papai paga aquilo...”*

(E.C.S., aluna do 3º ano do Ensino Médio, médio rendimento)

A fala acima, de uma aluna egressa da escola, é reveladora: quando afirma que “*eu preciso de tudo que eles passam aqui*”, o estudante se refere à escola de modo a valorizar o que aprende, tanto pelo conhecimento em si, quanto pela possibilidade de melhor renda e empregabilidade a partir da escola. Quando trata do conhecimento, a relação é colocada em tempo futuro, no sentido de o que se aprende “*não tiram de você*”. Quando se fala de profissionalização ou ascensão social, o aluno usa o tempo futuro, pois afirma que utiliza o que aprende “*para conseguir chegar onde eu quero*”. Esta sua posição em relação a sua posterior formação na universidade e entrada no trabalho justifica-se porque o aluno está às vésperas de sua inserção na vida adulta.

O que nos chamou atenção, da mesma forma, é uma aparente individualização desse processo, que é acompanhada por uma ideia de culpa ou de não estar cumprindo a sua obrigação enquanto aluno. Para este, resta sempre “*se esforçar mais*” ou “*se dedicar melhor*” para atingir o objetivo de entrar na faculdade ou melhorar a condição social de sua família. Este discurso é usado pelo aluno para cobrir “lacunas” deixadas por uma má formação escolar e uma condição social precária ou pouco estável. O aluno vem a escola para tentar suprir:

“Entrevistador: Porque você vem a escola?

Aluno: *Pro meu projeto de vida...quero melhorar, ter um emprego bom...é isso...a escola serve “pra” isso.*

Entrevistador: E “pra” esse “projeto de vida”, a escola é boa ou ruim?

Aluno: *É boa, mas também nem tanto...mas sem a escola a gente não seria nada também, “né”?*

Entrevistador: Como assim, não seria nada?

Aluno: *Ah, a gente aprende tudo aqui na escola...Apesar de ultimamente o ensino não estar muito bom, mas a gente adquire alguma coisa aqui. Tipo...Português,*

Matemática...coisa que a gente vai usar no dia a dia, entendeu? Eu acho que quem quer aprende, independente se for escola particular, ou não...quando quer, aprende, entendeu?

Entrevistador: Quem quer aprende?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Você disse que ultimamente o ensino não está muito bom. Porquê?

Aluno: *Ah, sei lá, mas os professores faltam muito...a gente perde matéria, aí não adquire o que é certo.*

Entrevistador: E quando tem matéria o ensino é bom?

Aluno: *É, muitas vezes não é não...mas tem vezes que é bom, dá pra aprender...tem que ser o aluno, mas o professor que tem que vir e dar uma boa aula. Quando o professor vem, é bom. Quando o professor não vem, não adianta. ”*

(M.B.M., aluna do 2º ano do Ensino Médio, médio rendimento)

Até agora, percebemos como a ascensão social aparece como ideologia mitificada para o aluno, ou seja, como parte de sua compreensão da escola e de seu papel na escola. Adentraremos mais no sentido prático dessa experiência que o aluno vive no ambiente escolar, que se dá na possibilidade de acesso ao mecanismo real de ascensão social, via Ensino Superior.

Antes, é válido realizar uma análise comparativa histórica entre a realidade educacional brasileira atual e aquela observada por Luiz Antônio Cunha em *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, a fim de procurar elementos que nos auxiliem a entender como se dá este acesso à universidade pelo aluno em tempos atuais.

No momento histórico em que escrevia Cunha, o autor afirmava a existência de dois sistemas escolares distintos: o Ensino Fundamental de 8 anos e a alfabetização por supletivos representavam um processo de *liberação*, em que o Estado se empenhava na abertura de escolas e programas de compensação escolares, atingindo a grande parcela da população analfabeta e que não frequentava o ensino obrigatório, mesmo em idade escolar (66,7%). Por outro lado, consolidavam-se políticas exclusivistas e de *contenção*, que se representavam sobretudo no acesso restrito ao Ensino Superior (bem como na preparação para a entrada, que era realizada em escolas ginasiais com testes de admissão, por exemplo) e a partir do desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil, principalmente a partir da Reforma Universitária de 1968.

Nos últimos 40 (quarenta) anos, porém, observou-se um aumento significativo de

população jovem matriculada no Ensino Superior (24,56% da população entre 18 e 24 anos, segundo Censo 2010 do IBGE), sobretudo a partir da implementação de programas oficiais de custeio de bolsas para estudantes, como o ProUni (Programa Universidade para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) ou o SisU (Sistema Integrado de acesso a Universidade). No que tange ao ensino básico, pode-se dizer que o Brasil praticamente alcançou a plena democratização do acesso, com 97% das crianças a partir de 7 anos matriculadas na escola em 2013²⁷. O que se teve, em uma primeira vista, foi uma evolução positiva da escolarização no Brasil, o que acarretou novas demandas e políticas educacionais que se observam atualmente.

Neste sentido, os programas sociais que ampliaram a oferta de vagas no Ensino Superior a partir da década de 2000 enquadram-se, em nossa análise, no conceito de *liberação* que Cunha desenvolveu, sendo uma política eficiente que atingiu 2,3 milhões de graduandos entre 2005 e 2014²⁸. O *modus operandi* desse processo liberador revela também sua faceta de política de *contenção*. Se o acesso ao Ensino Superior foi realizado, sobretudo em instituições e conglomerados universitários privados (muitos dos quais surgiram em função de atrair o mercado de graduandos custeados pelas bolsas federais), as instituições privadas tradicionais como as ligadas a órgãos religiosos e as universidades públicas ainda se consolidam como entidades elitistas e privatistas.

Portanto, se a *liberação* educacional brasileira avançou, dos anos 1970 até a atualidade, do Ensino Fundamental para o Superior, as *contenções* concentram-se ainda nos níveis mais altos da formação, como a pós-graduação (o país atingiu a marca de 38.000 mestres em 2009) e a formação em universidades públicas. Seria necessário, entretanto, estudos mais amplificados para compreender melhor os novos sentidos da discriminação e da escolarização dual, presentes na sociedade brasileira. Sendo que este não é o objetivo de nossa pesquisa, atemo-nos a compreender como este cenário de instrução desigual atinge o nível da educação básica.

A voz do aluno do Ensino Fundamental e Médio expressa, entre seus objetivos na escola, o acesso ao Ensino Superior, até mesmo como parte do ideário de relaciona a escola a possibilidade de melhor empregabilidade e renda. Obviamente, para o aluno não basta a presença na escola como meio de acesso à faculdade, mas o mecanismo de ascensão social

²⁷ Dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), de 2013.

²⁸ Segundo dados apresentados no sítio do Programa Universidade para Todos, 1.296.935 bolsas integrais e 929.603 bolsas parciais.

concentra-se principalmente no que *se faz* na escola como meio de alcançar a diplomação que permite a entrada no Ensino Superior:

“Entrevistador: O que você quer fazer quando sair da escola?

Aluno: *Quando sair da escola, primeiro eu quero fazer cursinho, depois eu quero fazer faculdade.*

Entrevistador: E você sabe qual profissão quer ter?

Aluno: *Advogada ou juíza.*

Entrevistador: E você sabe que tem que estudar muito pra ser juíza?

Aluno: *Sei.*

Entrevistador: E a escola te ajuda?

Aluno: *Ajuda.*

Entrevistador: Porque?

Aluno: *Porque quando eu for juíza eu vou usar o que eu aprendi aqui na escola...e eu fico aqui na escola porque a minha mãe fala que quando eu for advogada eu vou saber muito mais coisa do que eu sei hoje.*

Entrevistador: Então pra ser advogada ou juíza tem que ir bem na escola?

Aluno: *Sim.”*

(K.S.B., aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, médio rendimento)

“Entrevistador: Como é sua rotina na escola?

Aluno: *Ah...não vou dizer que eu vejo por um lado que é muito esforço o aluno vir. Então eu acho que o aluno vem e tem que aprender. Então eu já venho “pra” ter um conhecimento maior “pra” entrar na faculdade.*

Entrevistador: Então seu objetivo é entrar na faculdade?

Aluno: *Isso.*

Entrevistador: E a escola te ajuda a chegar lá?

Aluno: *De um modo sim e de outro não. Porque aqui eles não têm assim vamos supor...o conhecimento “pra” um aluno passar no vestibular. Então você tem que correr atrás.”*

(H.S.G., aluno do 2º ano do Ensino Médio, baixo rendimento)

“Entrevistador: Porque você vem a escola?

Aluno: *Deixa eu ver...(silêncio)...Eu venho a escola porque eu penso em ter um futuro*

melhor pra mim. Eu acho que pra eu exercer uma profissão eu preciso do Ensino Médio, é obrigatório.

Entrevistador: Então, o Ensino Médio é uma obrigação ou uma necessidade?

Aluno: (silêncio)...*Eu acho que é necessário, porque ninguém é obrigado a vir na escola. Eu vejo o Ensino Médio como uma revisão do Ensino Fundamental. Então eu vejo em 3 anos aqui o que eu vi no Ensino Fundamental...o objetivo disso é que eu saiba o que precisa para entrar na faculdade.*

Entrevistador: Tem alguma faculdade em que você almeja entrar?

Aluno: *Eu pretendo na USP, porém se eu não conseguir lá eu vou fazer UNINOVE.*

Entrevistador: E você acha que o que você aprende na escola te ajuda a conseguir esse objetivo?

Aluno: *De uma maneira geral, sim.*

Entrevistador: Porque só “de uma maneira geral”?

Aluno: *Se você “ver” a intenção dos professores que sabem que tem um aluno que quer seguir uma profissão, eles te dão total apoio. Agora, a escola tem problemas também... mas eu acho que se você mostra que quer, te ajudam. Porém você não tem o apoio de todos os professores e nem dos alunos. Porque quando você vê um aluno se destacando você vai lá e joga pedra. Se eu não consigo, ele também não consegue.*

Entrevistador: E por que seus colegas agem assim?

Aluno: *Creio eu, por não terem maturidade o suficiente “pra” entender que estão no Ensino Médio. Você “tá” no terceiro ano, acabou o Ensino Médio e não sabe nem o que vai fazer da sua vida. Então, tipo, se eu não vou ter um futuro legal, fulano também não vai ter.”*

(A.S.N., aluno do 2º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

A fala do aluno nos auxilia a entender qual o papel da escola nessa lógica da ascensão social, sobretudo na valorização do Ensino Superior. Se realizamos uma comparação das falas supracitadas, dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, encontramos uma diferença fundamental entre as visões do conhecimento que a escola traz: o aluno do Ensino Fundamental tende a relacionar o que aprende na escola como necessário para entrada na faculdade ou para o exercício de uma profissão. Já o aluno do Ensino Médio distingue o que aprende na escola e os conhecimentos cobrados em provas de admissão (como a fala da aluna E.C.S., citada no título deste capítulo e no texto, também revelou). Parece-nos que o aluno acaba por achar que sua formação em escola pública é insuficiente para o acesso ao Ensino Superior, sendo que se desilude quanto ao que pode aprender na escola e busca alternativas

(como os cursinhos, por exemplo), de aprender com a finalidade de ser aprovado no vestibular.

A escola, para o aluno do Ensino Médio, aproxima-se mais da forma de um pré-requisito burocrático da formação profissional, portanto esvaziada de seu sentido cognitivo e filosófico de desenvolvimento e suspensão. O que parece, portanto, é que a ascensão social se mostra como uma justificativa da permanência do aluno na escola, e isto se radicaliza conforme o aluno avança pelas séries escolares, mantendo como discurso objetivo a ascensão social que somente a escola permite em nossa sociedade (principalmente por seu papel de certificação através do diploma, ao invés de servir de base de conhecimento para a formação superior), mas que em uma situação de profunda desigualdade social e cultural se torna improvável. Como vimos, na sociedade brasileira atual a discriminação percebida por Luiz Antônio Cunha na década de 1970 se mantém de forma diferenciada, e a frente de *liberação* dos últimos anos avançou para o Ensino Superior privado que é custeado pelos programas sociais de acesso à faculdade em nível federal. Na escola, o efeito foi o de consolidar a ideia de a escola funcionar como “antessala” do Ensino Superior.

A princípio, o sentido da escolarização como *obrigação* para o acesso ao Ensino Superior via diploma não é conflitante com o sentido da *necessidade* de aprender e se formar, que por sua vez é elemento presente na valorização da escola pelo aluno. Contudo, se o discurso da ascensão social permanece como mais importante para o estudante e se torna uma finalidade própria para o “estar na escola” (advindo de uma justificativa para permanecer na escola que tem origem no próprio discurso implícito na Educação), os conhecimentos que a escola traz poderão ser vistos somente como funcionais para ser aprovado em vestibulares e ascender à faculdade. Imperaria, assim, a mesma lógica desprovida de sentido prático do copiar: faz-se algo, na escola, como parte de um ritual socialmente aceito e desenvolvido, que serve a uma ideologia de melhoria pessoal e social.

