

to 151

JUAREZ DAYRELL
Organizador

**Múltiplos
olhares**
sobre educação e cultura

2ª REIMPRESSÃO

Belo Horizonte
Editora UFMG
2001

A ESCOLA COMO ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL

PRIMEIROS OLHARES SOBRE A ESCOLA

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Este ponto de vista expressa um eixo de análise que surge na década de 80. Até então, a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macro-estruturais, englobadas, de um lado, nas "teorias funcionalistas" (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros), e, de outro, nas "teorias da reprodução" (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; entre outros). Essas abordagens, umas mais deterministas, outras evidenciando as necessárias mediações, expõem a força das macroestruturas na determinação da instituição escolar. Em outras palavras, analisam os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam.

A partir da década de 80, surgiu uma nova vertente de análise da instituição escolar, que buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto. Essa vertente se inspira num movimento existente nas ciências sociais, direcionado por um paradigma emergente que, no dizer de SANTOS (1987, p.43), tem como característica a superação do conhecimento dualista, expresso na volta do sujeito às ciências: "O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da

tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica." O reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza quanto as estruturas estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas.

Nessa perspectiva, EZPELETA & ROCKWELL (1986, p.58) desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais. Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais"; de outro, os sujeitos — alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Para as autoras, em "cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido". (Idem). Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986).

Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.

O texto que se segue expressa esse olhar e reflete questões e angústias de professores de escolas noturnas da rede pública de ensino, com os quais venho trabalhando e aprendendo através de assessorias e cursos de aperfeiçoamento, nos últimos quatro anos. É fruto também de uma pesquisa exploratória, realizada em 1994, em duas escolas públicas noturnas, situadas na periferia da região metropolitana de Belo Horizonte. Esta é a fonte dos exemplos, das cenas e das situações reais aqui apresentadas. Aos alunos, professores e direção destas escolas deixo os meus agradecimentos.

OS ALUNOS CHEGAM À ESCOLA

Um som estridente de campainha corta o ar, juntando-se ao burburinho de vozes, carros, ônibus. São 18:30h e a escola dá o seu primeiro sinal. Nota-se uma pequena agitação. Os alunos que chegaram, até esse momento, se encontram em grupos, espalhados pelo largo formado pela confluência de três ruas. É um pequeno centro comercial de um bairro de periferia, na região metropolitana de Belo Horizonte: lojas, açougue, padaria, locadora de vídeo, bares etc. Alguns rapazes chegam à porta das lojas, esperando pelo movimento. A entrada dos alunos na escola parece ser um ritual cotidiano, repetindo-se todos os dias os gestos, falas, sentimentos, em momentos de encontro, paquera, ou, simplesmente, de um passatempo.

Rapazes e moças continuam chegando aos poucos, alguns em grupos, outros sozinhos. Cumprimentos, risos, conversas ao pé-de-ouvido. Grupo de rapazes, grupo de moças, grupos misturados. Olhares sugestivos acompanhados de comentários e risos, um rapaz sai do seu grupo e vai até as moças e diz algo que provoca sorrisos. Existe um clima de desejo no ar. Um casal de namorados se beija, encostado no muro sob uma árvore, indiferente ao burburinho.

Mas é no momento do sinal que aumenta o volume de pessoas chegando. Brancos, negros, mulatos, na sua maioria jovens, aparentando idades que variam de 15 a 20 anos, alguns poucos mais velhos, principalmente mulheres. Vestem-se de formas as mais variadas, predominando jeans e tênis. Começam a entrar por um portão de ferro inteiriço.

A escola ocupa todo um quarteirão, cercada por muros altos, pintados de azul, o que lhe dá uma aparência pesada. Além do portão, existe uma outra entrada, através de uma garagem por onde passam os professores. Após o portão, os alunos descem por uma rampa ao lado de um pequeno anfiteatro e entram por um outro portão, onde deixam a caderneta com uma servente, entrando em seguida no pátio coberto da escola.

O espaço é claramente delimitado, como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde vão desempenhar papéis específicos, próprios do "mundo da escola", bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano do "mundo da rua".

A DIVERSIDADE CULTURAL

Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?

Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal.

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos — alunos, professores e funcionários — que dela participam.

Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas que ocorrem no interior da escola. Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso. Afinal de contas, não podemos esquecer — o que essa lógica esquece — que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da “experiência vivida”. Como lembra THOMPSON (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos.

Nesse sentido, a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura,¹ aqui entendida enquanto conjunto de

¹ A discussão a respeito do conceito de cultura no campo da antropologia não é consensual, havendo mais de 300 conceitos cunhados, não cabendo aprofundar a questão, no âmbito deste trabalho. Para um maior aprofundamento, buscar, entre outros, DURHAM (1984), GEERTZ (1978), VELHO (1978), LARAIA (1986), CANCLINI (1983).

crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana. (VELHO, 1994). Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual vêem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há portanto um mundo real, uma realidade única, preexistente à atividade mental humana. Como afirma SACRISTÁN (1994, p.70):

O mundo real não é um contexto fixo, não é só nem principalmente o universo físico. O mundo que rodeia o desenvolvimento do aluno é hoje, mais que nunca, uma clara construção social onde as pessoas, objetos, espaços e criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração. Há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida. (Tradução minha).

