

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

IR-REMEDIÁVEL CAMPO DE SONHOS DE FUTURO:

Representações Sociais da Escola entre Jovens Estudantes de
Escolas Públicas no Sertão Nordeste

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES

São Carlos - SP
Fevereiro de 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

IR-REMEDIÁVEL CAMPO DE SONHOS DE FUTURO

Representações Sociais da Escola entre Jovens Estudantes de Escolas públicas
no Sertão nordestino

Dorgival Gonçalves Fernandes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação.

São Carlos
2003

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Marisa Bittar (UFSCar)
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Sheva Maia Nòbrega (UFPE)
Co-Orientadora

Prof^ª Dr^ª Emília Lima de Freitas (UFSCar)

Prof^ª Dr^ª Éster Buffa (UFSCar)

Prof^ª Dr^ª Leila Maria Ferreira Salles (UNESP - Rio Claro)

Prof. Dr. Newton Ramos de Oliveira (UNESP - Araraquara)

São Carlos – SP, 19 de fevereiro de 2003

Dedicatória

Para meus pais Genival Gonçalves Fernandes e Maria das Neves de Castro Fernandes.

Para Natal Lânia, esposa, Tuan e Tainan, filhos.

In memoriam, e com saudades, para os amigos Arlindo de Jesus Gouveia e Maria das Vitórias Uchoa, que acabaram indo embora cedo demais, jovens demais!

Para os jovens estudantes que participaram deste trabalho, aos diretores, professores e funcionários das escolas-campo de estudo que de diferentes modos contribuíram para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTO

Às professoras Dra. Marisa Bittar e Dra. Sheva Maia Nóbrega, pelas orientações competentes, incentivo e amizade.

Às (os) professoras (es) Amarílio F. Junior, Alice C. Pierson, Anete Abramovicz, Emília F. de Lima, Éster Buffa, Joaquim Gonçalves, Maria Alice Nassif, Marisa Bittar, Paolo Nosella pelas discussões proveitosas e conseqüentes aprendizagens em salas de aula do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar.

Às professoras Marisa Bittar, Sheva Maia Nóbrega, Emília Freitas de Lima e Leila Maria Ferreira Salles pelas valiosas sugestões e contribuições apresentadas durante a qualificação desta tese.

Aos amigos de aulas e convívio estudantil e pessoal, entre eles, Arilene, César, Ademir, Beto, Leila, Helma, Cleidilene, João.....

Aos amigos da vida paulista: Luiz, Germana, Léo, Elisa, Lourdes, Dionizio, Leonardo e Claudia.

Aos coordenadores do PPGE/UFSCar e a secretária Maria Helena Minelli, pela atenção, presteza e gentileza a mim dispensada.

Aos amigos e amigas do Departamento de Educação do centro de Formação de Professores da UFCG, campus de Cajazeiras.

Às professoras Itacy Salgado e Cláudia Mendes pela leitura de parte deste trabalho e sugestões apontadas.

À professora Elionita Sá, pela leitura atenta e sugestões que tornaram melhor a redação deste trabalho de tese.

A Valdir Pessoa, Idelsuite Lima e Francisco Ivan pelo estímulo e pelo apoio fraterno durante a coleta de dados em Cajazeiras.

À CAPES pela concessão de bolsa PICDT entre março de 1999 a fevereiro de 2003.

Agradecimentos especiais a Natal Lânia, Tuan e Tainan. Eu acredito que os sacrifícios valeram a pena para nós!

RESUMO

Este estudo procurou apreender e analisar as Representações Sociais da escola elaboradas por jovens estudantes de camadas populares, visando compreender os sentidos que esses sujeitos atribuem à escola. Para efetivar tal trabalho, realizamos 30 entrevistas (05 não-estruturadas e 25 semi-estruturadas), aplicamos 80 questionários sócio-econômicos e 80 Testes de Associação Livre de Palavras numa amostra de 80 jovens estudantes (idade entre 14 e 20 anos) de escolas públicas da cidade de Cajazeiras, sertão do estado da Paraíba. As entrevistas foram submetidas a técnicas de Análise de Conteúdo (análise temática e de enunciação), os questionários foram analisados a partir de tabulação simples e os Testes de Associação de Palavras foram processados por meio do *software Tri-Deux-Mots*, gerador do gráfico de Análise Fatorial de Correspondência. A totalidade das análises empreendidas revela que para os sujeitos pesquisados, a escola é uma instituição social carregada de positividade e de sentido. A escola é adjetivada pelos jovens estudantes como boa e é representada como um lugar de estudo e de aprendizagem de saberes, é lugar também de diversão e de amizades e sobre essa instituição os estudantes demonstram ter afetos e uma visão crítica. Quanto ao sentido atribuído à escola, esta é percebida como um campo de sonhos de futuro. Os jovens estudantes acreditam que se dedicando ao processo de escolarização e conseguindo concluí-lo, terão um bom futuro: serão alguém na vida, serão cidadãos! Este futuro bom será conquistado mediante a posse de saberes e de diploma, passaportes para a aquisição de um bom emprego. Tal emprego lhes trará compensação física, financeira e social, sinônimo de melhoria de vida para si e sua família. É a fé na conquista desse futuro que anima os jovens de camadas populares, estudantes de escolas públicas a irem à escola aprender os saberes escolares, se dedicarem à sua escolarização e se esforçar para serem bons alunos: não fazer bagunça, prestar atenção às explicações do professores, realizar as tarefas escolares e estudar para as provas. Agindo assim acreditam estar assegurando um futuro decente para si.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu pour sujet saisir et analyser les Représentations Sociales élaborées sur l'École par des jeunes étudiants appartenant à des couches sociales populaires, ayant pour l'objectif de comprendre les sens qu'ils attribuent à l'École. Pour effectuer ce travail on a réalisé 30 entretiens (05 non-structurés et 25 semi-structurés), en plus on a fait l'usage de 80 questionnaires en posant des questions socio-économiques et, encore, aussi 80 Test d'Association Libre de Mots sur un échantillon de 80 jeunes étudiants (à l'âge moyen entre 14 et 20 ans) appartenant à des Écoles publiques de la ville Cajazeiras, région la plus aride caractérisée par des sécheresses périodiques, dans l'État de Paraíba. Des entretiens ont été soumis à la technique de l'Analyse de Contenu (l'analyse thématique et de l'énonciation), tandis que les questionnaires ont été analysés moyennant la méthode statistique pour calculer la fréquence des items, et pour les données qui sont sorties du Test d'Association Libre de Mots on a utilisé la procédure d'analyse factorielle de correspondance au travers l'application du logiciel *Tri-Deux Mots* ce qui a généré le graphique. L'ensemble des analyses ont révélé que, pour les sujets qui ont été interviewés pour cette enquête, l'École est une institution sociale avec de la signification chargée de ce qui est positif. L'École est adjectivée par les jeunes étudiants comme ce qui est *bonne*, est représentée en tant que lieu d'étude et d'apprentissage des savoirs, aussi qu'elle est un endroit pour s'amuser et faire des amitiés. En jetant sur cette institution, les étudiants montrent avoir l'affection et du regard critique. On ce qui concerne le sens attribué à l'École, celle-ci est envisagée en tant que sphère pour poser le rêve de futur. Les jeunes étudiants croient qu'ils auront un beau futur s'ils se dévouent au processus de scolarité, et s'ils en arrivent à la conclusion: ils seront quelqu'un dans la vie, ils seront du citoyen! Ce beau futur sera conquis moyennant l'appropriation des savoirs et du diplôme, ceux-ci passent pour acquérir du bon emploi, ce qui les rendra à eux de la récompense physique, économique et sociale, c'est-à-dire, arriver à l'amélioration de la vie, soit pour soi-même, soit par leurs familles. C'est de la foi à la conquête du futur qui rend plus vivants les jeunes des couches populaires, les étudiants des Écoles publiques. Ils sont poussés d'aller à l'École pour apprendre des savoirs scolaires, de se dévouer à la scolarisation aussi que de s'encourager comme de bon élève pour réussir: il faut qu'ils ne soient pas déréglés, être attentifs aux exposés des professeurs, faire des exercices scolaires pour l'apprentissage et étudier pour réaliser des examens. En agissant de cette façon, les étudiants croient assurer un décent futur pour eux-mêmes.

SUMÁRIO

RESUMO	6
RÉSUMÉ	7
APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	12
PRIMEIRA PARTE - APORTES TEÓRICOS	42
A JUVENTUDE E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	42
CAPÍTULO I	43
JUVENTUDE: HISTÓRIA E SIGNIFICAÇÕES.	43
1- EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO CONCEITUAL DE JUVENTUDE	47
2 - A JUVENTUDE ENTRE JOGOS DE IMAGENS E REPRESENTAÇÕES.....	58
3- DAS REPRESENTAÇÕES ÀS ANÁLISES SOCIOLÓGICAS E PSICOLÓGICAS ACERCA DA JUVENTUDE.....	65
CAPÍTULO II	75
A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	75
1- ORIGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	82
2- O QUE É REPRESENTAÇÃO SOCIAL.	87
3- O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	93
4- AS FUNÇÕES DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	96
SEGUNDA PARTE	101
O PERCURSO METODOLÓGICO	101
CAPÍTULO III	102
OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	102
1- DETALHAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO: COLETA E TRATAMENTO DE DADOS.....	110
1.1- A COLETA DE DADOS: OS INSTRUMENTOS E O PROCESSO.	111
1.2- O TRATAMENTO DOS DADOS	121
1.2.1- AS ENTREVISTAS E A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	121
1.2.2- O TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E O SOFTWARE TRI- DEUX- MOTS.....	125
1.3- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	130

1.3.1- O CONTEXTO: A CIDADE DE CAJAZEIRAS.	130
1.3.2- OS SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES.....	135
TERCEIRA PARTE -REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA	
ENTRE JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS	
NO SERTÃO NORDESTINO: AS ANÁLISES 142	
CAPÍTULO IV	155
JOVENS ESTUDANTES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA JUVENTUDE ESTUDANTIL 155	
1- OS JOVENS ESTUDANTES E OS SUJEITOS ESCOLARES NÃO ESTUDANTES: AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA.	162
2- SER JOVEM ESTUDANTE: EU, NÓS, ELES E O DESEMPENHO DO OFÍCIO DO ESTUDANTE.....	180
CAPÍTULO V	194
JOVENS ESTUDANTES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA 194	
1- REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO SOCIAL.....	204
2- A ESCOLA REAL	214
3- A ESCOLA IDEAL	233
CAPÍTULO VI	244
JOVENS ESTUDANTES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO244	
1- JOVENS ESTUDANTES E O SABER: UMA RELAÇÃO DE DUPLO SENTIDO. .	247
2- ‘HÁ PROMESSAS DE VIDA EM NOSSOS CORAÇÕES’’: SABER ESCOLAR, DIPLOMA, TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FUTURO.	261
CONCLUSÃO	280
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	288
ANEXOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

APRESENTAÇÃO

“Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois, o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos”.

Clarice Lispector

O conjunto dos escritos que se seguem é fruto do que toquei. Toquei com o corpo todo, com a alma toda. É o que conseguiu florescer. Nem tudo conseguiu florescer! Do que vi, do que ouvi, do que senti vendo e ouvindo jovens estudantes entre salas de aula, corredores e pátios de escola, nem tudo ficou, nem tudo se esvaiu... Nem tudo cabe numa tese! O conjunto dos escritos que se seguem é fruto de arderes e ardores, de prazeres e dores, têm razão e outras razões, onde se acoplam objetividades e subjetividades. É onde estou eu!

De dentro da escola, a partir de expressões, gestos, movimentos, atitudes e, principalmente, dos dizeres daqueles por quem procurávamos, os jovens estudantes, construimos o presente trabalho. E não foi fácil! Entre sensações de pessimismo e otimismo e vice e versa, e tudo bem longe da indiferença, partimos nessa viagem - projeto de tese - pelo universo escolar juvenil, embarcados na procura pelos sentidos da música e pela música dos sentidos que regem a vida escolar de jovens pobres sertanejos, estudantes de escolas públicas na cidade de Cajazeiras, no sertão da Paraíba.

Quais são os sentidos da escola, do estudar, do ir à escola, do estar na escola para os jovens estudantes das camadas populares do sertão paraibano? Como se comportam e como justificam seus comportamentos frente à escola e ao processo de escolarização? Em suma, quais são as representações sociais elaboradas e compartilhadas por esses jovens estudantes? Estas foram as perguntas para as quais saímos em busca de respostas. E para

encontrá-las, utilizamos os resultados de 30 entrevistas e 80 testes de Associação Livre de Palavras, processados através de Análise de Conteúdo e de Análise Fatorial de Correspondência, respectivamente, e analisados à luz da teoria das Representações Sociais.

Este trabalho¹ está estruturado em partes e capítulos. Assim, além desta apresentação e da introdução ao problema de estudo, o trabalho conta com três partes e sete capítulos.

Na primeira parte, os capítulos I e II são dedicados aos aportes teóricos sobre a juventude e sobre a teoria das Representações Sociais, respectivamente. Na segunda parte, encontra-se a descrição do percurso metodológico empreendido. Esta parte está dividida entre os capítulos III e IV. No capítulo III descrevemos e justificamos nossas opções metodológicas, bem como os procedimentos de pesquisa adotados. No capítulo IV explicitamos uma caracterização dos sujeitos participantes (os jovens estudantes) e do campo onde se desenvolveu a pesquisa (a cidade de Cajazeiras-PB). A terceira parte consiste no desvelamento das representações sociais dos jovens estudantes acerca da escola e de nossas análises sobre tais representações. Nesta parte, o capítulo V refere-se às representações de jovens estudantes sobre a juventude estudantil. O capítulo VI trata das representações sociais dos jovens sobre a escola. O capítulo VII revela as representações dos jovens sobre o processo de escolarização.

Apresentaremos, por fim, as nossas conclusões, pautadas em considerações em torno das relações existentes entre as representações sociais dos jovens estudantes acerca da escola, e seus comportamentos frente a essa instituição. Após a conclusão, elencamos as referências bibliográficas que deram suporte a este trabalho de tese.

1 a expressão “Ir-remediável” que consta no título deste trabalho foi cunhada por Caio de Abreu, na sua obra intitulada “Inventário do Ir-remediável”, 1997.

INTRODUÇÃO

“Mata verde,
Esperança,
Em suas tranças,
Vou voar...”

Geraldo Azevedo.

É nossa intenção, com este estudo, apreender as representações sociais elaboradas e compartilhadas por jovens das camadas populares², com idade entre 14 e 20 anos, estudantes de escolas públicas na cidade de Cajazeiras, sertão do estado da Paraíba, acerca da instituição escola e do processo de escolarização.

Entendemos por representações sociais os saberes coletivamente construídos e compartilhados na vida cotidiana, pelos sujeitos, para identificar, nomear e atribuir significados aos objetos, situações e eventos do seu mundo a fim de entendê-los para se situar e se posicionar. Considerando tal entendimento e o fato de que “os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação” (Abric, 1997, p.207), é que estamos recorrendo ao estudo das representações sociais dos jovens estudantes sobre a escola para entender o que é a escola para esses estudantes de camadas populares, o que significa para eles a vivência do processo de escolarização e como se vêem na condição de estudantes, como agem e justificam suas ações.

Assim, apreender essas representações sociais acerca da escola

² Por camadas populares pode-se entender de acordo com Luis E. W. Wanderley (1987, p.64), o conjunto dos indivíduos que compõem “O operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia”.

significa buscarmos entender os sentidos atribuídos à escola, ao processo de escolarização e à condição de estudante pelos jovens estudantes e, desse modo, compreender os pressupostos que orientam suas atitudes, comportamentos, pensamentos, sentimentos, como também seus sonhos, desejos, expectativas, frustrações, crenças e valores em relação à escola.

Mas, por que estamos a nos perguntar sobre as representações sociais dos jovens estudantes de camadas populares sobre a escola? De onde surgem o interesse e a necessidade de formular tal pergunta, de estudar tal questão? Qual é o nosso porto de partida, quais são os nossos pontos de partida?

- As Origens do Problema de Estudo

O porto de onde partimos, o nosso cotidiano profissional, revela, de modo *apriorístico*, olhares e dizeres negativos sobre a relação dos jovens estudantes de camadas populares com a escola e com o seu processo de escolarização. São esses olhares e dizeres que se consubstanciam como pontos de partida para este trabalho.

Na condição de docente na Universidade Federal de Campina Grande, o nosso cotidiano profissional se estrutura a partir de três perspectivas: como professor do curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores dessa universidade, como extensionista junto ao Núcleo de Educação de Adultos e Oficinas Pedagógicas (NEAOP/UFCG), e como pesquisador. É de observações e escutas, tecidas a partir da vivência desse cotidiano, que emergiu o nosso problema de estudo.

A gênese da proposta deste trabalho remonta, inicialmente, às nossas atividades de pesquisador. Ao empreendermos estudo sobre as representações sociais acerca da alfabetização de jovens e adultos para a elaboração de nossa dissertação de mestrado³, percebemos nas atitudes e falas dos jovens alfabetizados, certa dose de resistência⁴ à escola como um dos fatores que contribuem para a evasão escolar, ou seja: a evasão escolar de parte desses alunos nos pareceu também, a primeira vista, como uma ação de rejeição à escola, e não apenas como ação de exclusão da escola para com estes.

Quanto às atitudes estudantis, não era raro vermos o diretor e o inspetor escolar puxando alunos pelo braço para que, contra a própria vontade, entrassem na sala para assistir à aula. A entrada em sala nos pareceu dever-se ao poder social atribuído à função do diretor e não, ao convencimento da necessidade de estudar por parte dos alunos, pois, na primeira oportunidade, esses se retiravam da sala de aula e do interior da escola, indo engrossar o já grande contingente de alunos que nem chegara a atravessar o portão de entrada da escola. Nas entrevistas com esses alunos, nos foi possível colher discursos, como:

“Tem gente que não quer aprender né, o cara..., eu quero aprender né, por que tem gente que depois que faz, que..., tem gente que não gosta de estudar. Aí meus pais querem que eu estude e aí eu também, fazer os gostos deles né, e é assim mesmo”. (Estudante, 13 anos)

“É por que eu não gostava, eu não gosto, eu não gostava de estudar de jeito nenhum. A pessoa sentar e ficar ali o tempo todinho é chato. Hoje grande eu ainda faço, não fico sentada as vezes, eu gosto muito de ir pra janela e falto aula. As vezes eu deixo de assistir aula para ficar passeando, invento que não tem aula para

³Dissertação intitulada “ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: as representações sociais de alfabetizados e alfabetizadores”, apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com defesa pública em 29 de agosto de 1997.

⁴ Por resistência, no caso aqui abordado, estamos entendendo as atitudes de rejeição, oposição e indiferença dos estudantes frente à escola.

assistir as novelas”. (Estudante, 20 anos)

“Eu já passei por várias escolas, já estudei em vários cantos. De primeiro eu não ligava muito em escola, ia, passava uma semana, duas semana na escola, saia fora. Mãe dizia, meu pai, minha mãe falava: estude, estude! Ai isso aí nunca entrou na minha cabeça. ‘Vá pra escola!’ Nunca aconteceu isso. Negócio de ir pra escola, amanhã eu não vou, vou jogar bola, vou tomar um banhe de açude, aí nunca liguei não.” (Estudante, 20 anos)

Nestes discursos, o desejo em relação à escola e à escolarização parece ser um sentimento ausente. Estuda-se para satisfazer os gostos dos pais, sob pressão psicológica desses; ausenta-se da aula sem sair da sala; troca-se a atividade de estudar por atividades de lazer, tais como passear, ver novelas e jogar bola.

Nesta mesma perspectiva, não tem sido raro, em período escolar, encontrarmos grupos de jovens estudantes uniformizados que “mataram aula”, passeando por ruas e lojas, quando deveriam estar na escola, assistindo à aula. E vale ressaltar: em princípio, não se mata o que se gosta ou o que se considera necessário, importante. Seriam a escola e o processo de escolarização desprovidos de importância para os jovens estudantes de camadas populares?

Em nossas atividades docentes, no Curso de Pedagogia, tem sido comum escutarmos de nossos alunos, que também são professores de escolas públicas em cidades do sertão da Paraíba e do Ceará, desabafos e reclamações acerca do desinteresse dos seus alunos pelos estudos, alegando certo descaso desses quanto à escola: “não estão nem aí para aprender!”; “não dão a mínima para a escola!”; “eles não têm o menor interesse. Estudam só por estudar, só mesmo para dizer que são estudantes e para receber a carteira de estudante”.

Ouvíamos discursos semelhantes de alfabetizadores, quando

coordenávamos um projeto de alfabetização de jovens e adultos, promovido pelo NEAOP nos anos de 1996 a 1998. O elevado índice de evasão constatado nesse projeto era provocado, na maioria dos casos, segundo comentavam os alfabetizadores, pela falta de interesse dos alunos, responsabilizando-os pelo fracasso escolar.

Para nós parece estranho colocar a rejeição e o desinteresse à escola e ao processo de escolarização, por parte dos alunos de camadas populares, como fatores explicativos do fracasso escolar! Então o estudante é o responsável pelo fracasso escolar? Como se justifica essa contestação e esse desinteresse estudantil se vivemos num tempo e numa sociedade em que se proclamam e alardeiam socialmente o valor e a necessidade da escola como espaço de socialização, de formação de cidadãos e de preparação básica para o desempenho profissional?

Não procuramos aqui, por responsáveis e culpados pelo fracasso escolar. O fracasso é real e nos inquieta política e academicamente, pois temos por função profissional, formar profissionais para atuar na instituição escolar e acreditamos na validade/necessidade da ação escolar, na formação de sujeitos sociais que vivem numa sociedade letrada. Neste sentido, embora não seja nossa pretensão estudar o fracasso escolar em si mesmo, é a partir da constatação deste e de discursos que o informam, que partimos para entender o que é a escola para o jovem estudante de camadas populares e quais os sentidos que atribuem (ou não) à essa instituição e ao processo de escolarização.

- O Desvelar do Objeto de Pesquisa: significados sociais da escola e escolarização das camadas populares.

Ainda na Antigüidade, mas principalmente, a partir do início da era moderna, a escola é instituída como principal instituição social responsável pelo processo de transformação de crianças e jovens em homens, pela formação do homem adulto. Diz-nos Luzuriaga (1981, p.33) que “herdamos dos gregos o reconhecimento do valor decisivo da educação na vida social e individual”. É este reconhecimento que em fins da Idade Média e início da Modernidade emprestará sentido ao ressurgimento da instituição escolar pública e estatal e à produção de idéias sobre o processo e os fins da educação escolar, a partir de um certo entendimento do que seria *ser homem*.

Assim, a maioria dos pensadores modernos que se dedicou à questão educacional, partia do princípio de que, diferentemente dos demais seres da espécie animal, o homem precisa ser submetido a um processo de formação, de educação, ou seja: o homem não nasce homem, isto é, ser humano adulto com pleno domínio sobre a razão e a linguagem, a partir do padrão ou modelo de civilidade e cultura, pensado inicialmente pelos gregos na Antigüidade Clássica: o homem racional, cidadão, democrata, civil e moralmente ajustado.

Segundo afirma HILSDORF (1998, p.22), para Aristóteles, o homem nasce apenas virtualmente *homem* e para Erasmo, um homem não educado é um animal inferior aos irracionais, pois as bestas seguem os instintos naturais, mas o homem, se não for educado torna-se presa fácil de paixões inferiores às das feras. “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”, assinala Kant (1999, p.15). Assim, através do processo educativo deve-se instruir a criança e os jovens para o desenvolvimento civil e moral e para o uso da linguagem e da razão, sem as quais, o ser humano adulto tornar-se-ia algo caótico, preso a uma certa desrazão provinda da natureza, preso a um estado de selvageria.

Deste modo, o objetivo posto à ação educativa escolar desde os primórdios da modernidade será transformar as crianças e jovens em homens. De acordo com Gagnebin (1998, p. 89),

“(...) mesmo com a passagem do pensamento filosófico medieval, impregnado de teologia, para o pensamento da renascença e do racionalismo, que proclamaram a independência da razão em relação às exigências da fé, mesmo no racionalismo de um Descartes, por exemplo, a infância continua sendo lugar de perdição e confusão. Se ela não é mais o terreno privilegiado do pecado, ela continua sendo o território primordial e essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos esses vícios dos quais devemos nos livrar.”

Nesta ótica, a educação seria o processo de controle e submetimento da natureza humana à razão. Neste sentido, afirma Paviani (1988, p.42) que a educação em Aristóteles é vista como aquisição da virtude moral ou da felicidade; em Platão, como meio para se atingir o ideal ético-político da pólis; em Tomás de Aquino, como meio de atingir o homem espiritual e em Kant, como meio para o homem atingir o seu fim como pessoa.

Mas essa educação, como projeto e operação humana acontece em diversas modalidades e com meios, métodos, agentes e objetivos diversos. Se o tornar-se homem é assumir um dado modelo ideal de ser humano, esse modelo tem variado de acordo com as épocas e os modos de organização social, econômica, política, religiosa e cultural, nos quais se forma esse “homem”, pois, nas palavras de Cortella (1998, p.42)

“Nós humanos somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimento, etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o homem não

nasce humano e, sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da cultura.”

Assim, nas sociedades primitivas, por exemplo, e nos primórdios das sociedades grega e romana, a partir do surgimento de classes sociais distintas, da divisão social do trabalho e do saber nessas sociedades, surgem agentes e instituições responsáveis para empreender o processo educativo. E eis que aparece a escola como instância social responsável pela formação de homens e mulheres. Segundo Petitat (1994, p.194), a escola é uma

“instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofício, de associações e de grupos de todo tipo, os quais também moldam as novas gerações e reeducam até mesmo os adultos. O ensino é um ramo da divisão social do trabalho que somente se impõe quando certas condições estão devidamente preenchidas.”

A escola aparece na história dos homens como coisa de populares, destinada a populares. É um velho escravo letrado, ou um soldado velho e inválido ou um antigo proprietário falido que precisa trabalhar que se encarregam da tarefa de ensinar rudimentos de leitura e escrita. Como lojas de instrução, localizadas no mercado, onde se ministravam aulas de rudimentos de escrita e cálculo, as escolas eram mal instaladas, dispoendo apenas de poucos bancos para os alunos e cadeira para o professor, alguns cubos, esferas, e mapas, às vezes. Destinava-se a quem trabalharia com o registro gráfico de cantos e coisas relacionadas aos negócios. (Ponce, 1985, p.68)

Todavia, a partir do surgimento de classes sociais intermediárias entre escravos e nobres, associado à emergente sedimentação e valorização da cultura escrita, a escola vai deixando de ser espaço freqüentado por populares e se tornando instituição destinada aos homens menos nobres do que a nobreza de sangue.

Segundo Ponce (op.cit, p.67), as famílias menos ricas, na impossibilidade de contratar um professor preceptor particular, entravam em acordo para custear uma escola para seus filhos.

A partir de então, as camadas populares esperarão até o raiar dos séculos XVI (renascimento) e XVIII (liberalismo) para conquistarem a possibilidade de reingresso à escola, suscitado pelo advento das idéias renascentistas-humanistas e liberais e seus discursos favoráveis à escolarização de parcelas do povo.

O ressurgimento do comércio, a partir do séc. X, provocará o renascimento das cidades e da vida urbana nos séculos XI e XII. O desenvolvimento e expansão do comércio e a organização da vida nas cidades promoverão necessidades e mudanças profundas na configuração do quadro social, econômico e político desse período. Nas palavras de Petitat (op.cit., p.69),

“Expansão do uso da escrita, erosão do monopólio exclusivo da igreja em proveito de grupos dominantes, criação de escolas como locais de transmissão de técnicas de escrita, de leitura e de cálculo e também como locais para a formação em práticas jurídicas, médicas e comerciais; estas são algumas das transformações que o renascimento urbano e comercial acarretou”.

Renascem, desse modo, as escolas elementares públicas particulares, e, senão independentes da igreja, pelo menos distanciadas dos limites regulares dos mosteiros e catedrais. São escolas de instrução rudimentar, mas se tornam uma espécie de primeiros passos das escolas de formação, os colégios.

A escola surge quando e onde as atividades sociais necessitam recorrer ao texto escrito. Esta necessidade se constitui no ponto inicial da instituição escolar como gérmen da escola moderna. Seu desenvolvimento, expansão e reorganização

partem daí, absorvendo, a partir da escrita, funções mais complexas. De acordo com Petitat (op.cit.,p.69),

“A escola é, antes de mais nada, um local para a transmissão de signos, de valores, de símbolos, que se apóia na escrita e surge em função das atividades que operam com signos, símbolos, etc. (...) A partir de um determinado porte, o comércio passa a exigir, na medida em que opera com câmbio de diferentes moedas, e vendas à distância, a utilização sistemática da escrita, e, portanto, uma formação escolar mínima.”

E segundo descrição feita por Ariès (1981, p.167), assim se caracterizavam essas escolas:

“Em geral, o mestre alugava uma sala, uma schola. (...) essas escolas, é claro, eram independentes uma das outras. Forrava-se o chão com palha e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, a partir do séc. XIV, passou-se a usar bancos. A escola não cerceava o aluno. O mestre único, as vezes assistido por um auxiliar, e com uma única sala à sua disposição, não estava organizado para controlar a vida quotidiana do aluno.”

Mas não tardou a chegar essa organização e esse cerceamento de que fala Ariès. Não demorou muito tempo para que a criança e o jovem, sob a condição de alunos, tivessem a sua vida quotidiana controlada, vigiada e dirigida. No século XIV, a semente da escola que disciplina, forma e modela, já havia sido plantada, e não tardaria em florescer: o colégio, instituição responsável pela formação de nobres e burgueses renascentistas-humanistas, a partir do qual se inauguram as bases estruturais da escola moderna e contemporânea. Vejamos como:

Ainda na Idade Média, alguns nobres e/ou eclesiásticos abonados mantêm estudantes menos favorecidos economicamente. A partir do séc. XIII, alguns desses personagens entendiam ser melhor criar estabelecimentos onde estes

alunos encontrassem alimentação e alojamento. Essa é a origem do colégio. De acordo com Petitat (op.cit., p. 77),

“Estes *hospitia*, que no princípio eram simples casa de estudantes pobres, transformam-se pouco a pouco em estabelecimentos de ensino. Em meados do século XV, a maior parte dos professores e estudantes abandonam as residências dos mestres para concentrarem-se nos colégios. As antigas funções dos *hospitia* passam para segundo plano, e as novas instituições imprimem desde logo outras características à vida dos estudantes.”

Esses colégios se multiplicam entre os séculos XV e XVIII. Essa expansão dos colégios é movida pelas disputas religiosas entre católicos e protestantes e pelas necessidades sociais e econômicas que se instauram nesse período, impondo aos colégios uma redefinição e adaptação a essas necessidades. Assim, as características referidas por Petitat na citação acima sobre a vida dos alunos consubstanciam-se no modo de estruturação das instituições de ensino e da organização do processo de escolarização criadas a partir de então. Entre essas características pode-se citar:

a noção de espaço e tempo escolar: as escolas existentes no antigo regime existiam em forma de salas isoladas, onde se misturavam todos aqueles que buscavam ensino. No colégio, inicia-se o processo de subdivisão dos alunos em turmas e de se juntar turmas numa mesma sala. Depois, cada turma será separada, tendo para cada sala/turma, um professor. O tempo de estudo seguia o ritmo do aluno. A partir de então, o seu ritmo de aprendizagem será condicionado ao tempo determinado pela escola; o tempo de estudo será dividido em horários.

a seleção de conteúdos escolares e graduação dos estudos: surge a preocupação com a ordem das matérias escolares e o método de transmissão de acordo com o

grau de desenvolvimento do aluno. Assim, inicia-se o processo de gradação dos estudos em séries e em graus de acordo com os anos de aprendizagem.

a classificação dos alunos: nas salas de aula, no antigo regime, não havia separação entre alunos-criança, jovem ou adulto. Os colégios passaram a imprimir certa classificação separando as crianças dos jovens. Um outro tipo de classificação refere-se à qualidade do aluno, que passa a ser avaliado regularmente. Os alunos que aprendem no ritmo determinado pela escola são considerados “bons”, são recompensados e promovidos. Os “maus” são rebaixados, ou eliminados. A preocupação pedagógica parece não ser a única a animar os professores para o empreendimento de tal processo, mas sim, a necessidade de imposição de relações de poder e de autoridade por parte dos professores em relação aos estudantes. As palavras de Baduel em texto de século XVI, citado por Petitat (op.cit., p.79), nos são esclarecedoras:

“Todavia, como neste momento reina nas escolas uma grande desordem, e como a audácia dos estudantes menosprezam a autoridade dos mestres e o bom andamento dos trabalhos, sou de opinião que se deve agrupar em classes os alunos grandes e sujeitá-los a um maior respeito pelos professores e a uma maior docilidade em tudo o que se refere aos seus estudos. (...) Deve-se ter uma lista com os nomes dos alunos e proceder a uma chamada na abertura das aulas.”

Esses colégios, destinados aos nobres e burgueses, mesmo num tempo em que fé e razão começam a se separar e o homem procura a sua conexão com o mundo, são dirigidos por grupos religiosos, sejam católicos ou protestantes. Buscando formar o homem moral, ilustrado e distinto, os programas de estudos são pautados no ensino do grego, do latim e do *trivium* e *quadrivium*, recorrendo-se aos filósofos e poetas greco-romanos antigos.

Esses programas sofrerão incisivas críticas a partir do século XVIII ministradas pelos homens defensores da ciência e da indústria, o burguês liberal, que já mostrava sinais de vida e de força. Assim, as Revoluções Francesa e Industrial favorecerão o surgimento de uma nova escola, a partir da necessidade de forjar um novo modo de ser homem, adaptado a um outro contexto social, político e econômico: o contexto liberal.

Mas, posto o surgimento e expansão dos colégios para a formação do homem nobre e burguês renascentista, que mudanças ou inovações o Renascimento e o Liberalismo favoreceram à educação das camadas populares? A escolarização dessas camadas será proclamada como uma necessidade social e um direito.

Caridade aos pobres, prevenção contra os pobres e utilização dos pobres. Parece-nos serem estes os objetivos presentes nos discursos favoráveis à escolarização das camadas populares. Tais discursos se iniciam com o renascimento religioso: a Reforma Protestante e a Contra-reforma Católica.

Tendo como finalidade o combate aos dogmas da Igreja Católica, a Reforma Protestante no séc. XVI defende a leitura direta do evangelho, sem a intermediação do clero. Desse modo, para os protestantes, se coloca a necessidade de que todos aprendam a ler para fazer diretamente a leitura da Bíblia. Mas esse não é o único objetivo. Segundo Petitat (op.cit, p.107), para os protestantes, a escolarização dos pobres “se associa ao desejo de firmar e estender a nova fé, de prevenir-se contra as reações dos católicos”.

Assim, os reformadores, principalmente Lutero, passam a defender e a trabalhar pela escolarização das camadas populares através da implantação da escola primária para todos. É nessas circunstâncias que surge também, a proposta de que as

autoridades estatais assumam o controle do processo educacional, objetivando a supremacia da autoridade secular sobre a autoridade eclesiástica. Embora essa escolarização resuma-se, de forma geral, nos rudimentos de escrita e de leitura - principalmente de leitura - é um marco importante na história da escolarização das camadas populares. Nas palavras de Manacorda (1989, p.196), foi Lutero, especialmente, “quem deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos mas ao trabalho.”

Os católicos, embora em acirrado combate às propostas dos protestantes e numa luta ferrenha contra as idéias renascentistas, de modo menos enfático, passam a se preocupar com a escolarização dos pobres. Assim, entre as determinações do Concílio de Trento, é indicada a criação de escolas pelos eclesiásticos para pobres, muito embora, quase todo o seu esforço educativo através da escola tenha se dirigido à formação das elites. O maior expoente da educação escolar católica é a Companhia de Jesus.

A partir do séc. XVII outras ordens religiosas católicas dedicar-se-ão à escolarização dos pobres pautadas na caridade, na imposição moral e na preparação para o trabalho. A escola elementar não se destina mais apenas a ensinar rudimentos de leitura e escrita. Ela é, também, formadora de homens. Desse modo, ao lado da escola elementar destinada às elites, preparatória para o ingresso no colégio, surgem escolas destinadas aos pobres. Sobre a diferença entre essas escolas, nos diz Petitat (1994, p.111) que

“A pedagogia destas escolas destinadas ao povo é muito semelhante àquelas dos colégios, ao menos no que se refere às classes de séries iniciais. Os contrastes aparecem principalmente nos conteúdos ministrados - matérias ensinadas e qualificação

social dos alunos - e nas finalidades: de um lado o trabalho; de outro; as belas artes”.

Deste modo, o colégio funda as bases e estruturas da escola moderna. A orientação política e as finalidades educativas desta é que serão diferentes. Em fins do século XVIII, com a ascensão da burguesia ao controle político e econômico da sociedade, instaura-se uma nova ordem econômica, política e moral, enfim, uma nova ordem social, sob a qual nasce a escola moderna.

Essa nova ordem (liberal-burguesa), erguida a partir da Revolução Política - desalojamento da nobreza do poder - e da Revolução Industrial - novo modo de produção da vida material baseado na grande indústria, modo de produção capitalista -, estabelece a idéia de igualdade natural entre os homens. Portanto, todos os homens são livres e iguais perante a lei, relacionando-se sob o modo de um contrato social, baseado em trocas entre homens livres. Nas palavras de Marilena Chauí (1997, p. 403),

“Com as idéias de direito natural dos indivíduos e de sociedade civil (relações entre indivíduos livres e iguais por natureza) quebra-se a idéia de hierarquia. Com a idéia de contrato social (passagem da idéia de pacto de submissão à de pacto social entre indivíduos livres e iguais) quebra-se a idéia da origem divina do poder e da justiça fundada nas virtudes do bom governante”.

No plano político, a partir da idéia de igualdade entre os homens, se estabelece a idéia do direito de todos à educação. No plano econômico, a revolução industrial e, conseqüentemente, um modo novo de produzir materialmente bens traz a necessidade, seguida pela obrigatoriedade, de todos escolarizarem-se. Segundo afirmação de Manacorda (1989, p.249), a Revolução Industrial mudou

“não somente os modos de produção, mas também os modos de

vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas idéias e sua moral e, com elas, as formas de instrução”.

Neste sentido, afirma este autor (op.cit., p.249) que a nova instituição escolar moderna nasce juntamente com a fábrica. Assim, considerando-se, como aponta Buffa (1993, p.15) que as

“transformações na produção da vida material dos homens provocam transformações na organização política - a formação do Estado moderno - colocam os homens em novas relações com a natureza - a ciência moderna e trazem alterações na organização do saber escolar”,

a escola moderna será laica, estatal, pública, com uma organização e seleção de conteúdos escolares assentadas na ciência. Está posta a escola pública sob o domínio e finalidades do Estado moderno burguês, a escola moderna, a escola dos dias atuais.

Sobre o direito e a necessidade de escolarização dos homens considerados livres e iguais natural e juridicamente, já à primeira página da obra máxima de Comênio, *A Didática Magna* (1632), forte inspiradora da escola moderna, lê-se sobre a preocupação com o ensinar e o como ensinar tudo a todos. Entenda-se, porém: não se trata de ensinar as mesmas coisas a todos. Como diz o próprio Comênio (1966, p.145-46),

“Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores. Deve-se, portanto, providenciar-se para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não

possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos”.

Se os homens são considerados livres e iguais por natureza e perante a lei, todavia, não produzem de modo igual a sua sobrevivência, logo, são desiguais socialmente. Assim sendo, “a igualdade jurídica esconde, na verdade, a desigualdade entre os homens concretos; de um lado o proprietário privado, do outro, o trabalhador assalariado”. Buffa (op.cit., p.18).

Essa desigualdade se fará presente na forma de educar os homens modernos. A educação ministrada na escola, agora sob fins estipulados pelo Estado, visa a formar o homem cidadão, mas, sendo os homens diferentes socialmente, a cidadania não será igual para todos. No tocante à condição de cidadãos, o pensamento burguês estabelece de modo claro uma distinção entre cidadão proprietário e cidadão não-proprietário. Para os proprietários haverá uma cidadania plena, sinônimo de ativa participação na vida política. Para os não proprietários haverá uma cidadania de segunda categoria, isto é, “enquanto cidadãos passivos têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano”. (Buffa, op.cit., p.27).

Desse modo, se a escola objetiva formar o cidadão e se há dois modos de cidadania, para as duas classes sociais fundamentais que se formam no seio do capitalismo - burguesia e proletariado - haverá dois modos de educação. Essa educação se dará na mesma instituição - a escola - e terá uma base comum igual para todos. Após a escolarização primária, porém, os burgueses prosseguirão rumo às escolas de ensino médio e superior, enquanto os proletários destinar-se-ão ao trabalho.

Que formação para o trabalho deve ser ministrada na escola básica? Que tipo de homem os trabalhadores devem se tornar, formados pela escola? De modo geral, podemos responder: dóceis às regras instituídas, adaptados às necessidades do mundo da política e da produção, ajustados ao lugar que lhes cabe na divisão social do trabalho e do saber, numa sociedade capitalista industrial. Como diz Enguita (1989, p.127),

“educá-los [os trabalhadores], mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação do seu lugar na vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar”.

No caso escolar brasileiro, contraditoriamente essa ordem/sentença não foi cumprida. Por um lado, não foi assegurada a escolarização primária e básica ao conjunto dos trabalhadores brasileiros. Muitos trabalhadores não conseguiram acessar ao sistema de ensino. Outros conseguiram acessar à escola mas não conseguiram concluir com sucesso o processo de escolarização básica. Por outro lado, muitos trabalhadores conseguiram ultrapassar o nível de escolarização básica, chegando a acessar o nível superior de ensino.

Sobre o sentido e os fins da escola, para Durkheim (1978) a sociedade é um todo orgânico que deve funcionar em harmonia. A escola enquanto instância educativa deve prover, através da transmissão de conhecimentos e valores, o ajustamento e a adaptação das gerações jovens ao modo de funcionamento social estabelecido, para que a sociedade funcione harmoniosamente.

Manter e restaurar o sistema social, adaptando e ajustando os indivíduos é o objetivo posto à escola, entendida a partir das concepções humanista

tradicional e moderna e da pedagogia liberal. Através da escolarização, os indivíduos infantis e juvenis devem assimilar os conhecimentos e valores socialmente pré-estabelecidos.

Desse modo, absorvido o legado cultural produzido pela humanidade, o indivíduo estará preparado intelectual e moralmente para o desempenho do papel social que lhe cabe na estrutura social. Os indivíduos que se desviaram ou ficaram à margem do sistema social devem ser recuperados. Assim, cabe à escola, através do processo educativo, prevenir desvios e curar desviados, não integrados, não conformados. Para cumprir tais objetivos, serão empreendidos processos de atualização e reformulação da escola e assim, diversas abordagens foram construídas sobre a escola e sobre o processo educativo e formador de homens e mulheres que essa empreende.

No caso da escola pública brasileira, freqüentada pela maioria das camadas populares, evidencia-se uma confusa relação entre discursos progressistas que tentam instituir-se num campo arraigado por práticas tradicionais. Neste caso, é perceptível a presença de abordagens das escolas tradicional, ativa e crítica.

A abordagem humanista tradicional nasceu junta e como parte do processo de ascensão da burguesia, tornando-se o lugar por excelência de formação do indivíduo. Este indivíduo, o aluno, é considerado como uma espécie de tábua rasa. Sua formação se dará de modo passivo, mediante a assimilação de conhecimentos abstratos e complexos organizados pela escola e transmitidos por um indivíduo adulto - o professor, autoridade intelectual e moral -, numa lógica progressiva, obedecendo à idade, o nível de desenvolvimento intelectual do aluno em coerência com as séries e graus galgados, de acordo com os anos de escolaridade e com o nível de retenção de conhecimentos transmitidos, avaliados e comprovados

a partir de testes e provas.

É sob esse modelo de escola, segundo afirma Saviani (1991, p.28), que se ergueram os Sistemas Nacionais de Ensino e a perspectiva de uma escola pública, gratuita e universal, acreditando-se através da escolarização dos homens, “redimi-los do duplo pecado histórico, a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política”.

Considerando-se que nesta abordagem é creditado à escola o papel de empreender o ajustamento social, a esta caberia, de acordo com Mizukami (1986, p.12), “oferecer às gerações submetidas ao processo [de ensino] os elementos dominantes num determinado momento sócio-cultural, de forma que fosse garantida a continuidade das idéias, sem rupturas e sem crises”. Essa abordagem é a mais visivelmente percebida na maioria das escolas públicas.

A escola ativa, caracterizada como humanista moderna, desloca o foco de atenção do professor para o aluno. O professor se transforma de transmissor de conhecimento em facilitador do processo de apreensão e construção do conhecimento pelo aluno. O processo de aprendizagem, nessa abordagem, se dará a partir das necessidades do aluno, em adequação ao meio social. Entre os principais mentores dessa escola, destacam-se Dewey, Montessori e Drecoly, embora se deva registrar que há outras presenças nessa abordagem, a exemplo de Piaget e seguidores.

A abordagem crítica surge, principalmente, a partir de análises e elaborações suscitadas no campo marxista, em suas diversas vertentes. No caso brasileiro, de modo mais sistemático, encontra-se a pedagogia crítico-social dos

conteúdos. Essa pedagogia foi erigida a partir das análises e proposições acerca da escola elaboradas por Demerval Saviani. Mas, de acordo com Libâneo (1990, p.43) essa abordagem tem uma origem mais remota, situada na União Soviética, através do educador russo Makarenko e, em tempos mais recentes, as idéias gerais que lhe dão sustentação são defendidas por autores, tais como: Manacorda, Bernard Charlot, Suchodoski, Snyders.

Essa abordagem se situa, de certo modo, próxima à escola de orientação humanista de cunho liberal, pois absorve dessa abordagem quase toda a estruturação pedagógica. Diferencia-se, porém, em relação ao objetivo político posto à escola e à maneira crítica de se tratarem os conteúdos escolares. Crítica essa que incide na problematização acerca da relação entre os conteúdos escolares transmitidos e a vida concreta dos alunos e suas questões de ordem social, político e econômica, ou seja: os conteúdos escolares devem estar ligados de modo indissociável aos seus significados humanos e sociais.

O princípio que rege essa abordagem advoga que a escola serve aos interesses populares, na medida em que garante a todos um ensino de qualidade, preparando os indivíduos para o mundo adulto, fornecendo-lhes um instrumental para que estes entendam as contradições do mundo político e social na qual estão inseridos, favorecendo assim a participação ativa e organizada nas lutas em favor da democratização da sociedade.

A instituição escolar brasileira se erigiu sobre um elitismo exacerbado e totalitário. Dos primórdios da Colônia até o advento da República e da Revolução de 30, a escola era um espaço reservado exclusivamente a uma parcela da classe dominante, composta pelos donos de terras e senhores de engenho. Neste sentido, nos afirma Romanelli (1991, p.33) que “Apenas àqueles cabia o direito à educação

e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos”.

É a partir da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, exercido em grande parte por imigrantes europeus, e do início do processo de industrialização entre o fim do século XIX e início do século XX, que vão surgir os primeiros indícios de necessidade, por parte do Estado Brasileiro, de se iniciar o processo de escolarização de parcelas das camadas populares.

De fato, a grande demanda das camadas populares por escola e o seu direito legalmente assegurado à escolarização surgem com a tomada de força das idéias liberais no cenário político e educacional brasileiro. Assim, o processo de *republicanização da República*, o desenvolvimento do processo de industrialização e urbanização a partir dos anos 30 do século XX, e o processo de *substituição de importações* na segunda metade da década de 1940, colocam a necessidade de uma mão-de-obra escolarizada para operar na indústria. Neste contexto, surge também a necessidade de uma certa participação das camadas populares na vida política da República Liberal Democrática, o que passa a demandar, também, a escolarização para parte dessas camadas populares.

Todavia, nem a necessidade e demanda de escolarização por parte das camadas populares e nem o direito constitucionalmente adquirido, instituído junto com a obrigatoriedade, foram capazes de assegurar, de fato, até os dias atuais, escolarização para todos, como prega o ideário liberal: *a educação como direito de todos e dever do Estado*. Apesar da expansão da rede escolar pública, os esforços para que todos sejam escolarizados se tem traduzido ainda em fracasso, haja vista, que nem todos conseguem acessar à escola, e dos que a acessam, nem todos

conseguem nela permanecer, e entre os que permanecem, nem todos conseguem a aquisição satisfatória dos saberes veiculados por esta instituição.