Procuraremos compreender melhor como esta relação de afastamento entre a escola e a realidade do projeto de ascensão social do aluno se dá, considerando que isto pode ser reflexo tanto de um discurso apreendido que funciona como “promessa” a partir da entrada do aluno na escola, como de uma condição de aprendizagem fragilizada. Partimos para entender melhor este segundo ponto, relacionando o que se pôde captar do discurso dos alunos entrevistados com relação ao que aprendem na escola, utilizando-se de suas falas sobre a Geografia. Iremos analisar, nesse sentido, como o conhecimento que a Geografia na escola trouxe para o aluno contribuiu para esta compreensão que faz da escola e de si na escola.

CAPÍTULO V

“Entender o mundo”²⁹: o aluno e a Geografia

O conhecimento entre presente e futuro

No capítulo anterior, examinamos o que os alunos entrevistados falaram sobre a escola, em que foi possível perceber, entre outras questões, que o educando enxerga o que aprende na escola em uma visão limitada, em função da associação entre “formar-se na escola” e o mito da ascensão social via educação. Neste capítulo, a proposta é buscar aprofundar-se sobre a relação entre aluno e conhecimento, a partir do que fala sobre a Geografia como recorte. Vejamos, portanto, o que o aluno inicialmente afirma sobre aprender em Geografia:

“Entrevistador: O que você aprende em Geografia?

Aluno: (Silêncio). *Em Geografia...ah, as camadas da Terra, entender o mundo...e que tem outros planetas.*

Entrevistador: Isso é o que você está aprendendo agora?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Teria mais alguma coisa ou não?

Aluno: *Ah...não.*

Entrevistador: E se eu te desse algum tema, qualquer tema, você saberia me dizer se ele é da Geografia ou não?

Aluno: *Não. ”*

(J.P.S.P., aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, médio rendimento)

“Entrevistador: O que você aprende em Geografia? Me dá um exemplo.

Aluno: *Ah...lugares, fronteiras brasileiras...esse ano a gente “reveu” o que viu ano passado...foi isso...trouxe a memória as projeções cartográficas, é isso...é só.”*

(A.S.N., aluno do 2º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

“Entrevistador: O que você aprende em Geografia?

Aluno: *Agora a gente “tá” aprendendo coisas da Economia, e os países que enriqueceram com as guerras. ”*

(S.O.S.J., aluno do 3º ano do Ensino Médio, baixo rendimento)

A primeira entrevista mostrada acima nos indica que os alunos tendem a citar como aprendizagem, os conteúdos e saberes que estão estudando momentaneamente. Esta fala foi recorrente, e não foi observada apenas entre os alunos dos anos iniciais (em razão do pouco tempo de escola desses estudantes), porém repetiu-se em todos os grupos de seleção amostral desta pesquisa, representados nas falas acima, sendo 1 aluno do Ensino Fundamental e 2 alunos do Ensino Médio, divididos entre os 3 níveis de rendimento.

Este discurso pode ser entendido como um reflexo da assimilação do mito da ascensão social. O aluno é incentivado a pensar a escola, tanto pela incorporação do discurso que a associa ao mundo do trabalho, como pela própria organização mensal e bimestral, que prioriza as sequências didáticas entre as fases de *aprender* (ou seja, as aulas sobre um determinado tema) e o *avaliar* (as provas que “testam” o que o aluno adquiriu de determinada matéria ou não). Como consequência, o saber aprendido é o de momento: é fixado de modo temporário, entre temas referentes a cada disciplina, em cada período entre as avaliações. Isto pôde ser apreciado nas dalas inicialmente selecionadas e na maioria de nossas entrevistas, sempre que o aluno é questionado sobre o que aprende.

Em uma visão limitada da escolarização em sua vida, a relação entre *aprender* e *ascender* socialmente passa a roteirizar a frequência do aluno na escola da seguinte maneira: este entra em contato com algum objeto de estudo disciplinar e o trabalha ou decora para cumprir avaliações e alcançar as notas mínimas, sendo então permitido avançar nas séries escolares até a conclusão do curso básico. Esse significado, obviamente, não se aplica da mesma maneira a todos os alunos, pois este mesmo esvaziamento dos sentidos da escola leva alguns alunos a afastar-se de qualquer objetivo em sua formação. Imaginamos que seja o caso de muitos estudantes, sobretudo os de pior rendimento escolar.

Em suma, trata-se de uma aprendizagem que se baseia “*na falsa premissa de que é realmente possível realizar uma ligação efetiva entre o conhecimento escolar e as habilidades, de um lado, e o mercado de trabalho e a sociedade, de outro*” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.88). O efeito foi o observado na fala dos alunos, em que o conhecimento é entendido como um requisito para o futuro, e perde seu sentido formativo no tempo presente, sendo ressignificado pela necessidade de aprovação nas avaliações escolares. O que se aprende tem duração curta e posta no presente, enquanto a justificativa para aprender se dá sempre no futuro.

Geografia, ciência do mundo

Diante das limitações observadas na fala do aluno sobre o que adquire como conhecimento em Geografia, por suas repetidas citações de aprendizagens momentâneas como resposta, foi necessária a inclusão de uma questão sobre o que o educando se recordava de ter aprendido em bimestres ou anos anteriores, buscando conhecer de modo aprofundado a representação que o aluno faz sobre o que aprende na disciplina geográfica:

“Entrevistador: Você disse algumas coisas que aprendeu esse ano. E dos anos anteriores, você se lembra do que aprendeu em Geografia?

Aluno: *Meu Deus. (Silêncio) ... ah, aprendi localização. É isso... E o que me lembra muito as aulas de Geografia, era decorar as capitais “pra” fazer prova oral. ”*

(A.S.N., aluno do 2º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

“Entrevistador: E no primeiro bimestre, o que você aprendeu?

Aluno: *No primeiro bimestre, a gente viu...coisas do tipo dos Estados Unidos, do Japão e da Alemanha.*

Entrevistador: Essa matéria foi importante pra você?

Aluno: *Foi.*

Entrevistador: Porquê? Me dá um exemplo.

Aluno: *Porque eu gosto de saber de outras culturas, assim, eu gosto de me informar sobre isso. Eu busco mais essas coisas, eu acho que é importante saber essas coisas que “tá” tendo no mundo.*

Entrevistador: Você tem Geografia desde que série?

Aluno: *Acho que desde a quarta série.*

Entrevistador: E você lembra de alguma coisa que aprendeu em Geografia no passado?

Aluno: *(Risos)...Eu lembro muito que a aula do professor R. tinha gráficos...e lembro muito dele falando os dados do Brasil e do mundo...aprendi muito sobre os outros países, outros continentes... “tipo” o mundo mesmo, “né?”.*

(S.O.S.J., aluno do 3º ano do Ensino Médio, baixo rendimento)

Temos selecionadas falas de alunos³⁰ citados anteriormente (no bloco *O conhecimento entre o presente e o futuro*), que agora revelam outras significações para além do aprendizado instantâneo, em que passaram a citar outros conceitos, mostrados acima. O que inicialmente destacou-se nas falas dos alunos foi a diversidade de temas considerados como próprios da Geografia, que para nós reflete a própria amplitude dos saberes da ciência geográfica, que tratam tanto do ambiente físico e natural, como da sociedade e da geopolítica, em várias escalas. Assim como em meio acadêmico, o que a Geografia apresenta ao aluno são temas diversos, tratados em sala de aula, cujos exemplos podem ser a “localização”, a “história de outros países”, “as fases da Lua”, etc.

Contudo, esta variedade de saberes geográficos pode conduzir o aluno a uma situação de aprendizagem tornada confusa, uma vez que os temas podem aproximar-se do que se chama “atualidades”, desprendendo os conceitos próprios da ciência geográfica de sua forma de objeto de estudo na escola. Tivemos um exemplo quando nas falas os alunos citam alguns países sobre os quais “aprendeu”, sem citar **o que aprendeu**, que é mais importante e significativo. Posteriormente, analisaremos de modo mais aprofundado esta condição, quando debruçarmos-nos melhor sobre as aprendizagens captadas na representação do aluno.

Por hora, notamos que as falas que apontam que as aprendizagens mais marcantes para os alunos na disciplina de Geografia se dão numa escala distante e não próxima. É o “saber sobre o mundo” que se fixa para o aluno como aprendizagem em Geografia, ao contrário do conhecimento sobre o lugar, o próximo ou o visível. Em um paralelo a esta realidade, encontramos na literatura pedagógica o educador britânico Andy Hargreaves, que comentando a pesquisa de Keiran Egan³¹, afirma que “*o que interessa aos jovens não é, de modo algum, o seu mundo próximo – não a comunidade local ou a poluição do lago. O que geralmente lhes interessa é um mundo imaginado de fantasia*” (HARGREAVES et alli, 2001, p.109). Nesta fala, o autor aponta que a diferença e a distância da realidade objetiva do aluno são os elementos que mais contribuem para a sua aprendizagem. Sua conclusão se dá a partir da análise da relação entre a aprendizagem e fantasia, compreendendo como a imaginação e as histórias fictícias podem contribuir para que o aluno aprenda. Podemos adiantar que as nossas conclusões a respeito da Geografia se assemelham a de Hargreaves, embora estejamos

³⁰ No primeiro bloco em que reproduzimos as falas dos alunos, apresentamos a entrevista dos alunos J.P.S.P. (6º ano do Ensino Fundamental, médio rendimento); A.S.N. (2º ano do Ensino Médio, alto rendimento) e S.O.S.J. (3º ano do Ensino Médio, baixo rendimento). No segundo bloco, entretanto, somente foi possível reproduzir as falas dos alunos A.S.N. e S.O.S.J., uma vez que o outro aluno afirmou que não se lembrava do que aprendeu anteriormente em Geografia, pois passou a ter esta disciplina naquela mesma série.

³¹ Ver EGAN, K. *Teaching as storytelling*. London: Routledge, 1996. Referência encontrada em HARGREAVES, 2001, *op. cit.*

analisando, ao invés da fantasia e da imaginação, o papel do conhecimento científico nessa relação.

Sobre as possibilidades do ensino de Geografia, em meados do século XX o geógrafo Pierre Monbeig (co-fundador do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo e um dos primeiros professores da Geografia em cursos superiores no Brasil) já advogava a função desta ciência na escola como *“possível de auxiliar a expansão das funções intelectuais dos jovens”* (MONBEIG, 1954, p.16), sendo que a “missão” do ensino *“não é recrutar especialistas desta ou daquela matéria, mas de colaborar na formação de mentes capazes de pensar e criticar”* (idem, p.18). A pioneira tradição geográfica da Academia brasileira concebe o aluno como um ser em desenvolvimento, para quem aprender significa diretamente expandir suas funções intelectuais e operatórias (escrever, descrever, classificar, etc) através do conhecimento, como, por exemplo, na representação dos “complexos geográficos”.

Mais recentemente, a obra de alguns autores reforçou a relevância da Geografia como “conhecimento de mundo”, pois que esta *“fala do que nos cerca: ela nos faz descobrir os climas, as formações vegetais, as paisagens desconhecidas, ela nos leva a percorrer os meios ambientes extremos”* (CLAVAL, 2014, p.10). Novamente, temos a evocação de um saber “que nos cerca”, mas que é posto em “paisagens desconhecidas” e “ambientes extremos”, raramente próximos a realidade do cidadão e do aluno, a qual se conecta as conclusões que Hargreaves obteve ao analisar o papel da imaginação na aprendizagem, mas por meio do saber que a Geografia construiu a respeito dos espaços naturais e sociais. A “Geografia” que Claval fala não é necessariamente a que se alcança pela visão, ou é a do entorno próximo. É sim uma ciência do que “nos cerca”, portanto, o sentido não revela uma escala definida, e por isso refere-se a inúmeras paisagens e espaços, caracterizados como territórios e divisões, ou não. A Geografia é, portanto, uma “ciência do mundo”, de vários objetos e escalas.

Claval segue afirmando que a Geografia *“se contenta com enunciar na forma de um discurso estruturado o que, para o homem comum, é antes o registro das práticas, das habilidades e das técnicas correntes. Ela torna assim acessível ao público as experiências que este ignorava”* (idem, p.11). Esta outra característica fundamental do saber geográfico lhe confere um aspecto *transcendental*, tanto por uma questão escalar, sendo a Geografia a disciplina escolar responsável por apresentar, ao aluno, aspectos da grande parte do mundo a que não tem acesso, em escalas nacionais, continentais ou globais; como por uma questão descritiva, quando o *fazer* na Geografia trata sobre os *“sistemas de representação do mundo e das relações que há no mundo”* (MIRANDA, 2011, p.24).

Como vimos, o aluno tende a valorizar positivamente o aspecto transcendental da

aprendizagem em Geografia:

“Entrevistador: O que você pretende fazer quando sair da escola?

Aluno: *Eu pretendo fazer uma faculdade.*

Entrevistador: Você tem noção de qual faculdade deseja fazer?