Nessa perspectiva, nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano. Mas como se dá esta produção numa sociedade concreta?

Quando qualquer um daqueles jovens nasceu, inseriu-se numa sociedade que já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc. Vai definir as experiências que cada um dos alunos teve e a que têm acesso. Assim, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um.

Ao mesmo tempo, porém, existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias. É o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. É onde os jovens percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que se lhes oferecem e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim,

sua consciência individual e coletiva. (ENGUIA, 1990). Nesse sentido, os alunos vivenciam experiências de novas relações na família, experimentam morar em diferentes bairros, num constante reiniciar as relações com grupos de amigos e formas de lazer. Passam a trabalhar muito cedo em ocupações as mais variadas. Alguns ficam com o salário, outros, a maioria, já o dividem com a família. Aderem a religiões diferentes, pentecostais, católicos, umbandistas etc. O lazer é bem diferenciado, quase sempre restrito, devido à falta de recursos.

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições.² Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas.

Nessa medida, a educação e seus processos é compreendida para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico... (DAYRELL, 1992, p.2).

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade,

² Para uma discussão detalhada sobre este processo de formação, ver o texto: "A Educação do Aluno Trabalhador, uma Abordagem Alternativa", DAYRELL, 1992, onde busco recuperar este processo com detalhes.

em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja etc.), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer etc.

O campo educativo onde os jovens se inserem, como habitantes de uma sociedade complexa, urbana e industrial, apresenta uma ampla diversidade de experiências, marcadas pela própria divisão social do trabalho e das riquezas, o que vai delinear as classes sociais. Constitui, a princípio, dois conjuntos culturais básicos, numa relação de oposição complementar, e expressam uma das dimensões da heterogeneidade cultural na sociedade moderna: a oposição cultura erudita x cultura popular.

A diversidade cultural, no entanto, nem sempre pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais. É preciso levar em conta uma heterogeneidade mais ampla, "fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc." (VELHO, 1987, p.16), que faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e valores, construindo identidades cujas fronteiras simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe.

Porém, nos adverte Eunice DURHAM (1984), tratar a heterogeneidade cultural no âmbito de uma mesma sociedade é, qualitativamente, diferente de tratá-la entre diversas sociedades. Em outras palavras, quando procuramos compreender a cultura xavante, por exemplo, estamos lidando com diferenças que expressam manifestações de uma mesma capacidade humana criadora, fruto de um processo histórico independente. Outra coisa é lidar com alguma expressão da cultura popular, a linguagem, por exemplo, em que a diversidade não é apenas a expressão de particularidades do modo de vida, mas aparece como "manifestações de oposições ou aceitações que implicam num constante reposicionamento dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe". (Idem, p.35). A diversidade cultural na sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, o que promove a utilização distinta do universo simbólico, na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência quanto de formular interesses divergentes. Dessa forma a heterogeneidade cultural também tem uma conotação político-ideológica.

Essa mesma diversidade está presente na elaboração e na expressão dos projetos individuais dos alunos, onde a escola se inclui. A noção de projeto é entendida como uma construção, fruto de escolhas racionais, conscientes, ancoradas em avaliações e definições de realidade, representando uma orientação, um rumo de vida. (VELHO, 1987). Um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo, como evidenciamos

acima, sempre no contexto do campo educativo ou de um "campo de possibilidades", ou seja, no contexto sócio-histórico-cultural concreto, onde se insere o indivíduo, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Com isso, afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro.

Um outro aspecto do projeto é a sua dinamicidade, podendo ser reelaborado a cada momento. Um fator que interfere nesta dinamicidade é a faixa etária e o que ela possibilita enquanto vivências. Essa variável remete ao amadurecimento psicológico, aos papéis socialmente construídos, ao imaginário sobre as fases da vida. Concretamente, as questões e interrogações postas por um adolescente serão muito diferentes das de um jovem de 18 anos e, mais ainda, de um adulto de 30 anos. Um adolescente, por exemplo, está às voltas com sua identidade sexual, com seu papel no grupo: o que é ser homem? o que é ser mulher? Pode estar perplexo diante dos diferentes modelos sociais de homem e mulher que lhe são passados pelos meios de comunicação de massa, pelos colegas no trabalho, pela família. Certamente, seu projeto individual vai espelhar este momento que vive.

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos.

O que implicam estas considerações a respeito da diversidade cultural dos alunos?

Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar.

Um segundo aspecto é a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político-pedagógico, e

os projetos dos alunos. Se partíssemos da idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (re-fletir, ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência) e ampliação dos projetos dos alunos?

Essa questão se torna mais presente quando levamos em conta as observações de Gilberto Velho:

... quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de ethos e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto. (VELHO, 1987, p.32).

A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? Considerando-se principalmente a realidade dos alunos dos cursos noturnos, a escola não poderia estar ampliando o acesso, que lhes é negado, a experiências culturais significativas?