No tocante à escolarização das camadas populares, o maior problema hoje, parece referir-se à questão da permanência e da aquisição dos saberes. Essa situação é evidenciada por Silva Filho (1994, p.89) ao afirmar que

”O acesso à escola de primeiro grau está hoje universalizado: 95% da faixa etária adequada se matricula na 1ª série do 1º grau. (...) Os dados sobre a ineficiência do ensino são alarmantes. Os 43% que se formam (no 1º grau) levam em média 12 anos, desses apenas 3% se formam em 08 anos: o sistema consome mais de 20 matrículas para um graduado. Os 57% que não se formam ficam de 06 a 07 anos na escola e se evadem após 3 ou 4 repetências”.

A escola na sociedade atual tem sido considerada como a instituição social, por excelência, responsável pela sistematização e transmissão do saber produzido e validado socialmente, fundamental e necessário à formação de homens e mulheres para o desenvolvimento social, político, cultural e econômico. Deste modo, a escola configura-se, de acordo com Libâneo (1997, p.173), como “O lugar de receber a infância, ajudá-la a crescer e tornar-se adulta, suscitando o desenvolvimento do sujeito capaz de um pensamento autônomo e criativo, à busca da razão crítico-emancipatória”.

A escolarização, assim, se impõe como necessidade para todos, pois é através da escola que se estrutura e se legitima a formação para a cidadania e a preparação dos indivíduos para a produção de bens materiais e culturais. Desta maneira, a escola se sobrepõe aos demais canais, mecanismos e instituições formadoras e veiculadoras de conhecimentos.

“Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual,

compreende-se por que as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola”. Saviani (1994, p.157).

E neste início de século e de milênio, com o progresso das forças produtivas e o desenvolvimento e emprego de novas tecnologias,

“para se integrar no contexto da época atual e exercer eficazmente um papel ativo na atividade econômica, o indivíduo tem que, no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e abstratos, trabalhar em grupo na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e os avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna”. (Silva Filho, op.cit., p.88)

Na perspectiva de fazer valer efetivamente o seu direito à escolarização e satisfazer as suas necessidades educacionais, as camadas populares, contando com o apoio de vários segmentos da sociedade civil, têm encaminhado várias lutas nessas últimas décadas, junto ao Estado, demonstrando o valor que atribuem à escola. Porém, se o acesso à escola por parte dessas camadas é uma conquista, a efetivação do processo de escolarização ainda não é. Neste caso, parcelas das camadas populares têm vivenciado o fracasso escolar.

Compreender o fenômeno do fracasso escolar, desvelar as suas causas e fatores e buscar construir mecanismos de intervenção para superá-lo, tem sido uma tarefa empreendida por diversos pesquisadores, especialmente nessas últimas décadas. Neste sentido, vários estudos sobre o fracasso escolar têm sido feitos e várias concepções têm sido construídas.

Brandão et al (1984, p.141-2) estudando o estado do conhecimento acerca deste tema entre os anos de 1971-81, encontra, no material analisado, a sua configuração a partir de “aspectos relativos ao aluno, aspectos relativos ao professor, aspectos institucionais, prática pedagógica, efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção da escola e subnutrição e aprendizagem”.

Nas palavras de Carraher (1993, p.23) as explicações para tal fracasso têm sido construídas em diversas direções: “A concepção de fracasso escolar aparece alternativamente como fracasso dos indivíduos, fracasso de uma classe social ou fracasso de um sistema social, econômico e político”. Entretanto, para Carraher, deve-se ainda explorar uma outra alternativa: “o fracasso escolar é o fracasso da escola”.

Caminhando nesta mesma perspectiva, Arroyo (1992, p.47) nos sugere analisar a questão do fracasso-sucesso escolar “para além dos diagnósticos reducionistas que os identificam como supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional”.

Entre a maioria dos educadores que tem investigado o fracasso escolar, a escola tem sido tomada como um organismo ativo agindo sobre indivíduos passivos, os alunos. Nessa relação, a escola é vista como uma instituição que exclui a maioria dos alunos das camadas populares através de diversos mecanismos de seleção, ou seja, é o aluno que sofre a ação de exclusão e expulsão da instituição escolar, ocorrendo assim o fracasso escolar. O aluno seria a vítima desse fracasso.

Nos discursos de educadores citados no início desta introdução, o aluno aparece como agente provocador do fracasso escolar. Esses educadores

alegam rejeição e desinteresse à escola e ao processo de escolarização por parte dos seus alunos. Mas, se há rejeição à escola, por que existe? Terá a escola perdido o sentido para os estudantes das camadas populares? Mesmo considerando-se o estado de precariedade e a crise vivenciada pela escola pública destinada aos estudantes pertencentes às camadas populares, para nós parece contraditória e paradoxal a explicação do fracasso escolar pela via da contestação estudantil., tendo em vista as lutas travadas pelas camadas populares pelo direito à escolarização, o discurso instituído socialmente sobre a obrigatoriedade, valorização e necessidade da escola na contemporaneidade, considerando-se o fato de que a escola se constitui como um dos poucos espaços, senão o único, onde os jovens das camadas populares podem acessar ao conhecimento sistematizado e valorizado socialmente e assim vislumbrar possibilidades de melhorias de vida.

Assim, nos parece pertinente perguntar a esses jovens estudantes sobre os sentidos que atribuem à escola, como a representam e como se representam na condição de estudantes. A opção em centrarmos a nossa atenção sobre a escola, através das Representações Sociais dos alunos assenta-se, também, em outras justificativas.

A primeira é que a escola está em crise, e nos estudos referentes à essa crise, os alunos têm ficado de fora ou têm sido colocados numa posição secundária: a voz dos alunos acerca da escola não tem sido escutada e valorizada devidamente na pesquisa educacional. Patto (1993, p. 04), ao empreender estudo sobre a produção do fracasso escolar, esclarece que “as crianças evadidas ou repetentes são as grandes ausentes na pesquisa sobre a escola e sobre o fracasso escolar” e que “inexiste, na pesquisa educacional brasileira, o discurso das crianças que freqüentam a rede pública, invariavelmente substituído por um discurso retórico e questionável sobre elas”.

Essa situação, no nosso entender, pode ser creditada ao fato de ainda persistir, no meio educacional, uma certa percepção do aluno como um ser passivo no processo escolar. Tal percepção parece poder ser evidenciada nas seguintes afirmações:

“(...) Os professores, ao invés dos alunos, deveriam representar um ponto de partida para qualquer teoria da educação para a cidadania. A maioria dos alunos exercem muito pouco poder a respeito da definição das experiências educacionais em que eles se encontram. É mais apropriado começar com os educadores, que tanto medeiam quanto define o processo educacional”. (Giroux, 1986, p.253) .

“É necessário colocar a questão da democratização (da escola) em torno da definição dos objetivos da escola, e determinar o papel dos agentes educacionais e daqueles que sofrem a ação dos agentes educacionais - os alunos” (Rodrigues, 1992, p.39)

Considerando que “ao chegar à escola, o aluno não chega ‘vazio’, traz consigo um conjunto de representações construídas com os elementos oferecidos pelo meio social no qual vive” (PEDRA, 1997, p.92), como entender a escola, a sua crise, e conseqüentemente, o fracasso escolar, sem se conhecer as imagens, crenças, opiniões, desejos, percepções e perspectivas, consubstanciadas em representações sociais sobre a escola, que os seus principais usuários têm elaborado e que tem servido para orientar seus comportamentos? Desse modo, para se compreender esta crise, mister se faz conhecer o pensamento e os sentidos atribuídos à escola por aqueles para quem esta instituição dirige o seu trabalho (os alunos), e que a vivenciam nas suas mais variadas dimensões. Para tal compreensão, o estudo de suas representações sociais coloca-se como importante contributo, pois que são essas que orientam e dão significado aos comportamentos desses alunos em relação à escola.

A segunda ordem de questões refere-se às modalidades de leituras e interpretações empreendidas acerca da escola, na qual se tem enfatizado a sua função política e ideológica, tanto na perspectiva da reprodução social como na perspectiva da transformação social, e relegado a segundo plano, a dimensão do

imaginário, na qual se institui o campo das representações, do desejo, da expectativa, enfim, da subjetividade. A este respeito, concordamos com Valle (1997, p.13) quando afirma que

“Lugar de projetos, e portanto, do sonho, a Escola também é o lugar da frustração e de desânimo, quer estes se manifestem como cínica aceitação dos limites ou como virulenta crítica da realidade. Por isto, acreditamos que qualquer apreciação da instituição (escola) estará incompleta se não incluir o exame das paixões que desperta, dos investimentos afetivos que atrai sob a forma, exatamente, de expectativas consolidadas na multiplicação de representações e de significados que adquire para os indivíduos e grupos, e no sentido geral que lhe concede a sociedade”.

É neste sentido que estamos justificando o estudo das Representações Sociais sobre a escola como uma das possibilidades de entendimento desta, de sua crise atual e do fracasso escolar vivenciado por estudantes das camadas populares, haja vista que o estudo desta instituição, enquanto campo do imaginário, longe de reduzir a importância da análise de seus aspectos políticos e ideológicos, vem a contribuir para o aprofundamento dessas análises. Acreditamos que qualquer análise da escola que não a contemple também como instituição do imaginário social, seja incompleta.

Outros elementos de caráter pessoal, acadêmico, político e teórico consubstanciam a justificativa deste trabalho e lhes dão relevância. Como sujeito oriundo das camadas populares, temos procurado colocar o nosso saber e o nosso agir profissional, dentro e fora da academia, na direção do que entendemos ser os interesses das camadas populares, buscando contribuir para a sua emancipação política e econômica.

Desse modo, considerando a escolarização como um instrumento de

luta na conquista de autonomia e cidadania para as camadas populares, a escola como uma das poucas possibilidades de acesso por parte dessas camadas ao saber sistematizado e reificado socialmente e a constatação de que essas camadas, historicamente, têm sido as maiores vítimas do fracasso escolar, suscitando-nos inquietações pessoais e profissionais frente a esse fracasso é que justificamos termos tomado como sujeitos dessa pesquisa os jovens alunos das camadas populares e, como tema de estudo, as suas representações sociais acerca da escola e do processo de escolarização.

Ainda um outro elemento justifica a produção deste trabalho: é a nossa compreensão de que podemos contribuir para o aprofundamento da discussão teórica e do avanço na elucidação do fenômeno do fracasso escolar entre os jovens das camadas populares, constituindo-se, assim, como um conhecimento a mais para possíveis intervenções no campo da escolarização das camadas populares.

III) Objetivos da Pesquisa

De modo geral, para a presente pesquisa, colocamos como objetivos apreender e analisar as Representações Sociais dos jovens alunos das camadas populares acerca da escola e do processo de escolarização. De modo mais específico, a partir do estudo das representações sociais desses jovens, procuramos respostas para as seguintes indagações:

- a) O que é ou o que tem sido a escola para os jovens estudantes das camadas populares?
- b) Como esses sujeitos a percebem, a entendem e a interpretam?

- c) Quais imagens, opiniões, percepções e perspectivas são construídas por esses jovens acerca da escola, destinada a prepará-los para enfrentar a vida?
- d) Como esses indivíduos se sentem em seu processo de formação na escola, vivenciado durante vários anos de sua vida?
- e) Como esses alunos interpretam o sentido e a validade da formação recebida na escola?
- f) Que sentido e validade atribuem aos saberes escolares transmitidos?
- g) Como esses jovens estudantes se representam na, e em relação à escola?

PRIMEIRA PARTE - APORTES TEÓRICOS

A Juventude e a Teoria das Representações Sociais.

No processo de elaboração de representações sociais, os sujeitos se valem de diversas fontes. Entre essas se encontram os conhecimentos produzidos por especialistas no campo científico. Tais conhecimentos, disseminados na sociedade através de diversos canais de comunicação, a exemplo de livros, jornais, revistas, rádio e televisão, são constituídos em referenciais para a produção de novos saberes, de comportamentos e práticas sociais dos atores sociais.

Assim sendo, entendemos que os conhecimentos produzidos acerca dos jovens – os sujeitos pesquisados neste estudo – se constituam em importante elemento de compreensão das representações sociais acerca da escola e da escolarização construídas pelos jovens estudantes. É nesta perspectiva que construímos essa primeira parte do trabalho, buscando apreender conhecimentos produzidos acerca dos jovens no campo da Sociologia da Juventude, da História dos Jovens e da Psicologia da Adolescência. Nesta perspectiva, procuramos também compreender como se dá o processo de produção de representações sociais. Para isto, nesta parte do trabalho, empreendemos uma leitura e exposição da Teoria das Representações Sociais.

CAPÍTULO I

JUVENTUDE: História e Significações.

“Uma bruteza
límpida
que em nada se detém

uma crueza
lâmina
que se apaga em ninguém

uma lindeza
nítida
que a si mesmo sustém
uma ingênua fereza
feita só de desdém

uma dura candura
que nem loba que nem

uma beleza absurda
sem porquê nem porém
um negar-se tão rente
que soa um shamisen
uma causa perdida
um não vem que não tem.”

Haroldo de Campos

Bruteza, crueza, lindeza, fereza, candura, beleza: tradução da juventude?! Adolescentes, moços, moças, jovens...: complexidades que ora se tornam sujeitos e objetos do meu estudo. Ser jovem...

“É ser conflituoso, maravilhoso, péssimo, lindo e feio, tudo ao mesmo tempo. É passar os melhores anos da vida sem dinheiro, sem poder dirigir.... É ter consciência de que tudo o que queremos

fazer de absurdo temos que fazer agora. Depois a gente cresce, fica velho....”⁵

A lira dos vinte anos! Há quase vinte passaram-se os meus, uma juventude transcorrida num contexto popular. Descendente de família camponesa que migrou para a cidade e tornou-se operária, vivi minha juventude, inicialmente dos 12 aos 16 anos num bairro periférico da cidade de Santo André, no ABC paulista, reduto de operários, e depois, dos 16 aos 24 anos num bairro da cidade de Bayeux, também reduto de operários, no estado da Paraíba. Esse tempo não foi apenas de espera, mas também de trabalhos típicos das camadas populares: estoquista de loja, balconista de supermercado, operário de fábrica; tempo também de estudos em escolas públicas, de militância política na Pastoral de Juventude do Meio Popular, no sindicato e no Partido dos Trabalhadores.

Contando com as experiências contidas na história da minha juventude começo a procurar compreender teoricamente a categoria *juventude*, lançando sobre esta um olhar não tão neutro/objetivo, como prega o ideário positivista, para dialogar com alguns dos olhares e dizeres da Sociologia da Juventude, da História dos Jovens e da Psicologia da Adolescência e, desse modo, apreender as caracterizações, conceituações, significações e história da juventude, enquanto categoria genérica e enquanto fase de vida de um conjunto de sujeitos concretos, específicos, entre esses, os jovens das camadas populares.

Ao me dispor a entender o que é a juventude, refletir e escrever sobre essa categoria, inicialmente procuro em mim as imagens constituídas sobre a juventude. E me vem as imagens construídas a partir dos meus passeios como espectador e leitor da arte cinematográfica, literária e pela comunicação televisiva e

⁵ Definição de um jovem sobre o ser jovem, citada por Catarina A. O. P. LACERDA e Miltom P. de LACERDA, (1998, p.23).

jornalística. Assim, me vem à mente diversas cenas que representam no imaginário comum o que é ou o que pode ser entendido por juventude, que constitui a sua identidade social, ou seja, sujeitos que se caracterizam pela força, beleza, espírito de rebeldia e contestação (todos as têm?).

A primeira cena refere-se ao filme “Sociedade dos Poetas Mortos”, envolvendo jovens em duas ações de rebeldia e contestação. A primeira ação refere-se a um jovem que sonha para si, tornar-se ator de teatro, enquanto os seus pais sonham para ele, tornar-se médico. Sob o poder da autoridade dos seus pais e diante da impossibilidade de ser o seu sonho, rebela-se de forma radical contra este poder e, se recusando a viver diferente do que sonha, suicida-se.

A segunda ação é a de um jovem tímido que ao ver o seu mestre ser despedido do colégio por ser “culpado” pelo suicídio de outro jovem, sobe em sua carteira, a despeito do desejo e da ordem dada por seu outro professor, para demonstrar que vê as coisas de maneira diferente, rebelando-se contra o pensamento que a escola quer impor a respeito daquela situação. Esses dois casos ilustram uma das representações da juventude apresentada naquele filme: jovens que tiveram uma infância “boa e tranqüila”, “bem educados” e em processo de aquisição de uma “boa formação”, mas vítimas das intempéries e imaturidade, originando-se daí a sua rebeldia.

A segunda cena encontra-se no movimento hippie, retratado no filme “HAIR”. São jovens “sujos”, “cabeludos”, “libertários”, defensores da paz e amor, do amor livre, criadores de novos modos de comportamento e de valores cuja palavra de ordem é “faça amor, não faça guerra”. Contestavam a ideologia da disputa política, do domínio político, econômico e cultural de uma nação sobre outra, do poder de um homem sobre o outro, que deu sentido à guerra do Vietnã,

vitimando milhares de garotos “que como eu amava[m] os Beatles e os Rolling Stones”.⁶

Uma terceira cena incorpora-se no protótipo criado por James Dean nas telas e na vida real, o rebelde sem causa, o jovem angustiado e revoltado cuja rebeldia beira a delinqüência. É a Juventude Transviada.

A quarta cena deriva do movimento estudantil dos Anos Sessenta por jovens engajados politicamente que pensam, questionam, contestam, buscam o resgate e a valorização da cultura e da educação popular e sonham com a transformação da realidade sócio-político-econômica opressora em que vivem os homens, que querem transformar o mundo, construir um mundo novo. São os jovens dos festivais de música popular de protesto e da guerrilha. São os jovens retratados nos livros “O Que É Isso Companheiro”, de Fernando Gabeira e “68, O Ano Que Não Acabou”, de Zuenir Ventura.

Por que essas cenas me vieram à mente neste momento? A resposta é que no nosso imaginário e nas nossas representações sobre a juventude, a sua principal característica é a rebeldia, o espírito de contestação. E essa rebeldia, essa necessidade de “ir contra a corrente”, de quebrar normas, subverter regras, inventar padrões, criar e impor o novo fascina e amedronta.

A juventude como um todo é rebelde, necessariamente rebelde e contestadora? O jovem rico e o jovem pobre vivem a sua juventude com características idênticas? Por que os jovens têm, aparentemente, essa predisposição para rebelar-se, contrapor-se aos valores, normas e padrões pré-estabelecidos? Tal

⁶ Canção de Os Incríveis, intitulada “Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones.

disposição é fato ou é mito? Podemos então falar de juventude ou devemos falar de juventudes? Afinal, o que é ser jovem no contexto da sociedade brasileira contemporânea? O que é ser jovem no Nordeste do Brasil? O que é ser jovem no sertão do Nordeste? Ou seja, o que significa nos dias atuais ser jovem-estudante-brasileiro-nordestino-sertanejo-pobre?

1- Em Busca de uma Definição Conceitual de Juventude

Nem criança, nem adulto! O jovem é o ser que deixou de ser mas, ainda não é, e continua sendo o que já deixou de ser. Assim, a juventude, segundo afirma Mannheim (1968, p. 99),

“é o período de vida de uma pessoa que se define quando a sociedade na qual ele funciona cessa de considerá-lo (homem ou mulher) uma criança e contudo não lhe atribui o status, os desempenhos e funções do adulto.”

A juventude nesta perspectiva é percebida como uma fase intermediária entre o projeto do ser (a criança) e o ser propriamente dito (o adulto), é uma fase de preparação para..., uma passagem, como atestam os ritos de passagem aplicados aos jovens nas civilizações primitivas e antigas, buscando-se nestes as provas do que podem vir a ser: o adulto capaz de cuidar e de preservar o seu grupo, os bens culturais e políticos e de fazer progredir os bens econômicos da sua comunidade, demonstrando força, coragem e capacidade para isso. Ponce (1985).

Nesta perspectiva, creio podermos afirmar que o jovem não é, ele está jovem, está em trânsito, está de passagem por uma faixa etária, por um grupo etário cujo caráter de transitoriedade é o que lhe garante a especificidade, já que é nesse processo indefinido em termos de limites entre a saída de uma etapa e o ingresso na outra que a juventude torna-se “uma fase crucial para a formação e transformação de cada um, quer se trate da maturação do corpo e do espírito, quer no que diz respeito

às escolhas que preludiam a inserção definitiva na comunidade” (LEVI & SCHMITT, 1996, p.11). Logo, não se pode concebê-la como uma idade igual às outras.

Daí deriva também o significado ambíguo de juventude, construído sob um emaranhado de complexidades, de símbolos e representações, apresentando-se nas diversas sociedades humanas como um fato social marcado por certa instabilidade de configuração sobreposta à rigidez dos dados cronológicos, jurídicos e morais colocados *a priori* por quem deseja defini-la. Esses dados sofrem de variações entre as sociedades humanas e entre as épocas históricas e, por assim ser, a juventude, como experiência humana concreta, não cabe numa definição genérica e abstrata, ou numa única definição, por mais que essa se aproxime do real num determinado enquadramento teórico.

Esta é a primeira dificuldade a ser enfrentada por quem procura trabalhar analiticamente com a categoria *juventude*, ou seja, encontrar uma conceituação para essa categoria. Vários estudiosos da juventude, a exemplo de Levi & Schmitt, têm feito referência a essa dificuldade. Esses autores afirmam que

“as sociedades sempre ‘construíram’ a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irredutível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos, ou – melhor ainda – como uma realidade cultural carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos, e não só como um fato social simples, analisável de imediato” (op.cit., p.08).

Ainda neste sentido, Levi & Schmitt afirmam que

“É justamente o caráter essencial de liminaridade, típico da juventude, conjugado com a maior ou menor brevidade da passagem pela condição de jovem, que caracteriza em última

análise (porém de maneira diversa nas diferentes sociedades) a juventude, determinando tanto as atitudes sociais, as atitudes dos ‘outros’ no seu confronto, quanto a visão que os jovens tem de si mesmos. Em tudo isso, convém lembrar não há nada de imutável ou de universal” (op.cit, p.09).

Assim, podemos entender que não existe uma juventude, e sim, juventudes. Portanto, sobre a juventude, não cabe uma definição, e sim, definições aproximadas, carregadas de complexidades que emprestam a essa categoria certa elasticidade, no sentido qualitativo, referentes aos aspectos subjetivos que a definem, tais como comportamento, valores, significações, etc.. E também em sentido objetivo, nos seus aspectos mais fáceis de serem mensurados, tais como: cronologia, caracteres biológicos, direitos jurídicos, etc. Isto porque elementos referentes à produção material e espiritual das sociedades, tais como classe social, cultura, religião, política, gênero, organização do mercado de trabalho, quantidade e qualidade do acervo de conhecimentos acumulados e valorizados socialmente, necessários à sobrevivência, à convivência e à produção social jogam aí um peso a ser fortemente considerado no processo de definição e de compreensão da juventude. Nas palavras de Zagury (1996, p. 24)

“As mudanças corporais que ocorrem nesta fase são universais, com algumas variações, enquanto as psicológicas e de relações variam de cultura para cultura, de grupo para grupo e até entre indivíduos de um mesmo grupo”.

A complexidade dessa categoria já se apresenta na sua própria nomeação. Assim, encontramos autores que consideram adolescência e juventude como uma mesma coisa, utilizando uma denominação ou outra, num mesmo texto, sem fazer distinção. Este caso é mais percebido entre os educadores. Os historiadores e sociólogos dão preferência ao uso do termo jovens, porém utilizam-se do termo adolescência, vez ou outra. Para os psicólogos, o termo mais empregado

é adolescência. Esses parecem demarcar mais pontualmente a diferença entre adolescência e juventude como fenômenos diferentes. No caso deste estudo, embora utilizemos o termo adolescência em alguns contextos, no geral, optamos preferencialmente pelo uso dos termos *juventude* e *jovens*. Nas camadas populares inseridas no contexto do sertão paraibano, este é o termo mais usualmente empregado, inclusive, pelos sujeitos pesquisados neste estudo.

Para a maioria dos estudiosos, a adolescência é tida como uma fase anterior à juventude, tomando-se como referência de demarcação básica a puberdade ou pubescência. Neste caso, a adolescência seria a fase na qual acontece o amadurecimento do sistema reprodutivo e o despertar para uma vida sexual ativa. “É o período da vida em que o indivíduo se torna apto para a procriação, isto é, adquire a capacidade física de exercer a função sexual madura”. (BECKER, 1994, p. 18).

Cronologicamente, essa fase tem início por volta dos 12 ou 13 anos, podendo haver normalmente um adiantamento ou retardamento. No entanto, esse período pode sofrer alterações de percepção, manifestação e tratamento, a depender das características biológicas e culturais de cada grupo. Seu término se efetiva por volta dos 18 a 21 anos, quando teria início a juventude.

Segundo nos esclarece a Psicologia, essas transformações fisiológicas e biológicas provocam, nos adolescentes, alterações e transformações psicológicas. Assim sendo, a definição cronológica da adolescência, ancorada apenas no aspecto biológico pubertário não dá conta de explicar o fenômeno adolescência, e a sua duração torna-se algo não tão fácil de ser apreendida. Juridicamente, a adolescência se encerra, no máximo, aos 21 anos. Esta é a perspectiva assumida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13/07/1990. Em seu art. 2º, Título I, lê-se que o adolescente é aquela pessoa entre 12 e 18 anos de idade. No parágrafo único

deste artigo, lê-se que o Estatuto será aplicado, nos casos expressos em lei, e excepcionalmente, às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

Quanto aos estudiosos que não fazem tal distinção, a juventude tem início aproximadamente entre os 14-15 anos, o tempo da debutação. E segundo Sposito (1997, p. 30-1)

“Para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a de antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção no mundo do trabalho (...) tornam-se horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos”.

Quanto ao término da juventude, esta se encerra por volta dos 24 anos. Todavia, há controvérsias entre os estudiosos da juventude no que se refere a esta cronologia, principalmente em relação ao término da juventude, haja vista que os elementos indicadores desse término ora são incomensuráveis, relativizáveis ou questionáveis, pois sofrem variações decorrentes de situações sociais, culturais, econômicas, psicológicas e temporais, assumindo cada um destes elementos, significados diferenciados em cada estrutura social. Segundo Rosemayr (1996, p.137), a juventude “não é idêntica, nos diversos sistemas sociais, nos diferentes estágios de desenvolvimento econômico e nas diferentes camadas sociais”.

Entre os elementos que têm servido como demarcadores do final da juventude, podemos destacar os seguintes. Na perspectiva sociológica: independência política dos pais, autonomia jurídica, autonomia financeira, formação de casal constituidor de família e lar autônomos, definição profissional e inserção no mercado de trabalho. Na perspectiva psicológica: maturidade psicológica, autodeterminação, aceitação do próprio físico e do papel masculino ou feminino, novas relações com os companheiros de idade de ambos os sexos, independência

emocional dos pais e de outros adultos, desenvolvimento de habilidades intelectuais e de conceitos necessários para a competência como cidadão, desejo e obtenção de comportamento socialmente responsável, formação consciente de uma escala de valores, em harmonia com a visão científica do mundo.

Vejamos como alguns desses indicadores se apresentam e se complexificam nos dias atuais na sociedade brasileira.

a) Em relação à autonomia política e jurídica.

O Estado brasileiro, através do Código Civil (2003), instituiu a idade de 18 anos para os rapazes e as moças passarem a responder juridicamente pelos seus atos e a assumir a responsabilidade por si mesmos, saindo da custódia de seus pais e assumindo a sua maioridade civil.

No entanto, hoje, o jovem de 16 anos, de ambos os sexos, embora não possa ser votado, já pode votar para escolher dirigentes políticos, usufruindo assim de certa autonomia política e jurídica. Nesta idade, também, já pode trabalhar, e se conseguir um emprego, já pode dispor de autonomia financeira.

Este caso, por exemplo, é bastante visível nas camadas populares, pois, não podendo os pais sustentar seus filhos, esses ainda cedo se “desobrigam” da obrigatoriedade escolar instituída por lei, “trocando” a escola pelo trabalho, visto que precisam garantir a sua sobrevivência, chegando, inclusive, no contexto sertanejo nordestino a saírem do campo de visibilidade e de vigília dos pais. É o caso dos jovens que migram da zona rural para a zona urbana, do interior para a capital e da Região Nordeste para outras regiões do país em busca de trabalho.

Esse quadro se complexifica ainda mais, quando olhamos para os casos de milhares de meninos, meninas e adolescentes de rua, no Brasil, que sozinhos e abandonados por seus pais ou fugindo destes, se tornam “donos de si mesmos”, gozando de uma “autonomia” perversa, traduzida em abandono político e jurídico que os fazem muitas vezes assumir a sua própria sobrevivência, ou seja, tornam-se adultos, dentro de um certo viés sócio-político, sem que tenham vivenciado a sua adolescência, ou vivenciando-a conturbadamente. Assim, cronologicamente e biologicamente ainda jovens, passam a assumir papéis tidos como de adultos.

b) Quanto à autonomia financeira, definição profissional e inserção no mercado de trabalho.

As mudanças que vêm ocorrendo atualmente no mundo do trabalho, com as inovações tecnológicas e suas conseqüentes transformações na organização da produção demandam, cada vez mais, competências e habilidades. Estas são adquiridas através de uma maior capacitação e qualificação, fomentadas por uma educação mais sólida, fruto de uma escolarização mais prolongada, base para a aquisição de uma cultura geral mais vasta e um aperfeiçoamento contínuo, mesmo para aqueles que ocupam cargos mais humildes, instituindo-se assim a figura do peão ilustrado, isto é, “um trabalhador, afinal, que precisa adquirir ou ampliar seus conhecimentos para manter-se no mesmo lugar”. (SOUZA MARTINS, 1997, p.103)

Essas necessidades de habilidades elencadas se tornam ainda mais indispensáveis para aqueles sujeitos que irão ingressar no mercado de trabalho ou que, empregados recentes, perderam seu emprego juntamente com seu posto de trabalho. Esses sujeitos são os jovens, e sua situação no quadro de desemprego da atualidade torna-se dramática. Segundo dados do DIEESE/SEAD, citados por Souza Martins (op.cit., p. 100), em 1985, enquanto o nível de desemprego oscilava

entre 12,2%, a taxa de desemprego entre adolescentes (de 15 a 19 anos) atingiu 25,5% e a de jovens (20 a 24 anos) chegava a 14,1%. Em 1995, enquanto o nível de desemprego total variava em torno de 13,2%, as taxas de desemprego entre adolescentes e jovens saltavam para 21,4% e 16,7% respectivamente.

Diante desse quadro, cujas chances de ingresso no mercado para os jovens vão ficando cada vez mais difíceis, mais escolaridade, qualificação e domínios de habilidades são requeridos para o seu ingresso nesse mercado. Assim, os jovens pertencentes às camadas médias, cujos pais dispõem de condições para arcar com a sua sobrevivência, vão cada vez mais elaticendo o seu tempo de estudos e sua condição de estudante, investindo em sua preparação profissional em busca de uma maior qualificação e de melhores condições para competirem nesse mercado.

Este é o caso, por exemplo, dos jovens universitários que esperam concluir seus cursos de graduação e pós-graduação para, então, buscar inserção no mercado de trabalho, na condição de candidatos altamente qualificados. Ou então, sem conseguir emprego após concluir o curso de graduação, retornam à Universidade para uma segunda graduação, ampliando o seu leque de possibilidades.

Esta situação é bastante visível no âmbito da UFCG, Campus de Cajazeiras, visto que a oferta de cursos de pós-graduação no estado é reduzida, e o mercado de trabalho na região do sertão é intensamente restrito. Assim, conseqüentemente, o projeto de casamento, a constituição de uma família e de um lar autônomo vai sendo adiada, alongando o tempo de espera pela fase adulta.

Nesse caso, mesmo quando acontece uma gravidez no meio de um namoro, e um casamento forçado, passam a constituir uma família dentro de outra, sem lar próprio e sem autonomia: filhos casados, porém dependentes

financeiramente dos pais. Considerando o grande número de gravidez na adolescência, esta situação tornou-se comum nos dias atuais. Nesses casos, muito embora cronológica e juridicamente já possam ser considerados adultos, permanecem dentro de determinado perfil que os identificariam como jovens.

Nesse sentido, Chiesi e Martinelli (1997, p. 110) falando sobre tendências claramente perceptíveis sobre a juventude atualmente, nos diz que

“A primeira tendência é o prolongamento da idade juvenil e o significado novo do próprio conceito de juventude: ser jovem é cada vez menos um processo direcionado para uma finalidade, isto é, a meta de se tornar adulto, começar a trabalhar e assumir as responsabilidades da idade adulta e é cada vez mais uma condição social que pode durar anos”.

O desemprego e a necessidade de uma maior qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho, no caso dos jovens das camadas populares, assume ares de dramaticidade. Primeiro, porque dado o nível exacerbado de empobrecimento de suas famílias, ainda na infância muitos são chamados à labuta a fim de contribuir com a renda familiar, abandonando ou sendo abandonados pelo projeto de escolarização. Na região nordeste, principalmente, na zona rural, essa situação é mais drástica. Segundo, porque muitos desses jovens têm se evadido cedo da escola para trabalhar e manter a sua sobrevivência básica, ou mesmo, para atender aos apelos da sociedade de consumo.

Esta sociedade, em contraposição ao alto nível de desemprego e empobrecimento familiar, vem dirigindo intensos apelos consumistas aos jovens, principalmente por meio da televisão, que tem veiculado impositivamente, um determinado modelo de ser jovem relacionado a padrões visuais e posse de certos bens materiais: vestir uma calça jeans de determinada marca, calçar um tênis

também de marca determinada, ter um toca CD, tomar Coca-cola, freqüentar shopping center, usar determinado corte de cabelo, etc. É o modelo de juventude pós 68, configurado nos anos 80/90 como a “Geração Coca-cola”, ou “geração shopping center”, consumista, individualista e alienada, numa comparação à Geração Sessenta.

Assim, para satisfazer a essa “necessidade de consumo”, impõe-se também a necessidade desses jovens ingressarem no mercado de trabalho o quanto antes, e o quanto antes abandonam a escola, alegando fadiga ou incompatibilidade entre os horários. Referindo-se à relação entre adolescentes pobres, a escola, o trabalho e o consumo, Zaluar (1994, p.43) nos diz que

“É conhecido o fato de que o jovem quer trabalhar para sentir-se independente, livre, para criar sua própria identidade fora da família de origem, além de ser o único meio legal de responder aos apelos da sociedade de consumo que não podem ser financiados pelos pais. Mas é verdade também que o número de trabalhadores adolescentes vem crescendo vertiginosamente nos últimos 15 anos em virtude da crise econômica e do grande peso que passaram a ter na formação da renda familiar, (...) bem como da inadequação da escola que não conseguiria mantê-los ou ensinar-lhes”.

Estima-se hoje que cerca de um quarto da população brasileira seja constituída de adolescentes. Dados citados por Paiva (apud Zaluar, op.cit., p.33) apontam que entre os jovens de 15 a 18 anos, apenas um terço está na escola e outro terço não trabalha nem estuda. Dessa maneira, um grande número de jovens das camadas populares, ausentes na condição de estudantes e sem qualificação ou definição profissional, ultrapassam o limite dos 24/25 anos sem que tenham ingressado no mercado de trabalho. Estes são adultos com certas características sociais juvenis, e além das dificuldades prático-objetivas que permeiam a situação de desempregado no contexto das camadas populares, ainda enfrentam, por

acrécimo, o rótulo e o estigma social de “desocupado”, “vagabundo”, “preguiçoso” e “vadio”.

Diante desse grau de complexidade que dificulta a apreensão do limite exato entre a infância e a juventude e entre a juventude e a fase adulta, há atualmente um consenso entre os estudiosos da juventude sobre a impossibilidade de se compreender a juventude atendo-se a apenas um dos seus aspectos constituidores. Ou seja, tomando-a enquanto uma construção socio-cultural, “em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros símbolos e de outros valores” (LEVI & SCHIMITTI, 1996 p.13). A juventude, neste caso, não é apenas um evento natural, mas também cultural, apresentando entrelaçamentos entre um e outro.

Dessa forma, a compreensão da juventude tem exigido de seus estudiosos, por um lado, uma postura multidisciplinar, orientando esses estudiosos a procurarem novos referenciais complementares. Nesse caso, os historiadores da juventude têm construído uma história atendo-se aos aspectos social, cultural, econômico e político da vida dos jovens, os psicólogos da adolescência têm erigido uma compreensão bio-psicossocial dos adolescentes e os sociólogos da juventude têm trabalhado considerando os aspectos psicossociais, culturais, históricos e políticos na construção de uma sociologia da juventude.

Por outro lado, tais estudiosos vêm abandonando a pretensão de trabalhar com uma definição conceitual genérica e abstrata acerca da juventude, direcionando os olhares para os temas e instituições que dizem respeito à juventude, tais como sexualidade, emprego, violência, família, escola, os agrupamentos juvenis e as “tribos urbanas”: as galeras funks, os panks, os skinheads, entre outros.

2 - A Juventude Entre Jogos de Imagens e Representações.

As imagens, enquanto substâncias geradoras de representações não são neutras, objetivas. Na dialética do olhar e da percepção, cada olhar é um olhar. Assim, imagens e representações estão sempre enquadradas numa determinada ótica, a serviço de um certo olhar para um objeto, reconstruindo-o, criando um jogo entre o objeto real e a sua imagem, construindo representações, e nessas constam a posição, o lugar, o tempo e os interesses de quem olha, imagina e representa.

Desse modo, imagens e representações estão sempre carregadas de sentidos e de ideologias, logo, há imagens e representações afirmadas, outras negadas, outras simplesmente ocultadas. Assim, nos deparamos com um conjunto de imagens e representações sobre a juventude. Diferentes sociedades, em diferentes tempos históricos e em determinadas circunstâncias e conjunturas políticas construíram suas representações de juventude. Entre essas representações, há elementos que se aproximam, outros se afastam.

Por longo tempo, na história da humanidade, e ainda hoje, de maneira menos imperiosa, o poder econômico e político tem sido, na maioria das vezes, masculino, branco e adulto. Neste contexto de relações de poder, as imagens dos jovens pobres, do sexo masculino ou feminino, de cor branca ou negra, estiveram ocultadas. As imagens dos jovens das classes dominantes estiveram negadas, negativizadas. Entretanto, mesmo negada, é a imagem do jovem branco das classes dominantes que será propagada na história.

É assim que se foi construindo a imagem dos jovens como representação da força e da rebeldia, símbolo da contestação à ordem instituída. A figura de Hércules nos parece servir como representação dessa juventude. Assim,

“se Hércules encarna a juventude, é na rebelião, na recusa da ordem, na rejeição da rude disciplina da educação antiga” (SCHINAPP, 1996, p.39), que servia como pilastra de sustentação da ordem social, conseqüentemente, de sua continuidade.

Dessa maneira, a juventude passa a figurar no imaginário social como sinônimo de força, rebeldia e beleza. Essa força e esse espírito de rebeldia lhe propiciam a coragem, outro elemento constituidor da sua imagem. Falta-lhe, porém, um atributo fundamental: a razão. Desse modo, essa imagem que poderia ser afirmação, transforma-se em negação, a negação do ser enquanto tal, do ser jovem. Nesse sentido, a juventude passa a provocar na sociedade instituída e dirigida pelos adultos, o fascínio e o medo. Passa a significar força, porém desregrada e ameaçadora. Por isso, a sociedade precisa mantê-la sob vigília e controle, sem poder sobre si mesmo ou sobre os outros, tornando-se uma categoria dirigida, tutelada, cujo fundamento encontra-se no decreto de Hesíodo, citado por Schinapp (op.cit., p.30): “Aos jovens os atos, aos homens maduros as ações ponderadas, aos velhos as prescrições.”

Essa representação da juventude vai encontrar lugar também, no período medieval. A juventude passa a ser representada como a “flor do mal”, uma beleza perigosa que precisa ser vigiada e controlada, ou como “alma doente” a ser tratada. Nas palavras de Crouzet-Pavan (1996, p. 191), a juventude na Idade Média é vista como

“o tempo dos apetites e de seus excessos (...). Após a idade da fragilidade do corpo e das primeiras aprendizagens, vem a fragilidade da alma e da razão e por falta de freio e de governo, a juventude entrega-se ao mal.”

No período da Cavalaria, o jovem é transformado em cavaleiro. Este

passa a ser o portador da representação de juventude, mas, mesmo sob freios e governos, transforma-se em força guardiã, cuja missão será proteger o seu grupo, a instituição e a vida do soberano, e se preciso, morrer em nome da salvação deste. Mesmo assim, a sua negatividade não se dilui, pois o valor de sua vida é relativo, já que “expor-se à morte é de fato uma das funções do jovem, que se torna cavaleiro justamente para ser apto a cumpri-la da melhor maneira possível”. (MARCHELLO-NIZIA, 1996, p.183)

Nesse contexto, muda-se a forma de utilização social e política da representação de juventude, a maneira de lidar com a força e a ameaça, mas não muda o seu sentido: uma força que precisa ser domada. E os atributos necessários para sagrar-se cavaleiro supõe os mesmos elementos presentes no jovem portador de uma imagem na Antigüidade: o cavaleiro é o jovem, masculino, forte, corajoso, belo e pertencente às classes econômica e politicamente favorecidas.

Margaret Mead (apud Osório, 1989), procurando entender como, culturalmente, os homens construíram seus relacionamentos entre adultos e jovens, elaborou três tipos ou modelos culturais⁷ que têm orientado essa relação.

O primeiro modelo, Mead chamou de “culturas pós-figurativas”. Nestas, o presente e o futuro são pensados para ser a continuidade do passado. O futuro de cada geração será o passado do adulto. Nessas culturas, tem-se o ancião como fonte do saber e dos valores a serem preservados e transmitidos às novas gerações. Este é o modelo que vigorou até o advento da modernidade, e vigora ainda em grupos que estão à margem da civilização industrial. Explica-se assim a representação do jovem como ameaça ao instituído e como força a ser controlada.

⁷ A síntese aqui apresentada sobre os tipos ou modelos culturais considerados por Margaret Mead, é fruto do entendimento sobre descrição desses modelos feita por Luiz Carlos Osório(1989).

O segundo modelo ela classificou como “culturas co-figurativas”. Nessas existe reciprocidade de influências entre adultos e jovens, e o ideal de homem é o adulto produtivo. Este modelo, surgido a partir do advento da modernidade e da ascensão da burguesia, é o que prevalece nos dias atuais.

A imagem do jovem que aparece a partir da modernidade e continua em nossa contemporaneidade passa a ser uma imagem cada vez mais afirmada. Se o ideal de homem é o adulto produtivo, e o futuro não quer mais repetir o passado, a juventude transforma-se em esperança e passa a ser representada como o tempo de preparação para o futuro, o futuro será tornar-se um adulto produtivo, empreendedor. Nesse modelo, a força, o vigor e a coragem do jovem passam a ter um sentido positivo, pois para ser empreendedor, esses atributos são indispensáveis. De acordo com Sandoval, citado por Marques (1997, p.65),

“O conceito de juventude gerado pelo modelo urbano-industrial de desenvolvimento se baseia numa transformação das relações existentes entre a família e o trabalho no ‘que se refere ao processo de socialização’.”

Esse processo de socialização do jovem será feito pela escola. Qual instituição social está mais relacionada aos jovens do que a escola? A educação escolar aparece então como preparação, formação do homem burguês. Assim, a juventude passa a ser portadora de esperanças, pois “a mocidade pertence aos recursos latentes de que toda sociedade dispõe e de cuja mobilização depende sua vitalidade.” (MANNHEIM, 1968, p.71)

Nesta perspectiva, de acordo com Shindler (1996, p.271), surge a idéia de juventude, como aposta política e como moratória, ou seja,

“uma economia de vida baseada em uma renúncia temporária na esperança de carreira futura e de melhores oportunidades

financeiras, idéia que encontra seu fundamento social num período de ‘formação’ que dura muitos anos, em grande parte livre da necessidade de se manter.”

A representação da juventude, dessa maneira, passa a ser ancorada na imagem do estudante. Ser jovem é ser estudante. Esta imagem passa a ser uma imagem afirmada, positiva. Ser estudante é uma condição social valorizada. Ainda um dado novo passa a integrar essa representação. O jovem das camadas médias, ou mesmo parte dos jovens da classe operária passa a se integrar nessa condição de estudante, mesmo que seja por um curto espaço de tempo, pois a organização produtiva industrial passa a requerer do jovem operário um mínimo de instrução, rudimentos da escrita e da leitura. Mas não esqueçamos: a imagem do jovem estudante configura-se no jovem branco, masculino, forte, corajoso e burguês.

A juventude, nas considerações de Mannheim (1968, p.75), significa, sobretudo, o sujeito marginal, estranho ao grupo ao qual pertence, em vários dos aspectos que o define. Assim, nos diz esse autor que

“com efeito, o fato mais notável sobre a atitude dos alunos das últimas séries do ensino médio e dos universitários é eles não terem ainda interesses adquiridos na ordem social existente e não terem integrado sua contribuição à tessitura psicológica e econômica da sociedade constituída.”

Essas considerações feitas por Mannheim nos ajudam a entender o comportamento social assumido por parte dos jovens estudantes em movimentos sociais juvenis e que se caracterizaram como movimentos de contestação, a exemplo dos movimentos da década de 60 do século XX, que demonstraram o descontentamento, a insatisfação e a discordância dos jovens com a estruturação e o modelo dados ao presente, como também com o comportamento e padrões de valores que se esperavam dos jovens. Esses movimentos de rebeldia, contestação ao instituído, esse espírito de

insatisfação política passaram, por um lado, a ser entendido como um desvio, estruturando-se assim uma imagem negativa: o jovem como problema, que não se integra à sociedade instituída e a juventude como crise.

Por outro lado, o espírito contestador juvenil passou a ser esperado e até desejado como distintivo generalizado, passando a fazer parte como importante elemento constituidor de uma imagem afirmada de juventude. No Brasil, a conotação, otimização e apoio social dados ao movimento dos “Caras Pintadas”, em 1991, é uma indicação dessa imagem afirmada. E segundo nos esclarecem Cardoso e Sampaio (1995, p. 20)

“Em uma tentativa de explicar o ‘pipocar’ de diferentes manifestações juvenis, a recuperação de uma imagem genérica de juventude contestadora, que já havia preocupado os estudiosos do entreguerras, soava, de um modo ou de outro, oportuna. Essa imagem foi rapidamente apropriada, reelaborada e disseminada pela indústria cultural”.

Dessa forma, a imagem de juventude contestadora e rebelde passou a ser elemento instituinte no imaginário social de grande parte do povo brasileiro e favorecer uma representação positiva de juventude.

Retomando as observações de Margaret Mead, o terceiro modelo ou tipo cultural, ancorador das relações entre jovens e adultos, é o de “Culturas pré-figurativas”. Nessas culturas, o futuro já não é “o simples prolongamento do passado, mas tem sua própria (e desconhecida) identidade, prevalecendo as expectativas futuras sobre as realizações passadas. (...) Nessas culturas o mito dominante é o poder jovem.” (OSÓRIO, 1989, p.29)

Essas culturas parecem ter início com o processo de avanço tecnológico desenvolvido na segunda metade do século XX. A revolução tecnológica transforma o mundo num mundo de mudanças rápidas e constantes, onde o novo rapidamente torna-se obsoleto, sem que tenha tido tempo de envelhecer. É o chamado mundo “pós-industrial”, “pós-moderno”, o mundo da imagem (o valor do estético), sociedade aprendente ou sociedade da informação, na qual o lema é aprender a aprender (o valor das informações novas, ou seja, ganha quem sabe primeiro), mundo da inovação, da criatividade, da originalidade, da velocidade, do consumo imediato, é o mundo do novo e da novidade.

A juventude, “portadora natural” de diversas das características valorizadas nesse mundo, tais como: “entusiasmo, impulsividade, presteza, fervor ativo, intuição, audácia, frescura, força, exuberância, espírito inventor, originalidade, criatividade” (PASSERINE, 1996, p.339), passa a ter a sua imagem e representação altamente confirmada. De acordo com Schindler (op.cit, p.311), “Só o mundo do consumismo do século XX concebeu aquele ideal de juventude absolutamente positivo, pois, enquanto sonho de eterna juventude, dá a sua marca à vida dos adultos”.

Na perspectiva da busca da eterna juventude, ser jovem não é mais, apenas, uma questão etária, é uma questão de espírito, o espírito jovem, informado, criativo e dinâmico. É também uma questão de corpo, o corpo malhado, sarado, de musculatura definida, é uma questão de imagem. Assim, ser jovem e continuar jovem passa a ser um ideal. Deste modo, a imagem jovem “precisa” ser preservada ou recuperada numa associação que alia vaidade, necessidade e investimento, pois na era da imagem, característica do mundo atual, a imagem social positiva é jovem, a vida é jovem, o mercado é jovem e o campo do trabalho também é jovem. Esta é a nova imagem projetada de juventude.