Aluno: *Estou em dúvida entre Letras, Administração, História ou Geografia.*

Entrevistador: Você acha então que a sua área é a de Humanas?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Por que essa área?

Aluno: *Ah...Letras porque eu escrevo, faço poema...Administração, gostei muito de um curso que eu fiz...História, eu sempre fui um apaixonado por História, de aprender assim a história dos países, os conflitos, as guerras...e a Geografia vem desse ano mesmo, pelo que eu estou aprendendo as religiões, etc.*

Entrevistador: Você colocaria a Geografia no meio pelo que está aprendendo este ano?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: E pelo que você já aprendeu em Geografia? É importante, tem sentido?

Aluno: *Sim. Reforça um pouco mais o fato da Geografia estar nessa lista.*

Entrevistador: Você pode dar um exemplo de algo aprendeu na aula de Geografia que foi muito importante pra você?

Aluno: *É...uma das coisas importantes que aprendi o IDH, países...uma das coisas que gostei de ter aprendido é a Linha do Equador...(silêncio)...é essas coisas que eu me lembro no momento.*

Entrevistador: E por que foi importante aprender sobre a Linha do Equador?

Aluno: *Porque eu não tinha muita noção do que era a divisão do mundo. Depois que eu aprendi a Linha do Equador eu pude ter noção. Agora eu sei que ele é dividido, não é tudo igual, pra um lado é Norte, “pro” outro lado é Sul, e a linha do Equador que divide. ”*

(L.M.F.S., aluno do 3º ano do Ensino Médio, alto rendimento, aluno deficiente visual)

A fala de um aluno deficiente visual sobre o que aprendeu, na aula de Geografia, a respeito da divisão do globo terrestre em dois hemisférios a partir da Linha do Equador pode ser considerado o melhor exemplo encontrado em nossas entrevistas do papel que o conhecimento da Geografia em sua vida. Embora o aluno não tenha a visão, sua representação

do planeta é corretamente orientada para compreender a forma esférica em que a Terra é projetada. Ou seja, o conhecimento em Geografia pode lhe auxiliar a compreender melhor as projeções gráficas, a forma dos objetos e a dimensão do planeta.

Selecionamos esta fala como uma exemplificação das possibilidades de expansão e formação da inteligência do aluno no contato com a Geografia. Vamos nos aprofundar sob o espectro dessas possibilidades, utilizando novas falas selecionadas em que os alunos expressam o que aprendem em Geografia, e a importância desse conhecimento em sua vida escolar. Significa observar, para além do *que se pode aprender* em Geografia, o que a realidade da escola pública promove para o aluno, ou seja, o *que se aprende* em Geografia.

O que se aprende e o que não se aprende em Geografia

Encontramos mais exemplos de falas de alunos representando o que aprende:

“Entrevistador: O que você aprende em Geografia?

Aluno: (Silêncio). *Sobre o nosso país, sobre o Nordeste, que a gente “tá” vendo...*

Entrevistador: Então porque Geografia é tão importante?

Aluno: *A gente fica sabendo sobre o negócio do mundo, que a gente ainda não sabe...a gente fica sabendo o que aconteceu antigamente...e às vezes a gente fica sabendo coisas...”tipo”, as nossas...”tipo” a gente não sabe quem chegou na Lua primeiro...a gente sabe da face da Terra...aí a gente pergunta e o professor responde “pra nós”. ”*

(D.N.R., aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, baixo rendimento)

“Entrevistador: E em Geografia, o que você está vendo hoje?

Aluno: *Natalidade e migração.*

Entrevistador: E você lembra algo que aprendeu no passado em Geografia?

Aluno: *Terremoto... é a única coisa que vem na minha cabeça.*

Entrevistador: Você lembra como que seu professor deu a aula sobre terremoto?

Aluno: *Ele falou assim, que a placas tectônicas... o Brasil fica em cima, no meio e por isso não tem terremoto, e a China fica aonde separa, aonde se encontra, aí tem o terremoto. ”*

(L.P.S.A., aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, médio rendimento)

“Entrevistador: O que você aprende em Geografia?

Aluno: *Aprendo sobre as capitais, as regiões, sobre os continentes, sobre...ah, tudo...tudo isso que tem a ver com Geografia, os climas do Brasil, o espaço geográfico...tem muita coisa em Geografia...*

Entrevistador: Então você acha que o que aprendeu em Geografia foi importante?

Aluno: *Foi.*

Entrevistador: Porquê?

Aluno: *Por causa de um monte de coisa que eu não tinha ouvido falar e agora eu já sei...mudou totalmente...eu era uma garota que não sabia nem o que era placas tectônicas e nem a diferença entre continente e ilha, país, estado, agora eu sei...”*

(L.S.L.S., aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, alto rendimento)

“Entrevistador: O que você aprende em Geografia?

Aluno: *Da 5ª. a 8ª. série eu aprendi a ler legenda de mapa.*

Entrevistador: Só? E você sabe ler legenda de mapa?

Aluno: *Mais ou menos. Sei a representação de imagem e letra. (Risos)... No primeiro ano, aprendi um pouco sobre placas tectônicas, o movimento da terra...*

Entrevistador: E você sabe sobre o movimento da terra?

Aluno: *Não lembro. Que mais? (Risos).*

Entrevistador: E esse ano, agora, hoje? Qual foi sua última aula de Geografia?

Aluno: *Agora foi sobre o sistema agrário, importação e exportação.*

(H.S.G., aluno do 2º ano do Ensino Médio, baixo rendimento)

“Entrevistador: Por que você gosta de Geografia?

Aluno: *Eu gosto de Geografia pelo seguinte...tratar com ambientes, setor de produção, independente do que seja sempre tem Geografia envolvido. O quanto foi usado, como é, como era o clima de tal época e de tal lugar, entendeu? Eu gosto por diversos motivos.*

Entrevistador: E hoje o que você “tá” aprendendo em Geografia?

Aluno: *Hoje? A regionalização do mundo e por que ocorrem algumas migrações forçadas, étnicas e por guerra. ”*

(C.R.R., aluno do 3º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

“Entrevistador: E pensando na matéria, no conteúdo, não na parte de mapas, o que

você aprende em Geografia?

Aluno: *Hoje Geografia, estou aprendendo sobre as civilizações, as religiões, as religiões africanas e tal.*

Entrevistador: E antes, o que você aprendeu em Geografia?

Aluno: *Aprendi aonde que tem vulcão, aonde que tem terremoto, porque isso acontece...aprendi sobre as produções, os setores da Economia, que país tem mais recurso renovável, quais são os recursos renováveis e os não-renováveis...muitas coisas, isso eu gosto bastante. ”*

(L.M.F.S., aluno do 3º ano do Ensino Médio, alto rendimento, aluno deficiente visual)

Novamente, o aluno elenca diversos temas aprendidos em sala de aula como parte do rol de saberes da Geografia. Esta amplitude nos impede de delimitar pontos comuns na fala dos alunos que definiriam melhor o que o aluno considera que é Geografia ou não. Para analisar esta fala que expressa a realidade do ensino de Geografia exposto na voz do aluno, estabelecemos dois métodos, a saber: 1) comparar as falas dos alunos em função dos níveis de rendimento, a fim de compreender a distinção entre os alunos considerados “bons” e “ruins” em relação aos seus resultados de aprendizagem em Geografia e 2) comparar as falas dos alunos do Ensino Fundamental com os do Ensino Médio, de modo a entender quais alterações podem acontecer nesse discurso em função do tempo de escola do aluno. Temos, na amostra de falas acima, um aluno de cada nível de rendimento (3), em cada uma das escolas da pesquisa (2), num total de 6 alunos.

Para realizar estas comparações, vamos analisar os conteúdos citados pelos alunos em cada fala, sintetizados na seguinte tabela:

Escola (Curso)	Rendimento	Aluno	Conceitos citados
EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro (Fundamental)	Baixo	D.N.R.	4³²
	Médio	L.P.S.A.	4³³
	Alto	L.S.L.S.	9³⁴
EE Dom Pedro I (Médio)	Baixo	H.S.G.	6³⁵
	Médio	C.R.R.	5³⁶
	Alto	L.M.F.S.	8³⁷

Tabela 2 – Citações de conteúdo por aluno em cada trecho selecionado

Ao compararmos o que os alunos citaram como conceitos aprendidos em Geografia em relação ao desempenho escolar, temos que em termos quantitativos os alunos de baixo e médio rendimento tendem a citar menos conceitos aprendidos (entre 4 e 6 conceitos), enquanto os alunos de alto citaram mais conceitos (entre 8 e 9 conceitos). Porém, esta diferença em quantidade não significa que os alunos de alto rendimento aprenderam ou sabem mais, senão que somente tem mais conceitos decorados ou recordam-se mais do que aprenderam. Nesse ponto, frente a uma aprendizagem que se mostrou dependente dos objetivos do aluno em relação a diplomação e a ascensão social (que exige a memorização de temas para avaliações), pode-se afirmar que o aluno de alto rendimento é o mais adaptado a realidade da escola, porque expressa saber mais.

É preciso, porém, aprofundar-se sobre a forma que os alunos mostram em suas falas o que aprenderam, ou seja, *como* esses conceitos aparecem no discurso do aluno (ou seja, também em seu contexto), em função de *como* ele os aprendeu. Para realizar esta análise, encontra-se na obra de Lev Vigostki um aporte para diferenciar os níveis de domínio dos

³² Foram considerados os seguintes conceitos citados pelo aluno D.N.R.: “país”, “Nordeste”, “mundo” e “face da terra” (equivalente a superfície terrestre).

³³ Foram considerados os seguintes conceitos citados pelo aluno L.P.S.A.: “natalidade”, “migração”, “terremoto” e “placa tectônica”.

³⁴ Foram considerados os seguintes conceitos citados pela aluna L.S.L.S.: “capital”, “região”, “continente”, “clima”, “espaço geográfico”, “placa tectônica”, “ilha”, “país” e “estado”.

³⁵ Foram considerados os seguintes conceitos citados pelo aluno H.S.G.: “legenda”, “placa tectônica”, “movimentos da Terra”, “sistema agrário”, “importação” e “exportação”.

³⁶ Foram considerados os seguintes conceitos citados pelo aluno C.R.R.: “ambiente”, “setor de produção”, “clima”, “regionalização” e “migração”.

³⁷ Foram considerados os seguintes conceitos citados pelo aluno L.M.F.S.: “civilização”, “religião”, “vulcão”, “terremoto”, “produção”, “setor econômico”, “recurso renovável” e “recurso não-renovável”.

conceitos citados pelos alunos.

Vigotski, sobretudo no livro *A construção do pensamento e da linguagem*, compreendeu o desenvolvimento do pensamento na criança em idade escolar, analisando como se dá o processo a partir da interação social baseada na linguagem e nos significados das palavras que sintetizam os conceitos. A extensa obra do psicólogo dá conta de explicitar o funcionamento do pensamento em função da linguagem, utilizando-se das pesquisas que determinam como o aluno em fase de escolarização pode aprimorar o pensamento no contato com o saber organizado e sintetizado, ao qual chama de científico. Para Vigotski, “*o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos*” (VIGOTSKI, 2009, p.241).

Contudo, neste Trabalho de Graduação Individual não damos conta de trabalhar com todas as contribuições à teoria cognitivista presentes nas obras de Vigotski. Da mesma forma, o objeto de estudo – a fala do aluno – é limitada enquanto meio de expressão dos conceitos aprendidos pelo aluno, se comparada a complexidade da linguagem escrita, por exemplo. Na fala, a articulação das ideias e das palavras é menos evidente, ainda mais em uma entrevista, em que o informante fala somente respondendo ao entrevistador, em um determinado tempo e ritmo. Nossa análise, portanto, não pode ter um tom classificatório ou determinador, e sim apontar, com base na teoria de Vigotski, quais níveis de domínio dos conceitos o aluno parece revelar em sua fala. A partir das contribuições de Vigotski, as narrativas dos alunos podem ser consideradas dentro da teoria, apontando como o aluno apropria-se dos conceitos de Geografia na escola.

O objetivo proposto é, portanto, de analisar o que fora citado pelos alunos como conceito do ensino de Geografia, utilizando-se de um aspecto específico da teoria vigotskiana, que é a distinção que este faz entre *conceitos espontâneos* e *científicos*, e de sua transição no desenvolvimento do pensamento da criança na escola. Vigotski fundamenta esta diferenciação no desenvolvimento ao analisar o problema através da questão da linguagem, em que o signo e a palavra tem papel fundamental, pois é justamente onde se diferem um saber infantil, empírico e de menor abstração (por isso *espontâneo*) e um saber produzido (também na escola) no contato do aluno com a ciência e seus conceitos referenciados, por isso também abstratamente superiores.