Pensando no exemplo do adolescente em crise, referido anteriormente, podemos nos perguntar também sobre quais lugares ele possui para refletir sobre suas questões e angústias pessoais. Quais espaços e momentos podem contribuir para que ele se situe em relação ao mundo em que vive? A família, nestes tempos pós-modernos, tem dado conta de responder a demandas desse nível? São questões que remetem a uma reflexão sobre a função social da escola e seu papel no processo de formação de cidadãos. Essa discussão se torna cada vez mais urgente, principalmente se levamos em conta, como Vicente BARRETO (1992), que o domínio moral situa-se na ordem da razão, da qual a educação é o instrumento, na sociedade democrática. Quando essa ordem de valores éticos é rompida ou não é transmitida às novas gerações, instala-se a violência, tornando inviável a vida social, política e cultural.

Tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como "outro", de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência. Implica buscar uma compreensão totalizadora desse outro, conhecendo "não apenas o mundo cultural do aluno mas a vida do adolescente e do adulto em seu mundo de cultura, examinando as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho". (BRANDÃO, 1986,

p.139). Tal postura nos desafia a deslocar o eixo central da escola para o aluno, como adolescentes e adultos reais. Como nos lembra Malinowski, para compreender o outro, é necessário conhecê-lo.

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES EDUCATIVAS DO ESPAÇO ESCOLAR

O som estridente da campanha volta a soar, avisando, pela segunda vez, que é hora de iniciar o turno. São 18:35h e os alunos continuam entrando pelo portão gradeado, deixando as cadernetas com a servente. Entram sozinhos, em grupos, e se dirigem para um grande pátio coberto, em frente à cantina. É grande a algazarra, som de vozes, risos, gritos. Uns param no pátio, conversando em grupos, brincando com outros; alguns seguem direto, pelos corredores, para a sala de aula.

Vista de dentro, a escola ocupa um grande espaço. É formada por dois grandes blocos. Um menor, com salas da administração, de professores, uma biblioteca e uma sala um pouco maior transformada em auditório. Há um pequeno pátio descoberto entre os dois blocos: um pouco mais escuro, é o lugar preferido dos poucos casais de namorados. Um casal que está se beijando num canto é repreendido pela servente: o namoro é proibido na escola.

O outro bloco tem um grande pátio coberto, que termina na cantina e em dois longos corredores laterais, que dão acesso às salas de aulas. Nesse pátio, existem 4 mesas grandes, baixas, de madeira, para os alunos "tomarem a merenda". Grupos sentam-se sobre as mesas, fazendo delas uma arquibancada. Conversam entre si, mexem com os outros, brincam com as meninas que passam. Umas param e ficam também a conversar. Nesses momentos, misturam-se alunos de diferentes turmas. É perceptível um "clima" diferente daquele de quando estão fora da escola.

O corredor do lado direito é limitado pelo muro alto que cerca a escola. Já o do lado esquerdo dá para um desnível, com uma quadra de futebol embaixo, nesse momento, vazia. Há um movimento pelos corredores, e, na frente das salas, alguns alunos esperam a chegada dos professores. No meio do bloco há um pequeno corredor que liga os dois lados, onde estão os banheiros. Parece ser um lugar próprio para qualquer transgressão, matar aula, por exemplo, pois, além de mais escondido, permite uma boa visão de quem se aproxima.

No seu conjunto, o espaço físico é rígido, retangular, frio, pouco estimulante. As paredes são lisas, sem nenhum apelo. Apenas há, perto da cantina, cartazes anunciando festas e alguns avisos da escola. Logo os professores começam a passar pelo pátio e alguns alunos vão procurar um ou outro professor. Com o sinal efetivo do começo das aulas, os alunos encaminham-se para as salas e o pátio fica vazio.

A ARQUITETURA DA ESCOLA

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida *a priori*. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.

Um primeiro aspecto, que chama a atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos.

O território é construído de forma a levar as pessoas a um destino: através dos corredores, chega-se às salas de aula, o *locus* central do educativo. Assim, boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação. A biblioteca fica num canto do prédio, espremida num espaço reduzido. Nenhum local, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas. Da mesma forma, a pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais, deixam entrever a concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução, tal como afirmamos anteriormente.

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que "matam" aulas. O pátio do meio é re-significado como local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro.

Dessa forma, para os alunos, a geografia escolar e, com isso, a própria escola, têm um sentido próprio, que pode não coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição. Mas, não só os alunos re-significam o espaço, também os

professores o fazem. Uma das professoras dessa escola descrita, ocasionalmente, em dias de muito calor, leva seus alunos para as mesas do pátio, fazendo dali uma sala de aula, para o prazer de todos.

Essa questão, no entanto, é pouco discutida entre os educadores. Não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Mesmo que os alunos, e também professores, o re-signifiquem, existe um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola. É muito comum, por exemplo, professores desenvolverem pouco trabalho de grupo com seus alunos, em nome de dificuldades, tais como tamanho da sala, carteiras pesadas etc. Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola que se proponha levar em conta as dimensões sócio-culturais do processo educativo. Ao mesmo tempo, é preciso estarmos atentos à forma como os alunos ocupam o espaço da escola e fazemos desta observação motivo de discussões entre professores e alunos. Atividades, como essas, poderiam contribuir, e muito, para desvelar e aprofundar a polissemia da escola.