Todavia, cabe perguntar, como fica a juventude pobre diante de sua imagem ocultada e da imagem propagada sobre um modelo que não lhe corresponde, ou seja, que ele por mais que a persiga não se encontra nela, ou não a encontra?

3- Das Representações às Análises Sociológicas e Psicológicas acerca da Juventude.

A construção da categoria *juventude* enquanto especificidade social, histórica e cultural, diferenciada da infância e da fase adulta surge com o advento da modernidade sob a perspectiva do Estado burguês. Este passa a produzir diversas alterações e redefinições nas relações sociais, políticas e econômicas, estabelece uma hierarquização das idades do homem, institui uma “cristalização social das idades da vida”, conforme afirma Peralva.(1997, p.15), e um espaço social específico de preparação para a vida adulta: a escola.

Durante a idade média não existia diferenciação entre o universo infantil e o mundo adulto, como também não havia separação entre o espaço familiar e o universo social mais amplo. A socialização das crianças se dava no espaço coletivo e, na convivência entre crianças e adultos, esses iam passando seus conhecimentos e valores às crianças. De acordo com Ariès (1981, p.10), no período medieval

“A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram nem asseguradas nem controladas pela família, nem controladas por ela. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las”.

Com a definição da escola como agência socializadora da criança, com o afastamento dessa do convívio dos adultos no meio familiar e coletivo mais amplo e com o prolongamento do seu tempo de socialização, aprendizagem e preparação para o ingresso na vida adulta, a juventude se torna uma fase vivencial diferenciada, assumindo um caráter de especificidade e de reconhecimento social como fase etária entre a infância e a fase adulta.

Esse reconhecimento torna-se mais evidente a partir do século XIX quando o Estado, de maneira mais efetiva, “toma a si, de forma voluntária e sistemática, múltiplas dimensões da proteção do indivíduo, entre elas e sobretudo a educação” (PERALVA, op.cit., p.16), instituindo a escola como instituição obrigatória no processo de educação e socialização do indivíduo, no processo de preparação e formação do futuro adulto. É nesse sentido que a representação do jovem se afirma e se ancora na imagem do estudante. Na modernidade, ser jovem é igual a ser estudante e na condição de estudante, o jovem passa a significar aposta política e social, torna-se uma imagem afirmada. Todavia, segundo afirma Marques (1997, p. 66-7)

“Sua presença inicial como categoria social vai surgir na Europa através de movimentos de jovens delinquentes, contestadores, excêntricos, que se rebelavam contra a ordem estabelecida, através da música, da arte, de modos de vida e até mesmo com o ‘nihilismo’”.

Neste sentido, a partir do início do século XX a juventude, em sua concepção moderna aparece para a sociedade como “problema”, problema social, por rebelar-se contra esta, por desviar-se do projeto que lhe fora destinado. É a busca de entendimento desse desvio social, da dificuldade do jovem em adaptar-se ao instituído que vai orientar o caminho percorrido pelas Ciências Sociais e pela

Psicologia para a caracterização e explicação do ser jovem, ou seja, vão colaborar na construção de uma representação negada da juventude, que surgira nos primórdios da modernidade, como representação afirmada.

Assim, para a Sociologia, ser jovem é ser rebelde, contestador, inadaptado, desviado; e para a Psicologia, a juventude é uma fase de crise, de conflito e de tensão. O jovem passa a ser concebido como um proscrito social. Segundo Echevarria (1968, p. 181), é essa representação da juventude como problema que ainda prevalece na atualidade. Ao se perguntar sobre a razão do interesse atual pela idade juvenil, este autor diz que “de um lado, está a experiência da juventude contemporânea, cujas formas de conduta no ‘presente’, mais ou menos excêntricas, despertam preocupações gerais.” Desse modo, a juventude configura-se como uma crise, “crise da adolescência”, “crise de originalidade”, “fase de marginalidade”. Segundo Peralva (1997, p. 18-9)

“Não por acaso, parte considerável da sociologia da juventude constituir-se-á então como uma sociologia do desvio. Jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão normativo”. Se o jovem não constitui uma categoria exclusiva dos desviantes, constitui com certeza uma categoria importante, pode-se dizer mesmo central, nas representações sociais do desvio”.

Entretanto, como nos informam Coll et al (1996, p.269)

“Pode-se afirmar que existe o adolescente turbulento, atormentado e problemático, mas não é o grupo que predomina, encontrando-se neste grupo menos de 11% de adolescentes jovens. Afirma-se que em torno de 57% dos adolescentes jovens apresentam uma transição positiva e saudável, enquanto que ao redor de 32% dos adolescentes jovens apresentam dificuldades intermitentes e situacionais”.

Mas, por que a Sociologia e a Psicologia têm concentrado seus esforços explicativos no grupo dos “jovens problema”, se esse representa apenas 11% do grupo geral dos jovens, deixando os demais distantes no campo das preocupações acadêmicas? Como a sociologia e a psicologia têm explicado o fenômeno da juventude, caracterizando-a como problema, reforçando uma imagem negada?

Segundo Abramo (1997, p.29), o jovem só se torna objeto de preocupação e reflexão quando passa a representar uma ameaça de ruptura com a continuidade social, ao recusar o caminho que o leva à integração social, ou quando se constitui em grupo ou movimento proponente e produtor de alterações na ordem social; ou ainda, quando passa a recusar a herança cultural transmitida pela geração anterior.

Assim sendo, a juventude brasileira só se transformou em tema de estudo dos cientistas sociais, de forma significativa, a partir de 1960, quando surgiram os grupos de estudantes secundaristas e universitários contestando a ordem social, política e econômica instituída, reclamando por transformações.

Em anos recentes, tem havido na academia um incremento nas pesquisas sobre o jovem, abordando-o como tema de dissertações e teses. Todavia, na maioria desses estudos, o jovem não tem sido tratado como sujeito, ou seja, imagem negada, sujeito negado. A maioria das reflexões tem como objetivo, discutir os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens: a escola, a família, as instituições jurídicas e penais que trabalham com jovens infratores ou em situação de risco, as estruturas sociais que provocam situações problemáticas para os jovens, a exemplo da economia que tem colaborado com o aumento das dificuldades para o jovem ingressar e se manter no mercado de trabalho.

Nas pesquisas sobre os jovens, poucas têm focado o modo como esses vivem e elaboram essas situações. Ou seja, na maior parte das abordagens relativa aos jovens, seja no plano de sistematização de conhecimentos ou no plano das ações a eles destinadas, parece encontrar-se presente uma grande dificuldade de considerá-los, efetivamente, como sujeitos, mesmo quando é esta a orientação proposta.

Percebe-se, desse modo, uma certa dificuldade ou resistência de se superar a imagem do jovem como problema para a sociedade e de considerar o jovem como sujeito capaz de propor questões e ações de relevância social e política, ou mesmo, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de colaborar com soluções para os problemas, ao invés de apenas sofrê-los, vitimados pelas lógicas do sistema que negligenciam ou brincam com o destino dos jovens, impedindo-os de serem vistos ou tornarem-se autores reais de suas ações. Permanece uma visão dos jovens como sujeitos incompletos ou incapazes de se tornarem sujeitos no sentido pleno da palavra, segundo afirma Abramo (1997, p.25-34).

Sociologicamente, a juventude é tida como o período de transição entre a dependência infantil e a aquisição da autonomia social, política e econômica, ou seja, a auto-suficiência adulta. Psicologicamente, é uma situação marginal na qual os indivíduos passam por ajustamentos de ordem bio-psíquico-sexual-social, marcados por diversas perdas: a perda do corpo infantil, da bissexualidade infantil, da imagem protetora e perfeita dos pais, sofrendo assim uma crise.

No campo da psicologia, G. Stanley Hall é considerado o pioneiro nos estudos sobre a psicologia da adolescência. Com base nas afirmações de Darwin sobre a evolução da espécie, Hall criou a psicologia biogenética da adolescência, explicando essa fase a partir da teoria da recapitulação. De acordo com essa teoria,

“O organismo do indivíduo, durante o seu desenvolvimento, passa através de estágios correspondentes aos que ocorrem durante a história da humanidade. Isto é, o indivíduo revive todo o desenvolvimento da espécie humana, desde o estágio quase animal nas eras primitivas, num estado de selvageria, até os mais recentes modos civilizados da vida que caracterizam a maturidade”. (HALL citado por Muuss, 1976, p.21)

Segundo Glinder e Strickland (1968, p.29), para Hall, o estágio em que se encontra o indivíduo jovem corresponde ao que representou o “bárbaro maduro”, isto é, fisicamente saudável, vigoroso, a procura de companheiros para formar “associações bárbaras: piratas, ladrões, soldados... e outras combinações reversíveis, mostrando-se hostis ou indiferentes ao mundo adulto e civilizado”. A juventude é representada no pensamento de Hall como um segundo nascimento do homem, pois, nessa fase, nascem as características superiores e mais completamente humanas, devendo conquistar o reino do homem superior para si mesmo e desenvolver uma história mais moderna de sua natureza psicofísica. O início da juventude seria, então, a primeira infância da natureza superior do homem, quando ele recebe da grande progenitora sua última reserva de energia e impulsão evolucionista.

Por isso, ainda segundo Glinder e Strickland (op.cit.), Hall afirma que não existe nada no ambiente a que a natureza juvenil não reaja vivamente. Esta analogia explicaria a necessidade de agrupamento por parte dos jovens e a sua rebeldia. Essa teoria foi refutada pela teoria psicanalítica e pela teoria do determinismo cultural, da antropóloga Margareth Mead, que trazem outras explicações sobre a fase da juventude.

A teoria psicanalítica, conforme afirma Becker (1994), é a teoria que tem servido de base para a visão com a qual a nossa sociedade encara o adolescente atual. Segundo a psicanálise, os estágios de desenvolvimento psicológico são

determinados geneticamente, por isso, são intrínsecos ao indivíduo e relativamente independentes das influências sociais, tendo como principal determinante, a sexualidade.

Assim, a teoria psicanalítica explica a rebeldia e a contestação juvenil como um “conflito de gerações”, desencadeado a partir do “Complexo de Édipo”, entendido, grosso modo, como o sentimento de desejos e fantasias sexuais desenvolvidos pela criança em relação ao seu pai ou mãe - o incesto. Com o surgimento da puberdade, no início da adolescência, na qual o organismo se transforma biologicamente e é tomado por impulsos sexuais, o complexo de Édipo reapareceria. Todavia, o superego já desenvolvido nessa fase, cria uma barreira ao incesto. Porém, como os impulsos sexuais necessitam de satisfação, o objeto de desejo é transferido para fora da família e, por ser um processo difícil e doloroso, este passa a provocar ansiedade e culpa no adolescente, instalando-se assim uma crise. Segundo Becker (op.cit, p,29)

“Para Freud, o criador da Psicanálise, à medida que o adolescente superasse as fantasias incestuosas e transferisse o desejo sexual para fora do núcleo familiar, ele estaria ao mesmo tempo se desligando da autoridade dos pais. Essa necessidade de separação e o afastamento em si levariam à rejeição, ressentimento e hostilidade contra os pais e outras autoridades. Para diferenciar-se da família, o adolescente tenderia a escolher padrões de vida e ideais bem diferentes dos paternos”.

Tal situação seria o fator desencadeante de conflitos entre gerações. Esses conflitos seriam causados pela intensificação dos impulsos instintivos do id e, para lidar ou se livrar desses conflitos, o ego do adolescente desenvolveria mecanismos de defesas, tais como a intelectualização: “o uso da reflexão e do interesse intelectual para encobrir e controlar a vida instintiva” (ANNA FREUD citada por Becker, op.cit., p.30). Dessa maneira, o envolvimento dos adolescentes

com os problemas de ordem social e política não seriam autênticos, mas somente tentativas de transferir para o externo, conflitos internos.

De acordo com Becker (1994), Margareth Mead, a partir de seus estudos antropológicos na comunidade de Samoa, no Pacífico Sul, descobriu que nessa comunidade não existia a chamada crise adolescente, já que a transição entre os papéis de criança e de adulto, assumidos socialmente, acontece de forma gradual e contínua. Assim, os adolescentes não parecem enfrentar conflitos sexuais, morais, psicológicos, diferentemente do que acontece nas sociedades ocidentais. Em Samoa, “quando a criança se torna adulta, as exigências que recaem sobre ela não são abruptamente aumentadas: elas são uma continuação do que lhe era exigido anteriormente” (BECKER, op.cit., p.61).

Tais constatações trouxeram questões e enfrentamentos para a teoria da recapitulação e para a teoria psicanalítica sobre a adolescência, ao colocar em cheque o pressuposto defendido por essas teorias de que “certos padrões no desenvolvimento e comportamento dos seres humanos são universais e partem da natureza humana” (MUUSS, op.cit, p.21). É a partir desses enfrentamentos que a Psicologia expandirá a sua compreensão da adolescência, assumindo possibilidades explicativas de ordem naturais e culturais, ou seja, assumindo o relativismo cultural, social, político e econômico na consideração do fenômeno *adolescência*, a ponto de admitir que indivíduos de uma mesma sociedade possam até ser privados de vivenciar essa fase. Neste sentido, Osório (1989, p..21) afirma que “quando estamos falando de adolescentes, na verdade estamos considerando os jovens cuja preocupação com a sobrevivência imediata é secundária”.

Sociologicamente, os jovens foram tema de estudos sob duas perspectivas. Na primeira, desenvolveu-se a idéia abstrata e genérica de juventude.

Essa idéia esteve mais presente nos estudos referentes aos períodos marcados por acontecimentos de grande repercussão política e cultural, nos quais a juventude aparece como força propulsora, real ou potencial, em movimentos que visavam transformações sociais e políticas. É o caso, por exemplo, de estudos sobre a participação dos jovens na ascensão do nazismo nos anos 20, consolidação dos regimes socialistas nos países do Leste Europeu, expansão dos movimentos de esquerda nos anos 50, o movimento hippie nos anos 60 e o movimento estudantil também nos anos 60.

Nessa perspectiva, a juventude como “problema social” é tratada como um problema de conflitos de geração e seu principal teórico é Mannheim. É assim que vai ser inicialmente erigida uma sociologia da juventude, considerando-se o caráter intrinsecamente inquieto e inconformista das novas gerações. O estudo dessas novas gerações apresenta-se como uma possibilidade fecunda para o entendimento das mudanças sociais, políticas e culturais ocorridas neste século.

Nesse sentido, o problema da juventude refere-se à questão da herança cultural que uma geração mais velha vai colocando para a geração mais nova e o tratamento que essa geração mais nova dispensa a essa herança cultural. Nesse entendimento, o problema é de transmissão e atualização da herança cultural. Para Mannheim (citado por Cardoso e Sampaio, 1995, p. 17), “o potencial de mudança aparece inerente à juventude, dada a originalidade que caracteriza a posição de cada nova geração em relação à tradição no momento em que ingressa no sistema social”.

Na segunda perspectiva, a juventude passa a ser tematizada enquanto especificidade de experiências concretas vivenciadas. Os primeiros estudos realizados nessa perspectiva foram feitos na Escola de Chicago nos anos de 1930 e ampliados nos anos 50, focalizando a questão da delinqüência juvenil e das gangues

formadas por negros, nas quais a tensão racial e a demarcação de territórios, aparecem como elementos constituidores da identidade do jovem negro. Assim, Cardoso e Sampaio (op.cit, p.18) afirmam que

“Os jovens passam, assim, a ser vinculados a suas experiências concretas de vida e adjetivados de acordo com o lugar que ocupam na sociedade. Não se fala mais em juventude em abstrato, como uma espécie de energia potencial de mudanças, ainda que culturalmente construída, mas nas múltiplas identidades que recortam a juventude”.

Muito embora na idéia de juventude como categoria genérica, o jovem pobre brasileiro aparecesse no campo de estudos da sociologia da juventude, configurado na imagem do jovem operário ostentador da ideologia de resistência da classe operária, é na perspectiva da juventude, enquanto especificidade experiencial, principalmente na década de 90, que este jovem pobre brasileiro vai aparecer com mais força na cena social e, conseqüentemente, torna-se tema de estudo na academia. Todavia, a imagem com a qual aparece, nem é uma imagem negada e nem pode mais ser ocultada. Aparece, assim, numa imagem marginal: sem força, sem vigor, sem beleza, sem razão, sem muita perspectiva de futuro, uma possível ameaça, em contraste com a imagem do jovem de classe média ou alta: branco, bonito, forte... que tem o futuro nas mãos, ou o tem pela frente.

Evidentemente, no conjunto das imagens que constituem a realidade juvenil, nem todas são evidenciadas, reificadas socialmente. Neste sentido, nem todos os jovens pobres são marginais, e nem todos os pobres são impedidos da adolescência/juventude. Esses são os jovens pesquisados neste estudo: jovens pobres e estudantes.

CAPÍTULO II

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria?”

(Jean-Jacques Rousseau, 1999)

Há nos dias atuais um discurso instituído sobre a escola e a escolarização carregado de positividade e afirmação, validando-as como um bem em si mesmas, colocando para todos a frequência à escola e a aquisição da escolarização como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. A escolarização é instituída com amparo legal e social, como uma imposição fundamental, uma condição *sine qua non* para a sobrevivência dos indivíduos nas sociedades contemporâneas e para a sobrevivência dessas sociedades.

Os governos, as mídias, instituições políticas e religiosas, os pais, entre outros agentes sociais, têm trabalhado no sentido de propagar e confirmar esse discurso. E cremos que nos dias atuais poucas pessoas ousariam, no uso de sua razão objetiva, desautorizar esse discurso. Nem eu!, pois a escola se constitui como meu *locus* “de ganho” da vida material e intelectual e a escolarização se constituiu para mim, um canal de promoção social e desenvolvimento pessoal e intelectual, desfrutando assim, de parte das minhas esperanças, interesses e investimentos afetivos, políticos e acadêmicos. Isto, porém, não me faz um ser acrítico em relação à escola e ao discurso instituído sobre a escolarização. Eu sei de perto (bem de perto) das dificuldades enfrentadas pelos filhos de operários e pequenos assalariados para chegarem a ser “dotô”.

Os estudantes também não parecem empreender tal desautorização, pois, a maioria destes endossam em seus discursos o discurso social da validade da escola e da escolarização (FERNANDES, 2002). Assim sendo, sob a força desse discurso social instituído e sob o poder da razão objetiva, todos os estudantes, principalmente os jovens que alegam possuir capacidade de discernimento, calcados nessa razão objetiva, e que estão em vias de conquista da sua autonomia pessoal, independência e liberdade de pensar e agir, deveriam empreender o esforço de fazer desse discurso afirmado, um fato real e concreto.

Todavia, parece não ser bem assim que as coisas têm acontecido, pois a razão objetiva não é o único elemento a interferir e determinar nossas ações, tomadas de posição, nosso comportamento e nossas relações perante as coisas, objetos, situações e fatos sociais, individuais, materiais ou simbólicos. E nem somos, enquanto indivíduos, simplesmente reflexos e refletores autômatos e passivos do social, parte igual de um coletivo, de um todo.

Desse modo, podemos acreditar em outras possibilidades de razão, numa outra razão de ser das coisas que nos ajude a entender as relações e os sentidos construídos pelos jovens estudantes das camadas populares para com a escola. Não falemos de mera irracionalidade, de desrazão, mas de outros modos de razão. Afinal, lembremos aqui de Pascal (1999): “O coração tem razões que a própria razão desconhece”. Ao fazer tal afirmação, Pascal não quer dizer que sentimento e razão se opõem, mas sim, que há no homem dois modos de conhecimento, o intuitivo e imediato de uma verdade e o discursivo ou mediato de uma realidade (CHAUÍ, 1999, p.22).

Mas, que outras razões? Pergunto sobre outra ordem de razões que nos ajude a entender os jovens estudantes como atores sociais ativos e como sujeitos

carregados de olhares próprios de sua geração, de seu grupo de pertencimento, de valores, crenças, emoções, desejos, medos, poderes, fantasias, visões de mundo e interesses próprios. Elementos estes construídos no trânsito entre o individual e o social, entre o real e o imaginário, entre o concreto e o simbólico calcados em sua vida prática diária e consubstanciados nos seus saberes do senso comum, constituindo-se em bases fundantes do seu pensar e agir no mundo diante dos seus pares, perante os outros e a escola.

Assim, cremos na necessidade de se perguntar “pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso” (SANTOS, 1999, p. 08), ou seja: de se perguntar pelos saberes do senso comum. E o que podemos entender por senso comum nas sociedades contemporâneas?

Um problema de estudo já denota certas preferências teóricas e desejos do pesquisador que o elege. O modo como dispomos o olhar sobre um objeto a ser estudado, a forma de contorno dada ao problema de estudo e os recursos metodológicos procurados para alcançá-lo, esclarecem sobre o modo como apreendemos e entendemos o mundo, a sociedade, o homem, a ciência e o seu fazer.

Assim sendo, a nossa opção pelo estudo dos sentidos atribuídos à escola pela juventude de camadas populares, através do veio teórico das representações sociais, tomando os saberes do senso comum dessa juventude como elemento de construção de sentidos, do seu pensar e agir, deve-se ao fato de compactuarmos com os pressupostos defendidos por esta teoria. A teoria das representações sociais defende uma relação dinâmica e dialética entre o indivíduo e a sociedade, o psíquico e o social, o saber científico e o saber do senso comum e

entre o objeto conhecido e o sujeito que conhece.

Entendemos que é nos saberes do senso comum, que orientam de modo mais imediato o viver desses jovens, que podemos encontrar respostas para o que estamos a perguntar: quais são os sentidos construídos pelos jovens sobre a escola e sobre a escolarização que dão significados e justificativas para seus comportamentos em relação à escola?

Começamos então, a discutir e explicitar nossas opções teóricas e, “iniciando pelo início”, tomemos como exemplo um caso do saber do senso comum das sociedades tidas como “arcaicas” e/ou “primitivas” sobre a escola, fundamentado no saber mítico.

“Deus tem dois filhos, o Inca e Jesus Cristo. O Inca nos disse ‘falem’ e aprendemos a falar. Desde então ensinamos nossos filhos a falar. O Inca conversava com nossa Mãe Terra. Ele trazia-lhe presentes e pedia-lhe favores em nosso nome. O Inca casou-se com ela e lhe deu dois filhos. Quando estes nasceram, isso fez com que Jesus Cristo ficasse muito bravo e infeliz. Ele havia crescido e se tornado jovem e forte e queria triunfar sobre seu irmão Inca. A lua se compadeceu dele e lhe mandou uma página escrita. Certo que isso amedrontaria o Inca, Jesus mostrou-a a ele. O Inca amedrontou-se porque não entendia a escrita e então fugiu e morreu de fome. Jesus Cristo ficou então livre para quebrar o pescoço da Mãe Terra e construir igrejas sobre ela.

“Ñaupá Machu (o velho, de tempos mais remotos que os Incas, antes da civilização) ficou feliz que o Inca havia morrido porque enquanto este estava vivo ele tinha que se esconder. Ele vivia numa montanha chamada escola. Os dois filhos do Inca passaram por ele e ele lhes disse: ‘vem, vou lhes mostrar onde o Inca e a Mãe Terra estão’. As crianças foram alegremente para a escola. Ñaupá Machu queria comê-los. Ele lhes disse: ‘A Mãe Terra não ama mais o Inca. O Inca ficou amigo de Jesus Cristo e agora eles vivem como dois irmãozinhos. Olhem a escrita, diz isto aqui’. As crianças fugiram assustadas. Desde este tempo todas as crianças têm que ir à escola

e, como os dois filhos da Mãe Terra, quase todos não gostam e escapam” (CLASSEN citada por Spink, 1996, p. 10-1).

O texto citado acima, colhido por Constance Classen no Peru, em 1971, explicita um certo **sentido construído** por um povo (o povo Inca) sobre o aparecimento, em sua sociedade, de duas fortes instituições trazidas pelo homem branco e conquistador: a igreja e a escola; e junto com estas, a linguagem escrita (o estranho ameaçador e amedrontador), para uma realidade social onde a comunicação se dava pela oralidade; e sobre o significado e as conseqüências das transformações trazidas por tal evento para a vida naquela sociedade.

É este sentido que passa a servir para aquela sociedade, de guia de construção, interpretação e explicação do real, que passa a orientar os sentimentos e afetos (“quase todos não gostam” da escola), as atitudes e tomadas de posição dos sujeitos diante deste real, passando a configurar, estruturar e a justificar o comportamento social diante deste real (“escapam” da escola).

Este sentido, consubstanciado em saberes sociais, edifica-se sobre uma perspectiva de conhecimento mitológica e religiosa: Deus, Jesus Cristo, a Mãe Terra, Ñaupa Machu, a lua etc. Ou seja, são saberes construídos a partir de recorrências a entidades mitológicas e/ou divinas, sendo assim caracterizados como saberes do senso comum, construídos a partir da capacidade sensorial e perceptiva do homem, carentes de uma lógica racionalizada. Em outras palavras, na perspectiva do pensamento científico moderno hegemônico esses saberes são tidos como saberes pré-lógicos.

A desmistificação dos mitos como entes explicadores da vida humana no mundo, ou mais precisamente, da validade dos saberes elaborados a partir destes,

tem sido um esforço empreendido pelo homem ocidental desde a Antigüidade clássica, com o surgimento da Filosofia entre os gregos. A elucidação posta na Alegoria do Mito da Caverna, por Platão (CHAUI, 1997, p.40), é exemplo conhecido do sentido dado a esses saberes, a partir de então classificados de ilusórios e enganosos, portanto desclassificados enquanto forma de conhecimento e de apreensão do mundo real, sem validade para explicar fatos e acontecimentos da vida humana.

Todavia, o surgimento do Iluminismo e da racionalidade no início da modernidade (por volta do séc. XVII), que fez erigir um saber científico fruto de uma ciência racional, experimental e mensurável, conviveu com um certo modo de saber do senso comum. Saber este elaborado pelos homens comuns a partir das sensações, percepções e observações construídas no desenrolar da vida cotidiana e não mais fundamentado nos mitos, mas tão desclassificados quanto aqueles. Para a visão hegemônica de conhecimento instaurada a partir da modernidade, tratava-se de um saber tido como ingênuo, fragmentado, caótico, irracional, um saber sem poder explicativo do real.

Entretanto, este senso comum moderno muitas vezes servia de ponto de partida para a construção do saber científico, a partir do qual a ciência ao teorizá-lo e enquadrá-lo nos rigores da racionalidade, transformava-o em saber verdadeiro, validado e reificado socialmente. Nos diz Moscovici (1978, p.20) que

“As percepções, os procedimentos lógicos, os métodos práticos, a polifonia de seres meio pensados meios reais que constituem a evidência dos sentidos ou da razão tinham a mesma origem e proliferavam em seus limites. Portanto, o senso comum, com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias era primordial. A ciência e a filosofia dele extraíam seus materiais mais preciosos e os destilavam no alambique de

sucessivos sistemas”.

Nas sociedades contemporâneas o homem comum em sua vida cotidiana continua a produzir saberes do senso comum. Esses saberes na contemporaneidade assumem outras configurações, pois um de seus elementos de base é o conhecimento científico, que circula na sociedade através de instituições transmissoras de cultura e pelos sistemas de comunicação social. Como diz Wagner (1998, p.04), “é um aspecto distintivamente moderno do conhecimento popular o fato de que ele integra um mosaico de idéias e teorias científicas”.

É o saber do senso comum, elaborado pelo homem contemporâneo, que Moscovici (1978) toma como objeto de estudo e desvenda a sua estrutura e os seus processos de construção e utilização na vida cotidiana dos homens nas sociedades atuais. Nesta perspectiva, este autor denomina de Representações Sociais as teorias do senso comum elaborado nessas sociedades.

É com este sentido que tomamos por referencial teórico a teoria das Representações Sociais, surgida no final dos anos de 1950 dentro da Escola Francesa de Psicologia Social e tendo como marco inicial a tese de doutorado de Serge Moscovici: “La Psychanalyse, son Image et son Public”, publicada no Brasil com o título de “A Representação Social da Psicanálise”.

Moscovici (1978) parte do princípio de que todos nós, homens e mulheres comuns, fora do nosso campo profissional onde somos especialistas, nos comportamos do mesmo modo frente aos eventos que acontecem em nossa volta ou diante de fatos e objetos que nos tocam de alguma maneira. Nós os recortamos, resumimos, classificamos e sobre tais eventos incluimos elementos, excluimos outros a partir de normas e regras sociais, científicas e práticas de que dispomos.

Assim, construímos sentidos e saberes para entender e explicar os acontecimentos e objetos com os quais travamos contato.

É nesse processo de construção de sentido e de conhecimento sobre o que nos cerca e desperta a nossa atenção que nascem as nossas representações sociais. Para Moscovici (op.cit., p.56),

“Os indivíduos, em sua vida cotidiana, não são apenas máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e reagir às estimulações exteriores, em que quis transformar uma Psicologia social sumária, reduzida a recolher opiniões e imagens. Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem”.

Assumindo esta perspectiva, Moscovici, em seu trabalho pioneiro sobre representações sociais busca entender como uma teoria científica, no caso a Psicanálise, ao extrapolar o círculo restrito dos especialistas, é absorvida e reconstruída pelo senso comum. Deste modo, Moscovici

“Introduz a teoria das Representações Sociais (...) que difunde esse saber científico inédito, transformando-o numa forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado enquanto saber prático do senso comum”. (Nóbrega 1996, p.01).

1- Origens da Teoria das Representações Sociais

Uma parte da ciência moderna - em particular a Psicologia - com base numa perspectiva positivista tem sido construída sobre pilastras internamente dicotomizadas. Entre estas podemos destacar as seguintes: saber científico *versus* senso comum, o sujeito que conhece *versus* o objeto que é conhecido, ciências do indivíduo *versus* ciências do social.

Na primeira dicotomia acima apontada, proveniente da divisão social do saber e da divisão social do trabalho, temos de um lado o saber científico, elaborado por cientistas profissionais pertencentes, na maioria das vezes, às camadas socialmente privilegiadas. Este é classificado como o saber verdadeiro, autêntico, coerente, legitimado socialmente e que “já transpôs o limiar epistemológico, sendo constituído por conjuntos de enunciados que definem normas de verificação e coerência” (SPINK,1993, p.302). O senso comum, enquanto saber elaborado pelos homens comuns no seu cotidiano é considerado, na perspectiva da ciência moderna, como um saber ilegítimo, desarticulado, uma ilusão, portanto, um saber de segunda categoria, desprestigiado socialmente.

Segundo Moscovici (1978, p.24), todavia, o conhecimento científico quando passa a circular na sociedade, fora do seu contexto de construção, é transformado e tal transformação não se reduz à mera vulgarização. Na verdade, trata-se de uma re-elaboração desse conhecimento, da

“formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Não reproduz um saber armazenado na ciência, destinado a permanecer aí, mas re-elabora, segundo a sua própria conveniência e de acordo com os seus meios, os materiais encontrados. Por conseguinte, participa da homeostase sutil, da cadeia de operações pelas quais as descobertas científicas transformam o seu meio ambiente e se transformam ao atravessá-lo, e engendram as condições de sua própria realização e renovação. Elas têm por pano de fundo uma mudança historicamente decisiva da gênese do nosso senso comum, que não é o contágio de idéias, a difusão de átomos de ciência ou de informação que observamos, mas sim o movimento no decorrer do qual as descobertas científicas são socializadas”.

Assim, a este conhecimento popular, produzido por sujeitos sociais ativos, “pensadores amadores”, Moscovici (1978) confere o *status* de “teorias”,

“ciências coletivas” *sui generis*, uma “epistemologia popular” erguidas no âmbito do cognitivo e do cultural, que se destinam a interpretar e elaborar o real e a construir condutas sociais, portanto, são mais que simples “opiniões sobre” ou “imagens de”. Este autor chama tal conhecimento de *representações sociais* por considerar que o real não existe como um dado *a priori* e sim, como uma construção simbólica, que passa a ser construído, a partir dos significados que a sociedade lhe confere, pois,

“observa-se que representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o status de um signo, é conhecê-lo, tornando-o significante. De um modo particular, dominamo-lo e interiorizamo-lo, fazemo-lo nosso. É verdadeiramente um modo particular, porque culmina em que todas as coisas são representações de alguma coisa” (op.cit, p.63-4).

Em Moscovici (1978), embora haja o reconhecimento de que a dimensão ideológica seja um elemento constituinte da representação social, esta não se confunde com aquela. Para este autor, o senso comum corresponde ao processo representativo construtivista, elaborado de forma ativa a partir dos elementos disponíveis no universo cotidiano dos sujeitos para ordenar o seu universo e orientar os seus comportamentos. Não se trata de mera assimilação passiva desses elementos, entre os quais se encontra a ideologia.

Deste modo, este senso comum contemporâneo, entendido como representação social, enquanto *ciência sui generis* se constitui como numa forma validada de apreensão da realidade, um modo de conhecimento diferenciado, por exemplo, do mito, da religião e da ciência. Tal diferenciação se estabelece em função de formas de elaboração e de utilização, e não de hierarquia.

A superação da segunda dicotomia apontada, *o sujeito que conhece e o objeto conhecido*, nas palavras de Abric (1998, p27), constitui o ponto de partida da

teoria das representações sociais, se afastando, dessa maneira, da distinção clássica feita, de modo especial pelas abordagens behavioristas, que partindo da premissa da existência de realidades objetivas, defende que a apreensão dos objetos constituintes dessas realidades deva se dar independente do sujeito que conhece.

Para a teoria das representações sociais, não existe essa realidade objetiva *a priori*, posto que toda realidade é representada, re-apropriada pelo indivíduo ou grupo que a conhece, sendo assim reconstruída no seu sistema cognitivo e integrada no seu sistema de valores a partir de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca. Assim, para Moscovici (1978, p.48), quando falamos de representações sociais, partimos de outras premissas, isto é,

“Em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou coletividade como prolongamento do seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo”.

Neste sentido, o objeto conhecido não existe em si e por si mesmo, mas sim para o indivíduo ou coletividade que o conhece e, desse modo, o sujeito que conhece e o objeto conhecido estão em relação. É, portanto, a partir dessa relação estabelecida entre sujeito e objeto que se elabora o conhecimento sobre o objeto e o objeto em si, ele não existe por si mesmo. Nem o sujeito, pois este também se representa naquilo que representa, ou seja, toda representação é representação de alguma coisa por alguém e de alguém. Assim, a representação social

“é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que ele conhece. Daí decorre a alternância que a caracteriza: ora representar, ora representar-se. Também se

origina aí a tensão no âmago de cada representação entre o polo passivo da estampagem do objeto - a figura - e o polo ativo da escolha do sujeito - a significação que lhe dá e de que ele está investido. (...) No real, a estrutura de cada representação apresenta-se-nos desdobrada, tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Escrevemos que

figura
representação: -----
significação
querendo com isso dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura”.(id.ibid., p.65).

Sobre a terceira dicotomia - ciências do indivíduo *versus* ciências do social -, podemos tomar como exemplo mais enfático o caso da dualidade entre a Psicologia e a Sociologia que num viés positivista, abordam o indivíduo e o social como elementos isolados e estanques. Para Leontiev, citado por Bonfim (1992, p.76)

“A dualidade entre o indivíduo e o social é consequência das duas tendências de abordagem sobre o psiquismo humano: a naturalista e a histórico-social. Tal dualidade remonta à classificação das Ciências feita por Bacon, que atribui o estudo do psiquismo à investigação anátomo - fisiológica (naturalista) e à compreensão do aspecto social à sociologia (histórico-social)”.

Uma primeira tentativa de romper com essa dicotomia entre o indivíduo e o social aparece com o advento da Psicologia Social. Porém, esta ao se desenvolver sob a hegemonia da Escola Norte Americana durante o pós-guerra, não favorece o suprimento de tal dicotomia. Para essa escola,

“A sociedade era um dado, um pano de fundo de um cenário, onde o indivíduo atuava, e desta forma procurava-se explicar o seu comportamento por causas internas, tais como traços de personalidade, atitudes, motivos, quando não por instintos. É uma Psicologia Social que isola o indivíduo, criando uma dicotomia entre ele e a sociedade - um poderia influenciar o outro, mas se tratavam de dois fenômenos distintos”. (LANE, 1984, p.76-7).

Na França, durante a década de 1950, começam a surgir incisivas críticas contra essa abordagem hegemônica da Psicologia Social norte-americana calcada na ciência moderna. É neste contexto que Moscovici contrapondo-se a esta abordagem retomando o conceito de Representações Coletivas de Durkheim, dá início à elaboração da teoria das Representações Sociais, situando-as no âmbito das sociedades contemporâneas e no campo da vida cotidiana dos indivíduos, buscando deste modo “dialetrizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia social da época” (MAZOTTI, 1994, p.62).

Ao dialetizar as relações indivíduo-sociedade e elevar o senso comum a campo de identificação de representações, Moscovici busca a superação das dicotomias citadas. Segundo a perspectiva teórica assumida pela teoria das representações sociais, procura-se romper com tais dicotomias por entender que estas “se tornaram lentes deformadoras que nos impedem ver fenômenos reais, tais como os conflitos e dissonâncias, etc. em toda sua amplitude e significado” (MOSCOVICI, 1995, p.14).

2- O Que é Representação Social.

Para Moscovici, os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas são as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum (op.cit., p.09). Assim, essas são entidades quase tangíveis que circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente no transcorrer da vida cotidiana e podem ser apreendidas através de uma fala, de um gesto, em suma, através dos discursos verbais e não verbais que circulam no domínio social. Nesse sentido, Moscovici (1978, p.41) afirma que “se a

realidade das representações sociais é fácil de ser apreendida, não o é o conceito”.

Sobre a complexidade do conceito, essa se assenta no fato de que a teoria das representações é elaborada a partir de pressupostos da sociologia e da psicologia, isto é, assume uma posição mista, fundando-se na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. Elaboradas pelos indivíduos através das suas comunicações sociais, as Representações Sociais, por se tratarem de um “conhecimento prático”, inserem-se no campo de estudos que abordam ou tomam como objeto de estudo o conhecimento do senso comum, tais como a psicologia social, a psicologia cognitiva e as ciências sociais.

Desta maneira, o conceito de Representações Sociais encontra-se numa situação *carrefour*, dentro de uma interdisciplinaridade, o que vem a dificultar-lhe a apreensão de tal conceito e uma definição comum para aqueles que a estudam. E, mesmo no campo da psicologia social, não há uma conceituação única para todas as perspectivas assumidas no estudo de representações sociais. Referindo-se às pesquisas em representações sociais, Wagner (1998, p.03) nos diz que

“O denominador desse tipo de pesquisa é a característica de tal conhecimento ser um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens, metáforas e símbolos num grupo, comunidade, sociedade ou cultura. Apesar da pressuposição comum quanto ao ‘compartilhar’, parece que nem todas as pesquisas se referem à mesma compreensão do termo ‘representação social’”.

Inicialmente, Moscovici (1978, p.26) define Representações Sociais como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”; como “um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os

homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (op.cit, p.28).

Buscando uma síntese sobre o conceito de representações sociais, em trabalho publicado em 1981 Moscovici (citado por Sá, 1996, p.31) a define como sendo

“um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”.

Vários teóricos do campo de estudo em representações sociais têm procurado avançar no processo de conceituação da teoria das representações sociais, entre os quais podemos destacar Jodelet (1997), Wagner (1998) e Abric (1998).

Wagner (op.cit., p.04) entende a representação social como

“um conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico - sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”.

Para Abric (1998, p.28), a representação social é uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito, portanto esta é tida como

“uma visão funcional do mundo que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade.”

Assim sendo, a representação social é ao mesmo tempo, ainda segundo Abric (op.cit., p.28) “o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico.”

Para Jodelet (1997, p.53), a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Esta é sistematização do conceito de representações sociais que tem sido mais comumente aceita pela maioria dos estudiosos dos diversos campos que adotam a noção de representações sociais.

Essas diferentes conceituações derivam do grande desenvolvimento de pesquisas sobre representação social envolvendo diferentes objetos e objetivos, em diversos campos do saber, tais como educação, saúde, serviço social, ciências sociais, entre outros, principalmente a partir dos anos de 1970⁸ e revela o aprofundamento do debate teórico sobre essa teoria. E, também, traduz perspectivas de estudo diferenciadas sobre representações sociais dentro mesmo do campo da Psicologia Social.

Desse modo, temos hoje o que se chama de “A Grande Teoria”, que corresponde às proposições originais feitas por Moscovici e se constitui em ponto de partida para o desdobramento de três correntes teóricas complementares à “grande teoria”. Essas têm se desenvolvido buscando aprofundar a “grande teoria” e em

⁸A partir da década de 70, e principalmente na década de 80, acontece uma grande procura e expansão de pesquisas que toma como referência a teoria das representações sociais. Este fato suscitou uma discussão sobre se esta teoria se constituía como uma teoria psicossocial consistente ou como um modismo. Tal discussão provocou a formação de uma mesa redonda no VI Encontro de Psicologia Social, em 1991, cujas discussões apontaram para a primeira hipótese: uma teoria consistente.

defesa de sua consistência. Sá (1998, p.65) assim as descreve:

“Uma mais fiel à teoria original (na qual se filia este estudo), liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence” e que é hoje conhecida como a “teoria do núcleo central das representações sociais.”

Partindo-se da premissa de que a representação social informa uma construção social da realidade, que tem por objetivo prover as condições para que os indivíduos nela inseridos possam nomear e classificar as partes do seu mundo podemos perceber que o ato de representar, nesta perspectiva, se diferencia das interpretações comumente dadas a esse ato. Entre tais interpretações podemos citar a representação parlamentar; a representação cênica ou teatral; ou a representação como sinônimo de reprodução ou transposição de um objeto de um estado material para o estado figurativo.

Neste sentido, para Jodelet (1988) cinco características fundamentais se destacam na análise e constituição das representações sociais:

- “ela é sempre representação de um objeto;
- ela tem um caráter imaginante e a propriedade de tornar intercambiável o sensível e a idéia, o percebido e o conceito;
- ela tem um caráter simbólico e significante;
- ela tem um caráter construtivo;
- ela tem um caráter autônomo e criativo”.

Para Moscovici (1978., p.58), “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstitui-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto.” Assim, representar é algo além de trazer para o interno o que está no externo, tal qual se encontra neste externo, reproduzindo-o ou duplicando-o. Representar é um ato de construção ou reconstrução, de criação ou recriação do objeto por parte de quem representa, seja indivíduo ou coletivo. Em outras palavras, a Representação Social é a construção social de uma realidade a partir de algo posto, seja um evento, uma circunstância ou um objeto material ou social.

Desse modo, de acordo com Nóbrega, a Representação Social

“torna possível a reconstrução do real através da interpretação dos elementos constitutivos do meio ambiente, em uma dimensão ordenada e significativa para os membros de uma comunidade determinada. Esta interpretação da realidade é traduzida em um conjunto lógico de pensamento que vai constituir a visão de mundo para uma certa coletividade.” (1996, p.15).

Neste processo de interpretação, esta coletividade passa a produzir as opiniões, imagens, percepções, crenças, atitudes e comportamentos partilhados pelos sujeitos que a compõem, referendadas ou suscitados pelas características culturais, educacionais, econômicas e políticas que circunstanciam a sua realidade. É a articulação desses elementos, na condição de conteúdos organizados de representação que forma um “campo de representação” e configura uma representação social, ou seja: uma opinião ou uma imagem desassociada ou deslocada do campo representacional não significa necessariamente uma representação social, embora toda representação social indique a existência de opiniões e de imagens. Sendo assim, a maioria dos teóricos das representações prefere falar de dimensões de representações sociais.

A esse respeito, Moscovici (1978, p.67) informa que a representação social é constituída de três dimensões: a atitude, relacionada à orientação global que um grupo desenvolve em relação ao objeto da representação social; a informação, que corresponde à organização dos conhecimentos que um grupo formula sobre um objeto social; e o campo de representação, que se refere à imagem que um grupo constrói sobre uma unidade estruturada de elementos. Essas três dimensões, que dizem respeito à formação dos conteúdos que integram uma representação são remetidas sempre ao contexto social onde estão integrados o sujeito que representa e o objeto representado, informando assim, não apenas os conteúdos constituidores da representação, mas também o sentido sobre o objeto construído através da representação.

3- O Processo de Elaboração e Funcionamento da Representação Social.

A compreensão da estrutura da representação social - a sua elaboração e funcionamento - ocorre através de dois processos denominados por Moscovici de objetivação e ancoragem. A objetivação é definida como o processo de concretização e materialização de um objeto representado e

“consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado.(...) As palavras são acopladas às coisas, o abstrato é tornado concreto.” (NÓBREGA, op.cit, p.16)

Esse processo compõe-se de três fases: a) a construção seletiva; b) a esquematização estruturante e c) a naturalização.

a) A construção seletiva pode ser caracterizada como o meio pelo qual os indivíduos se apoderam das informações, das comunicações e dos saberes veiculados

socialmente sobre determinado objeto. Neste apoderar-se, entretanto, esses saberes não são absorvidos pelo indivíduo na sua forma imediata de apresentação. Eles passam por uma espécie de peneira, por uma seleção dos elementos que o constituem e, no caso, alguns desses elementos são retidos e outros são excluídos. Essa seleção acontece mediante os condicionantes culturais, políticos e religiosos do grupo ao qual o indivíduo pertence.

b) A esquematização estruturante, também denominada de “núcleo figurativo”, é o “elemento duro”, mais consistente e estável da representação, constituindo-se o núcleo central desta. Suas funções são: gerar, organizar e imbuir de sentido a representação. Neste caso, a representação social é estruturada a partir de um núcleo central que se articula a uma rede de elementos periféricos.

c) A terceira fase, a naturalização, define-se como a concretização dos elementos do pensamento e sua absorção pelo senso comum, transformando abstrações em realidade plena. De acordo com Moscovici (op.cit., p.113), naturalizar e classificar são as duas operações essenciais do processo de objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico.

A ancoragem, enquanto processo constituidor de Representações Sociais, é identificada como a

“Maneira na qual as informações novas são integradas e transformadas em um conjunto de conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis, para interpretar o real, onde são, em seguida, reincorporadas na qualidade de categorias servindo de guia de compreensão e de ação”. (JODELET citada por Nóbrega, 1996, p.20).

À ancoragem atribui-se um caráter complementador da objetivação, no

sentido de inserir o novo conhecimento produzido pelo processo de objetivação no pensamento já constituído, ou seja: um novo objeto é inserido, mas é situado, interpretado e avaliado a partir de um quadro de referência social, grupal existente e bem conhecido pelo indivíduo que o apreende e o reconstrói.

A representação, desse modo, é constituída sobre algo já pensado, e é isto que lhe dá sentido e significação, permitindo aos indivíduos tomar esse conhecimento como mecanismo de entendimento do seu mundo, logo, de atuar sobre ele e de pensar suas relações sociais. Podemos assim dizer que nesse movimento se dá a incorporação social do novo, atrelado à familiarização do estranho, delineando-se assim as três fases que dão estruturação ao processo de ancoragem:

a) a atribuição de sentido: corresponde ao processo de construção de sentido sobre um objeto e sua representação, através de um pensamento já constituído;

b) a instrumentalização do saber: refere-se ao valor e aos usos funcionais da representação, isto é, refere-se à utilidade funcional da representação estabelecida pelo grupo em sua vida e para a vida social através da transformação do saber adquirido numa teoria de referência que favorece a compreensão do mundo para esse grupo;

c) o enraizamento no sistema de pensamento: corresponde à integração cognitiva do objeto e da sua representação num sistema já formado pelo grupo, o que vem a provocar transformações tanto no objeto incorporado como também no sistema já existente. Nas palavras de Nóbrega (1996, p. 21),

“O fato de que a representação se inscreve sempre sobre um sistema de idéias pré-existente, de um *déjà* pensado, permite a coexistência de dois fenômenos opostos no interior do processo formativo das

novas representações, É o movimento de ‘incorporação social da novidade’ atrelada a ‘familiarização do estranho’”.

4- As funções da Representação Social

É partindo-se do entendimento do conceito de representações sociais e dos processos que a engendra que se pode chegar ao conhecimento das funções que estas imprimem à produção do conhecimento dos indivíduos em sua vida coletiva quotidiana, informando e orientando o seu comportamento.

Inicialmente, Moscovici (op.cit., p.26) elenca duas funções básicas das Representações Sociais: “formação de condutas e orientação das comunicações sociais.” Nessas funções identificadas por Moscovici, conduta e comunicação se entrelaçam, uma é inerente à outra, ou seja, o conteúdo das comunicações se faz de acordo com a conduta assumida em relação a determinada questão, e a conduta, por sua vez, se estrutura e se estabelece a partir da comunicação que se configura entre os indivíduos de uma comunidade.