Pode-se dizer que os *conceitos espontâneos* sejam “*dados puramente empíricos, conhecidos a partir da experiência imediata*” (idem, p.263) da criança. O exemplo que

Vigotski nos dá é o conceito de irmão ou irmã, que *“não começou pela explicação do professor nem pela formulação científica do conceito. Em compensação, esse conceito é saturado de uma rica experiência pessoal da criança”* (idem, p.264). Dessa forma, temos que os conhecimentos que se caracterizam por emanarem efetivamente da experiência do sujeito, onde o papel da linguagem atua na função de sintetizar as experiências sobre o domínio de uma palavra generalizadora (como *irmão*, no exemplo).

Por outro lado, os *conceitos científicos* são aqueles em que o processo da criança nesse desenvolvimento *“não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico”* (idem, p.265). A conceptualização que é típica do desenvolvimento do pensamento científico é aquela em que surge quando a criança apreende o significado de um termo científico que pode ser algo totalmente novo ou até então desconhecido para ela ou pode recondicionar o significado até então espontâneo e pouco abstrato, quando o pensamento passa por uma fase de transição pela apropriação do domínio da palavra, ou seja, do contato com a linguagem sintetizadora.

Na escola, uma transição entre os conceitos espontâneos e científicos se dá na tomada de consciência do estudante em relação ao que faz como atividade em sala de aula, por exemplo. Vigotski afirma que *“tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”* (idem, p.275). O fundamento proposto por Vigotski como uma lei mais básica para essa tomada de consciência parte do elemento mais puro da ação para a linguagem. Na dimensão da escola, a atividade de uma determinada matéria precisa ser compreendida e assimilada em seu sentido para o aluno: a relação entre escola e empregabilidade, por exemplo, serve como uma justificativa para as atividades que o aluno realiza na escola, ainda que se baseie em uma falsa premissa de ascensão social para todos através da Educação. Quando é criada uma justificativa para a permanência do aluno na escola, o *que se faz* na escola é desprovido de um sentido de enriquecimento e desenvolvimento cognitivo do aluno, e passa a ser ocupado pelo sentido de cumprir tarefas e possuir bom desempenho nas atividades de avaliação.

Ao aproximarmos da realidade do aluno ao observar as falas selecionadas para esta análise, encontra-se a tendência dos estudantes mostraram lacunas na construção dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, sendo que os alunos de baixo rendimento têm um conhecimento menos organizado ou sintetizados em conceitos próprios da Geografia, como demonstra a fala do aluno D.N.R. quando afirma que aprendeu *“um negócio sobre o mundo”*

ou “*o que aconteceu antigamente*”. Sob a ótica vigotskiana, o conhecimento expresso pelo aluno parece conter traços de espontaneidade, ou seja, advém da experiência cotidiana e não sintetiza de maneira eficaz o conceito de “tempo passado”, em que o aluno expressa “*o que aconteceu antigamente*”, por exemplo, ou o de “mundo”, em que o aluno expressa que aprendeu “*um negócio sobre o mundo*”.

Na comparação entre alunos de desempenhos diferentes, encontramos uma distinção básica no que se refere ao domínio dos conceitos da ciência geográfica. Os alunos de médio e alto rendimento tendem a citar mais conceitos aprendidos, mas isto não significa que “aprendem melhor” que os alunos de baixo rendimento, e sim que dominam melhor o processo de aprendizagem e estão mais adequados aos objetivos e métodos da escola. Por isso, organizam melhor em sua fala o que aprenderam, como as falas dos alunos C.R.R. e L.M.F.S. citadas anteriormente mostraram. Mais um exemplo pode ser observado em outro trecho da entrevista do aluno C.R.R.:

“Entrevistador: E o que você aprendeu em Geografia que foi importante?

Aluno: *Seguinte, eu aprendi que aqui no Brasil nós tivemos um vulcão. Fernando de Noronha surgiu a partir de um vulcão, por que aqui no Brasil faz tanto calor eu não sabia e tem muita coisa. Deixa eu ver. Tem muita coisa!*

Entrevistador: Você citou coisas a respeito do Brasil.

Aluno: *Sim, mas tem coisas do mundo também.*

Entrevistador: Mas do Brasil você vai falar o quê? O que é importante que você aprendeu sobre o Brasil?

Aluno: *Seguinte, como o Brasil é um país muito grande, a gente não tem só um tipo de clima aqui. Eu acho que são cinco tipos de clima em diferentes áreas do Brasil, e isso eu não sabia. “Que nem” na Amazônia. Na Amazônia, quase todo dia chove, ‘né’? Por isso lá tem muita mata, tem vegetação. Porque chove. Aqui já não. Aqui são temporadas de chuva e seca... Tanto é que no Nordeste é sol o ano inteiro. Aqui não, na Amazônia também não. ”*

(C.R.R., aluno do 3º ano do Ensino Médio, médio rendimento)

Apesar de apresentar algumas dificuldades no domínio e na articulação dos conceitos (como o conceito de *clima*, por exemplo), a fala citada articula a existência de vegetação ao clima e à predominância de chuvas, aplicando o conhecimento do regime pluviométrico com a existência de formações vegetais. Ao mesmo tempo, o aluno mostrou alguma inconsistência

em outros pontos de sua fala a respeito do clima no Brasil, como na ideia de que no Nordeste “é sol o ano inteiro”, no sentido de que predomina uma estação para o ano todo. Percebe-se, portanto, a diferença tênue entre o domínio do conhecimento referenciado e articulado daquele dotado de espontaneidade, pois estes se misturam na fala do aluno.

Os estudantes que demonstraram aprender mais e que possuem melhores notas também apresentaram que o contato com o saber da Geografia em sala de aula provocou uma aprendizagem pouco sedimentada e repleta de “lacunas” em que aflora um saber de tipo senso comum e espontâneo. De fato, o ensino de Geografia em sala de aula na escola pode apresentar limites no desenvolvimento cognitivo do aluno. Acreditamos previamente que haja uma relação entre estes problemas apontados pela fala do aluno no que se refere à Geografia e ao estabelecimento da finalidade de ascensão social pela escola, por exemplo. Em um estudo mais amplo, seria possível alcançar outras causas dessas limitações.

Nesse sentido, podemos nos aprofundar sobre os problemas de aprendizagem em Geografia expostos pelos alunos quando comparamos, na amostra de falas selecionadas acima (em função da série e do rendimento), o que captamos no discurso do aluno do Ensino Fundamental e no Médio. Em termos quantitativos, não houve diferença significativa entre o número de conceitos elencados pelos alunos dos anos iniciais e finais, que ficou em cerca de 6 conceitos por aluno. Assim, reforçam-se dois apontamentos que emergem da relação do aluno com o conhecimento na escola: 1) o fato do aluno ser marcado pelo que está aprendendo no momento, atribuindo a este conteúdo a maior importância e 2) os conceitos da Geografia apresentados em sala de aula que “marcam” mais profundamente o aluno são variados e tendem a tratar de dados de natureza natural e social em escala distante da realidade do aluno (presente em termos como país, continente, mundo).

Preocupa, entretanto, o fato de entre alunos de anos iniciais e finais tenham um nível aproximado de domínio do ensino de Geografia. O contato que o aluno da escola pública tem com a Geografia como ciência (em muitos casos, a única vez que o jovem poderá estudar Geografia em sua vida) tem duração de 7 anos, sendo 4 no Ensino Fundamental e 3 no Ensino Médio, sendo que o último, em geral, revisa a organização dos conteúdos vistos pelo aluno nos anos iniciais. Sobre isso, reencontramos uma fala citada no capítulo anterior que revela o sentido da passagem do aluno pela escola:

“Entrevistador: Porque você vem a escola?

Aluno: *Deixa eu ver...(silêncio)...Eu venho a escola porque eu penso em ter um futuro melhor pra mim. Eu acho que “pra” eu exercer uma profissão eu preciso do Ensino*

Médio, é obrigatório.

Entrevistador: Então, o Ensino Médio é uma obrigação ou uma necessidade?

Aluno: (silêncio)...*Eu acho que é necessário, porque ninguém é obrigado a vir na escola. Eu vejo o Ensino Médio como uma revisão do Ensino Fundamental. Então eu vejo em 3 anos aqui o que eu vi no Ensino Fundamental...o objetivo disso é que eu saiba o que precisa para entrar na faculdade.*”

(A.N.S., aluno do 2º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

A partir do que compreendemos nessa fala, podemos observar a condição do aluno em função da baixa transformação que a escola promove em sua vida (e como isso reflete na aprendizagem em Geografia). Os alunos do Ensino Médio são levados a entender que este estágio funciona como uma “ponte” entre o conhecimento apresentado a ele no Ensino Fundamental e a faculdade. Nesse sentido, as aprendizagens dos anos anteriores podem ser anuladas, tanto porque serão revistas (em que o aluno se pergunta: para que ter os mesmos conteúdos em duas fases escolares distintas?), quanto porque serão desnecessárias quando terminada a fase de preparação para o vestibular. O que nos parece é a consolidação de uma redução dos sentidos da escola, que atinge profundamente a aprendizagem, em geral e em Geografia.

O aluno do Ensino Médio mostrou, portanto, ter poucos avanços em relação ao que aprender, se comparado com o Ensino Fundamental. As falas têm a mesma organização textual: o aluno responde citando continuamente os conceitos que se recorda. Em ambas as entrevistas, os conceitos da disciplina de Geografia na escola foram inseridos nas falas de maneira desarticulada, e em tom informativo, em que o aluno valoriza mostrar os conteúdos que decorou, ainda que estes sejam poucos. Previamente, pode-se dizer que esta pesquisa apontou aspectos do que se passa com o aluno na escola quando a aprendizagem se revela superficial e pouco evolutiva em função dos anos. O aluno enxerga o conhecimento aprendido como algo instantâneo e passageiro, cujo sentido tende a esvaziar-se frente à função de certificação da escola.

Passamos a analisar mais detalhadamente esta relação entre o aluno e o sentido de aprender de modo, utilizando novamente do que o aluno fala sobre o ensino de Geografia.

Porque aprender Geografia?

Como vimos, o que marca a transição entre o saber espontâneo e o científico é a

tomada de consciência a partir da possibilidade de ampliação do conhecimento do aluno pela formação de um conhecimento que pode ser expresso por um vocabulário adequado e com significação relevante para sua vida. Da mesma maneira, no nível do aluno na escola ser consciente significa reconhecer, no que se faz na escola, o papel do conhecimento como elemento básico de seu desenvolvimento cognitivo e humano.

O que vimos até agora em nossa análise do discurso dos entrevistados, foi uma valorização positiva com a escola e com o conhecimento escolar que é baseada na ideia de ascensão social e reduz o que se aprendeu ao nível de informações, algumas vezes desconexas entre si.

Para descobrir em qual nível a relação entre aluno e escola pode transformar a sua consciência e o conhecimento, perguntamos ao aluno o porquê aprender Geografia, pensando em analisar, a partir de sua resposta, qual sentido é atribuído por ele aos conteúdos de Geografia em sua vida. Significa observar, para além do que o aluno assimila quantitativa e qualitativamente, como ele entende o que aprende para si e para sua vida social. Sobre a importância de aprender Geografia, o aluno responde:

“Entrevistador: Você me disse que aprendeu as capitais brasileiras. Você acha que isso foi importante?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Por quê?

Aluno: *Porque se você perguntasse eu saberia responder. Qual a capital de São Paulo? Se você perguntasse, eu saberia dizer que era São Paulo. Porém, com o passar do tempo você vai esquecendo.*

Entrevistador: E esse esquecimento é natural?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Mas esse esquecimento se deve ao fato de que você não utilizou mais isso na vida?

Aluno: *Sim. Por exemplo, a tabuada. Você tem que saber que 3×3 era 9 e não 6, aí conforme você vai passando você continua usando a tabuada “pra” fazer outras coisas em Matemática.*

Entrevistador: Então se você utilizasse o que você aprendeu em Geografia você não teria esquecido?

Aluno: *Não.*

Entrevistador: Mas quando você iria utilizar o nome das capitais?

Aluno: *Não sei (risos). Quando eu fosse viajar, talvez.*”

(A.S.N., aluno do 3º ano do Ensino Médio, alto rendimento)

No contato com a fala acima citada, chama-nos atenção inicialmente o que o aluno afirmou como aprendizagem em Geografia, que é a lista das capitais brasileiras, por ele decorado. O aluno demonstra ter passado pela aprendizagem estritamente memorizadora, baseada em acumular informações de modo dicionarizado e pouco reflexivo. Ao falar sobre decorar as capitais dos estados, o aluno explicita a importância de aprender posto em um sentido tautológico: ele sabe *“porque tem que saber”*, ou *“porque alguém pode perguntar”*. Isso pode ser entendido como reflexo de uma visão esvaziada de significado da escola, pois da mesma forma que o aluno *tem que* ir à escola e entende essa presença como requisito para a ascensão social, o conteúdo pode ser entendido como obrigação. Aprender (ou memorizar) é parte do ritual de ir à escola, sendo válido para qualquer conteúdo que se aprende.