A DIMENSÃO DO ENCONTRO

As cenas descritas evidenciam que a escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas. No momento em que os jovens cruzam o portão gradeado, ocorre um "rito de passagem", pois passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos. Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.³

A forma das relações entre os sujeitos vai variar também, dependendo do momento em que ocorrem, seja fora ou dentro da escola, fora ou dentro da sala, numa clara relação entre tempo e espaço. O recreio é o momento de encontro por excelência, além de ser o da alimentação. Os alunos de diferentes turmas se misturam, formando grupos de interesse.

³ Para FORQUIN (1993), a cultura da escola são suas características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seu regime peculiar de produção e gestão de símbolos. Como expressão da cultura, também é dinâmica, se efetivando de fato quando os sujeitos se apropriam desse imaginário e o reelaboram no seu cotidiano. É isto que faz de cada escola, e nesta, de cada turno, uma experiência peculiar.

Enquanto uns merendam, outros, quase sempre rapazes, sentam-se sobre as mesas no pátio. Alguns grupos de moças ficam andando por ali, num *footing* pelo pátio. Alguns ficam em sala ou pelos corredores, em pequenos grupos. É também comum haver grupos menores nas salas jogando truco. É o momento da fruição da afetividade, quando os alunos ficam mais soltos, conversam, discutem, paqueram.

Há um clima diferente entre o encontro no início das aulas, e o da hora da saída, quando as relações tornam-se mais fugazes, com mais avisos, recados, combinações. Em cada um destes momentos, predomina um tipo de relação, com comportamentos e atitudes próprios, regras e sanções.⁴

Em qualquer um dos lugares mencionados, o tempo é sempre curto para um fluir das relações. Na medida em que a escola não incentiva o encontro, ou ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão. Assim, as relações tendem a ser superficiais, com as conversas girando em torno de temas como paqueras, comentários sobre alguma moça ou rapaz, programas de televisão. Durante a observação, nunca tive oportunidade de presenciar alguma conversa que aprofundasse mais algum tema.

A sala de aula também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns etc. É a formação de "panelinhas", quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça, os CDF, os mauricinhos. A ocupação dos territórios, muitas vezes, coincide com os comportamentos dos grupos: a turma da bagunça tradicionalmente ocupa o fundo da sala, tomando-se a "turma de trás", os CDF ocupam as cadeiras da frente, é a "turma do gargarejo". Com as conversas e brincadeiras ocorrendo preferencialmente no interior de cada um deles, cada grupo tem regras e valores próprios. Ao mesmo tempo, há vários alunos "soltos", que parecem não se ligar a nenhum dos grupos, ou porque não se identificam, ou porque, de alguma forma, são excluídos. Interfere aqui a mobilidade dos alunos entre escolas. Na sala de aula observada, de 26 alunos, 10 haviam chegado

⁴ Refletindo sobre as diferentes formas de interação entre os alunos e destes com o ambiente no cotidiano escolar, MACLAREN (1991, p.131) classifica como "estados de interação" os diferentes estilos de relação. Identifica quatro estilos básicos: estados de "esquina de rua", "estudante", "santidade" e "de casa". Em cada um deles identifica conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema de práticas vividas.

nesse último ano. Outro fator que interfere nos agrupamentos são os critérios de enturmação, levados a efeito pela escola. A tendência é separar as turmas anualmente, desfazendo as "panelinhas", separando os "bagunceiros", numa lógica que privilegia o bom comportamento em detrimento da possibilidade de um aprofundamento dos contatos. Se, em cada ano, as turmas são misturadas, há um reiniciar constante das relações, dificultando o seu desenvolvimento. Mais uma vez a escola expressa a lógica instrumental.

De qualquer forma, o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão. Como lembra BRANDÃO (1986, p.121), a sala de aula

funciona não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. A sala de aula organiza sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflitos, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos. A própria atividade escolar, como o dar aula, fazer prova, era apenas um breve corte, no entanto, poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinado por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica.

Em cada um desses espaços e momentos, a vivência do tempo é específica. Assim, o tempo do recreio é sempre curto, passa rápido, com vários eventos ocorrendo ao mesmo tempo e os alunos podendo se envolver com todos eles. Já o tempo na sala de aula tende a ser longo, ligado ao fazer, um contínuo "transformar a impaciência em hábito", num claro processo de disciplinação.

Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. É o que muitos autores entendem como "currículo oculto". (SILVA, 1994). Os diferentes comportamentos dos alunos, a relação com os professores, a semana de provas são exemplos desses rituais escolares.