A representação social encaminha a formação de conduta pelo fato de ser ela quem dá forma e orientação ao processo de elaboração do comportamento, ao mesmo tempo em que justifica a expressão deste. Assim, ela pode ser identificada como “a preparação para a ação” do sujeito frente ao objeto representado.

No tocante à função orientação das comunicações entre os indivíduos, a Representação Social se torna um instrumento através do qual os membros de um grupo apreendem as interações desenvolvidas por este, e assim sendo, as relações entre esses indivíduos emanam dessas interações, tomando-se a linguagem como meio mediatizador de tais relações.

Segundo Moscovici (op.cit, passim) podem-se identificar três sistemas de comunicações: a difusão, a propagação e a propaganda, havendo, no entanto, uma nítida correspondência entre cada sistema de comunicação a um modo de construção de condutas, e de acordo com Nóbrega (op.cit, p.22),

“Cada forma de comunicação tem por efeito a produção de representações sociais específicas, conforme a dinâmica das interações realizadas entre os sujeitos e o objeto articulado no âmbito do pensamento social”.

A difusão, no caso, se caracteriza como a comunicação que se mantém indistinta entre fonte e receptor. Por exemplo: “Os autores de artigos da imprensa transmitem as informações que eles recebem de especialistas” (BOMFIN, 1992, p.82). Essa forma de comunicação é remetida à noção de opiniões, entendidas aqui, de acordo com Moscovici (1978), como avaliações manifestas, instáveis, a propósito de uma questão controvertida.

A segunda forma de comunicação, a propagação, identifica-se como a adaptação dos saberes e sua integração a uma visão de mundo organizada, favorecendo a formação das atitudes, entendidas aqui enquanto instrumento de orientação frente ao objeto da representação. “Ela produz um efeito seletivo sobre as reações dos indivíduos, por ser dotada de uma função reguladora”. (NÓBREGA, op.cir., p.23).

A propaganda, definida como a comunicação estruturada dentro de um campo de relações sociais em conflito, coloca-se como pólo de antagonia entre o saber informado pela fonte e em dicotomia com a sua percepção pelo receptor. Esta modalidade de comunicação forja os estereótipos, ou seja, produz a generalidade/diversidade de opiniões.

Dando prosseguimento aos estudos sobre a teoria das representações sociais, a partir das proposições moscovicianas, Abric (1998, p.28) argumenta que “se as representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, é porque elas respondem a quatro funções essenciais”.

a) Função de saber - as representações permitem aos atores sociais a aquisição de conhecimentos que passam a integrar um quadro assimilável e compreensível para eles, de modo coerente com o seu funcionamento cognitivo e os valores correspondentes ao grupo, possibilitando assim as trocas sociais, a transmissão e a difusão dos saberes do senso comum;

b) Função identitária - encarregada da preservação da imagem do grupo, assegure-lhe a sua identidade, ao mesmo tempo em que tem como sentido o exercício do controle social pela coletividade sobre cada um de seus membros, especialmente nos processos de socialização, garantindo desse modo uma imagem positiva do grupo.

c) Função de orientação - as representações guiam os comportamentos e as práticas sociais, pois como sistema de pré-decodificação da realidade onde se formam, elas se tornam, de fato, um guia para a ação. Abric (op.cit. p. 29-30) nos diz que este processo de orientação das condutas resulta de três fatores essenciais:

1^o - “A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando a priori, o tipo de relações pertinentes para o sujeito, e também, eventualmente, dentro das situações de resolução de tarefas, intervém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada.

2^o - “A representação produz também um sistema de antecipações e expectativas, sendo, então, uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem das informações, interpretações visando adequar esta realidade à representação.

3^o - “...refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.”

d) Função justificadora - a representação é responsável pela diferenciação do comportamento do grupo em suas relações com outros grupos, podendo assim estereotipar essas relações e colaborar para a discriminação ou mesmo para a manutenção do distanciamento social entre os grupos. Desse modo, a representação intervém na avaliação das ações dos indivíduos membros de um grupo e permite aos indivíduos explicar e justificar suas condutas em uma situação, ou frente a um objeto ou em relação a seus parceiros.

As categorias e noções aqui descritas compõem o conceito, a estrutura e as funções das Representações Sociais, a partir das quais Moscovici e colaboradores buscam desvendar a elaboração do conhecimento do senso comum, integrando categorias da Psicologia Social com categorias da Sociologia do Conhecimento. São essas categorias e noções constituintes da teoria das representações sociais que tomamos como referência teórica para compreendermos os sentidos construídos pelos jovens estudantes das camadas populares acerca da escola e da escolarização, numa tentativa de entendermos seus comportamentos frente a esta instituição e a este processo.

A justificativa para tal opção dá-se, inicialmente, pelo fato de entendermos que é esse saber do senso comum, elaborado e compartilhado pelos homens em sua vida diária e cotidiana que rege e ordena a vida desses, orientando seu pensar e seu agir no mundo. E, também, porque os objetivos por nós propostos neste trabalho constituem-se dentro desta perspectiva de conhecermos os pensamentos elaborados pelos jovens estudantes das camadas populares sobre a

escola e sobre o processo de escolarização e assim, entender como se comportam diante deste. Deste modo, salientamos nossa concordância com Mazzotti (1994, p. 63-4), quando afirma que

“Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação das condutas e práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

SEGUNDA PARTE

O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta parte do estudo, dedicada à apresentação do caminho metodológico trilhado para a apreensão das representações sociais dos jovens estudantes sobre a escola e a escolarização, é constituída a partir da exposição dos procedimentos metodológicos adotados.

Assim, iniciamos com a apresentação de algumas questões de ordem metodológica postas ao estudo em representação sociais, em segundo lugar, expomos e justificamos as nossas opções metodológicas adotadas quanto aos instrumentos de coletas de dados, os métodos de tratamentos dos dados coletados e os instrumentais metodológicos a partir dos quais se organizaram as análises sobre os dados coletados.

Fechando esta parte metodológica e visando situar e entender o contexto onde foi realizada a pesquisa e a situação sócio-econômica dos sujeitos pesquisados, apresentamos uma caracterização da cidade de Cajazeiras-PB, das escolas onde realizamos a pesquisa e dos jovens estudantes.

CAPÍTULO III

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Mas uma palavra é um abismo sem fim. O poder excitante de uma palavra é ilimitado...”.

Paul Válerý.

A questão metodológica relacionada ao campo de estudos em representações sociais tem recebido intensa e profícua atenção, derivando daí uma diversidade de análises e proposições, embora haja um alerta sobre as ilusões que uma concentração exclusiva sobre preocupações metodológicas comporta (Jodelet, 1998). Esse alerta é derivado da postura epistemológica assumida pelo campo de estudo em Representações Sociais, que se contrapõe à excessiva preocupação com a questão do rigor metodológico, comum ao campo de estudos de orientação behaviorista.

Análises e discussões acerca da questão metodológica têm estado fortemente presente na pauta de eventos acadêmicos na área de representações sociais, a exemplo da II Jornada Internacional Sobre Representação Social⁹, que a tomou como tema principal. Assim sendo, vários autores têm se debruçado sobre esta questão, tais como Jodelet (1997), Spink (1993, 1995), Sousa Filho (1993), Sá (1996, 1998), Oliveira (1996), Wagner (1995), entre outros.

Esta atenção à questão metodológica, no nosso entender, deve-se à natureza complexa, multiforme e multidimensional do campo de estudos em

⁹ II Jornada Internacional Sobre Representações Sociais: Questões Metodológicas. Florianópolis-SC, 19 a 22 de setembro de 2001.

Representação Social, como o atesta Jodelet (1997), bem como às críticas que lhes foram dirigidas acusando-lhe falta de rigor metodológico e objetividade, como assinala Spink (1993, p.103) ao afirmar que:

“A crítica - ora velada, ora explícita - feita ao programa de pesquisa que se desenvolve ao redor da noção de Representação Social subsume a crítica mais geral feita aos métodos qualitativos como um todo: a qualidade hermenêutica da análise; a falta de rigor dos métodos utilizados; a impossibilidade, para não dizer indesejabilidade - de explicações causais. Em resumo, a falta de rigor ou de objetividade”.

Enquanto modalidade de saber prático, que liga um grupo de sujeitos a um objeto, o campo de estudo em representações sociais se compõe de três dimensões básicas: 1^a – a produção e circulação das representações sociais; 2^a – os conteúdos constituintes das representações sociais; 3^a – o estatuto epistemológico das representações sociais. Desse modo, o estudo em representações sociais comporta três perguntas básicas acerca desse saber, relacionadas às diferentes dimensões desse campo de estudo.

a) “Quem sabe e de onde sabe?”. Correspondente à primeira dimensão do campo de estudo, esta pergunta refere-se às condições de produção e circulação da representação social e ao contexto sócio-cultural onde emerge o objeto de representação e se situam os sujeitos portadores de tal representação social;

b) “O que e como se sabe?”. Esta pergunta refere-se aos processos e estados das representações sociais, isto é, preocupa-se com informações acerca dos conteúdos cognitivos da representação. Corresponde à segunda dimensão deste campo de estudo;

c) “Sobre o que se sabe e com que efeito?”. Refere-se ao estatuto epistemológico das representações e incide na busca de entendimento sobre as relações que se estabelecem entre o saber científico e o saber popular. Situa-se aí, a terceira dimensão do campo de estudo em representações sociais (SÁ, 1998). De acordo com este autor (op.cit., p.33), a pesquisa em representações sociais deve ser conduzida articulando-se essas três dimensões.

A teoria das representações sociais, em princípio, não se associa, obrigatoriamente, a nenhum método específico de pesquisa. Não queremos dizer com isso que todo e qualquer método se preste ao estudo das representações sociais, independentemente do enquadre teórico, do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa eleitos pelo pesquisador. Moscovici (1995) é enfático sobre este ponto quando afirma ser contra a fetichização de qualquer método, seja ele experimental ou não experimental, como garantia de acesso ao conhecimento. Desse modo, argumenta Moscovici (op.cit.p.14) que “a teoria das representações sociais (...) permanecerá criativa por tão longo tempo, o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer”.

Assim sendo, as perspectivas metodológicas de pesquisa em representações sociais têm sido diversificadas, podendo ser encontradas, segundo Sá (1998, p.81), pesquisas cuja ênfase metodológica recai sobre métodos quantitativos e experimentais, como é o caso de estudos realizados por Abric, dentro da perspectiva da teoria do núcleo central; sobre métodos qualitativos, na qual se prima pela entrevista, questionário e observação livre ou sistemática, a exemplo de Jodelet; e ainda, sobre métodos centrados em tratamentos estatísticos correlacionais, utilizados por Doise. Todavia, em estudos mais recentes em representações sociais, observa-se uma importante interpenetração entre essas perspectivas, recorrendo-se a associações entre diferentes métodos e técnicas de coleta e tratamento de dados.

Oliveira (1996, p.60), estudando a questão metodológica nos estudos de representações sociais observa que ao estudo de representações sociais se impõe a necessidade de utilização de técnicas de coleta e de análise de dados para se atingir três objetivos:

“elucidar e recuperar os elementos constitutivos da representação ou seu conteúdo; conhecer a organização dos seus elementos, isto é, estudar as relações entre os seus elementos constituintes, sua importância relativa e sua hierarquia; e recuperar o núcleo central da representação.”

Para empreender tal processo, e considerando o caráter complexo e multidimensional do campo de estudos em representações sociais, o pesquisador precisa fazer opções metodológicas, o que vem a colocar em relevância a necessidade de associação de métodos (quantitativo e qualitativo) e de técnicas para uma aproximação real com o objeto e os sujeitos da representação. Evidentemente, tais associações não devem ser empreendidas de maneira aleatória, mas de modo coerente com a natureza do objeto e dos objetivos da pesquisa.

O sistema de associação de métodos e técnicas, denominado de triangulação, não é recente na história da produção de conhecimentos. Entretanto, é recente a perspectiva assumida pela vertente teórica das representações sociais. Esta sistemática metodológica, isto é, o recurso de multimétodos, já era discutido por Denzin em 1970, a quem se deve a denominação “triangulação”, segundo informa Spink (1993). Neste sentido, como assinala esta autora (op.cit., p.105), este recurso foi introduzido como estratégia para a validação dos dados requeridos para o processo de apreensão da essência do fenômeno estudado na relação entre o real e nossa teorização sobre o real. Hoje, na perspectiva teórica da representação social, esse recurso é usado como alternativa à validação e como possibilidade de aprofundamento na análise sobre o objeto estudado, haja vista que o emprego de

métodos e técnicas complementares se constitui num enriquecimento metodológico, ajudando a alargar e a aprofundar os olhares do pesquisador sobre o seu estudo, bem como favorece análises mais refinadas e seguras.

Autores como Santos Filho (1995) e Gambôa (1995), dedicados ao estudo de questões metodológicas no campo da pesquisa em educação também têm compartilhado e argumentado em favor da complementaridade de métodos como recurso metodológico. Referindo-se à questão da pesquisa quantitativa e qualitativa, Santos Filho (1995, p.51) informa que

“Os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica”.

Entre os diversos métodos e técnicas de análises utilizados nos estudos sobre representações sociais no Brasil, destacam-se os métodos de análise de conteúdo, na perspectiva assumida por Laurence Bardin (1979), empregados tanto para estudos de caráter qualitativo como quantitativo; a análise do discurso, na perspectiva assumida por Maingueneau (1989), cujo enfoque recai em aspectos semânticos do discurso e é utilizado em estudos de natureza qualitativa; e a Análise Fatorial de Correspondência (CIBOIS, 1983), utilizada em estudos de caráter quantitativo, bem como a análise multidimensional e a análise de similitude, sendo esta última utilizada como técnica principal entre os estudiosos da Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996, p.110).

Quanto aos instrumentos privilegiados para coleta de dados, tem-se destacado enquanto técnicas interrogativas, a entrevista e o questionário, e como técnicas associativas, a associação livre de palavras e o mapa associativo. A técnica

de observação sistemática também tem sido privilegiada no campo de estudos de representações sociais, sendo recomendada por autores tais como Moscovici (1978) e Souza Filho (1993), como um dos primeiros passos na elaboração de estudos nesse campo.

A entrevista semi-estruturada ou em profundidade tem sido considerada indispensável para o estudo de representações sociais. Segundo Sá (1998, p.86), “A prática articulada mais comum de pesquisa - quase o ‘Romeu e Julieta’ das representações sociais - combina a coleta de dados através de entrevistas com a técnica para o seu tratamento conhecida como ‘análise de conteúdo’”. Este instrumento de coleta de dados – a entrevista – de acordo com Spink (1993, p.100), “permite eliciar um rico material, especialmente quando referido às práticas sociais relevantes ao objeto estudado e às condições de produção das representações sociais”.

Todavia, há ressalvas ao seu uso isolado, sem a complementaridade de outros instrumentos de coleta, pois, por um lado, parece-nos que nenhuma técnica, sozinha, consegue recuperar integralmente todos os componentes e dimensões da representação social. Por outro lado, o entrevistado ao elaborar o seu discurso, pode recorrer, de modo consciente ou inconsciente à utilização de mecanismos psicológicos, sociais ou cognitivos tais como racionalizações, fragmentações e controle a fim de filtrar seu discurso, comprometendo assim a validade e a confiabilidade do resultado da entrevista. Da parte do entrevistador, o seu *status* e imagem diante do entrevistado, bem como a qualidade e a quantidade de suas intervenções mediante a produção discursiva pode trazer dificuldades ao resultado da entrevista.

Neste sentido, o uso de uma abordagem multimetodológica pode

apresentar-se como um caminho profícuo nos estudos que objetivam revelar os componentes da representação, como também para superar possíveis vieses em relação ao discurso obtido por meio de entrevistas. A associação da entrevista a um método associativo parece particularmente adequada, ou mesmo com o questionário, principalmente quando a pesquisa envolve um número muito grande de sujeitos pesquisados, haja vista que a sua capacidade de estandarização, conforme assinala Oliveira (1996, p.62)

“reduz, simultaneamente, os riscos subjetivos da coleta de dados por força do comportamento padronizado do pesquisador e as variações interindividuais da enunciação dos discursos por força da padronização da expressão dos pesquisados, dos temas abordados, da ordem dos temas, das modalidades de resposta.”

A técnica de associação livre de palavras tem sido produtivamente utilizada em estudos sobre representações sociais, chegando mesmo a ser considerada por Abric (citado por Sá, 1996) como uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. Esta técnica, como salienta Spink (1993, p.101) possibilita uma análise multivariável que permite superar um dos sérios problemas de análise de conteúdo, que é o caráter hermenêutico das interpretações. Por ser uma técnica de caráter projetiva, se assemelha às técnicas não verbais, podendo assim ser aplicada a populações sem muitas facilidades para lidar com entrevistas ou questionários, a exemplo de crianças, analfabetos, e outros.

Sua aplicação, aparentemente simples, consiste em se pedir ao sujeito pesquisado que mediante uma palavra ou expressão indutora (ou uma série), pronunciada pelo pesquisador, diga-lhe quais são as palavras ou expressões que imediatamente lhe vêm à mente após ter ouvido tal palavra ou expressão. Quando se

usa apenas uma palavra ou expressão indutora, esta deve significar o próprio objeto representado. No caso de utilização de mais de uma palavra, as demais devem remeter diretamente ao objeto de estudo e/ou a objetos correlatos e diretamente ligados ao objeto estudado.

As representações sociais, de acordo com Moscovici (citado por Spink, 1993, p.99), são “o resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre os indivíduos (...). A conversação está no epicentro do nosso universo consensual por que ela molda e anima as Representações Sociais e assim lhe dá vida própria”. Ainda segundo Moscovici (1995, p.09), “os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas são, nós o sabemos, as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum”.

Assim sendo, preponderantemente no estudo de representações sociais tem-se recorrido às verbalizações dos sujeitos como caminho de acesso às suas representações sociais. Esta situação é evidenciada mesmo quando o estudo refere-se às análises entre representações e práticas sociais cotidianas. Nestes casos, assinala Oliveira (1996, p.102) que na maioria dos estudos, as práticas sociais dos atores são apreendidas por meio dos seus discursos, trabalhando-se assim muito mais com ‘práticas representadas’, do que com práticas efetivas.

As referências acima transcritas e a natureza do objeto, dos sujeitos e dos objetivos por nós eleitos para este estudo apontaram para a escolha do questionário, da entrevista e da técnica de associação livre de palavras como instrumentos de coleta de dados. Para o tratamento dos dados, optamos pela complementaridade entre métodos qualitativo e quantitativo. Assim, os dados coletados com as entrevistas foram submetidos à análise qualitativa, através de

técnicas de análise de conteúdo; os dados coletados com os testes de associação livre foram submetidos a análises quantitativas, através da Análise Fatorial de Correspondência (AFC). O questionário foi utilizado para levantar dados sócio-econômicos sobre os sujeitos pesquisados.

1- Detalhamento Metodológico do Estudo: coleta e tratamento de dados.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza exploratório e analítico, pois visa a conhecer, a descrever e analisar as Representações Sociais dos jovens estudantes das camadas populares acerca da escola e do processo de escolarização, isto é, como essas representações se estruturam e quais os seus conteúdos manifestos.

Assim, buscamos compreender os sentidos atribuídos por esses estudantes à escola e ao processo de escolarização, bem como seus comportamentos frente a essa instituição e a esse processo. Desejamos desse modo entender o *porquê* desses comportamentos e o *como* eles são construídos e se manifestam, a partir da apreensão dos sentidos que tem a escola e o processo de escolarização para esses jovens consubstanciados tais sentidos em suas representações sociais, que, como vimos, tem entre suas funções a orientação de comportamentos e de práticas sociais.

Sendo assim, esta investigação foi encaminhada na perspectiva da complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, de acordo com argumentos já explicitados acima, e mais especificamente, por entendermos, juntamente com Silva Filho (1995, p.44), que

“Enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da pesquisa são os traços individuais, as relações causais, o ‘porquê’; na qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o

processo diuturno de construção de significados, o ‘como’.”

1.1- A Coleta de Dados: os instrumentos e o processo.

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos para esta pesquisa são: o questionário, a entrevista individual nas modalidades “em profundidade” e “semi-estruturada” e a associação livre de palavras. Vejamos os fundamentos que orientaram tais opções.

A abordagem de estudo sobre as Representações Sociais pode assentar-se, dependendo da natureza dos objetivos propostos para o seu estudo e do objeto investigado, entre duas vertentes, ou seja, enfocando-se uma das suas duas faces: o processo (como as representações são elaboradas, como se transformam e como circulam na sociedade) e o produto (os conteúdos manifestos que constituem uma representação: as informações, imagens, opiniões, atitudes, etc).

A nossa proposta de estudo aqui é abordá-la, de modo mais enfático, enquanto produto, isto é, como pensamento constituído, elaborado e estruturado, buscando-se apreender a sua estruturação e os seus conteúdos constitutivos tais como informações, imagens, opiniões, crenças, valores, motivações, perspectivas e expectativas.

Embora seja esse o enfoque adotado por nós, não podemos deixar de considerar também, o contexto que dá materialidade a esses elementos, o que significa vislumbrar, em parte, o entendimento do processo de elaboração das representações, buscando-se compreender o contexto social onde elas são elaboradas e circulam, e os sujeitos que as tem elaborado. Isto para não cairmos em mais uma falsa dicotomia, haja vista que a distinção entre processo e produto serve

apenas como elemento de ênfase e de enfoque mais acentuado para a sistematização da pesquisa. Considerando o caráter social que assumem os conteúdos das representações sociais, torna-se imperativo que para conhecê-las e estudá-las, seja necessário remeter-se ao seu contexto de produção. Esta premissa é consenso entre os estudiosos das representações sociais (SPINK, 1993, p.121).

É com este sentido que o questionário aparece para nós como um dos caminhos adotados na coleta de dados para este estudo. Não como mecanismo direto de acesso às representações constituídas pelos jovens estudantes e sim, como um dos meios para apreendermos as condições materiais e sociais de existência dos sujeitos elaboradores das representações aqui estudadas.

Para atingir os objetivos por nós propostos para este estudo, além do questionário, buscamos informações a partir de livros sobre a cidade de Cajazeiras e de jornais que informam o cotidiano deste contexto social. Também recorreremos a outras fontes, tais como dados censitários, dissertações e estudos sobre o estado e a região onde se situa a referida cidade, isto é: a Região Nordeste do Brasil, o estado da Paraíba, o sertão paraibano.

Segundo Jovchelovitch (1998, p.71), as representações sociais são formas de mediação residentes nos espaços que pertencem ao 'entre' da vida social. Assim, elas são produzidas e desenvolvidas na comunicação intersubjetiva e, concomitantemente, são elas próprias um dos elementos que possibilitam a comunicação intersubjetiva. Deste modo, as representações sociais são tanto modeladas pelas comunicações como também assumem a função de orientar essas comunicações. Ainda neste sentido, elas se expressam, também, através das comunicações.

Essas comunicações, tanto podem assumir uma dimensão discursiva, ancorada na verbalização, expressando-se através das falas dos indivíduos, como também podem assumir uma dimensão não verbal, expressando-se através de escritos, desenhos, pinturas, atitudes, etc. Entendendo-se, então, o lugar privilegiado da comunicação na estruturação e externalização das representações sociais tem-se adotado, privilegiadamente, em seus estudos o discurso dos sujeitos como meio de acessá-las. Assim sendo, as nossas opções neste estudo recaíram sobre procedimentos de coleta de dados que priorizam as comunicações verbalizadas dos sujeitos estudados.

Desse modo, partindo da afirmativa acima e acreditando ser a conversa, o diálogo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, um processo satisfatório para se acessar às suas representações, adotamos como um dos instrumentos de coleta de dados para a nossa investigação a entrevista individual na modalidade *semi-estruturada*, a partir de um roteiro de temas e questões acerca do objeto a ser investigado, e na modalidade *não estruturada*, ou *em profundidade*, na qual se parte apenas de um mote ou de uma questão geral referente ao objeto de pesquisa.

A opção por essas modalidades de entrevista fundamenta-se no fato de que, calcada numa flexibilidade construída em torno de perguntas suscitadas a partir do próprio discurso dos entrevistados sobre temas por eles colocados, essas modalidades de entrevistas permitem dar vazão ao pensamento e à voz destes, diferentemente da entrevista estruturada, onde se colocam questões fechadas e formuladas *a priori*, já tão imbuídas de pré-concepções e categorias antecipadamente pensadas pelo entrevistador.

Entretanto, considerando-se que a representação social é um modo de

construção social da realidade para indivíduos, membros de um dado grupo em uma dada situação social e temporal, deve-se estar atento para as condições de produção desses discursos e o lugar ocupado pelo sujeito emissor no processo de elaboração do seu discurso em relação ao (s) seu (s) interlocutor (es), no caso aqui específico, o entrevistador. Neste sentido, Bardin (1979, p. 170) afirma que

“Em qualquer comunicação (...) um triângulo estrutura a produção: os três polos são o locutor, o seu objecto de discurso, e um terceiro (o entrevistador). O locutor exprime com toda a sua ambivalência, os seus conflitos de base, a incoerência de seu inconsciente, mas na presença de um terceiro a sua fala deve respeitar a exigência da lógica socializada”.

No nosso entender, a presença próxima e ativa do entrevistador no processo discursivo, devido a essa “exigência da lógica socializada”, pode interferir na espontaneidade da fala do entrevistado, produzindo-se assim um discurso calcado em momentos de espontaneidade, de censura ou constrangimento, o que pode provocar a elaboração de um discurso excessivamente racionalizado.

É nesta perspectiva que adotamos como instrumento de coleta de dados para este estudo, além da entrevista individual, a técnica de associação livre de palavras. Esta técnica consiste no emprego, por parte do pesquisador, de palavras-estímulo (temas indutores) referentes ao objeto em estudo, no qual se pede para que o sujeito pesquisado, de modo imediato e num “jogo rápido”, evoque palavras-resposta ou expressões significativas para si em relação aos temas indutores propostos, podendo tais palavras-resposta corresponderem a um adjetivo, verbo ou substantivo. Por exemplo: para a palavra-estímulo “vida”, pode-se obter palavras-resposta como: “viver” (verbo), “boa” (adjetivo) ou “trabalho” (substantivo).

Entendemos que com o emprego da associação livre de palavras podemos colher discursos-resposta mais espontâneos e menos censurados, menos racionalizados e mais inconscientes. A respeito deste instrumento, afirma Abric (citado por Sá, 1998, p.91) que

“O caráter espontâneo - portanto menos controlado - e a dimensão projetiva dessa produção, deveriam portanto permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.”

Assim, acreditamos que no processo de aplicação de testes de associação livre de palavras junto aos jovens estudantes, sobre a temática da escola e escolarização, a possibilidade de espontaneidade se configura mais acentuadamente, formando juntamente com a entrevista uma produtiva complementaridade.

Os dados para a presente pesquisa foram coletados junto a jovens de camadas populares, com idade entre 14 e 20 anos, estudantes de oitava série, em três escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Cajazeiras, localizada no alto sertão do estado da Paraíba. A opção por desenvolvermos este trabalho em escolas públicas e com alunos da 8^a série deve-se aos seguintes fatos: é nessas escolas onde estuda a grande maioria dos alunos pertencentes às camadas populares (sujeitos-objeto deste estudo), e os problemas que se configuraram como pontos de partida para a realização deste trabalho advêm dessas escolas. Quanto a serem estudantes da 8^a série, além de ser esta série o último ano de estudo escolar obrigatório, como reza a Constituição Federal do Brasil (1988), no discurso de parte

das camadas populares, “terminar os estudos” significa concluí-la, ou seja, ter o “primeiro grau completo” (FERNANDES, 2002).

Assim, considerando-se os problemas que ensejaram a elaboração deste trabalho, resolvemos tomar como critério de escolha dos sujeitos desta pesquisa a série de estudo (e não a idade do aluno) haja vista que é possível encontrar alunos com idade entre 14 e 20 anos em diversas séries do ensino fundamental e do ensino médio.

Para realizarmos a coleta de dados inicialmente recorreremos à 9^a. Região de Ensino do Estado da Paraíba, sediada em Cajazeiras, para obtermos informações e elaborarmos um mapeamento sobre quantas e quais eram as escolas que tinham turmas de 8^a. série nos turnos manhã e tarde, e quantas turmas e quantos alunos desta série existiam em cada uma dessas escolas. Com este mapeamento em mão, realizamos a escolha de três escolas, levando em consideração os seguintes critérios: área de localização dessas escolas (centro e periferia da cidade), tamanho da escola (escola grande, média e pequena) e a classificação social da escola (escola boa, escola regular e escola não-boa), procurando, desse modo, abranger escolas com características diferentes que representassem a realidade escolar na cidade de Cajazeiras.

Quanto a este último critério, consultamos informalmente populares (pais de alunos) e pessoas ligadas à educação, na cidade de Cajazeiras tais como: professores e pedagogos. A definição de três escolas como campo de estudo deveu-se ao fato de que das 05 escolas estaduais que nos turnos da manhã e/ou tarde tinham turmas de 8^a série, havia duas de porte pequeno, situadas na periferia e classificadas como escolas “não-boas”; e duas escolas de porte grande, situadas no centro da cidade e classificadas como escola “boa”. Assim, a partir dos critérios que

foram considerados, nos sentimos contemplados escolhendo uma entre as escolas que apresentavam características comuns.

Depois de realizada a definição das três escolas campo de pesquisa, identificadas aqui por escola 1, 2 e 3¹⁰, procuramos a direção dessas escolas a fim de expor nossa pretensão de trabalho e sua natureza, solicitando autorização para realizá-lo. Conseguida a autorização por parte da direção, fizemos nosso primeiro contato com os estudantes, indo às suas salas de aula para explicar-lhes as nossas pretensões de trabalho e consultá-los sobre suas disponibilidades e interesses para participar do nosso estudo. Com a participação dos estudantes acertada, procuramos seus professores para comunicar-lhes sobre a realização do nosso trabalho e justificar a saída de alunos durante as aulas para participarem da pesquisa.

O trabalho de coleta de dados constou de 80 estudantes, abrangendo aproximadamente 15% da totalidade de alunos matriculados na 8^a série - 571 alunos - pois deste número, constam os alunos que estudam no turno noturno e não fazem parte da população investigada, bem como alunos desistentes e transferidos. A escolha desses sujeitos deu-se mediante sorteio simples. Ao chegar em cada escola, solicitávamos um diário de classe da turma com a qual íamos trabalhar, anotávamos os nomes dos alunos, recortávamos e os dispúnhamos num envelope. O primeiro aluno era sorteado por alguém da escola (um funcionário). A partir de então, o aluno sorteava o nome do próximo participante.

- As Entrevistas

¹⁰ Para resguardar a identidade dos alunos participantes dessa pesquisa, resolvemos não revelar o nome das escolas escolhidas para a realização da pesquisa.

No total, realizamos 30 entrevistas com jovens estudantes dos turnos manhã e tarde. Para definir esse número, levamos em consideração o “critério de saturação” (SÁ,1998, p.92), ou seja, quando os temas e argumentos se tornaram repetitivos e já não apareciam novos elementos nos discursos dos sujeitos entrevistados, encerramos as entrevistas

As cinco primeiras entrevistas foram feitas na modalidade entrevista em profundidade, que consiste em ir procurando aprofundar as questões e temas suscitados espontaneamente pelo entrevistado. O entrevistador não leva questões específicas, mas apenas uma questão de caráter geral relacionada ao objeto investigado para dar início à fala do entrevistado. No nosso caso essa questão foi a seguinte: para você, como jovem estudante, o que é a escola? Ou, como você vê a escola?

Ao receber o jovem estudante no local destinado à entrevista, pedia que este se sentasse, me apresentava como também, um estudante e falava-lhe sobre o que eu estudava – pós-graduação - sobre a vida acadêmica, sobre a pesquisa e a necessidade de que ele fosse o mais sincero e espontâneo possível. Assim, buscava construir uma certa proximidade com o entrevistado, anular uma possível idéia de que eu pudesse estar ali a mando e a serviço da direção da escola. Ao falar-lhes sobre graduação, pós-graduação, vida acadêmica, de certo modo, estava tentando retribuir com tais informações o trabalho daqueles jovens de estarem ali conversando comigo.

Após análise preliminar das cinco primeiras entrevistas realizadas na modalidade *não-estruturada* ou *em profundidade* (02 na escola 1 e 03 na escola 2), percebemos que alguns temas e questões se repetiam. Levando em consideração tais repetições e a importância de algumas dessas questões para o estudo do objeto e dos

objetivos da pesquisa, resolvemos elaborar um roteiro de questões, colocando-as nas entrevistas quando tais questões não vinham à tona espontaneamente. Assim, as entrevistas seguintes passaram a ser caracterizadas como entrevistas semi-estruturadas. Essas questões referiam-se a:

- continuar estudando, mesmo se conseguisse, de antemão, assegurar o futuro;
- manifestação e avaliação da indisciplina na escola;
- a escola idealizada;
- validade/não validade dos conhecimentos transmitidos pela escola;
- visão sobre o jovem estudante.

Em cada uma das escolas foram realizadas 10 entrevistas. Na escola 1, como existiam 02 turmas de 8^a série no turno da manhã, os cinco primeiros alunos sorteados de cada sala foram entrevistados. Nas outras duas escolas, como se contava com apenas uma turma de 8^a série no turno diurno (tarde), as entrevistas foram realizadas com os 10 primeiros alunos sorteados. Cada entrevista teve duração de aproximadamente 30 a 50 minutos, sendo gravada em fita K7 com a autorização prévia do entrevistado. As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas no turno de estudo do aluno: escola 1 - laboratório de informática, sala de aula desocupada, sala da direção; escola 2 - biblioteca; escola 3 - sala de vídeo..

- O Questionário e os Testes de Associação Livre de Palavras.

Os questionários e os testes de associação livre de palavras foram primeiramente aplicados com os alunos entrevistados de cada escola. Assim, após a entrevista, realizávamos a aplicação do questionário e, seguidamente, era realizado o teste de associação. Depois, o questionário e o teste foram aplicados aos demais

alunos participantes da pesquisa que não realizaram entrevista. Para estes alunos foi mantido o mesmo procedimento inicial utilizado com os entrevistados. Ao todo, foram aplicados 80 questionários e 80 testes, assim distribuídos: 50 na escola 1, 16 na escola 2 e 14 na escola 3. A variação das quantidades relaciona-se, primeiro, à quantidade de turmas de 8^{as} séries por escola no turno trabalhado e segundo, pelo número de alunos que se dispuseram a participar do estudo. Alguns alunos não quiseram participar.

Com o questionário buscamos coletar dados sócio-econômicos a respeito dos jovens estudantes e de suas famílias. Assim, este instrumento foi montado com as seguintes questões:

- idade e sexo do aluno e suas pretensões de continuidade dos estudos após completar o ensino fundamental;
- profissão e nível de escolaridade do pai e da mãe;
- renda familiar;
- bairro e cidade de residência.

Quanto aos testes de associação, o primeiro passo para realizarmos sua aplicação foi a escolha das palavras-estímulo (temas indutores). Considerando-se o objeto de estudo, os sujeitos pesquisados e os objetivos da pesquisa, nos definimos pelas seguintes seis palavras-estímulo, na seguinte seqüência:

- estímulo 1 = escola;
- estímulo 2 = futuro;
- estímulo 3 = saber/conhecimento;
- estímulo 4 = diploma;
- estímulo 5 = trabalho;

- estímulo 6 = estudo.

A partir desta seqüência, elaboramos formulário com mais cinco seqüências para apresentá-las em ordem diferenciada aos alunos, a fim de evitar influência entre colegas participantes da aplicação do teste. Quanto à aplicação dos testes, nosso procedimento foi de explicar ao aluno, de forma clara e sucinta, as regras para a aplicação do teste, dando-lhe exemplo de procedimentos a partir de outras situações e com outras palavras, quando necessário, explicando-lhe que as palavras-resposta teriam de ser ditas de imediato, tipo jogo rápido, sem pausa para pensar. Assim, cada palavra-estímulo era precedida por uma expressão provocativa: para você a escola é...? Imediatamente após a resposta, lançávamos mão de outra provocação: além disso, a escola é também...? A escola pode ser também...?

1.2- O Tratamento dos Dados

O material discursivo coletado através de entrevistas foi tratado de acordo com os referenciais da Análise de Conteúdo. Os dados coletados através dos Testes de Associação Livre de Palavras foram tratados pelo software Tri-Deux-Mots, versão 2.2 de 1995, elaborado por Philippe CIBOIS.

1.2.1- As Entrevistas e a Análise de Conteúdo

Com os dados coletados através de entrevistas, isto é, as falas dos sujeitos jovens estudantes de escola pública, nos propusemos a apreender as suas representações presentes no conteúdo de seus discursos. Assim, esses dados foram processados e analisados a partir de método de análise qualitativa, com os instrumentais do método de análise de conteúdo desenvolvido na vertente de Laurence Bardin (1979). Sua adoção para este trabalho deu-se por ser este

caracterizado como um dos métodos apropriados para o estudo de motivações, opiniões, crenças e atitudes, elementos esses constituidores de representações, como também a afirmação feita por Moscovici, (citado por Bardin, 1979, p.33), de que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

Inicialmente, e de modo geral, pode-se entender o método de análise de conteúdo, atualmente, como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados, e cujos esforços de interpretação se coloca entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Dito de modo mais preciso, para Bardin (1979, p.42) a análise de conteúdo é

“Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.”

Para cumprir seu objetivo de atingir os significados manifestos e latentes presentes nas mensagens emitidas por determinada fonte, a análise de conteúdo lança mão de várias técnicas, tais como: análise de relações, de expressões, de enunciação e análise temática. No caso do presente estudo, para processarmos e analisarmos os dados coletados em entrevistas, elegemos a associação entre a análise de enunciação e análise temática.

Essa eleição foi realizada a partir da afirmação feita por Bardin (op.cit. p.175) de que “a análise da enunciação é complementar de uma análise temática previamente efectuada.” Esta complementaridade alarga as possibilidades de

análises, pois para a análise de enunciação “cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular”, enquanto a análise temática

“É transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis”. (op.cit., p.175)

Quanto à análise temática, a nossa opção por esta técnica deveu-se a sua função de buscar descobrir temas que se consubstanciam em núcleos de sentido que permeiam uma comunicação, significando algo para o objeto analisado. Esses temas indicam valores de referência e modelos de comportamento presentes nos discursos coletados, o que faz essa técnica adequada à natureza deste trabalho, favorecendo a nossa escolha. Esta opção foi motivada, também, pela afirmação feita por Bardin (op.cit, p.106) de que

“O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base”.

Uma afirmação, uma alusão, um fragmento de um texto, expresso através de um parágrafo, uma frase, ou mesmo uma palavra, podem se constituir num tema. Para a sua análise, Bardin (1979) define três etapas básicas de operacionalização:

- a) A pré-análise;
- b) A exploração do material;

c) O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Na pré-análise, efetuamos a “leitura flutuante”, o primeiro contato com o material empírico colhido, buscando impregnarmos do conteúdo da fala dos sujeitos entrevistados, deixando-nos invadir por impressões e suscitar as primeiras orientações. Como as entrevistas foram realizadas por nós, bem como sua transcrição e digitação, no desenvolvimento dessas atividades demos início à realização da “leitura flutuante”, continuada com as leituras seqüentes das entrevistas.

Nesta fase, partindo das primeiras impressões e orientações, elaboramos um agrupamento de temas e subtemas, ainda provisórios, fundamentados ora pela significação destes para a problemática central desta pesquisa, ora pela intensidade com que estes apareciam nas comunicações dos sujeitos entrevistados, ou seja, a freqüência.

Na fase de exploração do material foi feita uma leitura vertical e outra horizontal do conjunto das entrevistas, buscando rever e/ou aperfeiçoar o agrupamento de temas elencados na fase da pré-análise e verificar a sua organicidade junto à totalidade das comunicações. Desse modo, foram elencados diversos temas, tais como: escola, aluno, relação professor-aluno, turma/classe, futuro, jovem estudante, leituras/fontes de informação, professor, estudos, indisciplina, direção, saber/conhecimento, escola ideal e aula. A estes temas agrupou-se uma diversidade de subtemas.

Essas fases também são comuns à análise de enunciação. Os elementos de sentido procurados no discurso é que são diferentes e, por isso, esta técnica é complementar à outra. Diferentemente da análise temática, a análise de

enunciação entende o discurso como processo e não como um dado. Assim, funciona desviando-se das estruturas formais do discurso e em busca de elementos relevantes na configuração de sentidos que a fala vai revelando e escondendo, ou seja, os elementos que indicam conflitos subjacentes ligados às contradições entre os elementos manifestos e os elementos latentes do discurso (ANDRADE, 1999, p.151). Entre esses elementos, destacam-se as seguintes figuras lingüísticas: recorrências, co-ocorrências, disjunção de pessoa, tempo, lugar, os ilogismos; as figuras paralingüísticas: risos, pausas, silêncios, gaguejamentos, lapsos.

A fase de interpretação de dados, seguindo os fundamentos da análise de conteúdo, constou da elaboração de inferências e amarrações de interpretações a partir de categorias da teoria das representações sociais, relacionando-as ao contexto sócio-econômico e educacional onde estão inseridos os sujeitos entrevistados.

1.2.2- O Teste de Associação Livre de Palavras e o *Software Tri-deux-Mots*

Os dados obtidos na aplicação do teste de associação livre de palavras - as palavras-resposta emitidas pelos jovens estudantes em relação as palavras-estímulo - foram submetidos ao tratamento quantitativo-estatístico através do procedimento de Análise Fatorial de correspondência (AFC), criado por P-J Benzécri na década de 1960 (NÓBREGA, 2001), na França, e foram processados através do software *Tri-Deux-Mots*, desenvolvido por Philippe Cibois.

A Análise Fatorial de Correspondência é uma técnica de análise estatística de dados, mais conhecida e utilizada por pesquisadores europeus, e consiste em evidenciar as correlações estabelecidas entre as variáveis de opinião (respostas aos estímulos indutores) e as variáveis fixas (sexo, profissão), específicas dos indivíduos ou grupos. As correlações ressaltam os conteúdos e estruturas

representacionais construídas pelos diferentes grupos de sujeitos com relação ao objeto representado.

Tal correlação é explicitada a partir da correspondência que se configura entre as relações de atração e de rejeição relativas aos estímulos indutores e às respostas dadas pelos sujeitos, conforme suas características ou variáveis fixas. A explicitação de tais relações torna possível a visualização gráfica da classificação hierárquica da estrutura que assume uma representação social, pois assim os elementos centrais do campo representacional são destacados de outras modalidades existentes neste campo. Assim sendo, nos é possível analisar com maior acuidade os laços existentes entre esses elementos e o aspecto consensual e heterogêneo das representações sociais.

O *tri deux mots* é um software cuja praticidade e rapidez no processamento de dados estatísticos propicia menos possibilidade de erros em cálculos e ganho de tempo para o pesquisador no processo de análise de dados. Para se fazer o lançamento dos dados no software *tri-deux-mots*, todos os dados passam por um processo de organização de etapas sucessivas, que nesta pesquisa consistiu nas seguintes:

1^a. – Elaboração dos dicionários: todas as respostas dos sujeitos da amostra, correspondentes a cada estímulo indutor são digitadas em diferentes dicionários conforme o estímulo.

2^a. – Organização de categorias: a partir do critério de frequência e de similaridade semântica, são organizadas as categorias, considerando as palavras com maior número de repetição nas quais são agrupadas as palavras-respostas de conteúdo

sinonímico. Ex. A categoria *boa* é construída em função das respostas evocadas com relação ao estímulo escola: boa, bom, legal.

3^a. - Banco de dados: organização de todos os dados obtidos relativos à variáveis fixas e às variáveis de opinião com as respostas de todos os sujeitos da amostra. Para isso, as variáveis fixas são codificadas em números e as variáveis de opinião codificadas em seis dígitos, acompanhadas do número do estímulo indutor. Ex: “ser engenheiro civil” foi a resposta que um sujeito evocou em relação ao estímulo futuro. Quando codificada para fixação no banco de dados corresponde a “engciv”.

Desse modo, os dados coletados são organizados em um banco de dados constituído de colunas e linhas denominadas de modalidades ou variáveis (fixas e de opinião). As colunas são representadas pelas variáveis fixas ou de *status*, codificadas sempre na forma de números, de acordo com as categorias significativas ao objeto de investigação. As linhas correspondem a todas as respostas (palavras ou expressões) evocadas pelos sujeitos com relação a cada estímulo indutor.

No nosso caso, as colunas representam as três categorias¹¹, (sexo do aluno, profissão do pai, profissão da mãe) selecionadas como significativas para interseção das mesmas com as representações elaboradas pelos sujeitos. Na primeira coluna foram introduzidos os códigos numéricos 1, 2, e 3, relativos à profissão do pai correspondendo, respectivamente, à ocupação do pai em atividades manuais, não trabalha (pai aposentado, ausente ou falecido), e atividades não-manuais. Ainda como variável fixa, a segunda coluna refere-se à profissão da mãe, tendo obedecido

¹¹ Ao todo, foram elencadas 15 ocupações diferentes para os pais e 11 para as mães. Considerando-se que um número muito grande de diferenças correspondente a uma mesma variável pode causar resultados não satisfatórios no computo geral dos dados, optamos por apenas 03 classificações para a variável profissão do pai e da mãe. A classificação não trabalho refere-se a ocupação de pai e mãe ausentes, cujo filho desconhece a natureza da ocupação destes; entraram nessa classificação também os pais aposentados e os pais falecidos.

ao mesmo procedimento com relação à primeira. A terceira e última coluna, codificada em 1 e 2 é referente à variável *sexo*: masculino e feminino, respectivamente, conforme a tabela a seguir:

TABELA DE CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS FIXAS

PROFISSÃO DO PAI (Coluna 1)	PROFISSÃO DA MÃE (Coluna 2)	SEXO (Coluna 3)
1 = Trabalho em operações manuais	1 = Trabalho em operações manuais	1 = Masculino
2 = Não trabalha	2 = Não trabalha	2 = Feminino
3 = Trabalha em operações não-manuais	3 = Trabalha em operações não-manuais	

Após inserção no banco de dados das variáveis fixas codificadas em números, seguem-se as variáveis de opinião ou palavras/resposta dispostas em linhas, emitidas por cada indivíduo com relação a todos os estímulos indutores. Assim, temos como exemplo de um recorte do banco de dados organizados no *software Tri-Deux Mots*, as seguintes modalidades ou variáveis relativas a um único sujeito:

```
112lugar1 import1 necess1 simple1 aprend1 futuro1 vitori2
querer2 garant2 import2 objeti2 tudo3 querer3 inteli3 garra3
futuro4 difici4 vitori4 garra4 querer4 necess5 import5
dinhei5 tudo5 ativid5 tudo6 necess6 vitori6 saber6 futuro6*
```

As características desse caso são as seguintes: o pai trabalha em operações manuais(1), a mãe trabalha em operações manuais(1), o sujeito é do sexo feminino(2), deu as seguintes respostas ao estímulo nº 1 (escola): lugar, importante, necessária, simples, aprendizagem, futuro.

De acordo com Matos (1999), na técnica de AFC são analisadas as contribuições de cada modalidade (palavras-resposta) em relação à constituição do fator, isto é, o que se denomina *contribuição ao fator* (CPF). A soma de todas as modalidades que contribuem para a formação do fator é igual a 1000 (ver anexo). Para a compreensão da CPF se faz necessário conhecer a média que depende do número de modalidades constitutivas de cada fator. É sobre os primeiros dois fatores constituídos (fator 1 e fator 2), e principalmente sobre o fator 1, que se colocam as evidências mais importantes das correlações estabelecidas, visualizadas em gráfico elaborado pelo software *tri-deux mots*. Neste gráfico (apresentado no início do capítulo das análises), pode-se ver os agrupamentos ou nuvens de representações construídas a partir das respostas que mais contribuíram para a formação do fator, dispostos no lado positivo e no lado negativo do fator 1; no lado positivo e no lado negativo do fator 2.

Os dados processados assumiram as seguintes feições: no total, foram processadas 1602 palavras, sendo o total de palavras diferentes igual a 431. Deste montante, 111 palavras contribuíram de modo mais acentuado para a constituição dos fatores 1 e 2, numa média de repetição igual ou superior a 06 vezes, num mesmo estímulo. Dentre essas palavras (modalidades), as que contribuíram de forma mais decisiva (com uma média de repetição maior) para a constituição do fator são apresentadas a seguir. Desse modo, os dados apresentam a seguinte configuração da estrutura do campo representacional do objeto deste estudo:

No caso deste estudo, de acordo com a AFC, o primeiro fator (fator 1) explica 32.2% da variância total das modalidades (palavras-resposta) processadas, cujo valor próprio é de 0.0386. O segundo fator (fator 2) explica 24.3% da variância, assumindo um valor próprio de 0.291. No total, os dois fatores explicam 56.5% da variância, valor este considerado satisfatório para se examinar os

resultados dos dados processados.