Além disso, a fala nos revela uma ideia recorrentemente veiculada pelos alunos em suas entrevistas, em que estes entendem que irão esquecer o que aprende. Esse esquecimento é posto em tempo futuro, pela passagem de tempo fora da escola. O aluno imagina que esquecerá os conteúdos que aprendeu ao longo de sua vida, salvo aqueles conhecimentos que *“utilizar em sua vida”*. O estudante relaciona o saber a um *“uso”*, ou seja, a uma finalidade, posta sempre no tempo futuro, para o exercício profissional ou para o cotidiano.

Sobre esquecer ou não aprender, o aluno diz:

“Entrevistador: O que você *“tá”* vendo em Geografia agora?

Aluna: *Eu aprendi sobre as migrações...é....qual era o nome? (Silêncio). Sobre os países que têm mais acesso à internet, porque cada um tem um maior número de internautas.*

Entrevistador: Sei. E você deu conta de aprender bem esse tema?

Aluna: *Em partes eu acho que sim... mas não, porque muita coisa eu não vou lembrar.*

Entrevistador: E você acha que esqueceu por quê, se é tão recente?

Aluna: *Porque eu não absorvi da forma correta...*

Entrevistador: E não absorveu por quê?

Aluna: (Silêncio). (Risos). *Não sei por que não absorvi...*

Entrevistador: Aqui nesse ponto você não acha que a culpa é sua?

Aluna: *Ah, eu acho que não. Porque nem tudo a gente absorve, sem que a gente fique 100% estudando aquilo, porque é tudo muito rápido. Hoje você aprende uma coisa,*

amanhã você aprende outra.

Entrevistador: Então você concordaria com a frase “o que você aprendeu você não esquece”?

Aluna: *Concordaria...*

Entrevistador: Então você não aprendeu?

Aluna: *Então no caso sim.*

(E.C.S., aluna do 3º ano do Ensino Médio, médio rendimento)

O sentido de aprender expresso pela aluna nesta segunda fala é mais complexo, pois envolve aspectos de sua relação com a forma pela qual teve acesso ao conhecimento na escola. A aluna relaciona suas falhas no domínio de conceitos em Geografia com o tempo em que estuda cada tema em suas aulas (porque “hoje se aprende uma coisa, amanhã outra”), admitindo que não aprendeu. A narrativa nos mostra uma naturalização do processo de “aprender e depois esquecer” que está posta em uma lógica de escolarização passageira, em que não se percebe a relação do saber com o desenvolvimento da inteligência. Em seu lugar, o aluno tendeu a valorizar o que aprende pelo que “usa”, sobretudo no nível prático e cotidiano.

Outro exemplo dessa relação entre aprender e usar quando o aluno A.S.N afirmou que não esquece a tabuada porque a utiliza em contas mais complexas que necessita fazer conforme avança na complexidade de equações (por exemplo, utiliza a multiplicação na resolução de problemas de raiz quadrada) ao longo das séries. Nesse sentido, memorizar as multiplicações mais simples é útil para o aluno. Não vamos nos ater a uma defesa da importância da operação memorizadora para o ensino, pelo fato de que seriam necessárias mais pesquisas para entender mais ao fundo o seu papel no desenvolvimento do aluno. Contudo, podemos apontar que a fala do aluno aponta a memorização como meio eficiente de avançar dentro do encadeamento dos conteúdos de Matemática. O mesmo não se repete em Geografia, cujo aspecto em sala de aula traz informações de modo mais fragmentado.

Podemos conhecer melhor os efeitos dessas limitações para o ensino de Geografia. De antemão podemos dizer que as falas apontam, do mesmo modo do que a relação com a escola, para uma banalização. Aprende-se Geografia (e talvez como qualquer outra disciplina na escola) como parte dos rituais da escola, ou seja, como tarefa momentânea. Do mesmo modo, podemos conhecer os efeitos do fato dos temas de Geografia se apresentam desconexos entre si, sem estabelecer uma sequência estruturada ou mesmo demonstra ser necessário ao aluno para além das finalidades básicas da escola (avaliação e diplomação).

Quando questionamos o aluno sobre o aprender e o usar, encontramos:

"Entrevistador: Quais matérias você aprende mais na escola?

Aluno: *Matemática e Ciências.*

Entrevistador: Porquê essas duas?

Aluno: *Matemática porque você usa Matemática todo dia...os números, as contas...e a Ciências, porque quando se descobre alguma coisa como doença ou risco de morte você já sabe, e aí você não tenta se intrometer tanto nesse assunto.*

Entrevistador: Porque as outras não são tão importantes?

Aluno: *É porque elas não entram tanto no dia a dia...*

Entrevistador: Você consegue dar exemplos de uma ciência que não entra tanto no seu dia a dia?

Aluno: *História.*

Entrevistador: Porque História?

Aluno: *Porque eu não vejo muitas pessoas falando sobre isso, sobre guerras que já “aconteceu” e sobre pessoas que já “morreu” no passado.*

Entrevistador: E você acha que por causa disso a História não é importante?

Aluno: *É.*

Entrevistador: E a Geografia?

Aluno: *Bem...a Geografia até que tem um pouco a ver, porque discute sobre os pontos cardeais e os pontos cardeais servem pra gente se guiar pelo nosso mundo.*

Entrevistador: E você já usou os pontos cardeais pra chegar em algum lugar?

Aluno: *Uma vez, quando eu “tava” numa mata com meu pai.*

Entrevistador: E aí você descobriu pra que lado estava um ponto e foi até lá?

Aluno: *Não, foi o meu pai.*

Entrevistador: Mas você acha que você um dia vai utilizar?

Aluno: *Sim.*

Entrevistador: Quando?

Aluno: *Ah, se um dia eu me perder em algum lugar...”*

(E.H.C.S., aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, alto rendimento)

Entrevistador: Você disse que quer ser médica cirurgiã, e que a Matemática te ajuda muito. E as outras matérias?

Aluna: *Sim...Ciências, principalmente.*

Entrevistador: Porquê Ciências?

Aluna: *Eu acho que é porque estuda o corpo humano.*

Entrevistador: E a Geografia?

Aluna: *Pra "mim" ser cirurgiã gastroenterológica, ou pra vida...*

Entrevistador: Pra tudo.

Aluna: *Ah, acho que sim...acho que ajuda....tudo é importante.*

Entrevistador: Me dá um exemplo.

Aluna: *Ah, viagem...talvez..."sei lá", mas ajuda."*

(L.S.L.S., aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, alto desempenho)

Selecionamos as falas de dois alunos classificados como alto rendimento, para demonstrar alguns problemas relacionados ao estabelecimento de um sentido de aprender Geografia para a vida do aluno. Embora as notas de Geografia desses alunos sejam altas, eles demonstraram não perceber utilidade para o conhecimento em Geografia para além de um "uso irreal" (que é uma suposta viagem, por exemplo), que é uma justificativa construída para preencher os questionamentos sobre porque estudar ou permanecer na escola. Como vimos, o contato com o conhecimento trazido pela disciplina de Geografia possibilita ao aluno aprender sobre "o mundo" e sua relação com ele, tendo profundas relações com o efeito de *suspensão* promovido pela escola.

Em suas falas, porém os alunos buscam encontrar a importância do que tiveram como matéria em Geografia em "usar o que aprendeu" como parte de seu cotidiano, ou ainda em um futuro imaginado. Como reflexo de uma escolarização passageira e de uma aprendizagem com finalidade limitada, o que aprende é visto como importante, mas esta valorização é desprendida do processo de humanização do aluno e de sua consciência. É sim justificada pelo que pode ser útil ao aluno no nível do cotidiano, e distante de uma prática social ou do fomento da inteligência e do desenvolvimento cognitivo.

O efeito é devastador. Da Geografia para o aluno, surge o ensino memorizador típico da pedagogia tradicional, mas também presente em sistemas apostilados e livros didáticos recentes, adequados a oferecer um conteúdo preciso: o *saber para passar*. Do aluno para a Geografia, limita-se o papel transcendente desta ciência enquanto *saber sobre o mundo* e em seu lugar coloca-se um saber justificado e desconectado da perspectiva da problematização da realidade do aluno. A fala a seguir pode exemplificar essa situação:

"Entrevistador: Você utiliza os ensinamentos da escola na sua vida pessoal?

Aluna: *Eu utilizo geralmente as aulas de Filosofia, né.*

Entrevistador: Como assim? Me dá um exemplo.

Aluna: *Filosofia...é, ela está presente em tudo na nossa vida, a todo momento, tudo é filosófico. Se você vê alguma coisa, você diz: "aquela coisa é bonita", você está filosofando. Você vira um filósofo. Se você aprender a se questionar, a não se trancar num mundinho, você aprende muito. E a Filosofia ajuda nisso, porque dá pra se questionar, pra pensar nas coisas em sua volta, no mundo a sua volta. Assim, você vai conseguir chegar a algum lugar. A Filosofia te ajuda.*

Entrevistador: Eu concordo com você que a Filosofia ajuda. E a Geografia?

Aluna: *A Geografia, eu não entendo muito. Mas ela fala sobre como funciona o mundo, as coisas do mundo, a sociedade.*

Entrevistador: O que é bom saber do mundo?

Aluna: *Como ele "tá". Como é a estabilidade dele. Saber se ele está bom, quais são suas qualidades dele, seus defeitos, aprender a questionar o mundo, a questionar e você ir atrás.*

Entrevistador: Você acha que a Geografia "tá" te ajudando a aprender esse padrão de conhecimento do mundo?

Aluna: *Eu acho que não.*

Entrevistador: Porque a Filosofia sim, e a Geografia não? O que a Filosofia tem que a Geografia não tem?

Aluna: *Eu não sei te explicar, mas eu acho que a Filosofia você argumenta, você fala...é fácil, é só falar...Geografia é muito de decorar coisas, eu não sou boa, eu esqueço muita coisa, eu não gosto porque vem tudo "mastigadinho".*

(E.C.S., aluna do 3º ano do Ensino Médio, médio rendimento)

A partir do exposto acima, foi possível relacionar os sentidos de aprendizagem em Geografia para o aluno, com sua visão de escola e de conhecimento, em que se revelaram falhas em *aprender* e na tomada de consciência do *porquê aprender* para além do nível subjetivo ou cotidiano. Podemos dizer que as falas apontaram que a Geografia na escola, ou seja, enquanto conhecimento transformado em disciplina escolar (cujos saberes transformam-se igualmente em *objetos de estudo* sobre o mundo) tem seu potencial reduzido por uma compreensão de escolarização feita pelo aluno que é limitada pela lógica da ascensão social ou do saber para usar, principalmente no nível do próximo ou do cotidiano. O aluno apropriou-se do que aprende em Geografia como parte de um "ritual" requisitório para a vida adulta, que

é “formar-se”, sem que haja um sentido real de transformação de sua vida pela escola e pelo conhecimento que a escola traz. Vamos retomar estes sentidos e analisa-los em nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição do aluno e da escola: alguns limites

Este trabalho buscou analisar a fala do aluno sobre a escola, como método de examinar sua relação com esta instituição social de formação. O contato com o discurso do estudante nos auxilia a pensá-lo como um *sujeito ativo da escola* (apesar de haverem casos em que o aluno é reconhecido como *sujeito passivo na escola*), pois vivencia e realiza experiências, ao longo de sua escolarização, que lhe marcam profundamente no sentido de desenvolver aspectos pessoais e sociais que o definem como humano.

Da mesma maneira, quando analisamos quais os sentidos da escola para o aluno, torna-se indispensável considerar o papel que o conhecimento científico exerce como parte da experiência de “estar” e “fazer” na escola. Por isso, procuramos compreender o que este aluno representa em seu discurso a respeito do que aprende em Geografia, pensando que esta relação seja um reflexo dos significados que constrói para o que aprende na escola em geral.

Nesse sentido, procuramos lograr a realização de uma pesquisa em que o objetivo surja necessariamente de uma apreensão da realidade, posto que

“ser objetivo nas ciências não significa estar fundamentado no objeto, concentrar-se em um conhecimento exclusivamente experimental. Significa ser capaz de provar que se aplica corretamente um método, o que exige, mais precisamente, a referência aos métodos de objetivação (BACHELARD, 1971)³⁸. Nas ciências, é preciso ser capaz de elaborar métodos de construção da objetividade, e não supor essa objetividade como anterior ao próprio processo de pesquisa” (LOPES, 2007, p.191).

A produção de um conhecimento científico em um projeto de pesquisa envolve, deste modo, a elaboração referenciada de um método pautado pela realidade do aluno da escola pública. Para isso, o trabalho do pesquisador assume um papel coletivo e conjunto, em que é preciso considerar o seu *outro* na produção da pesquisa. Como vimos, a definição de uma pesquisa que considera a alteridade perpassa por esse mesmo processo, em que o pesquisador procura adaptar o texto de pesquisa para inserir a fala do aluno. Acreditamos que foi possível relacionar os significados de cada fala de aluno citada com as análises que se construíram a

partir das referências.