Além desses, há um outro tipo de rituais, ligados às datas comemorativas. São momentos mais intensos, que demandam um investimento maior dos professores e um maior envolvimento dos alunos. Alguns servem para fortalecer emocionalmente alunos e/ou professores. É o caso da Semana do Estudante, do Dia dos Professores ou Dia das Mães. Outros funcionam para tentar injetar uma renovação do compromisso com as motivações e valores dominantes. É o caso da Semana da Pátria. E, ainda, outros enfatizam a memória coletiva, ativando lembranças que manifestam a tradição de um grupo, como é o caso das festas juninas. Todos eles são momentos que garantem a reprodução de valores considerados universais na nossa cultura, contribuindo, de alguma forma, na construção dos elementos de uma "identidade nacional".

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem idéias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho.

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos. Comentando sobre esse aspecto, principalmente na ótica dos alunos, BRANDÃO (1986, p.119) afirma:

Aos olhos do observador formal esta face tribal, desbragada e não visivelmente estruturada, correm como inexistentes, ou são simplesmente profanas e profanadoras o bastante para não ser consideradas. No entanto, na dinâmica cotidiana da sala de aula e mesmo da vida da escola, este conjunto absolutamente ordenado, regrado e criativo de práticas escolares, autônoma e transgressivamente pedagógicas, interagia com as "atividades planejadas". Em boa medida, sempre foi da interação justamente entre este lado livre e permissivo da iniciativa discente, e os mecanismos pedagógicos de controle docente, que a própria vida real da escola se cumpria como uma realidade social e culturalmente existente, e não apenas pedagógica e formalmente pensada.

A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA

Às 18:35, chego à porta da sala. A sala está vazia: dentro, três meninas cochichando num canto, quatro rapazes no fundo discutindo futebol. No dia anterior houve jogo do Atlético. Os quatro restantes estão calados. São onze alunos de uma turma de vinte e seis.

A prof. S., de Geografia, chega, cumprimenta os alunos, eles respondem, mas pouca coisa muda, os alunos continuam do mesmo jeito. Ela diz que vai continuar com a matéria, a geografia da América do Norte. Começa a escrever um "resumo" no quadro, a respeito da colonização dos EUA. Num primeiro momento, os alunos se movimentam: pegam os cadernos, abrem, e começam a escrever. Mas não demoram cinco minutos começa a desconcentração na sala, gerando uma situação comum a quase todas as aulas: apenas os alunos que estão na primeira fila copiam silenciosos. O restante inicia um movimento de escrever no caderno, por pouco tempo. Param, conversam com os colegas dos lados, voltam a copiar. Um aluno levanta, vai até outra carteira. Outro pede uma caneta emprestada. Ao meu lado, José começa a conversar com Angela, sentada na sua frente, sobre beijos, abraços, numa brincadeira de sedução. Brincadeira, porque há uma regra implícita de não se namorar alguém da própria sala. Do outro lado, Vander liga o *walkman* e fica escutando rádio, logo depois empresta um dos fones para Sheila escutar uma música. Às vezes, entabulam alguma discussão, mas sem nenhuma relação com o que se passa na sala.

A cada aluno que vai chegando, até às 18:50, altera-se o clima: sempre alguém tem algum comentário, algum recado para aquele que chega. Em quinze minutos chegaram sete alunos, mesmo assim, fica evidente como o primeiro horário é sempre esvaziado.

Maria levanta a voz e "ordena" que todos tragam as cartolinas para a festa do *Haloween*. Parece ter uma liderança na turma. A prof. S. continua escrevendo no quadro, sem se alterar com o zum zum zum. Para os alunos, a atividade parece ser uma obrigação, que eles cumprem para se verem livres. A maioria expressa um tédio que é compensado pelo clima de "tititi" que eles próprios criam em sala. Tudo é motivo de brincadeira: entra uma abelha na sala e começa uma pequena confusão para tirá-la: "olha a picadura deste bicho, einh!.." grita Celso de trás. A "turma de trás", correspondendo às imagens criadas, é sempre mais barulhenta e desafiadora.

Prof. S. acaba de copiar, coloca seu caderno na mesa e começa a andar pela sala. No fundo, pára na carteira de José e pergunta por que ele não está copiando. Ele, sério, diz que está com um problema na mão, devido a um acidente na fábrica e que Maria está copiando para ele. S. aceita a desculpa. Ele me vê observando a conversa e pisca para mim, dando a entender que conseguiu enrolar a professora.

S. começa a explicar a matéria: a explicação se baseia no resumo que está no quadro. Não desperta a atenção da turma. Todos estão calados, mas poucos prestam atenção no que ela fala: continuam a copiar, desenham, ficam quietos, ouvem música.

S. faz a chamada pelos números da lista. Soa o sinal avisando o fim da aula. S. se despede, dizendo que continua a explicação na 3ª aula daquele mesmo dia. O horário é significativo: 4 aulas de quarenta minutos cada. Nesse dia, os alunos terão Geografia, Educação Artística, Geografia, Matemática. Chamou-me a atenção o fato de S. não tocar no assunto do eclipse, que ocorreria naquela noite.