1.3- Caracterização do Contexto e dos Sujeitos Pesquisados

Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Cajazeiras-PB, situada no alto sertão do estado da Paraíba. Teve como população estudada jovens estudantes de escolas públicas estaduais, pertencentes a 04 turmas de 8ª série do ensino fundamental, com idade entre 14 e 20 anos, a partir de uma amostra constituída de 80 sujeitos: 43 do sexo masculino e 37 do sexo feminino.

1.3.1- O Contexto: a cidade de Cajazeiras.

Encravada no alto sertão, oeste da Paraíba, distante cerca de 480 km da capital João Pessoa, Cajazeiras, como a grande maioria das cidades do sertão nordestino, no decorrer das últimas décadas tem sofrido um drástico processo de empobrecimento econômico e cultural, resultado de administrações nem sempre responsáveis e de longos períodos de seca e estiagem, somados, é certo, à crise econômica nacional. Este empobrecimento tem provocado um exorbitante êxodo rural para a área urbana da cidade, para as cidades mais desenvolvidas do estado - João Pessoa e Campina Grande -, como também para os grandes centros do país como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, entre outros. São pessoas que fogem do trabalho da agricultura numa zona de poucas chuvas e do reduzido mercado de trabalho da zona urbana.

Sua população atual é de 54.715 habitantes, sendo 26.026 homens e 28.689 mulheres. Do total de sua população, 41.964 habitantes (77%) residem na zona urbana da cidade (IBGE, 2000). Seu parque industrial é significativamente pequeno. Os empregos situam-se nas áreas da agricultura (plantação de feijão e

milho), da pecuária (criação de bovinos e caprinos), do comércio e do serviço público municipal, estadual e federal.

A cidade de Cajazeiras nasceu ao beiral de uma escola, o colégio de Padre Rolim, fundado em 1843, e que logo se tornou um pólo radiador de cultura e de conhecimento, atraindo jovens de vários estados nordestinos, formando homens que tiveram seus nomes destacados em diversos setores da vida social e cultural do país, entre eles, o Padre Cícero Romão Batista, conhecido como o “Padim Ciço do Juazeiro”. Assim, na fundação desta cidade, já se assiste ao início de sua história educacional.¹²

Em 1916, Cajazeiras fundou a sua Escola Normal para formação de professores. Nas palavras de Antonio José de Sousa, “Cajazeiras se destacava das demais cidades sertanejas. Tinha um colégio e uma Escola Normal. Tornou-se a cidade líder da educação no hinterland da Paraíba” (SOUZA, 1981, p.131). Cajazeiras passou a ser conhecida como “a cidade que ensinou a Paraíba a ler”.

No ano de 1970, é fundada em Cajazeiras a sua primeira escola de estudos superiores, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), encampada pela Universidade Federal da Paraíba em 1980. É criado então o Campus V da UFPB, nascendo, assim, o Centro de Formação de Professores (CFP), destinado a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, formando educadores para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio. A partir de 2002 o CFP passou a ser parte integrante da Universidade Federal de Campina Grande. Nos dias atuais, esse Centro conta com os cursos de Licenciatura em História,

¹² Os dados aqui apresentados acerca da história educacional de Cajazeiras-PB, tiveram como principal fonte a obra “Livro do Município de Cajazeiras”, editada pela Prefeitura Municipal de Cajazeiras em parceria com o MOBREAL em 1984.

Geografia, Ciências, Letras e Pedagogia, além do Curso Técnico em Enfermagem, em nível médio, atendendo a estudantes das cidades circunvizinhas pertencentes aos estados da Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte.

Em nível do ensino médio, a partir de 1994 passou a contar com uma unidade do Centro de Formação de Tecnólogos da Paraíba (CEFET-PB), que além de ensino médio, oferece cursos profissionalizantes, atraindo estudantes de cidades paraibanas circunvizinhas a Cajazeiras, bem como de outros estados, a exemplo do Ceará.

No campo da Educação de Adultos, as primeiras iniciativas de que temos conhecimento datam de 1966. Com a finalidade de atender jovens e adultos que não foram escolarizados na idade devida, em 1966 o município de Cajazeiras foi “contemplado” com o Setor Experimental TV Rádio Educativa (SETRE), mantendo-se em atividades até o ano de 1974. Com a extinção deste setor, instalou-se em Cajazeiras a Secretaria para Exames Supletivos, chegando a atender a uma média de 460 alunos por ano no ensino fundamental. A expansão dessa Secretaria deu origem ao Centro de Estudos Supletivos, ligado à rede estadual de ensino, que teve as suas atividades iniciadas a partir de 1984, e continua até os dias atuais.

Sendo a situação de pobreza da população um dos fatores responsáveis pelo analfabetismo, este fenômeno tem permanecido em nível elevado no município de Cajazeiras, atingindo uma larga parcela da população, alcançando hoje, segundo os dados do CENSO 2000 (IBGE, 2002), o patamar de 32% da população maior de 05 anos.

O sistema de ensino na cidade, no tocante à educação infantil conta com uma rede de 89 escolas: 12 estaduais, 57 municipais e 20 particulares. Em

relação ao Ensino Fundamental, existem 115 estabelecimentos: 95 estaduais e 20 particulares. Quanto ao Ensino Médio tem-se 11 estabelecimentos: 04 estaduais e 05 particulares e 02 federais. Esse sistema atinge um montante de 860 matrículas no ensino infantil, 13.464 no ensino fundamental: 5.993 em escolas estaduais, 5.753 em escolas municipais e 1.718 em escolas particulares. No ensino médio são 3.411 matrículas: 613 em escolas federais, 2.168 em escolas estaduais e 620 em escolas particulares. Sobre o seu corpo docente, conta 48 professores na educação infantil, 589 no ensino fundamental e 193 no ensino médio.

No tocante às 8^{as} séries da rede estadual de ensino, no ano de 2001 a sua população na zona urbana, contou com um total de 571 alunos, distribuídos por 05 escolas estaduais. Entre essas cinco escolas que mantêm turmas de 8^{as} séries nos turnos da manhã e tarde, as três escolas constituídas como campo de estudo dessa pesquisa apresentam as seguintes características:

a) Escola 1: localizada numa das avenidas principais do centro da cidade, é uma escola de porte grande, com 146 matrículas na 8^a série e um total de 1786 alunos. Após ser integrada ao projeto CEPES¹³ do governo do estado da Paraíba, em 1997, tornou-se uma escola referência para a cidade de Cajazeiras e cidades circunvizinhas menores. Embora atenda a alunos moradores da periferia e de cidades vizinhas, sua clientela estudantil constitui-se, em sua maioria, de moradores do centro da cidade e de bairros próximos ao centro. Funciona nos três turnos com ensino fundamental (5^a. a 8^a. séries) e ensino médio. Conta com dois laboratórios de informática, conseguidos com recursos do PROINFO¹⁴. Com a sua integração ao

¹³ CEPES (Centros Paraibano de Educação Solidária). Programa criado pelo governo do Estado da Paraíba, em 1996. Consiste num agrupamento de 2 a 6 escolas por município que recebe por parte do governo, recursos materiais e humanos positivamente diferenciados das demais escolas da rede estadual, a exemplo de melhores condições de trabalho e de rendimento maiores para os professores. O seu objetivo declarado é resgatar a qualidade do ensino público.

¹⁴ PROINFO - programa de informatização das escolas públicas, desenvolvido em parceria pelos

projeto CEPES, passou a contar com um corpo próprio de especialistas em educação: dois supervisores escolares e um orientador educacional; seus professores, todos do quadro efetivo da Secretaria da Educação da Paraíba, trabalham em regime de dedicação exclusiva, com presença obrigatória na escola em dois turnos: em um, realizam suas atividades docentes em salas de aula, no outro, dedicam-se ao planejamento dessas atividades e a estudos. Os ganhos salariais desses professores correspondem a aproximadamente o dobro do salário recebido pelos professores cujas escolas não se tornaram CEPES. É considerada uma escola “muito boa” pela maioria da população e por parte dos estudantes; tem uma demanda por matrículas maior que a sua capacidade de atendimento, e na sua população estudantil constam muitos alunos vindo de cidades próximas a Cajazeiras e alunos que se transferiram da rede particular de ensino para a rede pública.

b) Escola 2: localizada na periferia da cidade, entre alguns dos bairros mais empobrecidos da cidade, é uma escola de porte pequeno. Possui 871 alunos, dos quais, 82 na 8ª série. Sua clientela é toda constituída por estudantes moradores da periferia e funciona nos três turnos, sendo que de manhã trabalha com as séries iniciais do ensino fundamental, à tarde trabalha com as séries finais (5ª. a 8ª. séries) e à noite trabalha com essas séries e com o ensino médio. É considerada uma escola “não-bou”.

C) Escola 3: localizada próximo à região central, entre bairros habitados por uma população menos favorecida economicamente e a periferia, é uma escola de porte médio, com 83 alunos matriculados na 8ª série e um total de 1.147 estudantes. Embora tenha em seus quadros alunos residentes no centro da cidade ou nas suas proximidades, a sua clientela é preponderantemente constituída por moradores da

periferia. Funciona nos três turnos, sendo que pela manhã e tarde trabalha com as séries finais do ensino fundamental (5^a. a 8^a. séries) e à noite trabalha com ensino médio. É considerada uma escola “mais ou menos boa”, “regular”. No passado foi uma escola que gozou de muito prestígio social, era o “antigo” Colégio Estadual de Cajazeiras, onde estudaram homens de destaque na cidade, a exemplo de médicos, advogados, comerciantes, professores, e outros.

1.3.2- Os Sujeitos da Pesquisa: caracterização dos jovens estudantes.

A caracterização por nós empreendida dos jovens estudantes que participaram desta pesquisa consta das seguintes variáveis: sexo, idade, profissão do pai, profissão da mãe, nível de escolaridade do pai, nível de escolaridade da mãe, cidade e bairro de residência, pretensões de continuação dos estudos e renda familiar.

O sistema público de ensino municipal e estadual, no estado da Paraíba, a exemplo da maioria dos estados brasileiros, se encontra numa grave crise de qualidade didático-pedagógica e de prestígio social. Assim, tem sido um fato bastante raro que famílias favorecidas economicamente matriculem seus filhos em escolas deste sistema. Neste sentido, a grande maioria dos alunos-sujeito desse estudo pode ser classificados como pobres, apresentando uma renda familiar com variância entre 01 e 03 salários mínimos. A caracterização econômica (renda familiar) desses sujeitos apresenta o seguinte perfil:

RENDA FAMILIAR DOS ESTUDANTES

Renda	Quantidade de sujeitos	Porcentagem
01 a 03 salários mínimos	64	80%
04 a 06 salários mínimos	14	17,5%

07 a 10 salários mínimos	02	2,5%
Quantidade total de sujeitos	80	100%

Sobre o sexo dos estudantes não há, quantitativamente, uma diferença significativa entre alunos e alunas, embora não tenhamos tido a preocupação de procurar, no ato da escolha dos pesquisados, um equilíbrio quantitativo quanto ao sexo dos participantes.

SEXO DOS ESTUDANTES		
Sexo	Quantidade de sujeitos	Porcentagem
Masculino	43	53,75%
Feminino	37	46,25%
Total de sujeitos	80	100%

Na relação faixa etária e sexo dos estudantes pesquisados percebe-se, inicialmente, uma equidade entre meninos e meninas quanto à “adequação” idade e série escolar, isto é, cursar a 8ª série aos 14 ou 15 anos de idade. Na medida em que essa “adequação” vai se distanciando do ideal, percebe-se uma ligeira acentuação na inadequação de idade-série escolar entre os meninos, parecendo-nos indicar que os meninos se atrasam nos estudos mais que as meninas. Essa inadequação idade-série escolar além de ser provocada por reprovações, é provocada também pelo deslocamento da família de estudantes para outros estados brasileiros, principalmente São Paulo. Vários estudantes estão atrasados nos estudos, segundo alegam, por ter ido morar em outro estado perto do fim de ano letivo e não ter encontrado vaga de imediato, ou os pais deixaram para se preocupar com esse assunto no início do ano seguinte, fazendo-os perder o ano escolar e repetir a série que haviam iniciado na Paraíba.

IDADE E SEXO DOS ESTUDANTES

Idade	Masculino	Feminino	Total	Porcentagem
14 anos	11	07	18	22,5%
15 anos	08	10	18	22,5%
16 anos	09	08	17	21.25%
17 anos	07	09	16	20%
18 anos	04	01	05	6.25%
19 anos	02	02	04	05%
20 anos	02	00	02	2,5%
Total geral	43	37	80	100%

Quanto à profissão dos pais dos alunos, percebe-se que a maioria trabalha em operações manuais, situação idêntica também à das mães.

PROFISSÃO DO PAI

Profissão do pai	Quantidade
Agricultor	16
Pedreiro	11
Comerciante	10
Motorista	08
Policial	03
Funcionário público municipal	03
Engenheiro	02
Vigilante	02
Radialista	01
Pintor de parede	01
Balconista	01
Mecânico	01

Marceneiro	01
Padeiro	01
Cambista	01
Eletricista	01
Pai ausente com profissão ignorada	09
Aposentado	03
Falecido	05
Total	80

PROFISSÃO DA MÃE

Profissão da mãe	Quantidade
Dona de casa	52
Comerciarista	04
Servente	04
Empregada doméstica	03
Professora	03
Agricultora	02
Costureira	02
Funcionária pública	02
Cozinheira	01
Balconista	01
Aposentada	05
Falecida	01
Total	80

Quanto ao nível de escolaridade do pai, percebe-se que a grande maioria possui um nível de escolaridade muito baixo. Dos que frequentaram a escola, a maioria (cerca de 60%) não chegou a concluir o ensino fundamental, sem

contar com os pais declaradamente analfabetos ou cuja escolaridade é desconhecida pelo filho, o que nos faz supor que esses pais têm pouca ou nenhuma escolaridade. Juntando-se pais analfabetos e pais com escolaridade ignorada, se tem um total de 20% da amostra selecionada. Neste caso, 80% dos pais não têm o ensino fundamental concluído.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI

Escolaridade	Quantidade	Porcentagem
Analfabeto	05	6,25%
Primeira fase do Ens. Fundamental incomp.	22	27.5%
Primeira fase do Ens. Fundamental completa	17	21.25%
Segunda fase do Ens. Fundamental incomp.	09	11.25%
Ensino Fundamental completo	05	6.25%
Ensino Médio incompleto	01	1.25%
Ensino Médio completo	06	7.5%
Nível superior incompleto	01	1.25%
Nível superior completo	03	3.75%
Escolaridade ignorada	11	13.75%
Total	80	100%

No item escolaridade dos pais, percebe-se que não existe variância significativa entre pais e mães, as características de ambos são quase idênticas. As mães que freqüentaram escola e não concluíram o ensino fundamental constituem 61,25% da amostra. A diferença maior, neste caso, corresponde às mães cujos filhos ignoram a sua escolaridade, que é de apenas 2,5%.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE

Escolaridade	Quantidade	Porcentagem
Analfabeta	06	7.5%
Primeira fase do Ens. Fundamental incomp.	15	18.75%
Primeira fase do Ens. Fundamental comp.	24	30%
Segunda fase do Ens. Fundamental incomp.	10	12.5%
Ensino Fundamental completo	06	7.5%
Ensino Médio incompleto	04	5%
Ensino Médio completo	10	12.5%
Nível superior completo	03	3.75%
Escolaridade ignorada	02	2.5%
Total	80	100%

LOCAL DE MORADIA DOS ALUNOS

Residência	Quantidade	Porcentagem
Zona rural de outras cidades	04	5%
Zona rural de Cajazeiras	08	10%
Distrito de Cajazeiras	02	2.5%
Assentamento na cidade de Cajazeiras	01	1.25%
Centro da cidade Cajazeiras	17	21.25%
Periferia da cidade de Cajazeiras	48	60%
Total	80	100%

Entre os 80 alunos consultados, apenas um afirmou não pretender continuar os estudos, ou seja, ingressar no ensino médio. Outros três alunos afirmaram não pretender cursar ensino superior.

A análise das características acima elencadas demonstra que a grande maioria dos sujeitos participantes dessa pesquisa é formada por jovens estudantes pobres, moradores da periferia da cidade, cujos pais e mães têm pouca escolaridade, exercendo funções profissionais condizentes com este nível de escolaridade e recebendo de um a três salários mínimos para a sobrevivência da família.

TERCEIRA PARTE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA ENTRE JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS NO SERTÃO NORDESTINO: As análises

Nesta parte do presente trabalho estaremos nos debruçando sobre os resultados conseguidos com o processamento dos dados coletados a fim de apreendermos, descrevermos e analisarmos as representações sociais de jovens estudantes acerca da escola, buscando desvelar os conteúdos e a estrutura dessas representações.

Considerando que a coleta e o processamento dos dados foram operados através do uso de multi-métodos, as análises serão feitas mediante a observação concomitante do material coletado por meio de entrevistas, analisadas através de Análise de Conteúdo, e do teste de associação livre de palavras, que utiliza o software *tri-deux-mots* para processamento estatístico dos dados coletados através do teste, sendo evidenciada a Análise Fatorial de Correspondência (AFC).

O resultado do processamento dos dados submetidos à Análise Fatorial de Correspondência, para efeito de análises, será apresentado, a seguir, através do gráfico também denominado plano ou mapa fatorial, dado pelo software *tri-deux-mots*, a partir do qual se evidenciam as semelhanças e oposições entre os conteúdos e a estrutura da representação social do objeto de pesquisa. Para efeito de explicação, estaremos analisando juntamente com a apresentação do gráfico fatorial, informações acerca de sua constituição e de procedimentos para a sua leitura.

Para explicação das representações sociais no gráfico a partir da análise fatorial de correspondência, além das palavras (variáveis de opinião) que

configuram o plano fatorial, podemos recorrer a outras palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados, desde que tais palavras apresentem relevância estatística e significância qualitativa para o objeto estudado. Assim sendo, apresentaremos a seguir tabelas correspondentes à frequência absoluta e frequência relativa das palavras com número de repetição igual ou acima de seis vezes, evocadas pelo conjunto dos sujeitos pesquisados de acordo com cada estímulo indutor, e tabelas referente à quantidade de evocações, de acordo com as características dos sujeitos (variáveis fixas ou de status).

**TABELAS REFERENTES À QUANTIDADE DE RESPOSTAS
EVOCADAS POR ESTUDANTES DE ACORDO COM AS VARIÁVEIS
FIXAS.**

Tabela nº 01

Modalidade de ocupação do pai	Nº de respostas evocadas	Percentual de respostas evocadas
Trabalha em operações manuais	1.198	74.8%
Trabalha em operações não manuais	72	4.5%
Não trabalha (aposentado, falecido ou ausente)	332	20.7%
Total de palavras evocadas	1.602	100%

Tabela nº 02

Modalidade de ocupação da mãe	Nº de respostas evocadas	Percentual de respostas evocadas
Trabalha em operações manuais	1.375	85.8%
Trabalho em operações não manuais	88	5.5%

Não trabalha (aposentada, falecida ou ausente).	139	8.7%
Total de palavras evocadas	1.602	100%

Tabela nº 03

Sexo	Nº de respostas evocadas	Percentual de respostas evocadas
Masculino	843	52.6%
Feminino	759	47.4%
Total	1.602	100%

Entre as palavras-resposta mais evocadas pelos estudantes, considerando-se a repetição para o mesmo estímulo de no mínimo (06) seis vezes, correspondente a 7.5% em relação ao nº de sujeitos (N=80)¹⁵ com a frequência de repetição da palavra, aparecem as seguintes evocações:

TABELAS DE FREQUÊNCIA REFERENTES ÀS PALAVRAS EVOCADAS DE ACORDO COM CADA ESTÍMULO INDUTOR

Tabela nº 04

Estímulo 01 ESCOLA	Frequência absoluta de palavras com repetição igual ou superior a 06 vezes	Frequências relativa Percentual de palavras igual ou superior a 7.5% sobre 80 sujeitos
Aprendizagem	24	30 %
Estudo	23	29 %
Boa	22	27.5%
Educação	22	27.5%
Amizade	18	22.5%
Professor	15	19 %
Estudante	12	15 %
Importante	11	14 %
Tudo	10	12.5 %

¹⁵ N = total da amostra.

Divertida	09	11 %
Futuro	08	10 %
Ensino	07	8.8 %
Necessária	07	8.8 %
Segunda casa	07	8.8 %

Tabela nº 05

Estímulo 02 FUTURO	Frequência absoluta de palavras com repetição igual ou superior a 06 vezes.	<u>Frequência relativa</u> Percentual de palavras iguais ou superior a 7.5% sobre 80 sujeitos
Bom	25	31%
Trabalho	22	28%
Família	18	23%
Mistério	13	16%
Tudo	13	16%
Importante	11	14%
Estudo	10	13%
Amanhã	09	11%
Casamento	08	10%
Se formar	07	8.8%
Vida	07	8.8%
Melhor	06	7.5%

Tabela nº 06

Estímulo 03 SABER/CONHECIMENTO	Frequência absoluta de palavras com repetição igual ou superior a 06 vezes.	<u>Frequência relativa</u> Percentual de palavras igual ou superior a 7.5% sobre 80 sujeitos
Aprendizagem	29	36%
Estudo	28	35%
Saber	18	22.5%
Tudo	16	20%
Inteligente	13	16%
Importante	11	14%
Bom	09	11%
Compartilhar	08	10%
Amizade	07	8.8%

Tabela nº 07

Estímulo 04 DIPLOMA	Frequência absoluta de palavras com repetição igual ou superior a 06 vezes	Frequência relativa Percentual de palavras iguais ou superior a 7.5% sobre 80 sujeitos
Estudo	19	24%
Se formar	19	24%
Trabalho	19	24%
Conclusão	13	16%
Bom	12	15%
Importante	12	15%
Vitória	11	14%
Futuro	11	14%
Saber	11	14%
Querer	09	11%
Certificado	06	7.5%
Necessário	06	7.5%

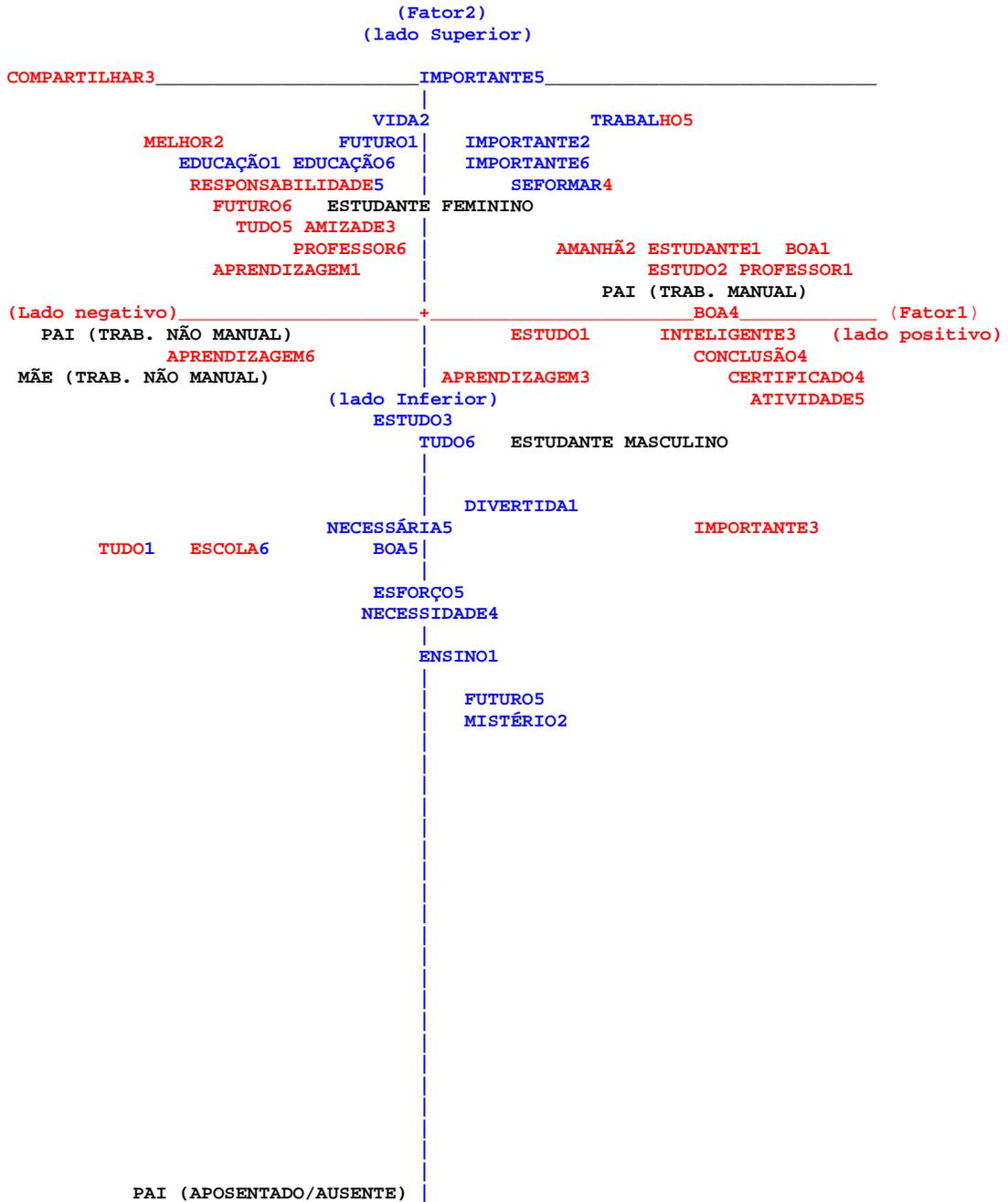
Tabela nº 08

Estímulo 05 TRABALHO	Frequência absoluta de palavras com repetição igual ou superior a 06 vezes	Frequência relativa Percentual de palavras iguais ou superior a 7.5% sobre 80 sujeitos
Dinheiro	26	32.5%
Bom	17	21%
Necessário	15	19%
Futuro	14	17.5%
Importante	12	15%
Sustento	12	15%
Tudo	12	15%
Vida	12	15%
Trabalho	09	11%
Atividade	08	10%
Esforço	08	10%
Responsabilidade	06	7.5%

Tabela nº 09

Estímulo 06 ESTUDO	Frequência absoluta de palavras com repetição igual ou superior a 06 vezes	Frequência relativa Percentual de palavras iguais ou superior a 7.5% sobre 80 sujeitos
Tudo	26	32.5%
Aprendizagem	25	31%
Saber	23	29%
Bom	21	26%
Futuro	20	25%
Estudo	17	21%
Importante	15	19%
Necessário	11	14%
Educação	11	14%
Escola	09	11%
Trabalho	09	11%
Professor	09	11%
Amizade	08	10%
Ensino	07	8.8%
Inteligente	06	7.5%

GRÁFICO DE ANÁLISES FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA
 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE PLANOS FATORIAIS 1 e 2



LEGENDA	ESTÍMULOS	VARIÁVEIS
	FATORES ou EIXOS F1 = eixo horizontal F2 = eixo vertical	1 = ESCOLA 2 = FUTURO 3 = SABER / CONHECIMENTO 4 = DIPLOMA 5 = TRABALHO 6 = ESTUDO

Quando observado o plano fatorial constatamos, sobretudo no eixo 1, um jogo de oposições evidenciado através das representações elaboradas sobre a escola pelos sujeitos entrevistados no que concerne às seguintes variáveis: sexo do aluno e modalidades de ocupações profissionais dos seus pais. O gráfico expressa as representações sociais de uma amostra, considerando a importância das variáveis selecionadas para efeito de análises, de modo que, na intersecção entre uma linha e uma coluna encontram-se as respostas dos sujeitos relativas aos critérios da linha e da coluna. Na presente pesquisa, os dados foram organizados tendo nas colunas as variáveis fixas (sexo, ocupação do pai e ocupação da mãe) e, as variáveis de opinião situadas nas linhas constituídas pelas respostas relativas aos estímulos indutores evocadas pelos sujeitos.

Analisando os dados estatísticos processados, constatamos os resultados obtidos através dos fatores 1 e 2, que representam o espaço fatorial construído pelos seis estímulos: *escola*, *futuro*, *saber/conhecimento*, *diploma*, *trabalho* e *estudo*. O fator 1 explica 31,5 % da variância total de respostas, e o fator 2 corresponde a 22,9 % da variância, constituindo um total de 54,4 % da variância total.

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) é um procedimento metodológico que consiste em distinguir os vínculos estabelecidos entre as características dos indivíduos que constituem um grupo e suas respostas a uma determinada questão. A técnica de AFC ressalta os vínculos (de aproximação ou distanciamento) existentes entre as representações dos sujeitos enquanto membros de grupos com características específicas e diferenciadas uns dos outros.

Desse modo, encontramos no gráfico as evocações dos estudantes, filhos de pais que trabalham em atividades manuais, em oposição às evocações dos estudantes cujos pais são trabalhadores de atividades não-manuais. Neste sentido, a leitura do gráfico AFC dar-se-á mediante a observação sobre as modalidades (palavras) situadas num mesmo lado de um fator, analisando-se a sua disposição (os agrupamentos ou nuvens de palavras e as palavras que aparecem dispersas) e o jogo de oposição entre os dois lados (positivo e negativo) de um mesmo fator. Vejamos a configuração e a descrição do gráfico AFC constituído neste trabalho.

Ao observarmos o gráfico acima, podemos perceber que independentemente das variáveis fixas que caracterizam os jovens estudantes e da diversidade de conteúdos que configuram suas representações sociais, tais representações, seja no tocante ao próprio objeto escola ou a outros objetos a ela relacionados (estudo, diploma, conhecimento, futuro e trabalho), revelam visões e expectativas favoráveis em relação à escola por parte dos jovens estudantes.

No que se refere ao fator 1, linha horizontal e de cor vermelha, aparecem as representações que mais contribuíram para a formação deste fator (CPF). No seu lado positivo, correspondente aos jovens estudantes cujos pais trabalham em operações manuais, a escola é adjetivada como sendo *boa* (CPF= 27), é representada como lugar de *estudo* (CPF=14) e, sendo configurada a partir dos seus sujeitos, aparece associada às figuras do *professor* (CPF=15) e do *estudante* (CPF=35). Para esses alunos o futuro significa o *amanhã* (CPF=19), mas a possibilidade e/ou qualidade desse amanhã se situa numa relação de dependência ao *estudo* (CPF=32). Assim, o saber/conhecimento é considerado como algo *importante* (CPF=58) que se adquire através da *aprendizagem* (CPF= 13) e significa *inteligência* (CPF=28).

Ainda neste lado do fator 1, o diploma é considerado como algo *bom* (CPF=51), assumindo o sentido de ser um *certificado* (CPF=53) de *conclusão* (CPF=32) de um processo de formação e aprendizagem, pois ele significa *se formar* (CPF=11). O trabalho aparece como uma *atividade* (CPF=76) que demanda esforço, sacrifício e dispêndio de energia por parte do sujeito trabalhador. Assim, o trabalho significa *trabalho* (CPF=21).

Para esse grupo de jovens estudantes, o estudo não aparece como um objeto representado, mas como representação relacionada a certos objetos, ou seja, é algo que acontece na *escola* e que tem a função de ajudar na construção do *futuro*; o estudo não tem validade nem importância em si mesmo, ele só tem sentido se estiver ligado à realização pragmática de um objetivo. Tal fato revela que esse grupo de estudantes tem uma visão instrumentalista do estudo.

No lado negativo do fator 1, em oposição ao lado positivo desse fator, aparecem as representações dos estudantes cujos pais trabalham em operações não manuais. Para esse grupo de estudantes, a escola é representada como lugar de *aprendizagem* (CPF=22) e tem o sentido de ser *tudo* (CPF=48). O trabalho também é representado como sendo *tudo* (CPF=22) e significa *responsabilidade* (CPF=13). Há expectativas por parte desses alunos de que o seu futuro seja *melhor* (CPF=23) do que o presente e neste sentido, o estudo aparece como significado de *futuro* (CPF=22) e é relacionado diretamente à *aprendizagem* (CPF=48), que se dá na *escola* (CPF=26) por meio do *professor* (CPF=27). Este deve colocar-se numa relação de proximidade e de afetividade com os alunos, pois, para esses estudantes o saber/conhecimento significa *compartilhar* (CPF=69), e nesse compartilhamento, a *amizade* (CPF=20) é considerada um importante elemento. Não há, para esse grupo, uma elaboração da representação do diploma.

No fator 2, linha vertical e de cor azul, no lado superior do gráfico colocam-se de modo mais evidente as representações dos jovens estudantes do sexo feminino. Para esse grupo, o futuro é representado como algo *importante* (CPF=19), ele é sinônimo de *vida* (CPF=16) e está associado à escola. Esta é representada como o *futuro* (CPF=20) e como o lugar onde se adquire *educação* (CPF=31). É através do estudo escolar, considerado como algo *importante* (CPF=22), que se configura a conquista da *educação* (CPF=14). Assim, para essas jovens, o diploma escolar é sinônimo de *se formar* (CPF=19). Ainda neste lado do fator 2, colada graficamente à representação da escola e do estudo como sinônimo de educação, aparece a evocação trabalho, representado como *responsabilidade* (CPF=8) e como algo *importante*(CPF=39), mas é representado também como *trabalho*(CPF=23), assumindo o sentido de ser uma atividade que demanda esforço e sacrifício, estando em oposição a prazer e satisfação. Esse grupo de jovens estudantes não construiu representações acerca do saber/conhecimento.

No lado negativo do fator 2, encontramos as representações elaboradas mais acentuadamente pelos jovens de sexo masculino. Esses jovens representam a escola como um lugar de *ensino* (CPF=43) e de diversão, pois a escola é considerada *divertida* (CPF=16), e assim, a escola é qualificada como sendo *tudo* (CPF=33). O saber/conhecimento aparece como significado de *estudo* (CPF=18), enquanto o estudo é associado à *escola* (CPF=25) e é representado como sendo *tudo* (CPF=20). O diploma é representado como uma *necessidade* (CPF=27). Para esses jovens, o trabalho é representado como uma coisa *boa* (CPF=44), mas esta adjetivação não parece estar associada a prazer, e sim, à condição de ser uma atividade *necessária* (CPF=38) para a sobrevivência do homem. Enquanto tal, o trabalho passa a significar *esforço* (CPF=32) e *futuro* (CPF=110). O futuro é representado como um *mistério* (CPF=112).

As representações sociais sobre a escola, elaboradas pelos jovens estudantes, têm enraizamentos e desdobramentos, haja vista que o que dá significância ao objeto representado - a escola - é a natureza do trabalho que esta realiza (a escolarização), e os sujeitos para quem este trabalho é dirigido, os estudantes. Desse modo, esta parte do trabalho está estruturada em três diferentes capítulos que se integram e se complementam, colaborando assim para uma maior compreensão das representações sociais sobre uma instituição social que abriga funções, saberes e sujeitos. Tais capítulos estão dispostos na seguinte ordem: Jovens Estudantes e suas Representações Sociais da Juventude Estudantil; Jovens Estudantes e suas Representações Sociais da Escola; Jovens Estudantes e suas Representações Sociais do Processo de Escolarização.

CAPÍTULO IV

JOVENS ESTUDANTES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA JUVENTUDE ESTUDANTIL

As observações empreendidas sobre os dados processados, de maneira convergente, nos revelam que as representações sociais elaboradas pelos jovens estudantes sobre a juventude estudantil são construídas a partir de uma intersecção estabelecida entre um eu e um nós estudantes, e entre esse nós estudantes e outros sujeitos escolares não estudantes: professores, diretores e funcionários da escola que interagem com esses jovens no seu processo de escolarização e na vivência de sua condição de estudante. Desse modo, no processo de elaboração de representações sociais sobre a juventude estudantil, esses sujeitos constroem sua própria identidade e a identidade dos outros estudantes, diferenciando-se dos sujeitos escolares não estudantes.

De fato, uma das funções das representações sociais é a produção e defesa de identidade, como afirma Abric (1998). E neste sentido, segundo assinala Woodward (2000, p.17),

“É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (...) A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ele se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Assim sendo, as representações sociais dos jovens estudantes sobre a juventude estudantil são objetivadas a partir da condição de *ser estudante*. Esta condição é o lugar de onde eles se vêm e falam, é o lugar também de onde eles

vêm o outro e falam sobre o outro: como eu estudante estou sendo estudante; como o outro estudante está sendo estudante; e como, na relação com os outros sujeitos escolares não-estudantes, a condição estudante é vista, tratada e vivenciada. Neste caso, tais representações são estruturadas a partir de um jogo de aproximação e de distanciamento, de identificação e de diferenciação em relação ao eu e ao outro estudante, ao eu e o nós estudantes e aos nós estudantes e os outros não estudantes, principalmente os professores e a direção da escola.

Nas palavras de Jovchelovitch (1998, p.77), representações são construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual sujeitos representam, estando, portanto, intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais. Neste sentido, ao elaborar suas representações sobre a juventude estudantil, os jovens estudantes se colocam como sujeitos construtores e portadores de identidade social. Identidade esta constituída e construída em relação a um si mesmo (eu estudante), na relação com um outro próximo e parecido (meu colega estudante), bem como com os outros que se encontram na diferença e na distância (os jovens estudantes de um modo geral); ou mesmo com o outro situado numa posição antagônica, numa oposição binária (estudante x professor; estudante x diretor), a exemplo do que nos informa Woodward (op. cit, p.40) quando diz que

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. (...) A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos - nós/eles; eu/outro.

Assim, é entre jogos de aproximação e de distanciamento, onde se imbricam relações de afetos e de poder, de produção de identidade e alteridade, que nasce o processo de construção da identidade estudantil. Desse modo, temos a representação social de um eu jovem estudante que se estrutura como identidade individual e se diferencia da identidade construída ou atribuída para os outros jovens estudantes: a juventude estudantil como categoria genérica. Mas ao tempo em que se estabelece uma relação entre sujeitos estudantes e não estudantes, esse eu estudante integra-se a esses outros estudantes, compondo assim uma identidade coletiva: a identidade da juventude estudantil. Neste sentido e neste movimento são elaboradas pelos jovens estudantes as suas representações sociais da juventude estudantil.

As afirmações acima são constatadas, inicialmente, ao examinarmos o gráfico AFC. Neste gráfico, no fator1, aparecem dois blocos de representações postos em lados opostos (negativo e positivo). No lado positivo, à direita do gráfico, correspondente aos jovens estudantes, filhos de pais que trabalham em operações manuais, aparecem coladas graficamente, numa nuvem de representações, as representações *estudante* (CPF=35) e *professor* (CPF=15) como evocações ao estímulo escola. Nesta mesma nuvem, aparecem as representações *estudo* (CPF=32) e *melhor* (CPF=19) como evocações ao estímulo futuro. De modo disperso, mas bastante próximo desta nuvem, aparece a representação *estudo* (CPF=14) correspondente à escola. Para as nossas análises neste capítulo, considerando a temática nele abordada, no que se refere ao gráfico AFC iremos trabalhar, de modo mais detido nas palavras evocadas a partir dos estímulos indutores: escola, futuro e estudo.

A representação *estudante*, correspondente ao estímulo indutor escola, nos revela um duplo sentido atribuído a essa representação pelos jovens. Por um lado, tomada sozinha, em separado das demais representações que compõem o lado

positivo do fator 1, a representação *estudante* nos indica que os jovens estudantes se representam nessa condição, a condição estudante. Considerando-se o fato de que esses jovens, mesmo quando desenvolvem algum tipo de atividade laborial - como é o caso de meninas que participam dos afazeres domésticos de suas casas e de meninos que moram na zona rural e participam de trabalhos na agricultura familiar - não consideram essas atividades como responsabilidades suas, e sim de seus pais, para os quais prestam ajuda, é a condição estudante que confere a esses indivíduos uma identificação e uma identidade social positiva.

Desse modo, a condição estudante para esses jovens configura-se como um emblema distintivo positivo, uma marca social construída a partir de um fazer que lhes é obrigatório, necessário e exigido socialmente: estudar. Dessa maneira, o ato de estudar é o que caracteriza esse grupo como ser social - um ser estudante -, lhe confere uma identificação e lhe atribui uma identidade social. Esta identidade é, reciprocamente, forjada a partir de uma obrigatoriedade e uma necessidade, tanto no âmbito do legal, como do social.

No plano legal, por exemplo, esses jovens têm dificuldades e impedimentos para assumirem outra identidade social positiva. Em primeiro lugar, a escolarização dos 07 aos 14 anos, bem como a conclusão do ensino fundamental lhes é juridicamente imposta como uma obrigação e um dever, segundo afirmam a Constituição Federal Brasileira (Art. 208) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art 2º). Em segundo lugar, lhes é proibido assumir qualquer atividade profissional antes dos 14 anos, a não ser na condição de aprendiz profissional, o que lhes coloca também na condição de estudantes, e mesmo depois dos 14 e até os 18 anos, a lei lhes coloca diversas restrições para o ingresso no mercado de trabalho, conforme rezam igualmente a Constituição Brasileira (1988) e O Estatuto da Criança e do Adolescente (1996).

Sob essas condições, ser estudante aparece-lhe como uma condição quase natural para o seu estado etário: ser jovem é ser estudante. Desse modo, ser estudante é uma obrigação e uma necessidade. Sendo estudar uma obrigação, para esses jovens, quem não estuda, deixa de fazê-lo por impedimento de ordem sócio-econômico, ou por questões de ordem moral. Neste sentido, o jovem só não estuda quando precisa trabalhar para ajudar a família que não tem como garantir a sua sobrevivência, e muito menos manter a sua condição de estudante, que demanda gastos. Este é o jovem coitado, o jovem trabalhador, que deveria estar estudando ao invés de estar trabalhando. De outro modo, o jovem não estuda, quando é irresponsável para consigo mesmo e para com a sua família, pois tem tudo o que precisa para sobreviver, e ao invés de estar investindo em si mesmo, no seu futuro, está a desperdiçar oportunidades.

‘Têm uns que às vezes a família não tem muita condição, aí vai ter que trabalhar; como eu ia dizendo, tem jovens que tem que ajudar em casa, tem que trabalhar, aí desiste de estudar e vai só trabalhar. E outros, os pais são ricos, aí pensa que vai ter os pais pra vida toda e fica, vai só, não se interessa nos estudos, quer só brincar’. (Jacinto¹⁶, 16 anos)

Em relação ao estudar e ser estudante como uma necessidade, esta se configura tanto em relação ao tempo presente, como ao tempo futuro. Quanto ao tempo presente, enquanto jovem, estudar e ser estudante é o que a sociedade lhe propõe e lhe cobra, é o que a sociedade espera dele, que ele estude. Assim, essa condição lhe confere uma certa confortabilidade e aprovação social, favorecendo-lhe um certo *status* e reconhecimento social pelo fato de estar desempenhando o papel socialmente designado para ele. O bom jovem é aquele que estuda! Nesse caso, a família se apresenta como uma forte incentivadora dessa condição para os seus filhos, e para isso é capaz de fazer sacrifícios para que seus filhos possam estudar,

¹⁶ O nome verdadeiro dos entrevistados foi substituído por pseudônimos a fim de resguardá-los.

ou de propor recompensas para aqueles filhos que não querem ou que não gostam de estudar. Mesmo em casos em que o pai e a mãe não são escolarizados, muitas vezes esse incentivo se faz presente.

“Apesar que eles [meus pais] não são, eles são quase analfabetos, eles me ajudam. As vezes a minha mãe diz assim pra eu estudar pra eu ser alguém na vida.” (Frederico, 16 anos)

Por outro lado, ao analisar a representação *estudante* considerando a sua proximidade gráfica e as correlações derivadas dessa proximidade com as representações *estudo* e *professor*, concernente ao estímulo indutor escola, e as representações *estudo* e *melhor*, concernente ao estímulo indutor futuro, percebe-se que a representação *estudante*, além de designar uma condição, assume outras dimensões. Neste sentido, tal correlação nos informa a respeito dos elementos tomados por esses estudantes para designar o ser estudante como condição social e escolar, além de nos revelar como estes entendem a natureza dessa condição, como a classificam, caracterizam e a vivenciam no âmbito da escola. Isto nos ajuda a entender as perspectivas construídas e projetadas para o futuro, por esses jovens, a partir da condição de ser estudante.

Para esse grupo de sujeitos, as representações *estudante* e *professor* associadas ao estímulo escola, demonstram que nas suas representações desta instituição, eles se configuram tanto como sujeitos importantes, assim como agentes estruturantes da instituição educacional. Neste sentido, os próprios sujeitos que compõem a escola se representam como atores constituintes desta. Neste caso é importante salientar, os próprios estudantes se traduzem como membros participantes e integrantes ativamente da escola, e assim, colocam-se na condição de atores escolares.

Depreende-se daí, que para esse grupo de estudantes, na medida em que se representa como elemento componente da escola, como um dos sujeitos/atores escolares, o estudante se considera como um agente da escola e na escola. Nesta perspectiva, assume ou procura assumir a sua condição de estudante como uma condição ativa frente a esta instituição, tanto no que se refere aos demais sujeitos escolares, a exemplo do professor, quanto ao processo de estudo que se desenvolve nessa instituição.

Assim, é a partir das relações estabelecidas entre sujeitos estudantes e não estudantes, por um lado, e entre sujeitos estudantes - o eu e o outro estudante - e a atividade de estudo, relacionada ao seu presente e ao seu futuro, por outro lado, que se erguem suas representações sobre a juventude estudantil. Neste sentido, esta dupla relação passa a configurar-se como pontos de ancoragem para tais representações. Fica assim evidenciado que as análises das representações sociais dos estudantes acerca da juventude estudantil devem dar-se a partir de duas perspectivas:

1^a.) Em relação aos estudantes e os outros sujeitos escolares: como os estudantes se percebem e se situam na condição de um dos sujeitos escolares, e como vivenciam tal condição entre os jogos e relações de poder que permeiam a escola e as relações entre os diversos sujeitos escolares .

2^a.) Em relação ao estudante (si mesmo) e os seus pares (os outros estudantes) frente ao ofício de estudante: como os estudantes exercem a sua função de estudar, e como realizam o ato em si, de estudar, ou seja: se é estudante porque estuda, mas como estuda? Como desempenha seu ofício de estudante?

1- Os Jovens Estudantes e os Sujeitos Escolares Não Estudantes: as relações de poder na escola.

A estruturação das representações sociais da juventude estudantil por parte dos jovens estudantes se realiza a partir do assumir ou entender a condição de estudante como uma condição ativa na escola - o estudante como um ator escolar -, e do modo como essa condição é vivenciada no âmbito da escola, frente aos demais sujeitos escolares. Vivência essa, demarcada pelas relações e jogos de poder presentes na escola.

Quanto ao seu situar-se nos jogos de poder na escola, evidencia-se por parte dos estudantes a constatação de que ocupam nesses jogos uma condição de subalternidade, logo, são sujeitos escolares que ocupam o nível abaixo na hierarquia institucional em relação aos outros: diretores, professores e funcionários da escola.

“Tem muitas escolas que... o cara estuda numa escola que a disciplina é rígida demais, o diretor impede da pessoa ir no banheiro..., pra os corredor do colégio, proíbe você..., ser mandão né, por que... para fazer alguma coisa de, de besteira, coisa simples mesmo quer expulsar, quer chamar os pais”. (Ulisses, 15 anos.).

“O estudante nunca, sei lá, ele nunca adquire as coisas fáceis, fácil. Ele tem que se curvar e procurar por que no mesmo instante o professor passou uma pesquisa e se você não tem em mãos, você tem que procurar pra que no dia seguinte você tenha aquele visto que vale um ponto, aquele meio pontinho, pra que venha a lhe ajudar. E tem aquelas chatices também de você sempre está re..., de você sempre está um pouco abaixo do professor né, por que você nunca é igual a ele, se ele diz saía, você tem que sair por que naquele momento que está ali, quem manda é ele”. (Heloise, 16 anos)

“O povo tão, quer dizer, ela [a secretária do colégio] quer ser mais do que o próprio aluno, alguma coisa assim, não sabe? É, quer mandar no aluno, não tem., por exemplo, uma secretária, o trabalho dela não é tá lá pra atender as pessoas? Aí se a pessoa, se o aluno

for..., pra pelo menos perguntar assim, pra ir atrás do diretor, ela já coloca o aluno pra dentro de sala; que o direito do aluno é tá lá sentado ouvindo o que a professora tem, mas se aquela pessoa foi procurar, o aluno, é por que tava com algum problema. É isso o que eu quero dizer, já que o professor, o diretor não têm nem contato com o aluno, saber o que é que o aluno tá precisando e a secretária não deixa ele ir até ela!” (Dirceu, 19 anos)

Este é um elemento importante na constituição da identidade dos jovens estudantes: a situação de subalternidade da sua condição de estudante no âmbito da escola. Adicionando-se esta constatação de subalternidade à sua representação de estudante como um sujeito/ator da e na escola, ou melhor dizendo, de um dos sujeitos da escola, a equação resultante é de insatisfação.