O aluno, por suas características etárias e sociais, se trata de um *outro* específico em nossa sociedade, cuja relação intrínseca com a escola produz significados socialmente construídos e reproduzidos em seu discurso. Ao observarmos o aluno representando o que vive na escola, encontramos uma extensa diversidade que é reflexo do próprio sentido universal da escolarização, que está implicado com várias dimensões da vida do estudante: no contato com o conhecimento, a preparação para o trabalho, a aprendizagem de valores éticos e morais e das regras de convivência estabelecidas em nossa sociedade, etc. O trabalho do pesquisador frente as diversas condições sociais que envolvem o aluno é, portanto, de direcionar a análise dos dados obtidos em pesquisa para a obtenção de hipóteses e de apontamentos que reflitam sobre os limites da condição do aluno e da escola.

O primeiro ponto levantado em nossa pesquisa no qual estudar o que o aluno fala pôde contribuir apontando reflexões a serem consideradas é a validade da atualidade da escola como instituição moderna no contexto contemporâneo, frente ao desuso de instrumentos tecnológicos dentro e fora de sala de aula. Entre os alunos entrevistados, a valorização positiva da escola foi unânime, o que reforça a característica da escola de ser um espaço importante para o jovem, sendo que este também demonstra reconhecer este valor. Existe, portanto, um limite na questão da pertinência da escola no contexto contemporâneo: a própria pesquisa, no levantamento de dados de acesso à *internet* pelos alunos, mostrou que a escola está menos atualizada e inserida nas novas formas de comunicação propiciadas pelo meio digital-informático. Apesar disso, não se observa como efeito uma desvalorização da escola ou uma crítica ao seu “atraso” por parte dos alunos. Ao que parece, as experiências escolares e seus reflexos na vida do estudante demonstram-se mais importantes.

Da mesma maneira, o nosso contato com a fala do aluno nos mostra que as acusações de desatualização da escola não podem ser debatidas sem que se considere a questão da importância da aprendizagem na escola, tanto para a questão do *que* se aprende, como para o *como* se aprende na escola. Em nossa pesquisa, tratamos de como o aluno representa o que aprende através da Geografia, em que se mostraram algumas lacunas na apropriação do conhecimento científico pelo estudante. Contudo, todos os alunos entrevistados reconheceram a importância e o valor positivo da Geografia como conhecimento científico ao qual tem contato na escola, que inclusive a definem como *ciência do mundo*.

Ora, se o que se aprende em Geografia – e em outras disciplinas do currículo escolar – é entendido pelo estudante como “importante” ou “relevante”, temos uma indicação do sentido positivo que a escola tem para o jovem. O mesmo não acontece, por exemplo, quando

os alunos falam sobre o que fazem na escola, o que pôde ser visto quando o aluno descreve como atribui sentido ao *copiar* em sala de aula.

Podemos dizer que a desatualização da escola parece ser mais uma desatualização de *como* se ensina na escola (e não do *que* se ensina na escola), que é reflexo de uma prática pedagógica pouco reflexiva e que não estabelece um contato primordial com a realidade do aluno, sendo este um limite a ser melhor compreendido por pesquisadores e educadores na defesa da instituição escolar em nossa sociedade.

Neste trabalho partimos para a definição de um perfil socioeconômico dos estudantes, ao investigar suas condições de vida e de acesso à moradia, bem como a constituição de suas famílias, comparando as informações obtidas na aplicação dos questionários com dados de pesquisas de maior amostragem populacional. A relação entre a condição social do aluno e seu desempenho escolar é tema constantemente estudado por pedagogos e sociólogos da Educação, que se dedicam a entender como se dá a inserção do jovem das classes sociais menos favorecidas na escola. Sobre isso, Bernard Charlot nos indica que há uma relação comprovada entre a origem social e familiar do estudante e seu histórico como aluno da escola pública. O mesmo autor nos alerta que *“essa correlação, entretanto, permite falar apenas em termo de probabilidade, não em termos de causa e efeito”* (CHARLOT, 2013, p.163).

Acreditamos que este trabalho pode contribuir a pensar esta questão considerando o discurso do aluno que captamos em nossas entrevistas. A pesquisa trabalhou com alunos de realidades sociais próximas no que tange a condição social e de renda das famílias dos estudantes, embora tenha distinguido os alunos em três níveis de rendimento conforme as notas obtidas em Geografia no bimestre anterior à realização das entrevistas. Foi possível dividir os grupos de alunos em níveis de rendimento, o que pode demonstrar que há distinções entre os alunos de uma mesma classe social no que tange a sua postura e comprometimento com a escola. O que foi verificado, portanto, concorda inicialmente com Charlot no sentido de que não se pode determinar uma relação de causalidade entre condição social e comprometimento com a escola, embora o tema mereça ser mais estudado em uma pesquisa de maior amplitude e traçando comparativos entre alunos de classe sociais diferentes.

Da mesma maneira, os alunos de nossa pesquisa se assemelham no sentido de que seu discurso reforça o papel da Educação como meio de ascensão social via trabalho e formação superior. Para analisar a origem desse discurso reproduzido pelo estudante, é preciso considerar a história da escola como instituição de formação para o trabalho, cuja origem na sociedade criou uma relação entre escolarização e empregabilidade. Pode-se dizer que a

escola possui uma tradição de profissionalização, que é uma de suas bases filosóficas e sociais, que de fato é apreendida pelo aluno já em seus primeiros anos como estudante. Sua permanência na escola visa, entre outras coisas, o acesso, pela certificação, ao exercício profissional, mesmo sem as necessárias mediações do que isso significa para a vida de cada aluno, ou seja, as possibilidades de diminuição real das desigualdades sociais.

A análise das falas dos alunos nos mostrou como eles se veem inseridos na lógica da escola no que tange seu papel formativo e profissionalizante, e quanto valor se dá a cada uma dessas funções da escola. Acreditamos que haja um limite ideológico presente no discurso do aluno que existe entre a compreensão da escola como fase de preparação para a vida e para o trabalho e a limitação dos significados da escola somente como meio de ascensão social. Em que pese a necessidade de ampliação de estudos e pesquisas nesse sentido, o trabalho de pesquisa desta monografia nos apontou que este limite poderá ser encontrado se entendermos, para além do que significa frequentar a escola pelo aluno, qual sentido o estudante atribui ao que faz na escola, ou seja, como responde ao *porquê fazer* as atividades escolares.

Ademais, vale lembrar que o que a escola propõe também pode contribuir à construção deste sentido pelo aluno. As falas sobre o que se faz na escola tenderam a nos apontar que se encontramos uma situação cujas ações que beneficiam o aprender (situações de aprendizagem, regras internas da escola, etc.) são delimitadas ou esvaziadas de sentido (como na atividade de copiar), pode-se dizer que há uma tendência a prejudicar a compreensão positiva da escola pelo aluno.

O estudante incorpora ao seu discurso a ideia de frequentar a escola em função de sua busca por um “futuro melhor” sintetizado pela ascensão social de si e de sua família. Isso significa dizer que, quando a atividade escolar é reduzida em seu significado próprio de desenvolvimento intelectual, criam-se lacunas na compreensão dos sentidos de *estar, fazer e aprender* na escola para o aluno, e este desloca sua atenção e concentração na escola somente a partir da associação que faz entre estudar e ter melhores ocupações profissionais e salários, sendo que isto lhe basta para justificar sua permanência na escola.

Apontamentos finais

A partir do que podemos observar nas análises que realizamos até aqui foi possível elencar alguns pontos em que nosso trabalho pode contribuir para indicar a necessidade de novas pesquisas, por parte daqueles que estudam a Educação, sobre o aluno e sua condição. Separamos estes pontos em dois grandes eixos que tratamos nessa pesquisa, que são “o aluno

e a escola”, e “*o aluno e a Geografia*”.

Sobre a relação do aluno com a escola, seriam necessárias novas pesquisas que estudem de forma mais abrangente os seguintes temas:

- 1) A posição da escola básica frente as **novas políticas de liberação e contenção** analisadas por Cunha na década de 1970 e que vigoram no Brasil a partir dos anos 2000, as quais se configuram como uma nova lógica de massificação do acesso à Educação, que agora se concentram na recente ampliação de vagas do Ensino Superior privado, a partir da lógica do oferecimento de bolsas custeadas pela administração federal. O que nosso trabalho apontou é que, ao longo do processo de democratização do acesso ao Ensino Superior, reforçou-se ideologicamente o sentido da escola, sobretudo o Ensino Médio, funcionar como uma “antessala” à formação universitária. Acreditamos que isso tenha se refletido nos sentidos de estar na escola e aprender que os alunos constroem em sua escolarização, e possibilite a manutenção da hegemonia da ideia de que o estudo pode propiciar uma melhor condição social, no nível individual e pessoal, ao invés de fazer perceber a predominância de uma *nova escolarização dual* em nossa sociedade, que separa as escolas e universidades elitizadas e os melhores postos de trabalho a um seleto grupo de jovens, tornando improvável a ascensão social das classes de baixa renda que frequentam a escola pública e as recém-criadas faculdades privadas que operam no sistema ProUni-SISU. Uma pesquisa de maior amplitude nessa área pode revelar como funciona a nova inserção desses jovens que acessaram o Ensino Superior custeado pelo Estado nos postos de trabalho, e afirmar (ou não), a existência dessa nova forma de discriminação instrucional na sociedade brasileira.
- 2) Conhecer melhor e mais profundamente a ideologia, expressa no discurso dos alunos entrevistados (e também recorrente na fala de professores e membros da gestão das escolas que levam na prática a visão reducionista das políticas curriculares), que realçam a **importância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática** na escola, em detrimento do conhecimento em geral produzido historicamente pela sociedade. Sabemos que a origem desse discurso está implícita na própria organização curricular das escolas em geral, como também vigora nos manuais pedagógicos e de avaliações externas vigentes na escola pública atual. Dessa forma, nossa pesquisa acusou similaridades entre alunos da rede estadual e

municipal de São Paulo no sentido de que ambos afirmam que estas disciplinas são mais importantes porque “ensinam para vida”, ou são “úteis no cotidiano”. Para nós, a exagerada hierarquização desses saberes como práticos ou importantes, e mesmo a limitação das aprendizagens de leitura e escrita como campo de atuação exclusiva dessas disciplinas prejudicam a construção de um interesse pelo conhecimento científico que perpassa toda a aprendizagem escolar e que contribui de maneira equalizada à formação e ao desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, novas pesquisas podem descobrir como essa prevalência do Português e da Matemática como “conhecimentos mais significativos” da escola atua e estabelecer contrapontos, reforçando a importância e o papel transformador do que se aprende em Geografia, História, Biologia, entre outras disciplinas, o que significa repensar também a própria formação de professores que atualmente apresentam limitações que reduzem as capacidades dos professores de pensarem criticamente sobre estes e outros problemas.

- 3) A **atividade de copiar** textos passados pelos professores na lousa e a reprodução no caderno de textos contidos em livros didáticos foi apontada como recorrente nas falas de todos os alunos entrevistados. Da mesma maneira, foi possível entender que o estudante tende a ver a cópia como uma atividade sem sentido, naturalizando-a como parte das atividades da escola, mas reconhecendo sua pouca contribuição à aprendizagem autônoma, conscientizada e significativa. Para nós, o *copiar* está se tornando uma ritualização frequentemente repetida no cotidiano escolar de muitos alunos, e isso tende a aprofundar o visível distanciamento entre o que *se faz* na escola e a realidade e a condição dos alunos, bem como a sua necessidade de apropriar-se do conhecimento científico que precisa para a vida adulta social. O que nos parece, portanto, é que a recorrência de atividades de *trabalho alienado* (nos termos de Bernard Charlot) prejudica a melhor compreensão do papel da escola pelo aluno, e reforça as limitações que esta pesquisa apresentou, em escala quiçá nacional. Acreditamos que estudos que tratem este tema com uma amostragem maior e melhor distribuídas possam entender mais os sentidos e significados que os alunos atribuem ao *copiar* na escola, e perceber quais impactos podem ser observados em sua aprendizagem e na significação da escola em sua vida. Da mesma maneira, o aprofundamento sobre o *copiar* deve considerar a questão do professor e de seu preparo nesse sentido.

Sabemos que há problemas gerais na formação de professores no Brasil, e que isso se reflete no despreparo e na falta de conhecimento em geral e pedagógico, além da formação filosófica que fundamentem os instrumentos e as técnicas que podem ser consideradas no trabalho em sala de aula, na promoção de atividades que favorecem a autonomia e a aprendizagem dos estudantes.