Essa aula servirá de modelo ao fazermos algumas considerações. Num primeiro momento, observar a sala de aula é constatar o óbvio, a "chatice" de uma rotina asfixiante, onde pouca coisa muda. O que é uma sala de aula? Uma turma de alunos, uns interessados e bem comportados, outros nem um pouco interessados, em constante bagunça. Os professores, uns mais envolvidos que outros, mais criativos ou tediosos. Os processos terminam sendo muito parecidos: ensinar a matéria. Mas se apurarmos o olhar, por trás desta aparente obviedade, existe uma dinâmica e complexa rede de relações entre os alunos e destes com os professores, num processo contínuo de acordos, conflitos, construção de imagens e estereótipos, num conjunto de negociações, onde os próprios atores, alunos e professores, parecem não ter a consciência da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas, óbvias, de qualquer sala de aula.

Um aspecto que chama a atenção são os papéis de aluno e de professor. Esses papéis não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como o espaço privilegiado. Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o "bom aluno", o "mau aluno", o "doidão", o "bagunceiro", o "tímido", o "esforçado". Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm, relacionada com uma concepção de aluno, naquele espaço. Em cada situação, a turma vai lançando mão desses elementos do imaginário escolar e os re-elabora a partir da situação específica de cada um. A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. É esse mesmo entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes "tipos" de professores e demais sujeitos da escola.

Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa

forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre alunos e professores, o discurso e a postura destes têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de “tipos” de alunos e da própria turma.

Uma turma pode ser “bagunceira” ou “fraca” para uns professores e não o ser para outros, mas certamente isto interfere na auto-imagem, e ela pode assumir de fato o “tipo” ou abrir o conflito com o professor. Na escola observada, por exemplo, os professores comparavam duas turmas de 8ª série, uma delas considerada pior que a outra. Falavam disso constantemente, quando havia algum problema, quase sempre ligado à disciplina. Os alunos, quando se referiam a essa imagem negativa, expressavam um certo ressentimento, quase a dizer que se sentiam rejeitados. Assim, cada turma pode ter uma especificidade em relação às demais. E mais, com cada professor pode ter uma reação diferenciada, dependendo da forma como se constroem as relações.

É significativo também que, nesse jogo de papéis, as imagens criadas quase sempre se refiram a um dos aspectos cognitivos (bom e mau aluno, inteligente e preguiçoso, responsável e irresponsável etc.) e aos comportamentos em sala, expressão da lógica instrumental, que, como vimos anteriormente, representa o aluno reduzido a sujeito cognoscente, mas de forma mecânica.

Nessa criação de imagens e papéis, onde geralmente se expressam com mais clareza os preconceitos e racismos existentes nas relações, são comuns imagens ligadas à cor ou à raça, e mesmo a questões sexuais, com ênfase no homossexualismo e na prostituição.

De uma forma ou de outra, a construção dessas auto-imagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa. Um jovem, taxado de “mau aluno”, assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade. Aliada a outros fatores, como as repetências constantes (numa turma de 26 alunos, 18 já tinham tomado pelo menos uma bomba), ou a desqualificação no trabalho, contribuem, no seu conjunto, para produzir, no caso desses jovens trabalhadores, uma subjetividade inferiorizada.

Um segundo eixo de questões se refere ao cotidiano das aulas e à relação com o conhecimento. No dia-a-dia das relações entre professor e alunos, parecem existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados.

Para boa parte dos professores, não todos, é verdade, a sala se reduz a uma relação simples e linear entre eles e seus alunos, regida por princípios igualmente simples. Como descrevemos, no início deste trabalho, os alunos são vistos de forma homogênea, com os mesmos interesses e necessidades, quais sejam o de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano. Cabe, assim, ao professor ensinar, transmitir esses conteúdos, materializando o seu papel. O professor parece não perceber, ou não levar em conta, a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula. O seu olhar percebe os alunos apenas enquanto seres de cognição, e, mesmo assim, de forma equivocada: sua maior ou menor capacidade de aprender conteúdos e comportamentos; sua maior ou menor disciplina.

Imerso nessa visão estreita da educação, dos processos educativos, do seu papel como educador e sobretudo do aluno, o professor não percebe a dimensão do conjunto das relações que se estabelecem ali na sua frente, na sala de aula. Deixa, assim, de potencializar a aprendizagem, já em curso, de uma das dimensões humanas, ou seja, do grupo, das relações sociais e seus conflitos.

Diante da aula, a pergunta imediata poderia ser: quais são os objetivos desta unidade? qual a relação que existe com a realidade dos alunos? O que e em que este tema acrescenta algo ou é importante para cada um deles? Em nenhum momento, a professora ou qualquer outra pessoa explicitou os objetivos específicos da matéria que está ensinando. O professor não diz e os alunos também não perguntam. Parece que a resposta está implícita: o conhecimento é aquele consagrado nos programas e materializado nos livros didáticos. O conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos, memorizá-las. São descontextualizadas, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos. No caso desses conteúdos, por exemplo, os jovens são “bombardeados” constantemente pela indústria cultural, com elementos da cultura americana: roupas, gírias, atividades de lazer etc. Não seria o caso de estabelecer relações entre as duas realidades? De analisar essas relações, a partir do que os próprios alunos

já sabem sobre aquele país? O que se questiona não é tanto o conteúdo escolar em si, apesar das muitas aberrações existentes, mas a forma como é entendido e trabalhado pelo professor. Da forma como está posto, o conhecimento escolar deixa de ser um dos meios através dos quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem, contribuindo, assim, na elaboração de seus projetos. Também podemos nos perguntar se a escola, mais do que enfatizar a transmissão de informações, cada vez mais dominadas pelos meios de comunicação de massa, não deveria se orientar para contribuir na organização racional das informações recebidas e na reconstrução das concepções acrílicas e modelos sociais recebidos.