Essa insatisfação, por parte dos estudantes, orienta comportamentos e atitudes diferentes. De um lado, se situam os estudantes que se queixam dessa situação e expressam desejos de participação, de ver validadas as suas opiniões e o seu direito de expressá-las, de serem ouvidos por quem têm, entre os sujeitos escolares, o exercício institucionalizado do poder na escola. Assim, para estes estudantes, a escola ideal não é só aquela que dá a estes um bom ensino, mas é aquela que também o escuta e o outorga o direito de participação nas relações de poder na escola. Aliás, o bom ensino, na percepção dos estudantes, parece estar diretamente associado à sua participação como sujeito ativo. Desse modo, a boa escola

“é uma escola que apresente ensinamentos, meios para que a criança, o jovem, o adolescente ele possa se sentir a vontade pra expressar as suas opiniões, é, realmente aprender o que ele quer né, é, então acho que deve ser uma escola que, não qualquer escola, mas aquela que se ache capaz, é... assim, eu acho que, por exemplo, na minha escola não, aqui não, por que é muito difícil passar um diretor numa sala, por que eu acho que deveria ser assim, o diretor ele tirar um dia, passar nas turmas né pra conversar com a sala, saber o que é

que tá precisando, o que tem de melhorar, saber a opinião do aluno, e eu acho que isso não está acontecendo, mas deveria ser assim. É, é formar-se grupos onde cada um poderia dar a sua opinião de melhorias pras salas, pra ginásio, pro colégio inteiro né, pra que o colégio ficasse realmente com uma boa aparência pra fora né, por que muitos alunos eles saem e dizem que o ensino é boa, de boa qualidade. Então, acho que deveria ser mais bem pensado essa questão”. (Ângelo, 15 anos)

Na fala acima, se expressa ainda uma outra dimensão da condição de estudante como sujeito da escola, que justifica a sua insatisfação em relação à subalternidade constatada: os estudantes se consideram sujeitos escolares responsáveis pela difusão e propagação social da imagem da escola. Essa consideração se dá, cremos, por dois motivos: o primeiro funda-se na questão quantitativa. O número de estudantes de uma escola é sempre bastante superior ao número de professores e diretores: os estudantes propagam com maior intensidade a imagem da escola. O segundo, é que é através dos estudantes que se reflete socialmente o resultado do trabalho escolar: as aprendizagens. É o caso, por exemplo, da divulgação/propaganda feita pelos grandes colégios e cursos particulares acerca da quantidade de seus alunos que foram aprovados no vestibular, e entre esses estudantes aprovados, as primeiras classificações alcançadas.

Um outro elemento que se destaca na representação *estudante* como sujeito na e da escola é a necessidade que estes estudantes sentem em ser levados a sério, que se levem a sério as suas opiniões e observações. Esse levá-los a sério se revela nos discursos dos estudantes como condição necessária ao próprio ordenamento da escola. Em outras palavras, não basta ouvi-los, é preciso levar a sério as suas observações, colocá-las em prática e considerá-las nas definições e implementações de políticas e ações escolares.

“É, tá faltano muitas coisas..., assim, aqui, como por exemplo aqui, tá faltando os diretor... ter ass..., tem uma ordem assim mas não é muito severa assim, tem algumas coisas que falta e o diretor não, não tá lá pra..., por exemplo, um, um aluno maior de idade bate num aluno menor, aí vem falar com o diretor, aí o diretor faz de..., ‘não, vou resolver, vou resolver!’ , aí quando, então vai passando o tempo e ele dizendo que vai resolver e nada, não acontece nada. É..., levar mais a sério o trabalho do, do, a reclamação dos alunos”. (Jacinto, 16 anos)

Neste sentido, observa-se uma reclamação dos jovens estudantes quanto ao tratamento dado à sua condição de ser jovem, isto é, a configuração social que assume essa condição. Ser jovem é não ser mais criança, mas é também não ser ainda um adulto, um adulto completo, portador de uma razão amadurecida que lhe garanta uma capacidade de discernimento, assegurando-lhe poder e o privilégio da autoridade.

Na escola, portanto, no caso desses jovens estudantes, quem não tem autoridade, não tem também o poder de validar a sua fala. De acordo com esta perspectiva, esses jovens estudantes estão em dupla situação de subalternidade na escola:

a) São jovens: ainda são imaturos, não detêm poderes, em contraposição aos adultos, professores e diretores que detêm, na escola, poderes de mando e de ordenamento.

b) São estudantes - ainda não possuem o saber, em contraposição aos professores e diretores, detentores de saberes e, respectivamente, de poderes. Desse modo, os estudantes se vêem como sujeitos excluídos do direito à fala e ao discurso e entendem o discurso estudantil na escola como um discurso não autorizado, não respeitado, não escutado. É um discurso interdito! Afinal, não é toda e qualquer

pessoa, em todo e qualquer lugar ou circunstância que tem o direito e o poder a discursar. Como esclarece Foucault (1999, p.08-9),

“em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.”

A condição de subalternidade do estudante e o seu desejo de participação traduz-se tanto no que se refere à organização e funcionamento da escola, como também no que diz respeito à própria dinâmica das aulas e do processo de disciplinarização a que o estudante é submetido. Neste sentido, o aluno elabora a sua representação do como está sendo a escola, a sua escola, e como seria a escola desejada, a escola ideal.

Quanto a disciplinarização, é importante destacar, não existe uma rejeição ou negação pura e simples da disciplina, por parte dos estudantes. Ao contrário, eles valorizam e advogam a favor da existência desta como uma necessidade para o bom funcionamento da escola e para a otimização do processo de aprendizagem. Em seus discursos, a bagunça na sala de aula durante as aulas é a maior expressão da indisciplina. E eles não querem essa bagunça, alegando o atrapalhamento que ela provoca para quem quer estudar, aprender.

“Numa pessoa eu acho que..., não atrapalhar a aula, que é de muito importante, o professor tá explicando uma matéria que é interessante..., mesmo que você saiba alguma coisa, mas ele tá tentando, e você tirar, tirar a atenção do professor, por que se você

tirar a atenção do professor você perde o sentido, ele vai dizer: ‘ah, vá pra fora, vou fazer isso, chamar a direção!’ e aquilo já tira a concentração do professor e vai perder tempo né”. (Ariano, 20 anos)

“Os alunos que não quer nada fica atrapalhando, fica bagunçando, professor reclama, reclama..., assim, gasta saliva, entende? E não era pra gastar... que nós já tamo já grande já, não precisa trazer mamadeira pro colégio pra ficar bagunçando, como coisa que seja neném, bagunçando ali. O professor explicando a matéria e outro batendo, fazendo zoadas, outro cantando, fazendo isso e aquilo outro, ai atrapalha né quem quer alguma coisa!” (Rubens, 20 anos)

Em contraposição à bagunça e à indisciplina, os jovens estudantes querem liberdade de expressão, de opinião, e também responsabilidades, embora esta já lhe seja imputada, isto é, ela é inerente ao ofício do estudante. Nesta perspectiva, como jovens estudantes, eles querem o exercício da condição de sujeito escolar assegurado, um sujeito que tem deveres e obrigações para com os seus estudos e para com a escola, mas que também quer ter direitos.

“a escola [deve] ser mais **rigorosa**, pedir mais tarefas em dia, é..., ter três provas e um trabalho, ter um, saber... pedir ajuda aos alunos, se eles estão gostando da escola, ou se não, se tem alguma coisa pra mudar da escola, do jeito da escola, ou não. Que o diretor seja, tenha moral.” (Baltazar, 14 anos)

“Tem muitas escolas... que o cara estuda numa escola que... a disciplina é rígida demais. Esta escola tem um diretor que não seja muito chato né, que impede a pessoa de ir ao banheiro... Diretor que seja amigo, fala com os alunos, diretor que não seja chato, rigoroso demais, proíbe você..., ser mandão né, por que... pra fazer alguma coisa de, de besteira, coisa simples mesmo quer expulsar, quer chamar **os pais**, essas coisas. (Ulisses, 15 anos)

“Eu faço parte da, do grêmio livre, é do grêmio livre, ai me interessei mais em ajudar os alunos também em impor mais disciplina no colégio que o grêmio livre também tá pra di, botar mais disciplina no colégio, já, defender os alunos do, os deveres dos alunos também, dos direitos”. (Vladimir, 17 anos).

As falas acima atestam a necessidade da disciplina na escola por parte dos jovens estudantes. Primeiramente, vê-se o reconhecimento da autoridade do diretor, é preciso que este tenha moral, isto é, poder e força, que se faça respeitar; e que a escola seja rigorosa na cobrança dos deveres estudantis. O próprio grêmio livre, que em princípio se institui como porta voz dos estudantes e de seus interesses na escola, atesta essa necessidade, conforme a expressão do estudante Vladimir, líder estudantil.

Os estudantes, todavia, desejam uma disciplina moderada, desejam que sejam cobrados dos estudantes o cumprimento dos seus deveres, mas também que respeitem seus direitos. Direitos de se expressarem, de conversarem, de se explicarem, de serem colocados numa posição de alguém que pode pensar e pode ter responsabilidades, portanto, pode responder por si mesmo, (“coisas simples (...), quer chamar os pais!”). Eles querem ser ouvidos, compreendidos, principalmente, na sua condição de jovem, que não é mais criança. Mas que também não é adulto. E nessa situação de impasse, sofre certos transtornos e incompreensões, e por isso, precisam falar e precisam ser ouvidos.

“A maioria dos jovens, eles querem alguma coisa, mas, sei lá, alguma coisa tem, sempre tem alguma coisa que atrapalha aquela, prosseguir nos estudos bem...”. (Graciliano, 15 anos)

“Falta os alunos derrubar os obstáculos que tem na frente, precisa estudar, precisa falar o que pensa, por exemplo. E as professoras precisam escutar o que eles pensam, acho que é isso... os obstáculos”. (Dorotéia, 16 anos)

Desse modo, a conversa, entre os sujeitos escolares, é vista pelos estudantes como o símbolo que medeia essa necessária compreensão do estudante jovem por parte dos diretores e professores. Assim, a conversa redundava em respeito pela sua condição de jovem estudante, com seus enfrentamentos, seus problemas,

conflitos e obstáculos, comuns à sua fase juvenil. A conversa e o entendimento resultante seria o “remédio”, segundo os jovens estudantes, para solucionar certos conflitos, certos desentendimentos, e até mesmo o desinteresse pelos estudos por parte dos estudantes. Neste sentido, os jovens estudantes demonstram o valor que atribuem ao diálogo como instrumento de solução de problemas e conflitos escolares entre aluno x aluno, alunos x professores e alunos x direção da escola, ressaltando, desse modo, a inexistência ou pouca frequência deste no âmbito escolar.

“Não existe muito diálogo entre professor e aluno, muito pouco, muito pouco!” (Frederico, 16 anos).

“Assim, eu vejo..., ainda não vi aqui, mas sempre tem um aluno que não gosta de estudar, vem só pra brincar mesmo, pra passar o tempo, pra dizer assim: ‘eu tô indo pro colégio, mas é só pra brincar mesmo, pra irritar as professoras, e quem muda o aluno é o professor! Se o professor, se vier a conversar com o aluno ele muda, isso eu garanto! Por que eu conversei, quando eu brigava com a professora de geografia, ela falou comigo e eu mudei, mudei da água pro vinho, eu acho que é isso, eu acho que o aluno, se o professor souber conversar com ele, ele muda.” (Clarice, 15 anos)

“(...) ele é um tipo de cara muito brincalhão, entendeu? Ele, inteligente, por que tem, hoje em dia tem aluno que é muito inteligente, mas super brincalhão, leva tudo na brincadeira no colégio, como na minha classe existe isso, ele é um, ele é muito inteligente, tira nota boa e tudo, tem boa vontade de estudar, só que ele é muito brincalhão, e hoje em dia é, a psicóloga usa pra isso, é, os alunos que não querem nada, tudo, ‘ah, venha cá, vou conversar com você direitinho!’” (Teresa, 16 anos)

Aqui se destaca, também, sua representação de adolescência e da juventude como sendo fases diferentes, mas muito próximas. Estas seriam fases marcadas pela intempestividade, inquietação e irreverência, e o elemento distintivo entre uma e outra seria a imaturidade adolescente, servindo-lhe de justificativa para atitudes anteriores suas não muito “certas”, tais como atos de indisciplina e desinteresse pelo estudo.

“Não, assim, eu acho que todo mundo tem a fase da adolescência né que..., é mais complicado. É assim, a gente... não liga muito pras coisas assim né, pra estudo.” (Dulcinéa, 16 anos)

A juventude, fase atual, seria uma fase de maior maturidade, de maior distanciamento da infância, portanto, uma fase em que o esclarecimento, o discernimento e a compreensão das coisas estão presentes. Assim, na fase atual, a fase da juventude, há uma compreensão da importância de se valorizar os estudos, da importância que tem o estudo para a construção/preparação do futuro, para ter um futuro melhor do que o seu presente, ou um futuro melhor do que os seus pais conseguiram alcançar. Deste modo, o seu agir em relação aos seus estudos é uma agir responsável, coerente com o seu pensamento de pessoa portadora de certo amadurecimento mental, de certo entendimento sobre o como as coisas funcionam socialmente.

“É, eu acho que às vezes assim, estudando na 5^a., 6^a. série, é, eu não pensava assim, eu num..., 5^a. série eu não pensava muito, aí tava conversando naquela coisa, não pensava, mas agora acho que eu, é assim, que a gente vai amadurecendo, vai pensando no que fez, no que fazia, aí às vezes assim, às vezes eu nem converso muito, as vezes é difícil eu conversar na sala de aula”. (Julieta, 16 anos)

“Antes assim eu num..., num me interessava muito assim não. sabe o que é? essa, começo assim da adolescência a gente pensa muito em brin, brincar, ficar brincando, não se interessa muito nos estudos, mas de um tempo pra cá eu pensei: hoje e amanhã não vai, mas daqui a 10, 20 anos vai servir pra mim e pra minha família!” (Mariano, 17 anos)

“Eu é, na minha faixa de 13, 14 anos, quando eu comecei a freqüentar a escola lá mesmo no sítio, que eu venho da zona rural, eu chegava no colégio e pra mim tanto fazia o professor botar pra fora de classe como..., como eu tá na classe, pra mim era uma coisa só. Pra mim, se ele me botasse pra fora de classe pra eu ir, pra eu ir embora, pra mim era melhor ainda do que eu assistir aula. É por que eu, eu pensava que estudar era a coisa mais terrível que existia,

pra mim era! Brincadeiras eram as melhor coisa..., mas só que você vai ficando mais maduro, você vai... saindo da adolescência, aí você vai pensar que sem estudo você não é nada.” (Ariano, 20 anos)

Quanto às aulas, ao ato mesmo de estudar, essa necessidade de estar participando, se colocando, dizendo o que deseja, o que pensa e o que entende é uma constante nos discursos dos jovens estudantes, desvelando o seu desejo de ser considerado e tratado como um dos sujeitos escolares, com capacidade de discernir, de opinar sobre o que aprende e como aprende. É neste sentido que o jovem estudante identifica a aula boa e a aula ruim; em sua linguagem, aula chata (monótona) e aula legal (movimentada, dinâmica). Para estes estudantes

“As aulas são muito cansada, muito monótonas, dá cansaço na pessoa assim. Por exemplo, que nunca os professores fez uma brincadeira, uma coisa assim para os alunos ficar mais interessados, gostar assim, começar a conversar, tal, sobre o assunto. Eu acho isso errado. É chato né..., que é um só, como você copiar, copiar, copiar no caderno, copiar, copiar, eu não entendo nada, por que quando uma aula é bem explicada e faz o alunos entrar no assunto, você aprende melhor. (Alice, 14 anos)

“Uma aula chata é aquela que os professores só faz falar, falar, falar, falar, falar, fala e não dá tempo pra os alunos falar. Aula de história, eu gosto da matéria e tudo mais..., a professora que é insuportável, fala muito ela, não dá chance da gente conversar sobre o assunto né, aí... é isso aí”. (Bárbara, 17 anos)

“Tem professor que chaga na sala: ‘abra o livro na página tal’. Você abre. Ali ele vai tirando um pouco do que ele vê, o que ele vê ele passa pra gente, mas ele não procura perguntar pra gente o que é que a gente vê daquilo, isso complica muito. Acho que a gente tem competência pra criar um história, pra ver ela de outro jeito, a história as vezes é de um jeito e a gente pode criar ela de outro jeito e quando for olhar, todas duas têm o mesmo sentido, não é isso?” (Heloise, 16 anos)

Nas falas acima, percebe-se a necessidade que os estudantes sentem de estar participando ativamente do seu processo de conhecimento, de aprendizagem. E eles requerem, nessa participação, um papel ativo: eles querem “entrar no assunto”, eles querem conversar “sobre o assunto”, eles querem demonstrar, inclusive, que podem existir formas diferentes de se acessar ao conhecimento que lhe é transmitido, de se aprender e de se produzir conhecimentos. Eles não querem apenas assimilar os conhecimentos transmitidos pelos professores, eles querem, de fato, estudar, participar do processo de conhecimento. Isto se expressa nas falas dos estudantes quando estes dizem como seria a aula ideal desejada, a aula legal.

“Seriam bastante dinâmicas, com atividades extra-classe, visitar, visitar..., vamos supor, por que se eu fosse dar aula eu queria história ou geografia. Visitar é, praças, mandar fazer redações os alunos, relatórios também, fazia mais..., não era como ess, esses professores aqui fazem né, é, é, pegaria livro e fazia círculo, ia ler com os alunos pra discutir aquele assunto, né isso. O que mais? só isso mesmo. Não deixava aquela tudim ser chata como é.”
(Graciliano, 14 anos)

“É uma aula..., é, compartilhando, conversando com o professor. A gente fala o que a gente sente, bom mesmo de estudar que a gente conversa, compartilha daquele assunto que a gente entendeu, que a gente deixou de entender. Então é uma aula boa, uma aula boa é o aluno compartilhar, conversar com o professor, mas sobre aquele assunto”. (Teresa, 16 anos)

Neste sentido, eles também se colocam como sujeitos que aprendem, mas que também podem ensinar, questionando assim, não o poder do saber do professor, este é reconhecido e valorizado pelos estudantes quando o vêem demonstrado, mas a verticalidade com que se configura este poder, atribuído, na sala de aula, exclusivamente ao professor.

“Aprender e também ensinar né, por que quando a professora tá ensinando assim as coisas, a gente faz perguntas: como é, se dá certo, outra maneira de aprender, de ser resolvida, quando o

professor tá falando uma coisa, às vezes até que elas estão explicando uma matéria, aí ela tá explicando né, aí eu digo assim: professora, não seria melhor essa forma da senhora explicar não? ler e depois vai explicando? Aí ela sempre explica do jeito dela, aí se ela gostar do que eu falei, aí ela explica também dos outros”.
(Clarice, 15 anos)

Por outro lado, há jovens estudantes, embora em minoria, que concordam e reforçam a situação de inferioridade e subalternidade à qual os jovens estudantes estão submetidos, aceitando incondicionalmente a verticalidade das relações de poder na escola entre estudantes e professores, estudantes e diretor. Este caso parece ficar evidente quando observamos as representações suscitadas pelos jovens estudantes filhos de pais que trabalham em operações não manuais, dispostas no lado negativo do fator 1, a esquerda do gráfico AFC.

Esses jovens estudantes não se colocam de modo efetivo e evidente como sujeitos ativos da e na escola, mas sim, parecem assumir uma certa postura de passividade, seja em relação a esta instituição, seja em relação ao seu processo de aprendizagem. Em relação à escola, a representação *estudante* não aparece em referência a nenhum dos estímulos indutores, demonstrando que para este grupo de estudantes a condição estudante não assume o *status* de sujeito/ator escolar. Em contraposição, é o professor que parece assumir este *status*, pois aparece a representação *professor* (CPF=27), em referência ao estímulo indutor estudo.

Para esse grupo de alunos, a escola é representada como lugar de *aprendizagem* (CPF=22), ao mesmo tempo em que o estudo é representado como *escola* (CPF=26) e como *professor* (CPF=27). Pode-se inferir daí que para esses estudantes, o ato ativo de conhecer/aprender é um atributo do professor. Este estuda e aprende através do estudo para ensinar aos estudantes. Aos estudantes caberia aprender com este numa relação de passividade. Assim, as atividades de estudar

(pesquisar, procurar por conhecimentos) e ensinar (transmitir, repassar conhecimentos) configuram-se como atividades exclusivas do professor, cabendo aos estudantes aceitarem passivamente este processo e assimilarem os conhecimentos transmitidos pelo professor. Concretiza-se desse modo a concepção de escola tradicional / conservadora e a concepção de educação “bancária”, de acordo com as idéias suscitadas por Freire (1987).

Neste caso, aprender e estudar parece assumir significações diferenciadas. Enquanto para os estudantes o ato de aprender através do professor é marcado pela passividade - o saber está com o professor que estudou e o transmite -, o ato de aprender através da atividade de estudo por parte dos estudantes significa para estes assumirem uma postura ativa no processo de produção/assimilação de conhecimentos, não esperando apenas pelo conhecimento do professor e atestando incondicionalmente a validade desse conhecimento, mas procurando outras fontes de saber, discutindo e aprofundando com o próprio professor os saberes trabalhados em sala de aula. E, para além da discussão acerca dos saberes, o próprio processo de ensino, ou seja, os métodos adotados pelo professor para a transmissão dos conhecimentos são problematizados, questionados.

Entre os entrevistados que pertencem ao grupo dos estudantes cujos pais trabalham em operações não manuais, em suas falas, essa passividade frente à escola e à aprendizagem faz-se perceber a partir da reverência e obediência prestadas às figuras do professor e do diretor. Os dois relatos que se seguem, referentes a estudantes de grupos distintos (pai trabalha em operações manuais / pai trabalha em operações não manuais) demonstram bem como se coloca essa diferenciação de postura.

“Os alunos devem seguir os conselhos do professor, porque o professor já tá na escola justamente para ensinar e pra educar os alunos e eles devem seguir os conselhos. Mesmo que às vezes a gente não goste! Mas tem que escutar a professora!”. (Cristina, 14 anos)

“... não discutir com o professor, mesmo que ele esteja errado em alguns pontos, mas se o cara for discutir com o professor, só sai perdendo. Tem professor que tira nota do aluno e aí pronto, pega marcação, e aí...”. (Jacinto, 16 anos)

Para a estudante Cristina, filha de pai que trabalha em operações não manuais, há uma obediência resignada em relação ao professor. Nessa relação, não existe nenhum indício de reserva crítica em relação ao saber e ao poder do professor, e nem mesmo sobre o seu próprio saber. Para ela, existe apenas a questão de gostar ou não gostar do que o professor pensa, diz e faz e, frente ao professor, esse seu gostar/não gostar não tem importância.

Numa tomada de posição diferenciada, para o estudante Jacinto, o professor é alguém que pode errar, e ele, Jacinto, se coloca como alguém capaz de perceber esse erro e se não entra no confronto com o professor, deixa de fazê-lo por uma questão tática: o professor tem mais poder do que ele na escola. Aliás, o professor é o detentor do poder na sala de aula, podendo marcar (perseguir) o aluno, reprová-lo, etc. Nesse caso, o confronto pode trazer dificuldades para os estudantes, como atesta o relato abaixo.

“Professor bota aluno pra fora de sala de aula.... Não só os que tão nesse ano aqui agora, mas pra trás, o professor ele olhou pra mim, hoje né, que eu fazia a 5ª série, olhou pra mim e disse assim por que ele me deixou pra final né, ele olhou pra mim e disse ‘eu te deixei por pirraça!’. E eu disse: não precisa você me dizer por que eu percebi. ‘Que foi, foi, mas hoje eu te peço desculpas’. Eu disse: mais eu fui mais forte do que você por que eu te mostrei que com o seu egoísmo você não conseguiu me deixar pra trás. Eu te alcancei

com meu estudo e com meu esforço! Porque ele me deixou pra final mas eu consegui passar, foi isso que eu respondi.” (Heloise, 16 anos)

Essa situação - postura ativa x postura passiva do estudante frente à escola e à sua aprendizagem - pode ser explicada de modos diferentes e convergentes. Um dos modos de se entender essa situação parte do princípio de que os estudantes filhos de pais que trabalham em operações não manuais desfrutam de uma certa convivência familiar e social com a questão do saber escolar. Este saber é algo que se coloca numa relação de proximidade no seu cotidiano de modo geral, e não apenas na escola. Neste sentido, estes estudantes não precisam “fazer força”, ou “fazer tanta força”, no seu processo de aprendizagem e assim, a aprendizagem soaria como um compartilhamento de saberes entre sujeitos menos experientes e mais experientes, no caso da escola, o professor. Desse modo, a aquisição de saberes seria um ato não necessariamente ou totalmente marcado pela busca, pela procura incessante, ativa e, de certo modo, aguerrida. Essa explicação tem inspiração no pensamento de Pierre Bourdieu (1998) quando trata da questão do capital cultural e capital social em relação ao sucesso escolar.

Uma outra explicação advém da concepção de que a família tem da escola, das relações de poder estabelecidas nesta escola, do que seja bom comportamento escolar, bem como da relação que estabelece com o saber escolar e das recompensas sociais que esperam deste saber. Neste sentido, a passividade dos estudantes seria uma estratégia para a obtenção de sucesso escolar. Nesta perspectiva, assinala Lahire (1997, p. 25) que

“Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao ‘bom comportamento’ e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente,

aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando.”

Um outro elemento a interferir na modalidade dessas posturas diz respeito às condições reais de sobrevivência dos indivíduos. Neste sentido, as famílias que lutam com maiores dificuldades para sobreviver, como é o caso da maioria das famílias dos alunos cujos pais trabalham em operações manuais e tem por renda familiar um salário mínimo, essa luta e essa necessidade de se firmar na vida para continuar na vida termina compondo o seu cenário escolar. Ou seja, a necessidade de lutar todo dia para sobreviver faz desenvolver um espírito de luta que se transporta para todos os domínios da vida, inclusive o escolar. Como afirma Roggart (citado por Lahire, 1997, p.25), “se quiserem sobreviver e não afundar, os pobres devem, como carga suplementar, irônica e perversa, gerir seu dinheiro, como os contadores o fazem. Nada pode ser ultrapassado, afrouxado, relaxado, nem mesmo um pouquinho”.

Em meio às características grupais, entretanto, é preciso também assinalar a existência de características individuais que se sobrepõem as características do grupo de pertença. Neste caso, a questão da personalidade de cada indivíduo diz muito da postura (ativa ou passiva) assumida frente às questões que tocam a sua vida, sejam escolares ou não, embora se deva salientar que essas características individuais devam também ser contextualizadas dentro do quadro de relações sociais ao qual está integrada. Neste caso, há que se ter o cuidado, quando lidamos com análises estatísticas, para considerarmos as interdependências de sujeitos que se configuram mesmo dentro de diversos agrupamentos estruturados, pois, quando pensamos em termos de variáveis e fatores, isolados ou combinados, podemos correr o risco de nos perdermos em meio às ilusões estatísticas, ou suas

evidências objetivas, que muitas vezes nos fazem invalidar seus resultados quando esses não assumem a configuração esperada.

No caso do fator 2 do gráfico AFC, no tocante à variável sexo (ou gênero), não aconteceu de forma contundente a oposição esperada entre essa variável de *status* para o procedimento regular de análises de correlações fatoriais. Algumas das representações, neste caso, aparecem dispostas num mesmo lado do gráfico, embora tenham sido evocadas tanto por sujeitos do sexo feminino como do masculino, demonstrando-se assim que rapazes e moças não têm, necessariamente, representações opostas em relação à escola. Todavia, no lado superior do gráfico AFC, fator 2, estão dispostas de modo mais preponderante¹⁷, as representações sociais de estudantes do sexo feminino; do mesmo modo, no lado inferior do gráfico AFC, fator 2, estão dispostas preponderantemente as representações evocadas por sujeitos do sexo masculino.

No que concerne ao lado superior do fator 2, embora não apareça a representação *estudante*, configurando explicitamente uma condição de sujeito/ator escolar, em sua maioria, as estudantes demonstram assumir uma postura ativa frente à escola e à sua aprendizagem. Tal inferência é por nós elaborada a partir do sentido construído por essas estudantes no que diz respeito ao modo como representam a escola, o futuro e o estudo.

A escola é representada por essas estudantes como lugar de *educação* (CPF=31) e de produção do *futuro* (CPF=20); ao mesmo tempo em que entendem o estudo como algo *importante* (CPF=22) que se traduz em *educação* (CPF=14). E é

¹⁷ Digo “de modo mais preponderante” porque neste fator a caracterização dos grupos não aparece de modo totalmente definido, havendo representações comuns aos gêneros masculino e feminino num mesmo lado do fator.

desta *educação* (CPF=14) conseguida pelas vias da escolarização que dependerá o seu futuro. Este é considerado como uma coisa *importante* (CPF=19) e é representado de modo fulgurante por essas estudantes quando assume o sentido de ser sinônimo, desejo e esperança de *vida* (CPF=16). Em outras palavras, para essas jovens ser estudante é uma condição carregada de sentido positivo e de objetividade; por isso, assumem esta condição a partir de uma postura ativa.

Em oposição às representações de parte de estudantes do sexo feminino, colocam-se as representações de parte dos estudantes do sexo masculino, dispostas preponderantemente no lado inferior do gráfico AFC. Para esses jovens estudantes o estudo é representado como sendo *tudo* (CPF=20), e nessa condição de ser tudo, ou tudo ser, perde-se a objetividade do estudo. Neste caso, o estudo se dilui na não especificidade, na generalidade. Assim, na medida em que ele é tudo, ele pode ser também o nada, podendo derivar dessa concepção uma postura de dependência e obediência, sinônimo de docilidade e passividade, ou uma postura de despreendimento, alheamento e desobrigação em relação ao estudo.

Sendo assim, enquanto para as estudantes o futuro significa *vida*, para os estudantes o futuro significa *mistério* (CPF=112): é desconhecido, duvidoso, impreciso e imprevisível. O que denota, porém, de modo mais enfático essa passividade é quando associam a escola ao *ensino* (CPF=43) e à *diversão* (CPF=16). A escola representada como ensino parece significar que o professor - aquele que ensina - é, de fato o sujeito/ator escolar, enquanto o estudante assume uma postura de coadjuvante, coloca-se num plano secundário, reforçando a visão oficial e tradicional do processo de ensino e aprendizagem: ao professor cabe a postura ativa de ensinar, ao aluno cabe a postura passiva de aprender.

Entretanto, até mesmo esse aprender numa condição de passividade coloca-se como questão, como dúvida, quando os estudantes representam a escola, também, como lugar de *diversão*. Colocando-se na posição de alguém que, como estudante, é efetivamente ensinado, se colocam como um receptor de saberes, assumindo assim uma postura passiva; e, como alguém que se diverte na escola, assume uma postura de despreocupação com a questão efetiva da aprendizagem. Neste sentido, embora despreocupação não seja necessariamente sinônimo de passividade, essa postura não se aproxima do que poderia ser considerada uma postura ativa do estudante frente à escola e ao seu processo de estudo e de aprendizagem.

Entre as representações comuns aos dois sexos, no lado superior do fator 2, aparece a representação *educação* referente à escola, significando que nem todos os jovens estudantes do sexo masculino assumem uma postura idêntica; da mesma maneira, no lado inferior do gráfico AFC, aparece a representação de estudo como sendo *tudo*, representação esta também compartilhada por parte das estudantes.

2- Ser Jovem Estudante: eu, nós, eles e o desempenho do ofício do estudante

O estudo, enquanto ofício, função ou atividade é o que caracteriza o estudante. Ou seja, ele é estudante porque estuda, está imerso no processo de ensino-aprendizagem na condição de aprendiz e dessa maneira, todos os que estão matriculados e freqüentam uma escola o são. Todavia, o modo como se comportam em relação a este processo, o como estuda, o como desempenha o seu ofício de estudante é o elemento que o qualifica como bom ou como mau estudante, servindo de elemento diferenciador, entre estudantes, no conjunto da juventude estudantil, suscitando movimentos de produção de identidades e alteridades.

É nesta perspectiva também que a grande maioria dos jovens estudantes elabora a sua representação da juventude estudantil e a institui como um dos segmentos da escola, um dos grupos de sujeitos/atores escolares que deve ter obrigações, responsabilidades e direitos sociais e políticos no âmbito da escola, juntamente com outros grupos de sujeitos/atores escolares, tais como: professores e diretores, principalmente; mas também com os funcionários da escola.

Os jovens estudantes elaboram a sua representação sobre a juventude estudantil a partir de três dimensões: a representação de si mesmo como estudante, isto é, a auto-representação, a representação do estudante que está próximo a si, ou seja, os amigos e colegas estudantes de classe, de turno e de escola e, a representação da juventude estudantil em geral. Esta representação sobre a juventude estudantil em geral é elaborada a partir de uma relação de distanciamento estabelecida com uma entidade genérica que se situa na distância e na abstração.

Sobre a juventude estudantil em geral, os jovens estudantes, em sua maioria, elaboram uma representação negativa, carregada de estereótipos tal qual a juventude é apresentada socialmente, dentro de uma certa visão oficial reificada. Assim, esta representação negativa nasce, se nutre e se fortalece no enraizamento da representação socialmente veiculada sobre a juventude: a juventude como a fase da vida na qual se instala a rebeldia, a irreverência, a irresponsabilidade, passando a ser caracterizada como a idade da desrazão, do não estar nem aí para nada, onde os indivíduos só ligam para diversão. É a fase da inconseqüência!

Na escola, de modo geral, parece ser essa a representação da juventude que circula entre professores, diretores, inspetores, etc. Salles (1998, p.151), ao elaborar estudo sobre a representação social da adolescência e do adolescente entre professores, diretores, inspetores e estudantes, constata que

“A idéia de que o adolescente é despreocupado com o futuro, é irresponsável, só quer viver a vida e desfrutar grande liberdade que leva à auto-afirmação comportamental e que a adolescência é época de menores responsabilidades está tanto na fala dos próprios adolescentes como na dos adultos”.

Ainda como constatação da situação descrita acima, Salles assinala que

A representação social do adolescente e da adolescência, portanto, parece fixar que ele é individualista, preocupado apenas com ele mesmo, que só quer se divertir e viver a vida, é independente, liberado, desinformado, apolítico, consumista, não aceita regras, é despreocupado em relação à definição profissional e em relação aos estudos, não sabe o que quer, não tem objetivos, preocupa-se só com o imediato, não tem nada na cabeça, não liga para o futuro e está perdido. (op.cit, p.156)

Essas características, que informam uma visão estereotipada, negativa e preconceituosa são compartilhadas pelos próprios jovens estudantes quando olham para a juventude situada para além do seu convívio.

“Os jovens, a maioria dos jovens só ligam pra festas né, e, pra ir a festa um dia, toda festa que tem, tem jovens que vão né, então eles chegam a, no outro dia na escola chegam cansado, tudo...”
(Ângelo, 15 anos)

“Tem estudantes que não vêm pra estudar. Hoje a maioria é assim. Hoje os alunos têm tudo na mão, ó, tem colégio que dá material, as mães fazem de tudo, rala que só! trabalha pra dar material pros alunos que eles pede, ele, extrair e não quer nada...” (Teresa, 16 anos)

Esses jovens que habitam a representação do jovem estudante acerca da juventude estudantil em geral, representados por eles enquanto “a maioria”, são considerados irresponsáveis e inseqüentes. São jovens que são estudantes, mas que não estudam, ou seja, são estudantes só no nome, não desempenham a contento a sua função de estudar, o seu ofício designado socialmente como necessário,

obrigatório e adequado para a sua faixa etária. São os estudantes denominados de “carregadores” ou “transportadores de livros”.

“Eles só querem levar a vida a bem assim, os carregadores de livros, por que não são estudantes, chega na escola, pega os livros, assiste uma aula, as vezes não assiste, sai”. (Aline, 15 anos)

“Eu era um estudante transportador de livros, vinha com os livros, botava assim na carteira, levava pra casa, trazia de novo, chegava em casa eu nem abria, abria no colégio e era por poucos minutos” (Ariano, 20 anos)

Em primeiro lugar, são irresponsáveis consigo mesmo, pois agem com irresponsabilidade quanto à sua função e seu ofício de estudar, não se preocupando com um certo estado físico indispensável para o exercício de tal função: “chegam cansados na escola”. Isto lhe acarretará dificuldade de concentração. Assim, não conseguem prestar atenção às aulas, não conseguem assimilar os conteúdos escolares transmitidos, não conseguem aprender. Em outras palavras, não conseguem exercer a função que lhes é socialmente destinada: se informar, se formar, se educar, se preparar para enfrentar o futuro, preparar o próprio futuro.

Em segundo lugar, são inconstantes porque vão para a escola, mas não vão para estudar, vão para passear, se divertir, bagunçar e cometer outros tipos de “desordem”. Agindo assim, terminam por atrapalhar quem foi à escola para dar contas de sua responsabilidade como estudante, quem está interessado em desempenhar satisfatoriamente a sua função de estudante: estudar, aprender. Assim, são inconstantes consigo mesmo e com os outros estudantes que vão à escola, de fato, com o propósito de estudar e aprender.

“Assim, chega no colégio nem estu, num, como é que fala? Não assiste nenhuma aula, só fica fazendo bagunça dentro das classes, gritando. Eu percebo, acontece muito isso. Desinteresse..., porque

ele não quer estudar; devia dar uma chance pra quem quer, acho que é isso”. (Teodora, 17 anos)

“tem aqueles que vão pro colégio assim dando desculpa que vai estudar, aí depois sai, vol, vão, chegam no colégio, aí inventa desculpas, vão ficar ou namorar, até mesmo sai pra ir brincar lá fora, assim, acho que são pouquíssimos os que aproveitam o estudo” (Angélica, 17 anos)

Os jovens estudantes elaboram dois motivos que justificam esses comportamentos na juventude estudantil.

1º.) Esse jovens agem assim por que vão à escola obrigados; não gostam de estudar, não querem estudar, não têm interesse em estudar mas são forçados pelos pais. Neste caso, freqüentam a escola por obrigação e imposição da autoridade familiar.

“Uma relação assim..., por obrigação, sinceramente, porque o que eles vêm pra cá é..., eles não vem no interesse de estudar, mais prá fazer bagunça, certo? eu acho que a relação deles dentro do estudo é assim. Até no, nos Estados Unidos né, estudantes vai prá matar! Pega uma arma e sai atirando! Eu acho que é mais prá bagunça, acho assim. o aluno vem com interesse de ver novos amigos, é... conhecer novas gentes né, se estabelecer com alguém, mas... assim, eu vou estudar prá ser alguém na vida, muitos estudantes não fazem isso não.” (Abelardo, 16 anos)

“Tem assim, tem jovens que não gostam de estudar e o pai força, prometendo coisas né: ‘se você for pro colégio fazer isso eu te dou isso, te dou aquilo.’ Então muitas das vezes eles são assim forçados a estudar, não é por que eles querem e sim pelo que eles vão ganhar”. (Angélica, 17 anos)

2º.) Esses jovens agem assim porque ainda são adolescentes, não pensam no futuro, estão numa fase em que no presente, as perspectivas se resumem às brincadeiras e diversões, e o futuro ainda não é uma realidade, nem uma promessa de possibilidade: o futuro assemelha-se à abstração de algo situado em um tempo

muito distante! Essa mesma justificativa é empregada por alguns alunos que tiveram um passado recente na condição de bagunceiros, de pessoas que não gostavam de estudar, que não se interessavam. Devido à sua imaturidade, ainda não haviam descoberto o sentido e a validade do estudo: preparar no presente o que será o futuro. Não qualquer futuro, mas um futuro bom, um futuro que seja melhor do que aquele que os seus pais conseguiram alcançar. Um futuro que se situa num tempo próximo: o amanhã. Para a maioria dos jovens que participaram desta pesquisa - filhos e filhas de pais que trabalham em operações manuais - o *amanhã* (CPF=19) (fator1, lado positivo) é uma das representações do futuro.

“Eu agora na 8^a., cursando a 8^a. série eu me sinto mais responsável. Bom, já que antes eu era como os outros, não gostava de estudar não, acho que eu não entendia muito sobre o estudo, essas coisas. Mas agora, depois de, quando eu cursei a 7^a. série que eu vim me interessar pelo...; não, antes quando eu fazia a 5^a. série¹⁸ eu não me interessava muito, bagunçava muito na, nas, digo, nas classes, faltava muito, gazeava aula, como o povo diz, matava aula. Estou fazendo a 8^a., me inter, tô me interessando mais agora. É por que... já é um, um meio que, que vai me sustentar no futuro. A mente, agora a mente mais avançada a gente num..., se vê mais..., como é que se diz? É, interessado em estudar que é pra ser alguém na vida”. (Vladimir, 17anos).

Os jovens não estão atento às aulas. Acho que por causa, eu, eles tão passando a fase que eu passei, né, quando eu tinha 14 anos assim..., não pensam, acham que o estudo não vai servir pra nada, só querem brincar, eles, eles pensam que... vão levar a vida do jeito que tão levando agora a vida inteira, mas não é assim não, que vai chegar momento aí que a situação vai ta trágica. (Mariano, 17 anos)

Assim, segundo os jovens estudantes, para essa juventude desinteressada, brincalhona e bagunceira, que não quer estudar, que no presente não pensa no futuro, quando o futuro chegar, trará consigo o sofrimento, e como

¹⁸ Esse aluno repetiu por três vezes a 5^a. série.

conseqüência, o arrependimento, pois o não desempenho de sua função de estudar, mais tarde será cobrado, e o que lhe aguarda é prejuízo e punição.

“No começo eu era um pouco bagunceiro, aí agora eu tô pensando melhor né, que isso..., eu estudando mais, eu... tenho um futuro melhor e eu bagunceiro, eu num..., num tenho um futuro, nada. Um exemplo, um estudo, quem estuda... vai ter, se fizer curso, passa, aí vai ter um trabalho melhor, quem não estuda vai ser faxineiro, guarda.” (Enrico, 16 anos)

“Agora eu vou dizer uma coisa a tu, pra quem não quer estudar, um conselho que eu dou: mais tarde você depende só dos estudos, até no caso de concurso pra pessoa que for fazer de uma varredeira, você tem que fazer um concurso”. (Teresa, 16 anos)

“Não, pro aluno, pra aquele momento que, que não quer nada, maravilhoso! Mas depois..., o arrependimento vem depois”. (Ariano, 20 anos)

Neste sentido, o estudante não estudar, caracteriza-se para os jovens estudantes como uma desrazão, um contra-senso, pois, para os estudantes pobres de escola pública, trata-se de desperdiçar uma oportunidade, de extraviar uma possibilidade: deixar o futuro escorrer pelas mãos. É nesta perspectiva que o jovem estudante ancora a sua representação da juventude estudantil em geral como uma representação negativa.

“Eu acho um absurdo os alunados fazer isso né, que a gente tem tudo nas mão, livro, tem tudo, professor de graça e..., a gente fazendo isso tá prejudicando a si mesmo, o professor não perde nada com isso, quem tá perdendo é o alunado né, tem tudo na mão, não quer aproveitar! Então, desgasta!” (Rubens, 20 anos)

Essa negatividade, que identifica a representação sobre a juventude estudantil, todavia, não se sustenta no real-concreto, no plano da proximidade, vivenciado no dia-a-dia pelos jovens estudantes. Neste sentido, as características

que adjetivam a negatividade da juventude: o alheamento, o desinteresse e o comportamento inadequado em relação ao estudo pertencem ao outro, ao outro jovem estudante que está situado na distância, em contraposição àquele que se situa no plano da proximidade: eu não, os meus colegas não! Assim, os jovens estudantes estruturam uma representação defensiva de si e de seu grupo como parte de uma estratégia projetiva. Através desta estratégia, se desviam do que lhe é ameaçador e destina ao *outro* o que é ameaça. “Eu não, o meu grupo não”. (JOFFE, 1995)

“É, tem muita gente que não se interessa, vem para o colégio ou para olhar pras meninas, só como meio de diversão, eu conheço, **não nesse**. É, aí, pelo menos na maioria, **da noite**, eles vem só pra nada mesmo. (Dirceu, 19 anos)

“Nas outras salas, **na minha não há muita né**, mas nas outras salas a gente nota que há gritaria, os alunos chutano cadeiras.” (Ângelo, 15 anos).

Dessa maneira, ao trazer a elaboração da representação *estudante* para perto de si, principalmente para o âmbito da sua sala de aula e da sua turma de colegas, o jovem estudante vai minimizando a negatividade atribuída à juventude estudantil, ou mesmo, passa a negá-la. Assim, o que era maioria, vai se transformando em minoria, tanto em termos qualitativos (a intensidade com que aparece o comportamento negativo nos estudantes), como em termos quantitativos (a quantidade de estudantes que se comportam de modo inadequado em relação ao estudo).

“Eu conheço um pouco, um pouco, não bastante, são **pouquíssimos** os que não aproveitam os estudos”. (Angélica, 17 anos)

“Alguns colegas meus mas..., nas outras escolas que eu já estudei faz isso. Não são muitos, assim, **exceção**, a minoria.” (Cristina, 14 anos)

“Mas não é todo dia não que faz bagunça não, às vezes né, não é todo dia!” (Dulcinéia, 18 anos)

“Bom, tem alguns assim que se comporta bem, tem outros assim que fazem mais bagunça. Os que, a maioria se comporta bem, assim, mas a **minoría** prejudica a sala inteira quando faz bagunça”. (Mariano, 17 anos)

“Eles são bem interessados os meus colegas de sala, turma, são muito é interessado pelos conteúdos, pelas coisas que os professores explicam. É, eles são bem interessados, eles gostam de assistir as aulas”. (Alice, 14 anos)

No entanto, mesmo para essa minoria próxima que expressa comportamentos de desinteresse pelos estudos, ou que são bagunceiros, os jovens estudantes constroem mecanismos de explicação e de justificativas para tal comportamento visando a proteger a imagem do colega e amenizar os efeitos das características que imprimiriam negatividade à sua representação.

“Mais, é, mais ou menos bem, assim, não são tão..., como era pra ser, tal, mas o que eu vejo eles se esforçarem pra, pra entender aquela matéria, pra uma prova, é isso. Assim, eles não..., também não são aqueles alunos de ficar toda hora quietinho, é, quietinho assim, mas na hora da matéria que o professor tá explicando, que é, faz é prum trabalho, é, uma prova, eles tentam, ou pelo menos se esforçarem, se esforçarem para tirar uma nota boa, mas na intenção, assim, na hora de ficar tão quietinhos diretamente tão..., tem alunos né que são, são todos assim”. (Graciliano, 14 anos)

“É muito difícil um caso de um aluno não tá interessado por que ele, o cara quando vai pra escola todos os dias, que ele 07 horas até 11:30, tem dia que 07 horas até 11:00, acho que o cara nunca vai pra escola só pra brincar não. Às vezes se diverte mas, por que tem gente que não..., gosta de brincar, de ficar brincando e conversar muito, mas eu acho que sempre tem a coisa de ter interesse”. (Jacinto, 16 anos)

“Pronto, como... na minha sala, eu não posso dizer, tem alunos que são danados, é uma coisa, mas querem alguma coisa, ele levam lá, mais o quê? Como na brincadeira, mas sei que querem alguma

coisa, entende? Entende? Hoje o mundo dos jovens é assim, é tudo na brincadeira, tudo, mas eles querem alguma coisa..., se conseguir tá brincando!” (Teresa, 16 anos.)

Ao empreenderem tal postura, esses jovens estudantes estão exercendo duas das quatro funções colocadas às representações sociais, quais sejam, não apenas produzir uma identidade pessoal ou grupal (função identitária), mas proteger a identidade do grupo de pertencimento, colocando-a numa posição de gratificação e satisfação, como também de aprovação social. Por outro lado, essa proteção grupal se dá mediante a função justificadora das representações sociais. Segundo essa função, as tomadas de posição e comportamento dos indivíduos pertencentes a determinado grupo são justificadas, conforme afirmação de Abric (1998). Neste caso, esta função pode favorecer, por parte dos estudantes, a construção de uma representação negativa em relação aos outros sujeitos também estudantes mas que não se incluem no seu grupo de pertença, podendo se originar daí uma diversidade de estereótipos.

Quanto à sua própria representação, a auto representação, os jovens estudantes elaboram uma representação bastante positiva de si mesmo. Essa positividade se expressa nos seguintes termos: os jovens estudantes se vêem como bons alunos, como alunos regulares ou normais.