- 4) A existência e prevalência na escola do **mito da ascensão social**. A origem desse discurso está na escola, como forma de justificar social e pessoalmente sua importância e a importância do que *se faz* em sala de aula, além de ser uma base de sustentação da ideologia liberal que entende as diferenças sociais e educacionais exclusivamente por meio da individualidade, e não como reflexo de uma sociedade desigual em oportunidades, posições e direitos. Da mesma maneira, os esvaziamentos de sentido e as fragilidades na construção de um conhecimento relevante para o aluno são percebidas e, no nível do estudante, porém, os efeitos avançam no sentido de limitar as intencionalidades de aprender (ou seja, o porquê aprender?), e a compreensão do papel do conhecimento como transformador e transcendente. O aluno passa a entender os porquês de *estar* e *fazer* na escola por um discurso incorporado de que assim pode conseguir um “futuro melhor” para si e para sua família, e o sentido do conhecimento pode reduzir-se ao conseguir a certificação necessária que pode lhe oferecer essa oportunidade, mas não necessariamente novas posições na sociedade. Contudo, novas pesquisas podem explicar melhor como esse mecanismo se constrói na sociedade brasileira (em consonância, por exemplo, com o item 1 apresentado acima) e como se reflete a inserção do aluno na escola e no mundo do trabalho, considerando todas as variáveis (os papéis da escola, das políticas educacionais, dos professores e dos alunos) envolvidas nesse processo.

Sobre os temas que perpassam a relação entre aluno e Geografia, consideramos também que devam ser mais pesquisados:

- 1) Como vimos, a construção de um conhecimento científico que substitui o saber espontâneo, que foi uma das preocupações do psicólogo Lev Vigotski ao analisar a formação do pensamento e da linguagem na idade infantil, se dá a partir do contato com a forma científica de um dado ou informação sobre o mundo, que na escola é

transformado em objeto de estudo disciplinar. A partir da compreensão pelo aluno das normas e da apropriação da linguagem típica do conhecimento científico, estabelece-se uma fase de transição que é especialmente importante para o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, muitos esforços de pesquisa no campo da Didática e da análise curricular questionam-se: quais intervenções e ações pedagógicas promovidas em sala de aula podem favorecer o estabelecimento dessa transição e consolidar o domínio do pensamento científico pelo aluno? Em nossa pesquisa, tratamos de observar um pouco de como este processo pode se dar a partir da aprendizagem em Geografia, considerando principalmente seu caráter de *ciência do mundo*, compreendido e destacado como representação positiva da Geografia pela maioria dos estudantes entrevistados. Como sabemos, a Geografia possui a possibilidade de aproximar o *eu* egocêntrico e superficial do aluno a um *mundo* externo de conhecimentos que lhe permitem transcender a sua visão de mundo (e a visão dele como parte desse mundo) e ampliar seus conhecimentos afetivos e cognitivos. Pensamos, portanto, que este deva ser um campo a ser explorado pelos estudos que tratam do ensino de Geografia, analisando como sua característica fundamental de ser um conhecimento sobre o mundo pode, na escola, auxiliar a aperfeiçoar as funções e operações mentais dos alunos, bem como ampliar o que este sabe.

- 2) Para que esta primeira possibilidade sobre o ensino de Geografia levantada acima seja melhor compreendida, também constatamos a necessidade de que os estudos se aprofundem em examinar a relação entre *como* se aprende na escola e o *que* se aprende em Geografia, no sentido de que as falas obtidas com os alunos sobre a escola mostraram a predominância de uma postura utilitarista, banalizada e superficial frente ao conhecimento, que certamente pode ocultar ou limitar as possibilidades que os estudantes podem enxergar no que têm como matéria de estudo em Geografia. Sabemos que a Geografia oferece uma amplitude extensa de possibilidades e trata, simultaneamente, de saberes sobre o mundo físico e social. Este próprio tom universalista e total do saber geográfico reforça seu caráter de *ciência do mundo*, mas este movimento deve ser compreendido pelo aluno para que este possa atribuir relevância ao que aprende, bem como elaborar e dominar os conceitos geográficos. Por isso, acreditamos que uma pesquisa que se interesse por compreender esta relação deva adentrar mais sobre *o que se aprende* em

Geografia, perguntando aos alunos de modo direto e objetivo, quais aprendizagens na ciência geográfica lhe marcam mais ou ele considera mais importante, ou ainda, considera que aprendeu. Por outro lado, talvez o método de observar o que o aluno aprendeu a partir do que representa em sua escrita seja mais eficaz, pois se pode perceber melhor a articulação verbal dos conceitos aprendidos do que em uma entrevista, que é uma forma discursiva limitada em sua natureza. Assim, as pesquisas podem estabelecer de modo mais eficiente a representação que o aluno faz do que aprende em Geografia na escola como objeto científico.

- 3) Da mesma maneira que é necessário investigar melhor como o aluno aprende Geografia, os olhares dos pesquisadores interessados podem buscar compreender como os conceitos próprios da ciência geográfica articulam-se e configuram-se em conteúdos disciplinares na escola. Em nossa pesquisa, apontamos algumas dificuldades latentes apresentadas pelos alunos no domínio de conceitos básicos da Geografia, sendo que as falas dos alunos sobre o que aprendem se mostraram demasiadamente marcadas por um tom acumulativo e livresco, em que se valoriza citar nomes de países, decorar as capitais dos estados brasileiros, relembrar os nomes dos pontos cardeais, etc³⁹. Da mesma maneira, muitos alunos responderam o que aprendem somente a partir da citação do que estão tendo como conteúdo disciplinar naquele momento. Quando questionados sobre o *porquê* aprender Geografia, salvas as exceções, os alunos mostraram não compreender o conhecimento geográfico como transcendente e relevante para a vida, e este problema também tem a ver com o modo pelo qual os alunos têm contato com a Geografia na escola. Acreditamos que sejam necessárias pesquisas que apontem melhor como o conhecimento escolar de Geografia vem se aproximando da forma de uma compilação de dados prontos sobre produções industriais ou topônimos e fragmentando-se entre o mundo “físico” e o “humano ou social”. Nosso trabalho tangeu um aspecto elementar da Geografia que é sua possibilidade enquanto *ciência do mundo*, o que contraria algumas orientações conhecidas nas produções recentes que tratam do ensino de Geografia que convergem para um “estudo do meio” ou um “conhecimento sobre o lugar”. É preciso que estabeleçamos uma

³⁹ É preciso alertar que não estamos desconsiderando o papel da memória como função cognitiva a ser desenvolvida pelo ensino de Geografia na escola, e sim apontando que as falas dos alunos sobre o que aprendem em Geografia se mostraram profundamente marcadas pelo que se “decora”, o que revela a hipervalorização da função de memória no ensino, já apontada por Pierre Monbeig em 1954, mas que prevalece como recorrente nas aulas de Geografia na atualidade. Sobre isso, ver MONBEIG, 1954, op. cit.

alternativa que evoque a transcendência do saber geográfico e recoloca o que se sabe sobre Geografia em várias escalas, do próximo ao distante, ou do comunitário ao mundial. A nosso ver, desse modo pode-se quebrar algumas barreiras limitadoras que afastam os alunos de compreender o que se aprende diariamente em Geografia como parte de um todo organizado para entender o mundo.

Gostaríamos de acrescentar a estes apontamentos duas questões gerais a serem considerados na compreensão da realidade da escola em nossa sociedade contemporânea, que se relacionam com todas as possibilidades de pesquisa citadas acima. A primeira é a necessidade de reforçar, no preparo do aluno para o exercício do trabalho, a **orientação para a profissionalidade**, ou seja, que se estabeleça para além do ensino das técnicas aplicadas no trabalho, o entendimento dos significados do trabalho na vida individual e como o conhecimento que a escola traz contribui a isso. É preciso superar a obtusidade do projeto profissionalizante da escola, que reduz as possibilidades aos níveis do mito da ascensão social e da compreensão do problema do trabalho somente pelo viés empregatício, de modo momentâneo.

Além disso, acreditamos que seja fundamental repensar a ideologia que associa o conhecimento escolar à sua **utilidade no cotidiano** do aluno. Atualmente, submetem-se os elementos curriculares e os conteúdos disciplinares à prova de sua validade, no sentido de que o conhecimento aprendido na escola que o aluno utiliza em suas práticas diárias e para a vida é mais relevante. Acreditamos que até a própria política que fomenta a prevalência do ensino da leitura e da escrita na educação básica tenha sido pormenorizada e transformada em um esforço de “aprender o que é útil para a vida em sociedade”.

Do mesmo modo, o problema atinge as produções acadêmicas e as políticas prescritivas que tratam do ensino de Geografia, sobretudo quando se reforça o ensino das condições geográficas do “entorno” dos estudantes e de elementos que estejam necessariamente presentes em seu cotidiano e realidade simplória. Acreditamos que isto reduza demasiadamente a possibilidade do aluno assimilar o caráter transversal e amplificador do conhecimento em Geografia enquanto *ciência do mundo*, no sentido de que esta disciplina lida com várias escalas e relaciona diversas informações na definição de um conhecimento cientificamente referenciado sobre o mundo, que muitas vezes não é próxima ao aluno e nem diz respeito a uma dimensão de sua vida. Um saber produzido no contato de um jovem com a ciência na escola é, por princípio, universal e complexo, e não necessariamente pode ser reduzido ao nível do previamente conhecido ou da simplificação pela aproximação com o que

se sabe. É pela complexidade que se aprende as regras do pensamento científico superior.

A partir do contato que tivemos com os alunos da escola pública municipal e estadual de São Paulo, percebemos através do discurso aspectos sociais, pedagógicos e filosóficos que trazem diversas possibilidades, positivas ou negativas, de entender como o estudante relaciona-se com a escola que vive e com o conhecimento que aprende. Podemos dizer, portanto, que nossa pesquisa acabou por mostrar a *lenta travessia* que os alunos passam em sua vida escolar, caminhando no sentido de se profissionalizar, se tornarem cidadãos portadores de direitos, participarem da vida política, expandir e conhecer o mundo através do pensamento racional, etc. As condições da escola e do aluno na atualidade tornam mais lentas estas travessias, mas ainda assim o aluno as valoriza porque reconhece o papel da escolarização em sua vida.

Nesse sentido, vale lembrar que esta pesquisa foi realizada depois da jornada de protestos contra o aumento da tarifa de ônibus ocorridos no Brasil a partir de junho de 2013, e antes dos movimentos de resistência à reorganização escolar, com fechamento de escolas, proposta pelo governo paulista em 2015, a qual contou com a participação de cerca de 50 mil estudantes de escolas públicas estaduais. Neste segundo momento, tanto o governo, quanto os movimentos sociais e a sociedade em geral surpreenderam-se com a atitude de defesa da escola pelos estudantes. Esta pesquisa, por outro lado, já havia se dado conta, nas entrevistas diárias com os alunos, que estes valorizam a escola e a defendem. É preciso, então, que se observe mais e melhor quem são estes alunos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. *Escola primária paulista: propostas de mudanças nos anos 1970 e 1980*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.144 pgs.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Editora Musa, 2004.303 pgs.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009. 203 pgs.

_____. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1997. 415 pgs.

BAUMAN, Zigmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013. 131 pgs.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. 294 pgs.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com saber às práticas educativas*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.287 pgs.

CLAVAL, Paul. *Terra dos homens: a geografia*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.143 pgs.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1980. 9ªed.291 pgs.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Editora Ática, 2008. 144 pgs.

HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna e RYAN, Jim. *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 269 pgs.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Manual da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro: Editora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013.sem paginação.

KANAWATI, Luciana Martin. *Contribuição crítica para a Aprendizagem Mediada em Geografia*. Trabalho de Graduação Individual II. São Paulo: Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, 2009. 145 pgs.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2013. 202 pgs.

LOPES, Alice Casemiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí – Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. 2

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.174 pgs.

MIRANDA, Maria Eliza. *Contribuição ao debate atual sobre a formação de professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução do sócio-cultural*. In: Revista do Departamento de Geografia, USP vol. 20. pgs. 11-22. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

_____. *A atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia*. In: Revista do Departamento de Geografia, USP. Edição Especial 30 anos. pgs. 52-67. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

MONBEIG, Pierre. *Papel e valor do ensino de Geografia e sua pesquisa*. In: Boletim Carioca de Geografia. Ano VIII, vol. 1-2. pgs. 52-73. Rio de Janeiro: Editora da Associação dos Geógrafos Brasileiros-Seção Rio de Janeiro, 1954.

MOTA, Ivan Zanetti. *Territórios da educação: sete escolas públicas, sete entornos*. Trabalho de Graduação Individual. São Paulo: Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2015.146 pgs.

OLIVEIRA, Cássio Alves de; FIALHO, Fernanda Mangabeira & RODRIGUES, Ana Carolina Roman. *Filosofia da Linguagem, prática dialógica e o ensino de Geografia*. In: Anais do XV Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

ROSA, Fernanda e AZENHA, Gustavo. *Aprendizagem móvel no Brasil: gestão e implementação das políticas públicas e perspectivas futuras*. Nova Iorque: Center for Brazilian Studies, Columbia University, 2015.420 pgs.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade: Ensaaios*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 421 pgs.