Os professores, na sua maioria, presos que estão a esta forma de lidar com os conteúdos, deixam de se colocar como expressão de uma geração adulta, portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos. Deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana.

Cabe perguntar: está havendo, nesse caso, um processo de aprendizagem? Se levarmos em conta a noção de aprendizagem significativa, a resposta é não. Na concepção desenvolvida por SALVADOR (1994), o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno.

E aqui retomamos a discussão sobre a diversidade cultural. Tanto a Antropologia, quanto a Psicologia e a Linguística, entre outras áreas das Ciências Sociais, já constataram a relação íntima existente entre a cultura de origem, os sentimentos e emoções e as suas expressões ou, em outras palavras, a relação íntima entre a construção de um universo simbólico e a dimensão cognitiva como evidencia Basil BERNSTEIN (1971, p.28). Este autor mostra também que a cognição se expressa nos diferentes usos da linguagem, relacionando-a às diferenças de classes sociais: "A receptividade a uma forma particular de estrutura da língua determina a maneira como são construídas as relações com os objetos e a orientação para uma manipulação própria das palavras." Quando afirmamos a existência de uma diversidade cultural entre os alunos, implica afirmar que, numa mesma sala, podemos ter uma diversidade de formas de articulação cognitiva.

Dessa forma, para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sócio-cultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

Além da postura pedagógica dos professores, cabe também nos perguntarmos pela qualidade dos conhecimentos, dos conteúdos ministrados na escola. O que observamos, em grande parte das aulas assistidas, das mais diferentes matérias, é que o que é oferecido aos alunos é uma versão empobrecida, diluída e degradada do conhecimento. A falta de acesso dos alunos a um corpo de conhecimentos significativos, com coerência interna, que possibilite um diálogo com sua realidade, aliada a uma postura pedagógica estreita, pode ser uma das causas centrais do fracasso da escola, principalmente daquela dirigida às camadas populares.

Vista num outro ângulo, a aula, para os alunos, parece ser uma prova necessária para atingir a meta, que é ter notas para passar de ano. O que dá sentido e motivação são as notas, os possíveis pontos que vão ganhar com cada uma das atividades passadas pelo professor. Nosso período de observação foi o 4º bimestre, e as conversas dominantes entre os alunos eram a respeito dos pontos necessários para passar em cada uma das matérias, aquelas em que precisavam mais ou menos e — felicidade — aquelas nas quais não precisavam de nenhum ponto. Nesses casos, nem era mais necessário frequentar as aulas. O conteúdo é encarado como um meio para o verdadeiro fim: passar de ano. E a escola também tende a se tornar meio para outro fim: o diploma e, com ele, a esperança de um emprego melhor, ou uma certa estabilidade ocupacional.

Se os alunos têm essa percepção das aulas e dos conteúdos é porque ela, assim, veio sendo construída nas experiências escolares. Mais do que "alienação" dos alunos, como muitos professores gostam de afirmar, é fruto da própria cultura escolar. Mas no cotidiano da sala de aula, mesmo tendo estes objetivos, os alunos vão produzindo estratégias próprias, para suportar a "chatices necessária" das aulas. O que parece mesmo ajudar a passar o tempo são as conversas e brincadeiras, o ritmo alternado de concentração e desconcentração. A intensidade e o grau de envolvimento nas aulas vão depender do papel que se assume como aluno. Na sala, tem desde aqueles que não dão uma palavra, ficando quietos praticamente todo o período, até os que não param ou que ficam escutando rádio pelo *walkman*.

Os estudantes tendem a criar um mundo próprio, mais ou menos permeável, dependendo de cada professor e da relação que ele cria com a turma. Poucos conseguem tocar efetivamente a turma. Nesse sentido, ficam reduzidas as possibilidades educativas. O cotidiano evidencia a

pouca ênfase na criação de hábitos necessários ao trabalho intelectual. Os professores não conseguem (e muitas vezes não pretendem) disciplinar minimamente os alunos, por exemplo, na atenção, na concentração. Nas aulas, não estimulam o exercício das capacidades de abstração, de questionamento, de articulação entre fatos etc. Em suma, não há uma intencionalidade naquilo que seria uma das funções centrais da escola, que são as habilidades básicas necessárias ao processo de construção de conhecimentos. Parece que o que é aprendido, neste nível, o é individualmente, sem uma intencionalidade, por parte dos professores ou da escola.