“Sou muito..., ah, como, como os outros alunos assim, o ..., são, que estudam, que brincam, também dá trabalho aos professores, sou como todos os alunos”. (Angélica, 17 anos)

Quando se auto-representam como um estudante regular ou normal, eles tomam como argumento o fato de não serem o tipo de aluno exemplar, aquele que estuda porque gosta e que gosta de estudar todas as matérias escolares, que não brinca, não conversa: é o emblemático e folclórico estudante “CDF”. Aliás, este tipo

de aluno exemplar chega inclusive a ser criticado, chega mesmo a ser motivo de preocupação por parte de colegas.

“Tem uns indivíduos que chegam na classe né, ai pronto, só entra lá ai fica lá olhando pra o professor, fica pergu, bom, enfim eu não sei, todo mundo pergunta né quando tem dúvidas, eu pergunto, mas eles não, a vida deles é estudar e chega na classe e pronto e lá fica, não sai, recreio é fazendo exercício e não sei o quê mais. É isso. Eu acho que esse pessoal (risos), que eles vai ficar doido! Só estu, só estudar é..., que é..., estudar é bom, estudar né, é lógico, mas também descansar, brincar também, acho que é assim”. (Telma, 16 anos)

Todavia, mesmo não gostando tanto de estudar e não se colocando muito perto dos alunos tidos como “exemplares”, esses alunos que se consideram regulares reconhecem a validade e a necessidade de estudar, e assim, são capazes de sacrifícios em nome do reconhecimento dessa necessidade.

“Eu me vejo um aluno regular. Pra falar a verdade eu não gosto muito de estudar, num... gosto muito de, de matemática, não gosto de outras matérias, mas tem que estudar, né? Olhe, eu não gosto de estudar por que infelizmente a matéria né, que, chata, matéria difícil. Ter um emprego, a vida..., ah, eu vou ter que estudar por que, ser alguém na vida né, arrumar um emprego, essas coisas”. (Ulisses, 15 anos)

Quanto aos jovens que se representam como bons alunos, estes colocam a seu favor uma carga de adjetivos que expressam essa positividade. É um bom aluno, é um aluno esforçado, interessado, aplicado e preocupado em relação ao estudo. Favorecem, dessa maneira, um comportamento calcado na respeitabilidade pela sua função de estudante, no presente, e de responsabilidade, com o seu futuro. Neste caso, ser bom aluno é estudar para as provas, é fazer todas as tarefas de modo correto; é gostar também de todas as matérias e se interessar nas matérias.

Esses conceitos auto-atribuídos, na maioria das vezes, são circunstanciados por situações que os ancoram. Desse modo, os jovens estudantes justificam, para si e para os outros, essa representação positiva construída sobre si mesmo, em contraposição à representação negativa atribuída por eles à juventude estudantil em geral, ou seja, os jovens estudantes procuram trazer para o plano da concretude, do cotidiano e de suas práticas sociais como estudante, os elementos empregados para a elaboração afirmativa de sua representação positivada.

“Eu me acho um bom aluno. Eu não sou aquele aluno que só..., a matéria do professor, tal, mas pego um livro, alguma coisa pra ler em casa, certo? sempre, a comunicação, eu nunca, eu nunca perco assim, jornal, essas coisas, eu assisto tudo”.(Graciliano, 14 anos)

“É, me acho bom aluno. Esse ano mesmo eu nunca, num..., as vez, nenhum professor me reclamou ainda, faço as atividades.”
(Jacinto, 16 anos)

“Eu me vejo assim..., eu vejo que eu sou uma pessoa comportada, não faço bagunça..., que eu tenho querer, eu me vejo assim. Tiro notas boas...”. (Dulcinéia, 18 anos)

Do que nos foi possível ler sobre as representações sociais dos jovens estudantes acerca da juventude estudantil, percebe-se que a maioria destes, nessa condição, tem uma visão afirmativa sobre si mesmo e sobre o outro estudante que se encontra no plano de sua proximidade, calcada numa referência direta à condição de sujeito escolar. Neste sentido, ele deseja estar par a par com os outros sujeitos escolares: o diretor, os professores e os funcionários, advogando para si a condição de sujeito político ativo, a favor da democratização das relações de poder na escola.

Assim, constatando a condição de subalternidade que lhe confere a escola na relação com os demais sujeitos escolares, os estudantes se revestem de um sentimento de insatisfação e elaboram um discurso crítico e propositivo acerca de

tal condição. Eles se sentem um sujeito capaz de pensar, de opinar, participar e contribuir para o melhoramento didático-pedagógico e administrativo da escola.

Em relação à juventude estudantil em geral, sobre a qual os jovens estudantes têm uma representação negativa, é preciso relativizar essa negatividade quando eles tomam como referência “o não estudar por não querer estudar”. Em primeiro lugar porque as conseqüências de tal atitude são sempre remetidas, de acordo com os jovens estudantes, para o futuro, enquanto no presente, parece significar gozo e satisfação.

“Pro aluno, pra’quele, aquele momento que, que não quer nada, maravilhoso!” (Ariano, 20 anos)

“hoje a gente acha bom porque o professor diz: ‘essa aula a gente vai brincar’. A gente acha bom porque a gente vai cedo pra casa, mas mais tarde a gente vai ver o que isso vai nos custar, né? Todo aluno fica alegre né quando vai cedo pra casa? Mas é como eu digo, a gente fica alegre naquele momento, mas mais tarde a gente vai sentir falta”. (Heloise, 16 anos)

Em segundo lugar porque este “não querer” expressa uma certa autonomia, uma certa disposição de poder. E isto, de certa forma se constitui num elemento valorizado por quem está em processo de auto-afirmação. Desse modo, a atitude de não estudar, em contraposição a ter que estudar, passa a significar demonstração de poder: é um enfrentamento. E se por um lado essa atitude significa para a maioria dos jovens estudantes algo negativo, por outro, pode significar algo positivo, valorizado, provocador de admiração.

“Tinha um meio de se apresentar pra turma né, dizer que o cara, que tinha gente que fica se amostrando na classe, bagunçando que é pra dizer que é o bonzão da classe. Assim, como um, um cabra ai quiser se apresentar na, na classe, na sala de aula, eles quer.. ser o mais falado. Tem um menino na minha classe (...) que ele bagunça

é muito! Todo mundo, todo mundo é, acha ele muito extrovertido, bagunça muito. Ai a gente, eu, quer ser que, pra se amostrar também para as meninas pra ficar querendo conve, é, tá querendo se apresentar pra turma pra dizer que é, ele não tem medo dos professores, da direção do colégio. Os mais estudiosos..., é não..., esses mais sabidão é o que arruma mais, arruma menos meninas, meninas assim, os mais amo, os mais amostrados é que as meninas se interessam mais”. (Vladimir, 17 anos).

Os estudantes indisciplinados, em sua grande maioria, são os “amostrados”, “apresentados”, exibicionistas que buscam destacar-se através de brincadeiras e conversas durante as aulas, quando deveriam estudar. São aqueles estudantes que não tem medo de exibir a sua coragem, ou a sua necessidade de se divertir, de não se submeter ao que lhe é determinado a priori, de ir contra a maré, de agir de modo contrário ao que se espera dele - estudar. Assim, ao entrarem em conflito com as autoridades escolares, ficam em evidência, saindo da galeria dos sujeitos comuns e por isso despertam e admiração em parte dos colegas, mas também a recriminação, a raiva e a dó. Segundo seus colegas, são “palhaços”: fazem graça, ou são imaturos: brincam. Eles são “o outro”, um não eu!

CAPÍTULO V

JOVENS ESTUDANTES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA

Pode-se observar que os resultados obtidos com a aplicação dos testes de associação livre de palavras, a partir da análise do gráfico AFC, de modo geral, revelam que todas as representações sociais acerca da escola, elaboradas e compartilhadas pelos jovens estudantes participantes desta pesquisa são caracterizadas como positivas. Essa positividade é também constatada nos discursos desses jovens estudantes, evidenciada por outro instrumento: as entrevistas. Nessas, os discursos dos jovens estudantes são desveladores da validade social que atribuem à escola, do mesmo modo que demonstram o sentido que conferem a esta instituição.

Tais discursos, reveladores do sentido e da validade social da escola por parte dos jovens estudantes, evidenciam que suas representações acerca dessa instituição são elaboradas a partir de três pontos de referência: a escola (a instituição social), a sua escola (a escola onde o sujeito estuda), e as outras escolas (escolas privadas e outras escolas públicas, sobre as quais tem conhecimento). Esses pontos de referência se situam e se inter cruzam entre dois eixos de referência à escola: a escola real e a escola ideal, ou seja, a escola que se tem (a escola conhecida e/ou vivenciada) e a escola que se desejaria ter e frequentar. Esses pontos de referência, em suas representações sobre a escola, ora se aproximam, ora se distanciam.

Entre os elementos que emprestam uma significação positiva à representação social da escola elaborada pelos jovens estudantes, se destacam, por um lado, as adjetivações referentes à escola, por outro lado, uma série de elementos lhes favorece uma representação positiva: o papel social atribuído à escola, as suas

funções, objetivos e o modo como a escola os administra; a qualidade do trabalho que a escola desenvolve, os conteúdos escolares - saberes e conhecimentos - trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, as características e situação físicas do espaço escolar, os procedimentos didáticos, pedagógicos e administrativos adotados por diretores, professores e funcionários e as expectativas suscitadas por esses jovens estudantes acerca desta instituição.

Neste sentido, podemos ler no gráfico da AFC que a escola (estímulo 01) para os jovens filhos de pais que trabalham em operações manuais é adjetivada como *boa* (CPF=34) e significa lugar de *estudo* (CPF=14): “A escola é um lugar onde se estuda, é lógico!” (Telma, 16 anos). Para esse grupo de jovens a atividade de estudo é mediada pela ação do professor e do estudante, conforme assinalamos no capítulo anterior. Nesse sentido, a escola é o lugar de encontro do *estudante* (CPF=35) com o *professor* (CPF=15) sendo, portanto, um espaço social em que os jovens alunos se reconhecem e se apropriam na construção de sua identidade estudantil.

Como lugar de estudo, para esses estudantes a escola é lugar de apreensão e conquista, de modo sistemático, de uma certa cultura valorizada socialmente que se configura diferente da sua cultura, tanto em termos de modo de apreensão como também de valorização social. A sua cultura é construída e absorvida na vivência do seu dia-a-dia, sendo comum às pessoas do seu meio social, marcado pela condição de pobreza. Sendo essas pessoas desprestigiadas socialmente, a sua cultura também o é. Em contraposição, sendo a cultura apreendida na escola uma cultura valorizada socialmente, esta se torna também valorizadora dos sujeitos que a possuem.

“Os jovens, acho que eles já, a maioria já tem, que sabe o que quer da vida né e sabe que o cara pra ser uma pessoa culta na vida tem de estudar”. (Jacinto, 16 anos).

Para esses jovens estudantes é esta apreensão da cultura transmitida pela escola que torna a pessoa culta, dotando-a não apenas de saberes, mas também de reconhecimento social sobre os seus saberes, conhecimentos e habilidades, como também de maiores e melhores possibilidades de entendimento sobre as palavras e as coisas do seu meio social, da sociedade, do mundo. Nesta perspectiva, não basta deter saberes para ser uma pessoa culta, é preciso que esses sejam saberes referendados e validados pela escola para serem reconhecidos socialmente.

Esta validação e reconhecimento, para esses estudantes, podem e devem favorecer sua progressão social. É isto, principalmente, que faz com que a escola se revele para eles como uma coisa *boa*. A escola, neste sentido, é vista como um canal de deslocamento social positivo, apresentando-se como uma possibilidade - para muitos até uma certeza! - de melhoria de vida, de saída de onde se está (socialmente / financeiramente) para uma condição melhorada de vida.

Para os jovens cujos pais trabalham em operações não manuais a escola é adjetivada significativamente com uma valoração superlativa, ela é *tudo* (CPF=48). Diferentemente do grupo anteriormente descrito, a grande maioria destes jovens já desfruta de uma condição de vida melhor: mora no centro da cidade ou em bairros não periféricos, estuda em escolas do centro e tem renda familiar variando entre 04 a 10 salários mínimos. Neste caso, quando esses jovens representam a escola como sendo *tudo*, emprestam a essa instituição um sentido mais genérico, mas ao mesmo tempo mais objetivo: a escola significa para eles a promessa e a esperança de não decair socialmente - deslocamento social negativo. No mesmo sentido, significa a possibilidade de progressão social - deslocamento

social positivo, ou, de pelo menos permanecer na situação social na qual se encontra. No caso de alguns desses jovens, o perigo de decair socialmente parece uma ameaça, cuja sombra assustadora e real mais próxima foi a desestabilização econômica da sua família que provocou a transferência dos filhos da escola particular para a escola pública¹⁹.

A escola também é representada por este grupo como lugar de *aprendizagem* (CPF=22) Neste caso, a *aprendizagem* dos saberes, conhecimentos e habilidades aprendidos na escola, por um lado, lhes servirá para equiparar-se, em termos de grau de escolaridade, aos seus familiares mais próximos: pai e mãe. Assim, manterão o status de sujeito escolarizado de uma família escolarizada. Nesta situação, a aprendizagem escolar se converte numa espécie de capacitação para garantir, pelo menos, a manutenção do *status* social e econômico conquistado por sua família. Por outro lado, essa *aprendizagem* se constitui numa possibilidade de superação e progresso familiar, seja em termos de aquisição de conhecimentos e grau de escolaridade, ou mesmo de *status* social e financeiro.

Considerando o agrupamento dos sujeitos dessa pesquisa a partir da categoria sexo, temos que para as jovens estudantes, a escola aparece como significando *educação* (CPF=31) e *futuro* (CPF=20). Neste sentido, a *educação* conquistada através da escola passa a significar para essas jovens estudantes algo maior que a assimilação de conhecimentos escolares. Devido ao fato de as mulheres pobres na atual conjuntura social ainda se encontrarem numa situação de maior submissão econômica, social e político do que o homem pobre, para estas, a frequência à escola passa a significar a aquisição de um processo amplo de aprendizagens.

¹⁹ Vários dos alunos entrevistados são egressos de escola particular. A maioria destes se concentra na escola 01.

Dessa maneira, tais aprendizagens incluem, além dos conhecimentos escolares, a construção de determinadas habilidades e capacidades a serem utilizadas na sua vida pessoal (maior conhecimento do seu meio e de si mesma: saber ser) e social (saber fazer, saber se portar, saber se comunicar). A inserção na escola traz também a validação e o reconhecimento social da detenção de tais saberes, habilidades e capacidades, dispondo-os como um meio de contribuição para a superação ou abrandamento dessa situação de submissão e inferioridade social da maioria das mulheres frente aos sujeitos do sexo masculino.

Nestes termos, tornar-se uma pessoa escolarizada, educada, significa tornar-se uma pessoa com possibilidades de vir a ser independente e autônoma. Assim, sobre a educação escolar estão postos os seus sonhos de futuro (fator 2, lado positivo). Neste caso, a educação escolar significa um forte investimento no *futuro*. Investimento de ordem afetivo-pessoal (cuidar de si), intelectual (ser uma pessoa informada, atualizada) e profissional (preparar-se para a disputa no mercado de trabalho e para um desempenho profissional satisfatório) que se constitui como uma promessa, uma esperança, uma segurança para o futuro. Este tem o significado de ser um tempo de acúmulos e de gozo de bens materiais (autonomia financeira), mas também de conhecimentos e saberes para não ficar “*voando*” no mundo e no tempo. É desta necessidade de futuro que brotam suas justificativas para estudar, se escolarizar, se educar.

“Eu gosto de estudar porque... , é assim, eu ia, eu vou aprender mais, vou garantir meu futuro.... e mesmo com o meu futuro garantido eu estudaria, estudaria porque eu, o que é que tem, por exemplo, se eu tivesse uma mansão, no caso um carro, não precisasse nem trabalhar, nem digo nada, mas o que é que eu assim, nem ia tá por dentro dos assuntos, das coisas que as pessoas iam falar, eu ia é ficar assim é... voando, uma pessoa falando e eu não sabia nem o que ela estava falando porque eu não tinha

estudado pra mim, pra mim se informar das coisas melhores”.
(Alice, 14 anos)

“É necessário eu estudar porque se eu for parar de estudar... e depois no futuro? Ai o que é que eu vou fazer? Eu vou ter que fazer alguma coisa, por exemplo, eu não vou ter o, eles não [os pais], é, pessoas assim. Ó, lá, lá fora assim, na rua, lá em baixo eles não vão me dar um emprego sem eu ter o segundo grau por que se eu não tiver o que é que eu vou ser? Eu, eu tenho que trabalhar em alguma casa de alguém, ou ser uma doméstica e, ou senão depender do marido, por que as vez a pessoa casa, que muita gente diz que não presta depender do marido por que senão qualquer coisa ele joga na cara que ‘eu lhe sustento!’. Ai qualquer coisinha ele, ele é, a pessoa briga, vai pra rua, e vai pra onde? Vai pra casa de quem? Não tem dinheiro, não tem roupas, então eu gosto de estudar, acho bom vim todo dia pra escola.” (Julieta, 16 anos)

Essa importância atribuída à escola como lugar de construção de um futuro melhor também é compartilhada por uma parcela bastante significativa de jovens estudantes do sexo masculino, pois uma parte dos rapazes também compartilha da representação da escola como *educação* (fator2, lado positivo). Para a maioria desses jovens estudantes, porém, a escola é representada como lugar de *ensino* (CPF=43) (fator2, lado negativo) e assume a adjetivação de ser *divertida* (CPF=16). Neste caso, parece-nos que para a maioria dos rapazes a sua frequência à escola se reveste de um significado menos fortemente determinado do que o é para as moças, embora assuma claramente um significado positivo: sendo a escola um lugar de ensino, o estudante tem possibilidades efetivas de aprendizagens.

Assim, a postura escolar dos rapazes parece ser menos ativa e talvez menos intensa do que a das moças, no que diz respeito à questão das aprendizagens escolares. Desse modo, a sua aprendizagem dos conhecimentos escolares fica um tanto restrita ao que é transmitido por aqueles que se encarregam da atividade de *ensino*, assumindo assim, um sentido menos amplo de aprendizagem escolar

específica, cabendo lugar para a representação da escola como sendo lugar também de *diversão*.

A escola é tida como um lugar onde os estudantes se divertem, encontram-se com seus amigos para conversar, brincar, etc. Ela é o presente, que significa trabalho e esforço, mas é também diversão. Ela é o futuro, onde, a partir dos conhecimentos que possam adquirir através dos ensinamentos dos seus professores, podem significar melhoria de vida para esses os estudantes. Dessa maneira, o seu tempo escolar é um tempo dividido entre aprender o que lhes ensinam e se divertir junto com seus amigos de escola. Semelhante ao caso dos rapazes quanto à representação da escola como *educação*, nas entrevistas, aparece também para as meninas, a representação da escola como um lugar divertido, de encontro com amigas e de conversas, de bate-papos. Para elas também a escola não é apenas espaço de trabalho e esforço, mas é também de alegria, de encontro, de novas amizades.

“Eu diria que a escola é um lugar de alegria. Por quê? Porque você no caso pega novas amizades no colégio. Não sou muito de sair, mas já quando eu vou pro colégio já pego novas amizades. Minha colega que é daqui de Cajazeiras vai pra minha casa, então você já pega uma, já fica com uma amizade bem unida, entendeu? Você pegar novas amizades é bom demais. No colégio, você tá bem pen, principalmente ali, você vem triste antes cumprir, ‘ah, porque você veio triste pro colégio?’ Ah, no caso de, na hora do intervalo liga o som, a gente fica só se divertindo ali. Assim é uma coisa que já vem boa”. (Teresa, 16 anos)

Uma leitura geral e articulada do conjunto dessas representações nos indica que a escola é uma instituição valorizada pelos jovens estudantes de camadas populares. De acordo com tais representações da escola, esta se configura para a grande maioria dos jovens estudantes pobres e sertanejos, que estudam em escolas

públicas na cidade de Cajazeiras, participantes desta pesquisa, como **um campo de sonhos de futuro**.

É na escola que os jovens depositam grande parte dos seus sonhos, sonhos de um futuro melhor, diferente do presente conquistado pelos seus pais. Aliás, examinando-se a realidade social, econômica e política da Região Nordeste, e do Brasil no geral, a escola se configura como um dos poucos espaços disponíveis para a construção de sonhos de dias melhores no futuro para os jovens pertencentes às camadas populares, mesmo quando tudo parece mais uma ilusão, um devaneio, um delírio, ou seja: quando o sonho é sonhado com os pés muito distantes da terra do real, para muito além dos limites do concreto cotidiano!

Este é o caso de estudantes que sonham construindo seus ideais ultrapassando as fronteiras limitadas das suas possibilidades reais e remotas, já que as suas condições financeiras e sociais reais e objetivas para a realização desses sonhos nos parecem ser quase nulas, quase inexistentes. Assim, aparecem vários estudantes a nos lembrar Ícaros grávidos de altura e desejosos de voar, querendo ir para muito além de onde suas pernas podem leva-los. Desse modo, constroem asas e voam..... Porém, antes que o calor do sol derreta a cera de suas asas alongadas, seus pés tocam o solo quase seco de suas vidas, vidas que também são quase secas, quase ressecadas pela dura concretude do real, sendo despertados para os limites do que é possível.

Essas são vidas que teimam em transpor o real e a dureza de sua concretude através da construção de desejos idealizados. São vidas que insistem em não se ver, em não se desejar, em não se sonhar, para sempre, *Vidas Severinas*.²⁰

²⁰ Nesta página, fazemos referências ao Mito Grego Ícaro, ao livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e ao poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

Neste caso, os sonhos são possibilidades, mesmo que remotas, são possibilidades. Porém, quando se sonha com o distante, com o muito longe, os sonhos que não se realizam de um jeito, podem ser realizados de outro jeito parecido, próximo, perto! Assim sendo, esses jovens estudantes pobres aportam no reino do mais possível e passam a sonhar sonhos possíveis.

“Eu pretendo me formar em Biologia, só que assim, porque tem, as vez a, a pessoa se forma pra ensinar Biologia, como um professor, mas é... eu na verdade mesmo queria ser **bióloga marinha**... porque eu sou apaixonada pelas coisas assim que tem no mar, eu. **E o mar é bem longe!** Por isso queria ser bióloga marinha mas eu acho.... eu não sei né, eu não, eu não tenho vontade de ser, nem..., eu poderia. Eu acho que eu queria ser mesmo bióloga marinha... Não, eu, **eu não queria ser professora, mas eu acho que eu vou ter que ser, tá entendendo?** Porque eu quero ajudar a minha mãe, eu acho que eu vou ter que ser professora já por causa da minha situação financeira, eu tenho, eu acho que eu vou ser professora pra ajudar ela, **mas se fosse pra eu ser o que eu queria ser eu queria ser em Biologia.**²¹” (Julieta, 16 anos)

É preciso destacar, entretanto, que mesmo considerando a escola como uma espécie de ancoradouro dos seus sonhos de futuro, depositária das suas esperanças de uma vida melhor, os discursos dos jovens estudantes sobre esta instituição não são lineares e a-críticos. Pelo contrário, mesmo sendo discursos afirmativos sobre a escola, eles revelam uma consciência clara dos aspectos positivos e negativos dessa instituição, bem como dos seus limites. Há assim a elaboração de uma visão reveladora dos problemas enfrentados pela escola, das suas insuficiências e das suas imperfeições, a partir de uma ótica suscitada pela sua vivência da escola, na condição de estudante.

²¹ Em Cajazeiras, no Centro de Formação de Professores/UFCG, o Curso de licenciatura em Ciências forma professores de Biologia. O curso de Biologia, habilitação em Biologia Marinha, no âmbito da Paraíba, só existe no campus I da UFPB, em João Pessoa, distante cerca de 500 km de Cajazeiras.

Porém, mesmo tendo sobre a escola uma visão crítica reveladora dos seus defeitos, conseguem vislumbrar possibilidades de a escola vir a se tornar algo melhor, produzindo desse modo uma capacidade para apontar seus defeitos, mas, ao mesmo tempo, também para propor alternativas e caminhos de como melhorá-la, aperfeiçoá-la. Assim sendo, os seus olhares sobre a escola suscitam pensamentos críticos e propositivos.

A escola não se institui para esses estudantes como um campo de sonhos qualquer, mas como um **ir-remediável campo de sonhos de futuro**. Isto é, como um campo de sonhos que apresenta problemas, defeitos, dificuldades, mas para o qual há possibilidades de solução, de concerto, de vir a tornar-se melhor. Dessa maneira, pelo fato de a escola estar situada num movimento sócio-histórico, este campo de sonhos pode ser remediável, pode entrar num processo de se ir remediando, melhorando, consertando-se os seus defeitos. É neste sentido que esses jovens elaboram uma representação do que seria, para eles, uma escola ideal.

Quando estes jovens estudantes pensam e falam sobre a escola ideal, não se trata de um ideal abstrato e metafísico, mas sim, de um ideal construído sobre o aperfeiçoamento de uma escola que já existe, da escola real vivenciada por eles no seu cotidiano, no seu dia-a-dia de jovens estudantes pobres. A *escola ideal* é o que poderá vir a ser a *escola real*, é a sua escola melhorada, aperfeiçoada, desejada e livre das imperfeições que eles conseguem identificar na escola que freqüentam, que observam, que participam na condição de estudantes. Assim, as representações sociais desses jovens estudantes sobre a escola se assentam a partir do que vivenciam e do que desejam em termos de escola.

1- Representações da Escola enquanto Instituição Social

Um primeiro elemento que se destaca na elaboração das representações sociais sobre a escola pelos jovens estudantes, é que as representações são construídas, inicialmente, a partir de uma visão sobre a escola enquanto instituição genérica e abstrata. Esta visão é compartilhada pelo conjunto dos jovens estudantes sujeitos dessa pesquisa, independente das variáveis modalidade de ocupação do pai e da mãe e sexo, definidas para a Análise Fatorial de Correspondência no âmbito deste estudo.

Neste sentido, é a partir dos significados sociais construídos para a escola, a escola moderna - formar o homem cidadão, o adulto produtivo, portador de conhecimentos que lhes capacitam para o uso de determinados modos de linguagens e da razão -, que se estruturam as representações sociais dos jovens estudantes. Esses significados socialmente reificados e oficializados funcionam como parâmetros balizadores do que deve ser e do que pode vir a ser a escola presenciada, vivenciada e conhecida por esses jovens estudantes, isto é, a escola real do seu dia-a-dia de jovem estudante.

As representações sociais da escola por parte dos jovens estudantes, numa perspectiva genérica e abstrata, se assenta no valor universal e idealista atribuído a essa instituição a partir de sua função social: formar o cidadão, prepará-lo para a vida em sociedade, torná-lo um indivíduo produtivo, autônomo, responsável e constituidor de uma família. Dessa maneira, tal representação se objetiva na importância que assume a função social da escola na vida dos jovens estudantes, ou seja, transformá-los em homens e mulheres adultos socializados, prepará-los para serem homens e mulheres de bem, cidadãos e cidadãs,

constituindo-se, desse modo, como uma instituição cuja frequência, por parte das crianças e jovens, é uma necessidade e uma obrigação.

“Da escola, eu acho que é um meio que deixa o cidadão bem preparado para enfrentar a vida né, seja com sua família, com, pra uma formação de uma família, um lar, um trabalho, tudo, com... A escola é necessária para cada cidadão né, cada criança, adolescente que..., eu acho que os pais, eles devem se preocupar logo que seu filho já tenha a idade apropriada e, e levá-los para a escola por que é um meio pelo qual, pra poder se educar né, se formar, ser um cidadão de bem né, então é isso que eu acho da escola, essa opinião”. (Ângelo, 15 anos)

“Eu penso que [a escola] é uma coisa muito importante que tem pra, pra os alunos, pra os meninos dessa, que nem a minha idade assim, é, é bom porque é..., estudo é o que traz... né, as coisas mais importante que tem..., assim, no, nas pessoas assim porque tra, as vezes tem pessoas que nem estuda e não sabe de nada..., deve vim. Até pra trabalhar o estudo é importante, por isso que é importante agora o estudo”. (Petrúcio, 15 anos)

Sendo a escola a instituição social formadora de cidadãos, de pessoas de bem, produtivas e socializadas, segundo as representações dos jovens estudantes, tem o poder e a capacidade de evitar a marginalidade social e de forjar um bom futuro, um futuro melhor do que o presente para aqueles que a frequentam e que conseguem escolarizar-se. Dessa maneira, a escola é vista, também, como uma instituição protetora. Ela protege o indivíduo de cair na marginalidade, de viver uma vida de ignorante e de miserável social, isto é, de viver numa “pobreza muito pobre”. A grande maioria desses jovens não demonstra ter uma perspectiva de que, por força da escolarização, possam ascender de classe social e conseguir tornar-se rico(a), mas sim, melhorar de vida.

Melhorar de vida, neste caso, equivale, na linguagem popular nordestina, a tornar-se um “pobre remediado” ou uma “pessoa mais ou menos”, ou

seja, a pessoa que tem um emprego e uma renda salarial estável que lhe assegura o sustento, as vestimentas e uma educação razoáveis para a sua família, uma moradia decente, uma vida financeira sem muito arrocho e uma sobrevivência sem tantas dificuldades. Afinal, vale aqui lembrar que a maioria das famílias desses jovens estudantes sobrevive com uma renda salarial que varia entre um e três salários mínimos, sendo que grande parte dessa maioria sobrevive mesmo com apenas um salário mínimo. Neste caso, a exemplo da estudante Julieta que acima se referia à questão de ajudar a sua mãe, quase a totalidade dos entrevistados referem-se à sua família no mesmo sentido, ou seja, nos seus sonhos de vida melhor a partir da inserção à educação formal, coloca-se também a necessidade/desejo de ajudar a sua família - representada na figura da mãe -, de propiciar-lhe condições melhores para viver, movidos, talvez, pela afetividade e pelo reconhecimento dos sacrifícios que pais e irmãos fizeram para que eles pudessem estudar.

“A minha meta de estudo, eu acho que eu quero estudar só até o terceiro, o terceiro [ano do Ensino Médio]. Com o terceiro eu vou arrumar um serviço, trabalhar, ajudar os meus pais, certo?, depois do terceiro.” (Petrúcio, 15 anos)

Assim, enquanto instituição formadora, preparadora e protetora, a escola é tida para esses jovens como uma tábua de salvação, sendo assim representada pelo conjunto dos participantes desta pesquisa como *importante* (14%), *necessária* (09%) e, também, como uma *segunda casa* (09%), na qual podem e desejam ser acolhidos, protegidos, instruídos e encaminhados para uma vida decente.

“A escola serve pra educar os alunos, pra preparar ele pra um futuro melhor, pra não deixar ai solto pra marginalidade..., pra num..., pronto”. (Jacinto, 16 anos)

“Eu acho que é a base de tudo, é assim que eu acho. E sem a escola, o que seria da gente?! Então é isso que eu acho.” (Regina, 15 anos)

“A escola é basicamente... a segunda casa do aluno, entende? Nós estamos estudando pra se atualizar no mundo, pegar várias noções da coisa, tá entendendo? Que a gente pra arrumar um emprego hoje em dia, pra poder trabalhar fixo, temo, temos que estudar, nós alunado, é... pra aprender os conceitos da vida, que o mundo tem coisas boas e coisas ruins, entende? Você é pessoa ruim se quiser, você faz uma coisa ruim se quiser, então, já que tem escola, é pra aprender! É... aprender a ter consciência na vida, entende?” (Rubens, 20 anos)

Os discursos acima nos dão a dimensão exata do que representa a escola na vida desses alunos jovens e pobres. Para eles a escola é a *base de tudo*, por isso, é um valor e uma necessidade, ou seja, os sujeitos que não passaram por ela, que não a freqüentaram e não aprenderam os seus ensinamentos são sujeitos socialmente arruinados, pois são destituídos do exercício e gozo da cidadania. Do mesmo modo, estão desgarrados na vida, pois não aprenderam a ser humano, a ser homem, no sentido empregado, por exemplo, por Kant (1999), já que não aprenderam a *ter consciência na vida* e assim não possuem a capacidade de usar a razão, a capacidade de discernir o que é bem e o que é o mal.

“Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele. (...) Uma geração educa a outra”. (Kant, 1999, p.12)

Nesta perspectiva, sem inserção na escola e sem a aquisição de utensílios intelectuais desenvolvidos com a educação escolar, até a própria

sobrevivência orgânica dos indivíduos torna-se ameaçada, pois, sem a apreensão dos saberes escolares, fica difícil para esses sujeitos “*arranjarem emprego, trabalho fixo*” e remunerado e desse modo ganharem o mínimo necessário para se manterem vivos. Ou mesmo para se manterem num certo padrão mínimo de dignidade social e humana, ou seja, não se tornar mendigos a perambular por ruas e vias públicas “sem lenço e sem documentos” a depender de favores e da caridade alheia.

“A pessoa sabe que sempre tá estudando pra ser alguma coisa na vida né, que a pessoa não vem pro colégio pra ser uma mendiga, ela vem aqui pra ser alguma coisa na vida.” (Clarice, 15 anos)

É neste sentido que a escola se institui para os jovens estudantes como a *segunda casa* do estudante. Assim, esta se encontra em referência direta à sua família, representando abrigo e proteção, evitando a sua marginalidade, tanto social como existencial. Esta *segunda casa* é vista como um espaço de socialização, de aprendizagem, de convivência, de descontração. Justifica-se desse modo que nas suas observações acerca das escolas que conhecem, os jovens destaquem as recriminações à bagunça, desordem, falta de higiene, permissão de vícios e a preocupação bastante acentuada com a questão da segurança.

Dessa maneira, a escola é vista como a responsável pela formação de homens e mulheres como seres portadores de consciência da vida, pessoas de bem, detentores da capacidade de discernir o bem do mal. Através da educação que empreende, dos conhecimentos que transmite, a escola forma o cidadão e a cidadã reconhecidos e valorizados socialmente, preparados para enfrentar a vida, trabalhar, cuidar de si mesmos e da sua família, haja vista que o futuro para esses jovens significa *trabalho* (28%), *casamento* (10%) e a formação, manutenção e sustento de uma *família* (23%).

É a partir dessas premissas construídas sobre a escola, principalmente as que serviram de fundamentos para a construção da escola moderna, erigida a partir do século XVIII, divulgadas e arraigadas na sociedade desde então, que os jovens estudantes observam, pensam e experienciam a escola. Sobre esta, constroem as suas representações. É a escola que forma o homem, que forma o cidadão! Ela prepara o cidadão e valida socialmente a condição de homem do indivíduo escolarizado. Nesse sentido, a escola para os jovens estudantes é mais que uma necessidade, ela é uma obrigatoriedade, ela é fundamental. Sem ela, não existe a humanização do homem ou, pelo menos, não há o reconhecimento social dessa humanização.

A escola pra mim, do Brasil assim, escola geral, é bastante importante na vida da gente, claro né, que pra garantia do futuro, claro que é fundamental mesmo na vida do ser humano.”
(Graciliano, 14 anos)

Para esses jovens, portanto, na escola reside a chave do seu futuro, as promessas e esperanças de um futuro melhor que o seu presente, melhor do que o futuro que os seus pais, com pouca ou nenhuma escolaridade, conseguiram alcançar. Um futuro que lhes institua e lhes assegure a condição de ser gente, de ser pessoa, de ser alguém e alguma coisa na vida, em oposição a não ser nada na vida, por isso, “já que tem escola, é pra aprender!” Afinal, “sem a escola, o que seria da gente?”, como salientaram acima os estudantes Rubens e Regina .

“A escola é um objeto que eu tenho, um objeto que tem para..., é, ai eu aprimorar meus estudos para que no futuro eu possa ser alguma pessoa na vida né, alguma, alguma coisa”. (Dirceu, 19 anos)

Essa representação da escola, cuja objetivação se efetiva na sua função social: ensinar, educar, formar e preparar para o futuro, constituindo-se em uma

necessidade e uma obrigatoriedade, tem dupla ancoragem. Essa ancoragem se dá a partir de exemplos que o aluno encontra na sua própria família, ou no âmbito do seu convívio social. Assim, a ancoragem da representação da escola é estabelecida nos exemplos de não vivência ou da frequência curta à escola por parte dos seus avós, seus pais e da maioria dos seus tios e vizinhos e a sua conseqüente falta de oportunidades de melhoria de vida. Essa ancoragem se estrutura também nos exemplos de recompensa social e financeira obtida por quem conseguiu se escolarizar e melhorar de vida.

Em relação à carência de escolaridade dos pais, os estudantes colocam em pauta, sempre, a dificuldade de acesso à escola para quem era pobre “naquele tempo”, o tempo em que seus pais foram crianças e jovens. Tempo em que os pobres não tinham o “estudo na mão”, em contraposição ao hoje, cujo acesso à escola, “agora” é oferecido, garantido e incentivado pelo “governo que dá colégio, professores e materiais de graça” (Rubens, 20 anos). Neste sentido, do ponto de vista dos estudantes, tem-se tudo para estudar, para se chegar até a escola e lá aprender o que é necessário e importante. E caso não se estude, pode se estabelecer um sentimento de auto-culpabilização, pois agora, para o jovem estudante pobre, o acesso à escola é, além de uma necessidade, um privilégio.

“É preciso estudar, aproveitar a oportunidade, por que o meu pai não estudou. Naquele tempo tinha mais dificuldade, as pessoas assim não tinha o estudo como tem hoje, e as pessoas que têm, não percebe que tem, pra aproveitar, pra ser alguma coisa na vida, não é? Porque a pessoa tem que perceber o exemplo do pai, da mãe. Meu pai e minha mãe é analfabeto. Minha mãe tinha, podia estudar né, mas como era ela quem tinha que fazer queijo, assim, o pai dela não deixava ela estudar; e meu pai também, que ele trabalhava assim, **nunca teve o estudo na mão**. Enquanto eu tenho, eu posso ser alguma coisa na vida né, que é o que tenho que eles nunca teve na vida, que é o estudo.” (Clarice, 15 anos)

Quanto à recompensa pelo fato de se ter estudado, o exemplo coloca-se também, na maioria das vezes, em relação a alguns dos seus familiares que, mesmo sendo pobres, com esforço, determinação e sacrifício, enfrentaram as dificuldades e conseguiram se escolarizar e melhorar de vida.

“É..., por que sem estudo, assim, a gente não vai a lugar nenhum, não tem, não tem um bom emprego. Eu tiro o exemplo dos meus tios, eles saíram da, da roça e vinha estudar aqui. Agora, tão tudo formado, um é juiz, o outro é jornalista, outro é delegado em Rondônia. Tão tudo em um bom, é, bom de vida”. (Baltazar, 14 anos)

Essas representações, constituídas a partir dos ideais, fins e objetivos postos sobre e para a escola como instituição genérica e abstrata - a escola universal - se mantém para esses jovens estudantes até mesmo diante de fatos e de pessoas muito próximas que cujo exemplo e testemunho de vida evidenciam o não cumprimento ou realização das promessas de garantia de bom futuro, acalentadas em relação à escola: respeito e reconhecimento social do cidadão, sabedoria, trabalho, sucesso profissional e tranquilidade financeira, entre outros benefícios.

“Porque meu pai disse... duas vezes para mim, ele... disse assim..., é..., eu tô até meio emocionado!: ‘é, é do seu, é do estudo que... a panela ferve?’, assim, do jeito de comer, né? Aonde é que eu vou... ‘é do seu estudo que você consegue dinheiro para se alimentar?’ Aí eu fico triste com isso, sinceramente... É chato! Porque ele é ignorante, não é? Ai vem... essas dificuldades. Apesar dele ter terminado os estudos dele todo, né?! Mas ele não se..., não progrediu, não arrumou um emprego, então ele pensa assim que todos que estudam estão perdendo tempo, então se dependesse dele eu não tava estudando. Eu acho que ele tá errado, né?, já que.. ele também teve uma infância... muito ruim, aí..., e ele não devia tá pensando assim... porque muitos profissionais né, responsáveis, sai da escola, aprende a ler, escrever e..., aprende sobre muitas outras coisas, então eu acho que ele tá errado, muito errado mesmo!” (Abelardo, 16 anos)

“E sim, voltando também naquele assunto nosso, que eu não me interessava a estudar, também porque tem, tem um..., é, mora quase em frente lá de casa um cara lá do, ele tem um bar, ele é formado em, em 07, 07 coisas, é formado e não exerce nenhuma e..., trabalha de moto-táxi, ai isso também me levava a não estudar, eu dizia: não, Totonho é formado, não sei o quê e nem, num exerce a, a coisa dele, então se eu for estudar não vai servir pra nada, eu pensava assim, onde eu moro, quando eu fazia, quando eu tinha meus 12 anos, fazia a 5^a série; hoje eu não penso mais assim”. [Entrevistador²²: Mas, Totonho não é uma realidade? A escola garante o futuro de alguém? Por que não garantiu o de Totonho?] “É, e ele sabe tudo, ele ajeita ventilador, essas coisas, rádio, ele entende tudo, um bocadinho de coisas... Garante. É porque ele não quis, ele não quis, é, não procurou um emprego assim pelo curso dele, que ele não quis, ele disse, ele também não, ele disse que não gosta de trabalhar de empregado pra ninguém, ele preferiu tá com a moto-táxi dele, que é dele, que o moto-táxi é dele lá, ele tem um bar e a família dele também é de... nível médio, ele não precisa, ele trabalha porque quer, que ele não é casado, a família dele mora na casa da mãe dele, ele não precisava também.” (Vladimir, 17 anos).

A “fé” nas promessas e nas perspectivas advindas a partir da escola para o gozo de um futuro decente parece constituir-se para esses jovens estudantes como algo incondicional, inabalável, cuja crença é preciso mantê-la. Desse modo, percebe-se uma resistência por parte dos estudantes em renunciar a essa crença. Assim, mesmo diante de um pai estudado e “fracassado”, que não progrediu na vida, o filho estranha e não aceita a revolta ou o repúdio do pai a tais promessas, classificando-o como um “ignorante”, como alguém que está “errado, muito errado” e parece-nos, julgando-o também culpado por sua desventura sócio-econômica, pois aquele passou pela escola, mas não conseguiu assimilar sabedoria, não conseguindo assim se livrar do pecado da ignorância, conseqüentemente, do pecado da pobreza, baluarte das promessas da escola moderna. Para o estudante Vladimir, no caso do

²² Para explicitar o sentido do discurso do entrevistado, já que este foi entrecortado por questões colocadas pelo entrevistador, entendemos ser necessário incluir a fala do entrevistador.

seu vizinho que é estudado, formado e sabido, faltou-lhe interesse para conquistar o futuro prometido, pois ele “não quis, não quis, não precisa, não precisava”.

“Eu acho que a escola garante o futuro. Eu acho assim, se você estudar, se você levar a sério, eu acho que garante.” (Telma, 16 anos)

Nestes casos, para os estudantes, o problema encontra-se sempre no indivíduo, nunca na escola: ou o indivíduo tem problemas de aprendizagem, ou não é sério, ou é desleixado, solto na vida e sem vontade de progredir. Essa crença persistente na escola como *locus* de gestação de um bom futuro, deve-se certamente ao fato de que a escola se institui na realidade desses jovens pobres como a única possibilidade “mais concreta” de mudança de vida. De outra maneira, a possibilidade viria através da “sorte no jogo em loterias”, no “talento e sucesso artístico”, ou no “talento e sucesso desportivo” ; esta outra maneira se converte numa possibilidade muito mais remota de materializar-se. Assim, a crença nas promessas da escola, enquanto instituição genérica e abstrata se configura como uma esperança, e sendo a esperança a última que morre, como apregoa o ditado popular, essa crença se faz, necessariamente, persistente.

As representações sociais desses jovens estudantes sobre a escola também são construídas a partir de uma perspectiva mais situada, realista e objetiva. Neste sentido, a escola representada sai do plano do abstrato e entra no plano do concreto, sai do plano do genérico e entra no plano do específico. Assim, a escola representada pelo jovem estudante se afasta da instituição “a escola”, e aproxima-se da sua própria escola e das escolas que conhece, que já estudou, que seus parentes e amigos estudam ou estudaram. É a representação da escola concreta, que tem existência material efetiva, é a escola conhecida, próxima, é a escola real

freqüentada por si mesmo, por seus amigos, vizinhos, por seus familiares e pessoas conhecidas. É a escola do seu cotidiano, da sua vida efetiva.

2- A Escola Real

As representações elaboradas pelos jovens estudantes acerca desta escola real, ou das escolas, são construídas a partir da vivência quotidiana que a sua condição de estudante lhes favorece. Mas, são também construídas a partir das opiniões, argumentações, informações e comunicações que circulam no seu meio social, das notícias que lhes chegam através de redes de comunicação social a qual estão integrados, principalmente dos noticiários transmitidos por redes de televisão e/ou de rádios. O acesso a jornais e revista não lhes é muito comum.

Tais conteúdos comunicativos são compartilhados com seus pares nas conversas que participam junto aos amigos, familiares e pessoas próximas e alimentam e animam as discussões na vizinhança, no caminho da escola, etc., sendo utilizadas como elemento de analogia, de comparação e avaliação da sua escola e das demais escolas. Neste sentido é freqüente, quando falam de sua escola, remeterem-se às escolas onde amigos ou pessoas conhecidas estudaram ou estudam, bem como às notícias vistas sobre outras escolas, captadas através da televisão, em relação às escolas públicas ou particulares.

Assim, as suas representações sociais da escola real são elaboradas a partir de análises sobre a sua própria escola e sobre outras escolas, isto é, as demais escolas públicas e as escolas particulares sobre as quais mantém algum tipo de informação. Neste caso, não é mais apenas a função social da escola que lhes serve de elemento formador de representações sociais dessa instituição, e sim, o como

essa função social está sendo empreendida, hoje, e em relação ao passado, como a escola está aparelhada e sendo administrada para empreender tal função.

Desse modo, um primeiro ponto destacado em suas representações da escola é que a escola é boa. Todavia, mesmo sendo boa apresenta problemas que precisam ser resolvidos. Assim, a escola é boa, mas pode ser melhor. Neste caso, as suas representações são elaboradas na interface entre o que é e como é a escola e o que pode ser, entre o real e o ideal. Em outras palavras, a escola vai indo bem, mas pode ir melhor, ela é algo bom, mas que precisa, pode e deve ser otimizada. E parece haver, por parte dos jovens estudantes, uma perspectiva nesta direção, ou seja, há uma percepção de que a escola está melhorando, mesmo apresentando problemas de diversas ordens, tais como didático- pedagógica e administrativa.

“Comparado assim com outros colégios, outros países, que a gente sabe que o Brasil ainda é um país novo né, que tá em desenvolvimento, mas assim, pra mim tá, ainda tá, o ensino ainda, o Brasil assim, professor, é, colégio tem muito a aprender mas, eu, pra mim relativamente assim tá indo bem os colégios brasileiros, estão se preocupando mais com o aprendizado do aluno né, nesse novo milênio agora tá se preocupando mais..” (Graciliano, 14 anos)

“Eu penso que poderia ser melhor, ser mais organizada, menos violência assim né nessas escolas fora ai, é, é com mais guardas na escola, mais organizadas, fardas tudo igual, isso vai ser quando, quando vim ai... melhor, melhorar ai o Brasil com esse colégio brasileiro. Nessa escola aqui eu tô me, me adaptando melhor nessa aqui, tô achando ela a melhor que já estudei... e vou tentar ficar nela até terminar meus estudos”. (Enrico, 15 anos)

Evidencia-se na fala dos alunos uma série de elementos presentes na relação destes com a sua escola. Em primeiro lugar, em sua maioria, eles têm uma relação de afetividade muito forte com a sua escola, e declaram isso muito explicitamente quando afirmam que gostam da sua escola, que gostam de vir para a

escola e se demorarem nela, após o término do turno, conversando com os amigos; que ela é legal, ótima, divertida, é lugar de amizades.

“Eu acho muito divertido, legal, pra mim é uma casa, a minha segunda casa, pronto. Na escola eu acho divertido, meus colegas..., tem mais os professores também, eles são divertidos, as amizades, tudo. Eu me sinto... muito feliz, eu gosto muito de vim pra escola.” (Teodora, 17 anos)

“Eu gosto da maneira como eles ensina a gente aqui nesse colégio, assim, não sei nas outras escolas né porque até hoje eu só tô estudando aqui nesse colégio, eu só estudei aqui, mas eu gosto, acho legal desse jeito. Tudo, eu gosto de tudo aqui... os professores..., tudo.” (Marília, 16 anos)

“Ah, é ótimo, é tudo bom, toda escola, eu acho que sem a escola assim ia ficar muito difícil pra pessoa aprender, tudo mais. Desde criança tem que tá na escola, eu acho, ficar em casa fazendo o quê? Eu gosto desse colégio! porque na escola você sempre encontra coisa diferente, né, a cada dia que passa. Eu tenho tempo de assistir televisão, então, é o que eu gosto, de ouvir som, ai então dá tempo a tarde, a noite todinha, então tô afim de vim pro colégio pela manhã. É tão bom o colégio, é bom, eu gosto do colégio, gosto, as vezes eu saio é..., toca 11:00h e, parece que é 11:30h se eu não me engano, saio 11:35h conversando, ai quando eu chego em casa é quase umas 12:00 hs, é, e assim vai.” (Telma, 16 anos)

No sentido apontado acima, podemos entender, inicialmente, que se trata de uma afetividade baseada apenas na questão da escola como espaço social. Assim, na relação afetiva do jovem com a sua escola, o que é mais intrínseco a esta instituição, isto é, o ensino e a aprendizagem dos saberes escolares parece assumir, na maioria das vezes, um papel secundário.