VENTURI, Gustavo e TORINI, Danilo. *Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 2014.72 pgs.

VIGOTSKI, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2009.489 pgs.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Anexo I-Roteiro de perguntas das entrevistas

Anexo II-Quadro da amostra dos alunos entrevistados

Anexo III- Questionário de caracterização dos alunos da pesquisa

Anexo IV-Termo de consentimento e participação da pesquisa-EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro

Anexo V- Termo de consentimento e participação da pesquisa-EE Dom Pedro I

Anexo VI-Mapa de localização das escolas participantes da pesquisa

ANEXO I

Roteiro de perguntas das entrevistas⁴⁰

TEMA	PERGUNTA CENTRAL ⁴¹	PERGUNTAS SECUNDÁRIAS OU PERIFÉRICAS ⁴²
“Adolescência”	1. Como é ter sua idade?	<p><i>O que veste, ouve e consome?</i></p> <p><i>O que você acha que sua geração tem de diferente das outras, de seus pais ou professores?</i></p> <p><i>Você é igual ou diferente ao das pessoas com a mesma idade que você?</i></p> <p><i>Você se sente parte dessa geração?</i></p>
“Escola”	2. Porque você vem à escola? Qual o papel da escola em sua vida?	<p><i>O que a escola tem a te oferecer?</i></p> <p><i>Você considera que aprende na escola? Muito ou pouco?</i></p> <p><i>O que você aprende na escola?</i></p> <p><i>O que você vai fazer quando acabar a escola?</i></p>
	3. Quais matérias da escola você acha mais importante	<p><i>O que torna essa matéria tão importante?</i></p> <p><i>O que a difere das outras?</i></p> <p><i>Como esse professor que você julga mais importante ensina?</i></p> <p><i>O que o difere de outros professores?</i></p>

⁴⁰

Esse quadro indica o roteiro planejado, sendo que outras perguntas que não constam aqui foram utilizadas, de acordo com as referências encontradas na obra de Kaufmann. Ver capítulo III.

⁴¹ Que inicia o diálogo sobre o tema, sendo de uso obrigatório.

⁴² Que desenvolvem o diálogo sobre o tema, sendo de uso facultativo pelo entrevistador.

“Ensino de Geografia”	4. O que você aprende em Geografia? Você sabe dizer se um tema é da Geografia ou não?	<i>Dê exemplos de temas da Geografia.</i> <i>E como o professor ensina Geografia?</i> <i>O que mudaria na disciplina de Geografia?</i> <i>E o que mudaria na forma de ensinar do professor de Geografia?</i>
	5. O que você aprendeu em Geografia foi importante? Porquê?	<i>Esses temas que você aprendeu em Geografia foram úteis em sua vida?</i> <i>E o que você aprendeu que não considera importante, ou que você não usou ou vai usar em sua vida?</i> <i>O que e como você acha que deveria ser ensinado em Geografia?</i> <i>Você acha que deveria participar mais da aula e de como aprende?</i>
	6. Você acha que aprender Geografia te deixa mais inteligente?	<i>Você acha que se tornou mais inteligente enquanto avança nas séries da escola?</i> <i>Como se tornaria um aluno mais inteligente?</i> <i>Qual o papel da Geografia nisso?</i>
	7. Como é a aula de Geografia? Como você participa dela?	<i>E como são os exercícios ou as atividades dessa matéria?</i> <i>Isso te ajuda a aprender?</i> <i>Como você acha que aprenderia mais Geografia?</i>

ANEXO II

Quadro da amostra dos alunos entrevistados

Nº	Escola	Ano	Sexo	Rendimento	ALUNO	Falas citadas
1	<u>E.M.E.F. Dom Paulo Rolim Loureiro</u> (Ensino Fundamental)	6º	M	Baixo	D.N.R.	3
2				Médio	J.S.P.S.	-
3				Alto	A.G.F.R.	1
4			F	Baixo	M.E.R.	-
5				Médio	K.S.B.	1
6				Alto	A.B.C.	2
7		7º	M	Baixo	F.H.M.S.	1
8				Médio	L.P.S.A.	-
9				Alto	E.H.C.S.	2
10			F	Baixo	D.Q.S.	-
11				Médio	F.S.P.	1
12				Alto	L.S.L.S.	2
13	<u>E.E. Dom Pedro II</u> (Ensino Médio)	2º	M	Baixo	H.S.G.	2
14				Médio	M.M.A.	1
15				Alto	A.S.N.	4
16			F	Baixo	M.B.M.	2
17				Médio	S.M.F.S.	2
18				Alto	A.N.D.S.	2
19		3º	M	Baixo	S.O.S.J.	-
20				Médio	C.R.R.	3
21				Alto	L.M.F.S.	2
22			F	Baixo	J.A.S.	2
23				Médio	E.C.S.	3
24				Alto	T.S.S.	3
TOTAL DE FALAS CITADAS						39

ANEXO III

Questionário de caracterização dos alunos da pesquisa
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO ALUNOS
Pesquisa de Trabalho de Graduação Individual
Orientando Cássio Alves de Oliveira

O presente questionário tem como objetivo caracterizar os alunos entrevistados participantes da pesquisa realizada nessa escola. Todos os dados oferecidos serão preservados e utilizados somente para os fins de pesquisa. Está assegurado o anonimato dos que responderem o questionário.

Parte 1-Dados escolares pessoais

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____/____/____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Escola: _____ **Turma:** _____

Entrou na escola em que ano e série: _____

Nome do professor de Geografia: _____

Parte 2-Dados de estudo e de família

Você estuda em casa? () Sim () Não **Se sim, quantas horas por dia?** _____ horas

Você estuda sozinho ou com a ajuda de alguém? () Sozinho () Com ajuda de outro

Se não faz sozinho, quem te ajuda? _____

Você faz lição de casa? () Sim () Não

Se sim, você faz sozinho ou espera alguém mandar? () Sozinho () Espero alguém mandar

Você se utiliza da internet? () Sim () Não **Aonde?** () Em casa () Na escola () Lan house

Para quê a utiliza? _____

Em quais aparelhos? () Computador () Notebook () Tablet () Celular () Outro meio. Qual? _____

Como é a sua rotina diária? _____

_____.

Você tem o hábito de ler? () Sim () Não **Se não, porquê?** _____

Que tipo de materiais você gosta de ler? () Livros () Gibis () Revistas () Jornais () Dicionários () Manuais () Outro.Qual?

_____.
E que tipos de livros você gosta de ler? () Romances () Comédias () Aventuras ou séries () Suspense () Auto-ajuda () Literatura brasileira () Literatura estrangeira () Mangás () Livro didático () Livros extra-didáticos ou de vestibular () Livros religiosos () Outros.Qual?_____

Qual último livro que leu?

_____.
Como teve acesso a ele? () Sozinho () Alguém me ajudou/indicou
Onde encontrou/alugou/comprou esse livro?

_____.
Quem o ajudou/indicou?

_____.
Quantas pessoas moram com você? _____

Quem são as pessoas que moram com você? Qual seu grau de parentesco com elas?

_____.

Quem é o chefe da sua família? () Pai () Mãe () Pai e mãe juntos () Outra pessoa
Até que nível de estudo as pessoas que moram com você frequentaram a escola?
(Complete a informação no quadro correspondente)

Pessoa que mora com você	Até onde estudou

Alguém da sua família ainda estuda? () Não () Sim.**Quem?**

_____;

Que curso/escola/série essa pessoa faz?_____.

Assinale se em sua casa você tem: () Assinatura de revistas/jornais de notícias () TV a cabo

Quem mais em sua casa tem o hábito de ler?

_____.

O que essa(s) pessoa(s) lêem? () Romances () Comédias () Aventuras ou séries () Suspense () Auto-ajuda () Literatura brasileira () Literatura estrangeira () Mangás

() Livro didático () Livros extra-didáticos ou de vestibular () Livros religiosos
() Outros.Qual?_____

Você ou sua família tem o costume de ir regularmente ao: () Cinema () Teatro
() Museus () Excursões turísticas () Bibliotecas () Shows de música ()
Centros culturais

Parte 3-Dados socioeconômicos

A casa onde mora é : () Alugada () Própria () Cedida () Outro
Quais e quantos cômodos a sua casa possui?

Cômodo	Quantidade			
Sala	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Banheiro	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Cozinha	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Quarto	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais

Quais e quantos itens ou serviços a sua família possui?

Item / Serviço	Quantidade			
Televisão em cores	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Rádio	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Automóvel	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Videocassete/ DVD	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Máquina de lavar	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Geladeira	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Freezer (independente da geladeira)	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Computador	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Linhas de telefone fixo	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais
Linhas de telefone celular	() 1	() 2	() 3	() 4 ou mais

Você trabalha ? () Sim () Não **Se sim, quantas horas por dia?**

Qual o tipo de trabalho? () Regular () Autônomo () Aprendiz () Temporário ()
Outros

Você contribui para o sustento de sua casa? () Sim () Não

Quem contribui para o sustento de sua casa? Qual o tipo de trabalho que ele realiza?

Pessoa que mora com você	Tipo de trabalho				
	() Regular	() Autônomo	() Temporário	() Aposentado	() Outro
	() Regular	() Autônomo	() Temporário	() Aposentado	() Outro
	() Regular	() Autônomo	() Temporário	() Aposentado	() Outro
	() Regular	() Autônomo	() Temporário	() Aposentado	() Outro

ANEXO IV

Termo de consentimento e participação da pesquisa-EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

São Paulo, 19 de maio de 2014

TERMO DE ANUÊNCIA À PESQUISA

Eu, Maria Antonia Ribeiro Mendonça, R.G. nº: 9.079.165, diretor(a) da EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro, situada a João Nicasio Eleuterio, 374 na cidade de São Paulo, declaro estar de acordo com a execução do projeto de pesquisa "O sujeito-aluno e a Geografia: análise de narrativas dos alunos da escola pública", de Trabalho de Graduação Individual do curso de Bacharelado em Geografia da Universidade de São Paulo, desenvolvido pelo aluno Cássio Alves de Oliveira, R.G. nº 46.537.266-1 e NºUSP 6474431 e orientado pela Profa.Dra.Maria Eliza Miranda em minha instituição escolar, no prazo determinado pelos pesquisadores.

Autorizo o aluno, por meio desta, frequentar esta instituição afim de realizar entrevistas com discentes e professores de Geografia, assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da pesquisa e oferecendo o suporte necessário a sua realização.

Também ficam garantidos nesse termo pelo aluno, o anonimato dos indivíduos envolvidos e entrevistados para a pesquisa, bem como a utilização limitadas do conteúdo das entrevistas, gravadas em áudio e transcritas parcialmente para o texto do trabalho, apenas para fins acadêmicos.

Sem mais,

Profa.Dra.Maria Eliza Miranda
Orientadora

Cássio Alves de Oliveira
Aluno-pesquisador



Diretor da escola



ANEXO V

Termo de consentimento e participação da pesquisa-EE Dom Pedro II



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

São Paulo, 19 de maio de 2.014

TERMO DE ANUÊNCIA À PESQUISA

Eu, Alexandre Gonçalves dos Santos, R.G. nº: 14.235.501-X, diretor(a) da E.E. Dom Pedro II, situada a Rua Camargo Guinard nº 59 na cidade de São Paulo, declaro estar de acordo com a execução do projeto de pesquisa "O sujeito-aluno e a Geografia: análise de narrativas dos alunos da escola pública", de Trabalho de Graduação Individual do curso de Bacharelado em Geografia da Universidade de São Paulo, desenvolvido pelo aluno Cássio Alves de Oliveira, R.G. nº 46.537.266-1 e NºUSP 6474431 e orientado pela Profa.Dra.Maria Eliza Miranda em minha instituição escolar, no prazo determinado pelos pesquisadores.

Autorizo o aluno, por meio desta, frequentar esta instituição afim de realizar entrevistas com discentes e professores de Geografia, assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da pesquisa e oferecendo o suporte necessário a sua realização.

Também ficam garantidos nesse termo pelo aluno, o anonimato dos indivíduos envolvidos e entrevistados para a pesquisa, bem como a utilização limitadas do conteúdo das entrevistas, gravadas em áudio e transcritas parcialmente para o texto do trabalho, apenas para fins acadêmicos.

Sem mais,

Profa.Dra.Maria Eliza Miranda
Orientadora

Cássio Alves de Oliveira
Aluno-pesquisador

Diretor da escola
Alexandre Gonçalves dos Santos
RG 14.235.501-X
Diretor de Escola

ANEXO VI

Mapa de localização das escolas participantes da pesquisa

A escola EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro encontra-se centralizada na área do mapa circundada em amarelo, representada pela legenda “Escola selecionada”. Já a escola EE Dom Pedro I é localizada por um círculo vermelho presente na parte norte do mapa.

Entorno da EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro Uso e Ocupação do Solo, Transporte, Hidrografia e Áreas de Risco