Junto a esta dimensão do conhecimento, um outro elemento fundamental na escola são as atividades extraclasse. O próprio nome já indica que são atividades realizadas fora dos marcos do que são considerados efetivamente pedagógicos. Talvez por isso mesmo, nelas, o prazer e o lúdico são permitidos. Nessas atividades, nem todos os alunos, e muito menos o conjunto dos professores, participam. São momentos quando fica mais explícita a noção de uns e outros a respeito da escola, sua função, suas dimensões educativas. Para muitos alunos, e também professores, as atividades extraclasse são perda de tempo, "penduricalhos" pedagógicos, que pouco acrescentam à dimensão educativa central, que é a transmissão de conteúdos, o "ensino forte", no dizer de muitos alunos.

Presenciamos um destes eventos, a festa do *Halloween*, coordenada pelas professoras de Inglês, Português e Educação Artística. Cada turma teve de preparar alguma atividade para apresentar, à noite, além de contribuir na confecção da ornamentação: vampiros, aranhas e morcegos de cartolina. A preparação se deu em uma semana, mudando o clima da escola, de um cotidiano monótono, para uma excitação significativa. Durante a semana, o recreio era o momento em que cada turma ensaiava sua apresentação e, nas aulas, os alunos se organizam. No dia, a comunidade lotou o anfiteatro, evidenciando uma predisposição a participar de atividades culturais. As apresentações, na sua maioria, foram coreografias coletivas de dança. Era visível o envolvimento e interesse de boa parte dos alunos. O fato de uma turma produzir uma coreografia, ensaiar, dividir responsabilidades, brigar com aqueles que não queriam se envolver, produzir as fantasias, ficar tensa na véspera da apresentação, apresentar e ser aplaudida, é uma experiência educativa intensa. Não deixa de significar um resgate da capacidade de criar, expressar, de potencializar as capacidades que quase nunca são estimuladas no cotidiano destes jovens.

Ao mesmo tempo, chama a atenção o fato da escola não aproveitar desses momentos e situações para ampliar seu trabalho educativo,

relacionando tais ações ao cotidiano da sala de aula, aos conteúdos, ampliando o acesso dos alunos aos bens e expressões culturais. O que foi apresentado foi criação apenas dos alunos, sem nenhuma orientação ou acréscimo por parte dos professores. Apesar daqueles professores, que promoveram a festa, trabalharem de alguma forma com o tema em suas aulas, havia uma desconexão entre o conteúdo da sala e o extraclasse. Mas, mesmo com esses limites, uma atividade como esta aponta para a riqueza pedagógica dessas situações, contribuindo, através do prazer, para o reforço da auto-estima, do sentimento de ser criativo, para o fortalecimento do sentimento de grupo entre os alunos e os professores. Aponta também para o potencial da escola como um espaço de cultura e lazer para o próprio bairro.

Um último aspecto a ser analisado diz respeito à estrutura da escola. A forma como a escola se organiza, como divide os tempos e espaços, pouco leva em conta a realidade e os anseios dos alunos. Há aí um deslocamento: a escola parece se organizar para si mesma, como se a instituição em si tivesse algum sentido. Exemplo claro deste deslocamento é o horário de início das aulas. Se grande parte dos alunos dessa escola são trabalhadores, iniciar as aulas às 18:30h irá resultar em não menos de 50% de infreqüência diária no primeiro horário. Isso evidencia a falta de sensibilidade de colocar a organização da escola em função daqueles que são sua razão de existir, ou seja, os alunos.

Finalizando, viemos construindo, ao longo deste texto, um determinado olhar sobre a instituição escolar, apreendida enquanto espaço sócio-cultural. Neste sentido, buscamos apreender alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, ou seja, sujeitos de experiências sociais que vão reproduzindo e elaborando uma cultura própria. Na escola, desempenham um papel ativo no cotidiano, definindo de fato o que a escola é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização. Portanto, viemos definindo a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social.

Nesta ótica, ressaltamos aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar, que muitas vezes nos passam despercebidos, aparecem como "naturalizados" ou óbvios, que nada acrescentam aos "objetivos educacionais". Buscamos desvelar como os atores lidam na escola com o espaço, o tempo e seus rituais cotidianos. Concluímos que os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sócio-cultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes. Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do

diálogo. Independente dos objetivos explícitos da escola, vem ocorrendo no seu interior uma multiplicidade de situações e conteúdos educativos, que podem e devem ser potencializados. É fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Tornam-se necessários a ampliação e o aprofundamento das análises que, como essa, buscam apreender a escola na sua dimensão cotidiana, apurando o nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização da sua função social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.
- BERNSTEIN, Basil. apud VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis. *Sala de aula*: que espaço é este? Campinas: Papyrus, 1986.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DAYRELL, Juarez T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 15, p.21-29, jun. 1992.
- DURHAM, Eunice. Cultura e ideologia. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 27, p.71-89, 1984.

- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- ENGUITA, F. Mariano. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 1, p.108-133, jun. 1990.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. São Paulo: Vozes, 1991.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata, 1994.
- SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.
- SILVA, Tomás Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- THOMPSON, Edward P. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Crítica, 1984.
- VELHO, Gilberto, CASTRO, Eduardo Viveiros. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas. Arquivo n. 1, *Jornal de Cultura do Estado do Rio de Janeiro*, p.4-9, 1978.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose*: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.