“É, fico, é, fico contente de vim pra escola. Às vezes assim eu venho por que é o jeito, mas as vezes assim dá aquela... vontade de vir. Não dá vontade de vim só assim quando eu tô com dor de cabeça, não tô me sentindo muito bem, e o que faz eu querer vim é assim conversar com os amigos, vê-los novamente, conversar com

os professores, e também assim de estudar muito pra no final do ano passar e deixar minha mãe feliz.” (Cristina, 14 anos)

De fato, parece ser essa a tônica mais forte entre os estudantes, mas o estudo e o valor atribuído à aprendizagem também se fazem ingredientes da relação de afetividade dos jovens estudantes por sua escola, embora de modo menos intenso e menos explícito, quantitativamente falando, ou seja: um número menor de alunos toca nessa questão associando o gostar da escola com as atividades de estudo. No entanto, pode-se perceber que esse gostar da escola, essa relação afetiva estabelecida entre o aluno e a escola favorece também, no estudante, o gosto em estudar, ou uma dedicação maior aos estudos, à aprendizagem e à questão da disciplina.

“Não, agora eu tô menos [bagunceiro] que eu tô gostando mais do colégio e com esse, especialmente esse que eu adoro esse colégio, eu só saio daqui desse colégio quando eu terminar o terceiro ano que eu adorei esse colégio desde quando eu vim pra cá! não saí mais, não saí mais! Ai..., eu, ainda, não vou dizer que eu não bagunço, mas não como antes, antes eu era, era quase todo, quase todo dia eu ia pra diretoria, ia de, ficava de castigo, essas coisas. Saia da classe, a professora me botava pra fora de classe, essas coisas ai. Agora não, agora é muito difícil uma professora me reclamar, eu sempre...quis prestar atenção na explicação das professoras, eu me interessei mais pelos assuntos.” (Vladimir, 17 anos)

Em segundo lugar, os jovens estudantes apresentam, com uma certa frequência, justificativas para as possíveis dificuldades vivenciadas pela sua escola, ou então, quando apontam os defeitos e problemas percebidos em relação à sua escola, ressaltam antes algum elemento positivo da escola, algum fator que venha a abrandar a negatividade apontada.

“A escola, ela é bem organizada, só que assim..., é, tem coisas assim que não deveria existir na escola, deveria ser tirados, como assim... tem muitos alunos que fumam nos corredores, eu, é, eu acho isso

errado porque lugar de fumar não é na escola. E alunos assim que vem na escola só pra ficar andando pelo pátio, eu acho isso errado, totalmente errado. (Alice, 14 anos)

Percebe-se assim uma certa resistência por parte de vários estudantes em tornarem público esses problemas. Isto fica evidente tanto na observação direta do conteúdo falado do seu discurso, como também na forma e no processo de elaboração desse discurso, como revela a análise de enunciação. Desse modo, ao falar das dificuldades ou dos aspectos negativos de sua escola, essa fala é sempre precedida de silêncios, de rupturas, de pausas, de risos, de gaguejamentos ou de rodeios. Desse modo, a análise de enunciação aponta a existência de um certo constrangimento e de uma falta de disposição e de desejo por parte dos jovens estudantes para falarem sobre os males da sua escola, de revelar seus pontos negativos.

É, tá faltando muitas coisa..., assim, aqui.... Acho que tá bom já , a escola pu, a escola brasileira, não tem mais, tem assim algumas coisas pra melhorar mas, até agora tá não, pior era antigamente que era tudo no dinheiro, e agora tem, o governo dá o carro pra transportar os alunos do sítio, vem livro gratuito...”. (Jacinto, 16 anos)

Este fato pode ser entendido como uma demonstração da preocupação que esses jovens têm em proteger e preservar a imagem da sua escola, ou mesmo de se preservar e se proteger, pois, no ato de representar, o sujeito se projeta também no objeto de sua representação. Fica assim evidenciada uma das funções básicas da representação social: a função identitária, exercida na medida em que o sujeito protege a imagem do grupo ao qual pertence, como já assinalamos em páginas anteriores deste trabalho.

Outro fato que ajuda a explicar essa necessidade dos estudantes em

procurar justificar e/ou minorar os problemas da escola é o reconhecimento, por parte dos jovens estudantes, da posição de inferioridade que ocupa na relação de poder na escola. Sendo assim, se eles justificam sua opinião, seu pensamento e posicionamento, se, de certo modo, procuram justificar a existência de tais problemas, fazendo parecer menor os efeitos ou extensão desses, isto pode lhe servir de atenuante caso seja identificado e seja submetido a alguma represália por parte de professores ou direção da escola. Neste sentido, é interessante perceber que uma grande parte dos problemas que eles levantam está relacionada aos alunos, são problemas provocados por alunos, tais como a indisciplina, a falta de interesse pelos estudos, entre outros, pois neste caso a relação de poder se dá entre pares, entre iguais, ou quase iguais, haja vista que os alunos representantes de turma ou membros do grêmio livre detêm uma porção maior de poder.

“A escola é mais ou menos chata... , porque no lugar do povo querer estudar, eles vêm pra bagunçar, aí eu não gosto disso não. por isso que eu tô querendo me transferir daqui... que a oitava tá chata, o povo mal educado, o, aonde isso o diretor só veve lá e num, num reclama nada...” (Alberico, 15 anos)

Entretanto, mesmo nesta perspectiva do estudante como provocador / portador de problemas, encontramos uma parte dos jovens estudantes que busca justificativas para explicar o comportamento “transgressor” dos colegas, alegando problemas domésticos ou “problema da idade”, entre outros.

“Nós vimos que devido a situação dos alunos, tudo, é que eles , muitos vão só pra brincar na escola devido a problemas de casa, tudo.” (Ângelo, 15 anos)

“Os professores não entendendo bem assim a idade é, dos adolescentes, dos jovens, eu acho que eles não estão entendendo bem, é isso, porque jovem tem aquela coisa né de ser mais danado, num poder, não fica quieto o tempo todo, acho que é isso”. (Graciliano, 14 anos)

Em terceiro lugar, na maioria das vezes, quando comparada com outras escolas, a sua escola é quase sempre tida como melhor, e se não é melhor, ela é, também, boa, ou pelo menos é igual às outras, não inferior ou pior que as outras. Neste caso, os jovens estudantes reiteram mais uma vez a função identitária e a função justificadora da representação social, preservando a imagem positiva da sua escola em relação às outras escolas e, conseqüentemente, de si mesmo, ou seja, há por parte dos alunos um sentimento de valorização de sua escola, que faz parte do processo de proteção à sua escola e, de certo modo, do grupo do qual faz parte na condição de estudantes, pois no sentido em que são identificados socialmente como alunos de determinada escola, se esta escola goza de má reputação, essa má reputação pesará sobre os “seus ombros”, sobre a sua imagem de estudantes: se tal escola não é boa, as pessoas que estudam lá também não são. Por outro lado, essa valorização justifica-se a partir da relação afetiva que estes estudantes mantêm com a sua escola.

“Uma professora que chegou, aí eu perguntei o nome dela, aí ela disse, eu disse assim: professora, a senhora não se apresentou! Aí ela foi e me respondeu desse jeito: ‘já cheguei, pronto.’ Aí ela foi, eu disse: professora, repete aí essa matéria que eu não entendi, aí ela disse: ‘eu copieei foi pra você copiar, não foi pra você entender!’ Aí eu disse: pois eu já sei que essa escola não tá prestando não! Aí a menina tava pedindo ali pra mim [não sair da escola] porque, porque era boa a classe, se eu sáísse ia ficar chata.”
(Alberico, 15 anos)

“Eu vejo essa escola como, como qualquer outra assim, normal, nem muito boa, nem muito ruim.” (Frederico, 16 anos)

“Essa escola aqui é a terceira que eu já estudei, a primeira foi aonde eu comecei, na escola X. Achava legal, aí, quando eu fui, ficando, passando aí as séries aí começou a ficar mais ruim que a diretora... vinha pior, nunca uma era igual às antigas. E essa aqui é, eu tô achando melhor, tem mais espaço, mais alunos que ela (a outra escola) era menor..., é, melhorou, tem mei, mais professores e os professores são melhores do que os de lá, aí essa aqui eu achei

melhor do que as outras..., essa que eu estou estudando. Essa escola pra mim ela tá legal por enquanto, apesar de que os outros falam que esse colégio são bagunceiro, pra mim aqui não é bagunceiro, ele é muito legal, não tem bagunça nenhuma aqui, esses outros aí de outros colégios falam que aqui é bagunceiro, eu não acho! (Enrico, 16 anos).

E neste jogo de claro - escuro, de evidenciar e ocultar, de explicitar e minorar as deficiências, dificuldades e problemas da escola, muitas coisas são reveladas pelos jovens estudantes, de modo até surpreendente, haja vista que estes são tomados, na maioria das vezes, como “desinteressados em relação à escola” (Salles, 1998, p.85), desatentos, alheios, etc. Entretanto, no caso deste estudo, os jovens pesquisados demonstram possuir uma visão muito clara dos problemas e deficiências que se colocam na escola, na sua escola, e dos prejuízos e recompensas que advêm da situação escolar vivenciada e que lhes afetam e afetarão a vida nos tempos presente e futuro, revelando assim um olhar crítico e apurado sobre a escola.

Dessa maneira, são vários os problemas apontados pelos estudantes em relação à escola. Tais problemas referem-se desde as questões mais abrangentes e relacionadas a políticas públicas até a identificação localizada de falta de higiene na escola. Estes problemas presentes na escola, ou escolas, identificados pelos alunos, se dividem em dois grupos. Em primeiro lugar, os problemas relacionados a aspectos gerais da escola tais como: violência, insegurança, depredação, falta de higiene e limpeza na escola e falta de manutenção e conservação da escola. Em segundo lugar se configuram os problemas relacionados diretamente à questão do processo didático-pedagógicos. Também são vários os sentimentos despertados nesses jovens a partir de tais problemas, a exemplo do medo, frustração, ansiedade, preocupação e indignação.

No tocante às questões relacionadas a políticas públicas, os estudantes

destacam o descaso das autoridades governamentais para com a manutenção e ampliação das escolas, referindo-se à falta de liberação de verbas por parte do poder público para equipar e aparelhar devidamente as escolas, para a conservação e manutenção da estrutura física e aquisição e reparo dos recursos materiais escolares tais como cadeiras, carteiras, quadros negro, etc., para que as escolas possam atender as necessidades do alunado.

“Na escola a gente tem uma estrutura ótima, parece até que é uma universidade aqui, grande né, como você nota! Dava até pra construir mais salas de aula pra ocupar mais pessoas, é o projeto também da quadra aí que mandaram já o projeto pra João Pessoa e nada de vim renda, pronto, o mal que eu falo nesse colégio é esse, que não vem renda, não vem renda, entende?, assim, pra construir essa área de quadra ai que teve a verba!” (Rubens, 20 anos)

“A escola tá assim, não tá tão boa! Devia ser melhores as escolas, ter mais, ter mais é... verbas pra, o governo devia liberar mais verbas pras escolas como, que a gente assiste direto no jornal, no JPB [Jornal da Paraíba], no, a gente tava, assisti já um boca de vez, os alunos vão pro colégio e não tem carteira pra sentar, senta no chão e muito também não tem, não tem transporte, vem do sítio a pé, sai, acorda de madrugada pra vim pra escola, vem do sítio, vem a pé do sítio pra ir pra escola estudar pra ver se aprende alguma coisa. Eu acho que deveria o governo liberar mais verba que era pra investir, investir mais nas escolas, em transporte para as pessoas vim para as escolas, as pessoas do, no sítio, na zona rural e também investir mais no, na, em coisa, livros, livros didáticos, é, carteiras que muita, tem muitos colégios que falta carteiras, os alunos ficam em pé, sentados ai, lá, muitas vezes eu já assisti no Jornal da Paraíba que... os alunos vão, vão, quando chega no colégio tá , é obrigado a sentar no chão e a, as profe, o diretor dizendo que o governo prometeu mandar verba e ainda não chegou pra comprar as carteiras. (Vladimir, 17 anos)

Além de referirem-se às autoridades governamentais em relação à questão da preservação/conservação da escola, neste item, os estudantes também chamam a atenção para as ações da direção escolar e dos próprios estudantes, reconhecendo a questão do vandalismo por parte de estudantes bagunceiros e

indisciplinados que destroem e depredam a escola, carteiras, etc., e a omissão ou falta de punho forte da direção para o cuidado com a escola e para o enfrentamento com esses alunos a fim de coibir ações depredadoras da escola movidas por estudantes.

E ainda neste sentido - a ação dos estudantes e a omissão do diretor -, coloca-se a falta de limpeza na escola, sendo esta apontada como um importante problema, um ponto negativo da sua escola que, na maioria das vezes, causa desconforto para os alunos e muita indignação, acusando que a escola como instituição educativa deve ser e tem que ser um exemplo na área de limpeza e higiene.

“Esse colégio aqui é muito bagunçado, não tem higiene, não tem nada. Os banheiros são uma coisa, são podre!”. (Teodora, 17 anos).

“Desde a entrada da escola até as salas né, porque é, é suja né, as paredes, tudo. Tá certo que muitas vezes a culpa é do aluno, mas a direção devia ser mais sigilosa [rigorosa], impor mais ordem para aqueles alunos que fazem bagunça na escola. As salas de aula, quando chegamos todo dia nós temos que arrancar uma folha do caderno pra poder limpar as mesas né. De manhã cedo, não é?, por quando nós chegamos as cadeiras estão todas cheias de pó e a sala também, do mesmo jeito do dia anterior. Eu acho que deveria ser mais a muita organizada isso por que já que é uma instituição de ensino né, que a segunda casa do aluno... Eu, o aluno deveria se sentir mais a vontade como se tivesse em sua casa, bem, com limpeza, que na casa, eu creio que na casa de todos nós não vemos lixo pelo chão, em algumas sim né, por que tem pessoas que são desorganizadas mas, na minha casa por exemplo eu nunca vejo poeira, difícil mesmo eu pisar em poeira ou tá numa cadeira, numa mesa cheia de poeira. Então eu acho que deveria melhorar a limpeza do colégio”. (Ângelo, 15 anos).

Um outro problema apontado pelos estudantes se refere à questão da violência e da insegurança na escola. Embora este problema não seja tão

efetivamente presente na sua escola, mas sim em outras escolas, na maioria das vezes situadas num certo distanciamento espacial, provoca nestes estudantes muita ansiedade, medo e até mesmo muita perplexidade, demonstrada ao se reportarem e relatarem exemplos de violência extrema acontecidos em escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Estados Unidos da América, entre outros lugares, envolvendo o assassinato de estudantes por parte de outros estudantes ou de elementos de fora da escola, dentro do espaço escolar.

“Eu vejo que há muitas coisas boas na escola né, e também há muita violência em algumas né, não em todas, mas em algumas, assim, aluno matando, colega matando colega.” (Frederico, 16 anos)

“Essa escola aqui eu gosto dela, entende? Mas tem várias assim que as vezes passa no jornal que eu assisto, que as vezes vem..., assim, pessoas assim, ladrões ou assim assaltar escolas, eu acho que o senhor já viu, não já!?, na escola que as vezes entram, é... que eu não..., trombadinha, mais outros assim que eu não posso falar né, atrás de matar alunos, que eu já vi passano na escola assim, homem, rapazes, assim adolescente que mata um, mata outros alunos que tão na escola, tem escola né que usa droga? Eu vejo mais assim nas escolas, pelo menos essa aqui eu gosto... porque não é, ela não é tão assim não.” (Julieta, 16 anos)

Assim, mesmo quando a violência na escola lhes parece ser um fato distante, esta se caracteriza como uma ameaça cuja proximidade é uma possibilidade real, causando-lhes grandes preocupações e, deste modo, o estranho jovem que vem de fora e que não é estudante na sua escola lhes parece ameaçador e lhes provoca preocupação quando se fazem presentes nos dependências da sua escola.

“Ponto negativo da escola é..., esse, esse, esses rapazes que não estuda nessa escola, que mora aí perto, aqui perto, fica entrando aqui e às vezes fica andando com alunos aí. E às vezes eles não

deixam o portão fechado aí o portão é aberto, aí eles entram, às vezes eles entram até pra jogar bola na quadra!” (Petrúcio, 15 anos)

De fato, esta violência nem sempre está muito distante, ou tão distante quanto os estudantes imaginam ou desejam. Às vezes, está presente na escola ao lado, ou no outro turno, no noturno, segundo o relato de alunos. Muitas vezes, essa violência é marcada pela utilização de drogas lícitas (bebidas alcoólicas) e ilícitas (maconha, cola e loló) na escola. A presença da droga na escola é outro fato bastante preocupante e assustador para a maioria dos estudantes, um forte elemento causador de sua insegurança na escola.

“Eu acho assim, tem umas que são boas, outras que são ruins né, é, eu vou dar um exemplo: ali, no Cecília, teve um dia que eu entrei lá dentro, tinha gente com armas, facas. Agora tão... melhorando mais por que tão colocando policiais dentro, tão tomando vários, que já tem uns quatro alunos que já tão, se fazer mais alguma coisa já tão, já vão pra penitenciária”. (Baltazar, 14 anos)

“Até aqui esse..., o ano passado, é, teve um aluno que foi pego pela professora usando o tal do loló. Aqui é muito difícil, agora já teve é..., que os alunos mesmo veio me procurar pra mim ir na direção né, esse negócio de loló, maconha, bebida alcoólica aqui pro colégio. O que eu fiz foi dizer que tinha aluno se metendo em droga aqui no colégio, trazendo cola, bebida alcóolica. Só à noite que o pessoal fuma, vem bêbado...,até, se eu não me engano, tem alguns alunos que faz transporte né, traz pra cá pra vender pra outro, não tem segurança à noite, tem segurança assim... Segurança militar né, rota policial não tem de tarde nem de noite, de tarde, de manhã e de noite... que é preciso, em todos os colégios, principalmente os outros que são os colégios mais, é, afastados do centro né, chegam até roubarem equipamentos de motos né aqui no colégio, não tá nem com uma semana que houve um roubo aqui, ninguém sabe quem roubou, roubaram um amortecedor de uma moto, não apareceu quem, quem fez isso! Acho que isso, muito, muito ruim pra imagem do colégio também, né?”. (Dirceu, 20 anos)

Os problemas apontados pelos estudantes referentes direta ou

indiretamente à direção da escola colocam-se na interface entre problemas ligados a questões gerais da escola e ao processo didático-pedagógico. A direção é, segundo os estudantes, fundamental e determinante para tudo de bom ou de mal que acontece na escola, pois esta é a responsável por sua organização, elemento fundante e imprescindível para o bom funcionamento escolar em todos os seus aspectos. Neste sentido espera-se que a direção seja bastante consciente da importância do seu papel.

“É uma vitória por que com o (diretor) que entrou agora tá tudo mais fácil pra gente, ele já conseguiu tudo o que a gente não tinha, que tinha uma nova diretora, aqui não tinha quase nada. Biblioteca, por exemplo! Também, quer dizer, não tinha biblioteca, não tinha nada. O ano passado tinha TV, tinha vídeo, tinha tudo e antigamente não tinha absolutamente nada nesta escola. Ela é boa, mas deveria ser melhor ainda, é! Falta organização..., falta a direção ter um pouquinho mais de consciência do que está fazendo, do que está administrando. Por exemplo, tem uma escola ali de frente ao (...)que ela precisa, é, botar os alunos mais fardados. O professor mesmo de educação física diz que os alunos do amigo dele que ensina por lá não tá tenso, assim, não faz nada. Com isso, é por causa da direção também que não exige do professor.” (Dorotéia, 17 anos)

O (a) diretor (a), neste sentido, se constitui em personagem chave nas tramas escolares, podendo ser doença ou remédio na escola, um problema ou a solução deste. Assim sendo, a sua omissão e passividade em relação ao aluno, ao professor ou aos órgãos públicos relacionados com a escola se consubstanciam num problema, do mesmo modo que a sua ação, se movida com excesso de autoridade ou autoritarismo, também o é. Ele será mal diretor quando for muito severo ou autoritário; ou quando for manso demais, sem pulso forte e assim ficar sem condições e sem força para se fazer respeitar e poder conquistar recursos para a escola, bem como nela impor organização, disciplina e respeito.

“Bem, tem muito aluno que fica gazeando aula, entrou um novo diretor que eu tô adorando o trabalho dele, ele direto assim no corredor colocando os alunos pra sala de aula. Se ele passar mais tempo essa escola vai ficar maravilhosa, por que essa escola é, é nota 10.” (Bárbara, 17 anos)

“Em termos de direção mesmo eu não tenho o que falar, agora dos vices... eu não tenho não, pelo menos esse da tarde ele, ele tá conseguindo dominar os alunos, tá conseguindo colocar ordem na casa, agora em termos da direção da, pela manhã né que é a diretora mesmo, ela não tá fazendo o trabalho dela não, deixa os alunos bem à vontade. Ela não tem... esse punho forte né de dizer o que quer não. E até o ano passado teve aluno de dizer que a professora era..., porque eu esqueci o dizer dele né, ‘não tinha moral’. Agora vem uma pessoa de fora aqui também, digamos, o aluno dizer que ela, a diretora, não tinha moral na cara dela, na frente dos outros alunos também, acho que isso seria muito feio né, pessoal de fora dizendo também! É isso.” (Dirceu, 20 anos)

Sobre a organização escolar e a ação dos funcionários, os estudantes salientam o problema da falta de critérios de capacitação por parte do (a) diretor (a) para a colocação de funcionários em determinados cargos, a exemplo da biblioteca e do portão da escola, acusando que os funcionários que lá estão, não têm capacidade para ocupar tais postos, não estando preparados para o desempenho satisfatório das funções que lhes são atribuídas.

“Se eu pudesse mudaria principalmente os funcionários porque pra mim alguns não tem capacidade de ser funcionários aqui do colégio não. Mudaria é, a mulher ali que cuida do portão, por que por mim ela não prejudicava o cidadão não, sei lá, ela é muito...Olhe, gazear aula, todo mundo aí gazeia aula e a, aluno chegar atrasado, também aí você entra. Eu já cheguei de sete e meia aqui e entrei, tranqüilo”. (Graciliano, 14 anos)

“Tem biblioteca que é muito mal administrada, é livro misturado com máquina, livro que não tem nada a ver. A gente vai atrás de uma pessoa pra informar um livro, aonde: ‘ah minha filha, eu tô aqui só por tá mesmo, eu não sei se é matemática ou português não!

Ah minha filha, eu não sei não, sei que tô aqui só por tá!” (Tereza, 16 anos).

A disciplina e o respeito na escola, ou a sua ausência, aparecem como questões diretamente relacionadas ao alunado, este deve respeitar diretores e professores. Todavia, a grande maioria dos jovens estudantes não entende respeito e disciplina como sinônimo de subserviência ou obediência cega, mas entende que deve ser disciplinado para poder aprender e deixar aprender.

“Bom, eu, eu vejo assim.., hum, precisaria ter um mais um pouco de disciplina. tem escolas que são.. um pouco assim mais bagunceira, tem outras que são mais disciplinadas, mas acho que o Brasil precisa melhorar em termos assim, escola assim, precisa... fazer com que os alunos respeitem mais a, a, os diretores, os funcionários, os professores por que.., assim, vai melhorar o ensino em todo Brasil dessa forma, eu penso assim!” (Mariano, 17 anos)

Aliás, para os jovens estudantes, em relação a sua aprendizagem, o problema da falta de disciplina, sinônimo de bagunça, se constitui um dos maiores problemas por eles enfrentados. Meninos e meninas o evidenciam, mas as meninas o evidenciam de modo muito mais preponderante, colocando-o como um dos maiores problemas da escola, o problema dos meninos bagunceiros, desinteressados, que não querem nada com os estudos. Sobre esse aspecto a ênfase é atribuída unicamente aos sujeitos de sexo masculino, sendo omitido com relação às meninas. Não há nenhuma referência a meninas bagunceiras!.

“Bem, o que tem de negativo nas escolas é... muito aluno bagunceiro, ave! Eu detesto aluno muito bagunceiro porque..., eu acho assim que se não querem não deveria frequentar o colégio porque atrapalha muito os que querem estudar. Perturbam, ficam zoando, conversando, batendo nas cadeiras, quando a professora reclama umas três vezes aí eles pára.”
(Bárbara, 17 anos)

Em relação aos professores, é salientado pelos jovens estudantes o

problema de professores faltosos, de professores que “enrolam tempo de aula” ou a própria aula, ou que não explicam os conteúdos de modo que os estudantes venham a entendê-los e aprendê-los devidamente, ou seja, são professores que segundo os jovens estudantes, ou não estão preparados adequadamente para a função docente ou são preguiçosos, descompromissados profissionalmente, que não dão o máximo de si. O problema de professores faltosos é ressaltado apenas por alunos pertencentes a escola 03, que se localiza no cruzamento de bairros da periferia da cidade de Cajazeiras, enquanto os problemas relacionados à falta de explicação adequada e “enrolação” do tempo de aula são evidenciados em todas as escolas objeto de nossa pesquisa.

“Na escola falta mais educação e mais, e ensinar mais que tá precisando. Não tá ensinando muito não, ensina não por que os professores faltam muito. E quando vêm, tem deles que ensina bem, mas têm outros que não, que ensinar bem é ensinar direito, é, é pra gente compreender, pra gente aprender mais, ensinar cada detalhe, que eles não ensina assim!”. (Teodora, 17 anos).

“Tem muito professor também... que ele gosta de enrolar tempo de aula. Falta dez minutos, cinco, o cabra tá fazendo o dever (lição) aí senta numa cadeira lá, fica braço cruz..., conversando, fazendo bagunça, o cabra tá até esperando a hora de tocar, né? (silêncio) Que às vez eu acho errado isso... o tempo ai pra coisar mas tem professor que abusa do tempo. É errado isso, tá errado! Tem.. cinco minutos, dez minutos, vinte minutos de aula, tem que passar alguma coisa, né, dever, alguma coisa.” (Ulisses, 15 anos)

“Porque não é falando dessa escola aqui..., aqui têm uns professores que, dizer assim, preguiçoso, não sabe? É. Tem professora lá que ela entra, conversa... Ela é uma aluna..., praticamente! Uma já não tem mais estudo elevado assim, não ensina, num, num, exemplo, como é que eu posso chamar? Num... satisfaz a gente, entendeu? Num estuda assim, num, um ensino assim... fraco!” (Abelardo, 16 anos)

“Têm professores que ensinam a matéria melhor..., outros não..., não copia igual ao outro. Por exemplo, é... explicar o melhor. Tem

professores que explicam melhor do que o outro, aí o, tem outros que não explicam. Mas ele, eles explicam bem, só que eles não querem dar o máximo deles né! Se eles podendo dar o máximo deles né ficava melhor pra nós.” (Enrico, 15 anos)

Ainda no tocante a problemas de aprendizagem provocados pela ação do professor, além da questão da incompetência para ensinar e da falta de compromisso profissional, os estudantes colocam em evidencia também problemas relacionados à questão do humor do professor em sala de aula: é o “professor abusado”, o que, na opinião destes estudantes, termina por provocar um “não gostar” do professor e, conseqüentemente, um não querer ou poder entender, apreender o que ele procura explicar e ensinar.

“História, história também é..., a professora ensina né, mas não..., assim..., abusada, que a professora que é abusada ela..., os alunos não aprende não, não aprende de jeito nenhum, ficam com raiva dela! Como é que eu vou estudar uma coisa que uma pessoa diz se eu tô com raiva dela? Não é assim? então eu acho que ela devia ser mais paciente com os alunos.” (Abelardo, 19 anos)

Mas também em relação aos seus professores, os alunos ressaltam a existência de muitos professores que ensinam bem, que explicam os conteúdos de maneira diversificada e por várias vezes, quantas forem necessárias, até que todos entendam tais conteúdos satisfatoriamente, professores que fazem o máximo que podem, e nesta categoria de bom professor, eles colocam a maioria dos seus professores. Assim, em suas escolas os professores problemáticos são minoria, são alguns, a grande maioria é constituída de bons professores.

“Pra mim alguns professores não tão capacitados a ensinar a gente não, alguns né, que eu não vou citar nomes né! Falta mais... é, eu acho, pra mim falta mais conhecimento assim que eles não têm. Não consegue dominar a classe, consegue... e, mais conhecimento deles também que pra mim eu vejo alguns professores que não têm

condições de dar aulas, não. No, assim, da matéria mesmo assim, não sabem, tal, explicar. Alguns, mas não todos, sabe?!” (Graciliano, 14 anos)

Ser um “professor bom demais”, ser um “professor bonzinho” também se caracteriza como um defeito, como um problema, uma incompetência, pois, para os estudantes, os alunos tiram proveito desses professores para passar sem fazer esforço, sem trabalho, sem aprender e, como sabem que esses professores dão nota facilmente, ficam só na bagunça, na brincadeira em sala de aula durante as explicações, prejudicando os colegas interessados. É necessário que o professor seja bom, que ensine direito, mas o bom professor precisa ter firmeza e determinação no controle da sala de aula para não ser um professor “boca aberta”, passivo.

“Tem muitos que são bons demais, tem aquela natureza [paciente, passiva], é professores que sabem e não, é, manter a classe com punho porque eles, eles acham que deixando [o aluno] sem fazer nada na classe ou conversando pra ele é válido e muitos, e alunos é bicho que mais que quer enrolar aula! Professor bom demais é assim, é não ter..., não manter a classe em punho né, é deixar a classe bagunçar e dar nota por qualquer trabalhozinho, dar...10, 05, besteira assim né.” (Ariano, 20 anos)

“Tem uns professores que pegam mais no pé, não deixa a bagunça acontecer, aí tem outros que são boca aberta, aí eles ficam, aí quando eles ficam, quando os alunos ficam com graça mesmo aí eles colocam moral.” (Enrico, 15 anos)

Ainda no tocante aos problemas de enrolação de aula e de tempo de aula, bem como da incompetência para ensinar por parte de professores, é interessante destacar as informações e conhecimentos que o alunado adquirem através de uma rede de informação na escola sobre a vida pessoal e situação profissional dos seus professores - excesso de trabalho, baixa remuneração e falta de preparo acadêmico. Tais informações e conhecimentos ajudam os alunos a entender e até justificar as atitudes de seus professores. Quanto à questão da incompetência

docente, é explicada pelos estudantes pelo fato de o professor não estudar, não se atualizar e não se aperfeiçoar, ou então, pelo fato de não ter levado a sério o seu processo de formação, ou mesmo, pelo fato de não estar satisfeito com a profissão que exerce.

“Um colega meu, eu tava jogando vôlei mais ele né, aí, o colega meu disse assim que a professora de geografia não ensina bem! Por quê? Porque tem um curso né que eles fazem pra passar pra professor, então ele disse que ela filou [colou]... pelo do colega, não sabe? Inclusive os dois são colegas de trabalho, então ele disse que ela filou pelo do colega dela. Então, eu acho que ela passou, mas sem saber de nada. Por isso que o ensino dela eu acho muito bom não..., de geografia, deixa muito a desejar mesmo, deixa mesmo!” (Abelardo, 16 anos)

“A questão de, do ensino dos professores, eu acho que ele teria que se atualizar mais, porque tem muitos professores que..., não é sempre aquilo lá, aquele mar de rosas né, acho que deveria se aperfeiçoar mais.” (Heloise, 16 anos)

Sobre os professores que enrolam tempo de aula, a justificativa é que estes trabalham muito, vivem cansados e ganham muito pouco. O ganhar pouco também é a justificativa utilizada pelos estudantes para os professores que são tidos como preguiçosos ou desinteressados. Dessa maneira, o trabalho mesmo do professor é considerado por vários jovens estudantes como sendo penoso e sacrificante, pois os próprios estudantes dão muito “trabalho” ao professor. O trabalho docente é também considerado pelos estudantes como muito pouco reconhecido e valorizado social e economicamente. Assim, ao mesmo tempo em que criticam tais comportamentos, o justificam.

“Muitos deles é... cansado né, é, ganha pouco, às vez aí não liga, o aluno fica fazendo raiva, aí deixa pra lá”. (Ulisses, 15 anos).

“Não tenho nada contra o professor né, tá certo que se não tivesse professor não tinha educação, são os nossos mestres né, mas eu não quero né tá, passar o mês naquela sala de aula, às vezes até o professor fica doente né devido à baderna dos alunos. Então eu não quero ser professor pra..., pra tá quebrando a cabeça com alunos ou tá em reuniões com os pais, com pais dizendo o que o aluno fez, que não fez, mui..., também é o, o salário do professor também é muito baixo e eu quero algo mais de nível mais alto pra mim.”
(Ângelo, 15 anos)

Esses são os problemas mais salientados pelos estudantes, além de outros de relevância quantitativa menor, ou seja, um número menor de estudantes se referiram a eles, tais como: a qualidade e a quantidade da merenda escolar, a questão dos livros didáticos distribuídos pelo governo que não vêm em número suficiente para todos os alunos, a defasagem da escola em relação à sociedade informatizada, problema este relacionado a falta de equipamentos e aparelhamento escolar devido a má distribuição orçamentária no que concerne às políticas públicas educacionais.

3- A Escola Ideal

Para os jovens estudantes a escola ideal é a escola que consegue resolver e eliminar os problemas acima apontados, oferecendo assim aos estudantes um bom ensino, proteção, segurança, acolhimento, compreensão e uma acomodação física e psicologicamente confortável, que atenda aos seus interesses imediatos (estudar/aprender e se divertir) e aos seus interesses situados num futuro próximo (preparação intelectual/profissional e reconhecimento social). Neste sentido, a oferta de um processo de estudo efetivado a partir de um bom ensino, com bons professores, bons estudantes, condições físicas e didático-pedagógicas favoráveis é a grande característica da escola ideal: bem organizada, limpa, espaçosa, bem equipada, bem administrada, competente, respeitosa, respeitada e atualizada.

“A escola ideal é uma escola bem desenvolvida, com pessoas que eu gostasse bem muito..., bem equipada. Aplicada, eu acho que é uma escola assim..., com um bom diretor, entendeu? Assim, a escola aplicada, é, a pessoa ter um ensino bem, é a direção demonstrar mais, os professores, certo, ter um ensino mais elevado.” (Aline, 15 anos)

Essa escola ideal, para os jovens estudantes, é a escola dos seus sonhos, é a escola onde gostariam de estudar, é o modelo de escola que estes jovens ergueriam, caso tivessem poder para montá-la, modelá-la, estruturá-la. É uma escola possível! Em parte, é uma escola parecida com algumas das escolas particulares que conhecem, mas a sua escola ideal seria pública, haja vista que para a maioria dos jovens estudantes aqui estudados, a escola particular é inacessível, principalmente as grandes escolas, e alguns estudantes já são egressos da escola particular, de onde saíram por limitações de ordem financeira.

“A escola ideal é uma escola pública com professores formados em cada..., matemática, professor formado em matemática, português..., porque tem muito desses professores ser formado em história e ensinar geografia, ser formado em inglês e ensinar português, não tem isso de vez em quando?.” (Telma, 16 anos)

No tocante às condições físicas da escola, os estudantes destacam nesta escola ideal a sua estrutura física e seus recursos materiais que propiciem condições para o trabalho de ensino-aprendizagem, mas também para o lazer. Assim, essa escola teria uma boa cantina para o consumo livre na hora do recreio, ou seja, os estudantes teriam opções de compra de lanches e não ficariam restritos à merenda escolar oferecida pela escola. E nessa escola, a merenda escolar teria que ser necessariamente melhorada, tanto em termos de qualidade como em quantidade para ser boa e abundante.

“O recreio daqui é mais ou menos bom, assim, só não é melhor porque não tem uma cantina. Mesmo se precisar você comprar o que você quiser, tem só isso, esses, esses, geralmente tem uns carrinhos que vendem bombons.” (Telma, 16 anos)

E sobre o próprio recreio, o seu tempo atual (15 minutos) é considerado insuficiente para o descanso, para as brincadeiras e conversas com os amigos e para o lanche. Assim, este deveria ter seu tempo de duração alongado.

“Os recreios seria mais um pouquinho de tempo, a pessoa também cansa de tá só sentada numa sala de aula né, as vezes escutando, vendo! Meia hora de recreio pra mim é o máximo.” (Clarice, 15 anos)

Ainda no item lazer estudantil, é necessário que na estrutura física dessa escola ideal tenha ginásio e quadra de esportes para a prática de educação física, jogos de basquete, vôlei, futebol e a organização de campeonatos. Este item é primordialmente destacado pelos rapazes, embora as moças façam referências à necessidade e importância da educação física para a saúde e a estética do corpo.

“É uma escola de, de, tenha..., vamos assim, como é? É, faça apresentação na quadra, tem educação física, tem os jogos chaves, dá palestras, essas coisas né!” (Ulisses, 15 anos)

“Olhe, educação física, eu acho que teria de ser no mesmo horário que você estuda... Eu acho que é uma coisa melhor porque tem gente que trabalha e não pode e educação física é bom até pro corpo, não é? Pra saúde? Eu acho que a física tem de ser feita, feita mesmo, fazer os exercícios, correr, jogar bola.” (Clarice, 15 anos)

No tocante à preocupação com a estrutura física da escola ideal, os jovens estudantes destacam, além do lazer, atenção à questão das condições de higiene, de acomodação e de aprendizagem do estudante. Esta escola ideal deve funcionar de modo favorável para a realização do trabalho com o intelecto e com o

corpo dos estudantes. Neste sentido as suas preocupações com a estrutura física da escola abrangem do banheiro à sala de aula.

“É uma escola que teria refeitório, armário, banheiros com chuveiro, parque para as crianças, é... sala de computação, uma cozinha super bonita, uma sala onde as cadeiras é sempre em ordem, assim.” (Regina, 15 anos)

Nesta abrangência de preocupações, ganha destaque a preocupação destes estudantes com a questão da biblioteca, a contar com a surpresa de tal preocupação estudantil em tempos em que tanto se propaga o desinteresse dos jovens estudantes pelos livros! É ponto de consenso entre os estudantes, a necessidade e a importância da existência de biblioteca na escola, devendo esta ser bem organizada e com livre acesso para os estudantes. O acesso e a organização da biblioteca é uma questão nodal entre eles, de certa forma, denunciando a não existência ou o mau funcionamento de biblioteca na escola onde estudam.

“Biblioteca, né. Eu achei um absurdo quando eu entrei nessa biblioteca..., foi, parece, foi na terça-feira, e meu colega mexeu num livro ali e a mulher que organiza aqui né, disse que não era pra gente mexer não. Então eu me pergunto: se a biblioteca do colégio não serve pro aluno, vai servir pra quê? Então eu acho que, que devia ter uma pessoa que organizasse..., é, e deixasse os alunos se sentir a vontade, certo? pegar uns livros, estudar, ler algumas coisas, história..., então era isso que eu queria que tivesse também, liberdade nas bibliotecas, porque essa aqui sinceramente nós não temos..., liberdade nós não tem nela.” (Abelardo, 16 anos)

“Hum! Teria várias..., é, seria diferente, seria uma escola onde os alunos poderiam ter acesso, tipo uma biblioteca, tipo um clube. Uma escola com mais espaço no espaço do colégio para todos, sala de vídeo, a biblioteca...”. (Alice, 14 anos)

Na parte de equipamentos, além dos básicos: birôs, carteiras, cadeiras e quadros de giz em perfeito estado, limpos e organizados, os estudantes destacam a

necessidade de computadores na escola, vistos como sinônimo de modernização, de atualização. Assim, salientam a importância e a necessidade da questão da informática na escola, tanto para o uso de professores e de alunos como recurso didático- pedagógico, como também para a área administrativa da escola, visando a sua organização burocrática e administrativa.

Como vimos, a escola é considerada boa pelos alunos. Mas é considerada também insuficiente. Uma das causas mais importantes dessa insuficiência é exatamente a questão da falta de aulas de computação e de aulas com computação na escola, o que leva os estudantes a procurarem complementar a sua escolarização e sua capacitação para o futuro, também, fora da escola. E claro, esse é um privilégio para poucos entre esses estudantes pobres, apenas aqueles que têm a condição financeira um pouco menos apertada ou aqueles que têm condições de fazer um esforço a mais neste sentido podem procurar por tal complemento.

“Muito bom a informática na escola, é, pra guardar os documentos da escola e agora né, o mundo tá mais..., a técnica muito moderna na parte da informática e eu acho que é muito bom, em todas as escolas, ter muitos computadores, até pros alunos mesmos. Eu agora eu tô fazendo um curso de computação, eu acho muito bom, muito interessante.” (Aline, 15 anos)

“As aulas que a gente tem, têm só o quê? Pintar, fazer não sei o quê! Se tem esses computador, tem as aulas de quê? As aulas que os alunos... têm de ter de mexer no computador, aprender..., entrar na internet, passar algumas coisas sobre pesquisar, sobre trabalho, prova, tem que ser com a computação. A pessoa tendo um computador fica melhor, não é? de, de aprender? A sala de computação, tinha, os alunos tinha as aulas de computação!” (Clarice, 15 anos)

Uma característica muito forte dessa escola ideal, destacada intensamente por garotos e garotas, seria a sua organização. Esta seria limpa, bem arrumada, com tudo funcionando em ordem. Assim sendo, essa é uma escola onde

não existe lugar para a bagunça de aluno, incompetência de funcionários e passividade ou falta de pulso forte por parte do diretor. É uma escola movida pelo respeito às pessoas, à ordem e pela disciplina e, para isto, existe a compreensão e a cobrança, o diálogo e a punição entre todos e para todos os sujeitos escolares.

“Bem, seria uma escola bem organizada..., é, só estudava quem realmente quisesse estudar e gostasse... porque é, tem muito aluno que vem pra escola só pra se divertir, pra brincar, pra brigar com os professores. É, bagunça eu não queria. As salas teria que ser tudo..., ah, o estilo das cadeiras teria de ser tudo organizado, por que na minha sala você viu né como é!? tudo bagunçado! Teria de ser tudo em fila, pronto, não iria ter bagunça no meu colégio.”
(Bárbara, 17 anos)

“Seria... grande, espaçosa, em ordem, boa merenda..., se, quem não respeitasse os outros recebia uma suspensão..., é, aluno, é, professor e aluno têm que se respeitar. Que tenha educação, que não tenha a desordem. (Alberico, 15 anos)

Um fato que nos chama a atenção no pensamento dos jovens estudantes acerca da escola real e da escola ideal é a preocupação quase que excessiva desses com a da (in)disciplina e com a sua cobrança em relação ao próprio estudante, haja vista que na literatura educacional a indisciplina aparece como preocupação de educadores (DE LA TAILLE, p.20, 1996), não de discentes. No entanto, a nós parece que para a grande maioria dos estudantes, um dos sérios problemas da escola é o próprio estudante, especificamente o bagunceiro e indisciplinado que se constitui, senão no maior problema da escola, pelo menos num dos mais destacados.

Deste modo, na maioria dos casos, quando falam da escola ideal, a primeira evocação dos estudantes refere-se à eliminação da indisciplina estudantil, seja disciplinando os alunos bagunceiros, seja excluindo-os da escola. O tratamento desses alunos dar-se-ia através do diálogo, de aconselhamento e de punições

brandas tais como advertências e suspensões. E se acaso tais recursos não surtirem o efeito desejado, que esses alunos indisciplinados sejam expulsos da escola ou, considerando-se o fato de que diretores e professores conhecem esses alunos, que impeçam seu ingresso na escola no início de cada ano letivo. Nesse momento, salienta-se mais uma vez a função justificadora da representação social, no sentido em que os jovens estudantes argumentam a favor da exclusão do mau aluno da instituição para preservar a identidade do bom aluno e a qualidade da instituição escolar.

“Assim, os alunos... chegar no horá, no horário certo, com o fardamento certo, não bagunçar, não assim, assim, não quebrar carteiras..., assim, não ser muito rigoroso, procurar conversar com os alunos, entenderem, se fez alguma coisa errada, puni-lo, procurar saber quem foi realmente ..., pronto, assim... procurar saber quem fez bagunça no colégio, respeito e tal, acho que funcionaria. Assim, fala, é, falava pra os professores fa, tentar dar aula da melhor maneira possível e os [estudantes] que tivessem bagunçando lá atrás, punir todos pra não atrapalhar a aula porque... Suspensão, 03 dias ou uma semana, se não melhorassem pro, é, como tá assim bagunçando, fora do colégio!” (Mariano, 17 anos)

Desta maneira os estudantes cobram dos colegas um comportamento disciplinado, mas cobram também de diretores e professores que tomem atitudes no sentido de coibir a falta de disciplina na escola. Assim, o diretor ideal para a escola ideal é aquele que compreende o aluno, que conversa, que não é autoritário, que é legal, mas, sobretudo, firme, que não permita que alguns prejudiquem todos, fazendo prevalecer o princípio da sensatez: se tem que é necessário punir os alunos desordeiros para não propagar a indisciplina.

“As pessoas devem ter mais educação por que em muitas escolas assim o povo é tudo sem educação, as pessoas, porque assim na hora da aula fica saindo, fica entrando e a professora as, as vezes

tem muitos professores que não dão nem atenção, mas eu não sei né das professoras, se elas vão baixar ponto!” (Cristina, 14 anos)

“A escola favorece o desinteresse, a indisciplina. Talvez sim..., por que, colabora assim, como a direção porque..., porque você vê que se um aluno não quer nada, os professores todos já conhecem né, e a direção também, é a primeira a conhecer. E se não faz nada! É porque eu acho que eles.... Mas, dessa forma aí, só prejudica os que querem e os outros vão pagar. Por isso os professores são prejudicados nessa parte aí, eles têm vontade de dar aulas mas pega um aluno bagunçando, aí perde a vontade de dar aula”. (Ariano, 20 anos)

Por parte dos estudantes há um entendimento muito claro de que com indisciplina na escola, e mais especificamente na sala de aula, não há aprendizagem possível, pois não existe concentração nem nos estudantes, nem nos professores. Neste caso, faz-se necessária na escola a participação de psicólogos e supervisores escolares para “olharem os alunos que não estiverem se comportando bem, (...) os alunos que não tá numa situação boa, não tá respeitando os alunos, não tá querendo estudar nem nada”. (Teresa, 16 anos).

Todavia, segundo os estudantes, há alunos que não querem nada de jeito nenhum com os estudos e não adianta fazer nada. É o caso dos estudantes que, já conhecidos pelo diretor e pelos professores, devem ser expulsos ou impedidos de ingressar na escola. Porém, na grande maioria dos casos de indisciplina, acreditam que há possibilidades de mudança do comportamento do aluno, e neste processo cabe ao professor o papel mais importante, pois “quem muda o aluno é o professor” (Clarice, 15 anos). Assim, o comportamento do aluno está relacionado ao comportamento do professor em sala de aula. Este deve ter boa vontade para ensinar, saber provocar a conquista e a manutenção da disciplina estudantil e favorecer as aprendizagens necessárias a partir de boa conversa com os estudantes,

de bons exemplos e de boa aula, despertando nos alunos a atenção às aulas e o interesse pelos estudos.

“O aluno, eles às vezes vem com um problema na escola aí se torna, é, ficando cansado pra aula né, não querendo estudar, não se interessando, então eu acho que o professor deveria ter uma conversa com a turma e também é, deve dar bons exemplos de si próprio né, porque se o professor chega e diz que tá com raiva ou tá cansado e tudo, então os alunos não vão levar a sério realmente a aula. Então o professor, eu acho que ele deveria saber como de, deixar o aluno realmente atento à aula e dar exemplo de boa vida, como é que ele deve se comportar lá fora, no mercado de trabalho e tudo.” (Ângelo, 15 anos)

Deste modo, para os estudantes, o professor ideal para a escola ideal deve satisfazer determinadas exigências, compor um determinado perfil. Neste sentido, é necessário que o professor seja um profissional competente e para isso é imprescindível que ele tenha concluído o curso de graduação na universidade e trabalhe na disciplina para a qual foi qualificado; que ele tenha disposição para desempenhar a sua atividade docente, que goste e se realize naquilo que faz, sem visar apenas o salário. Que o docente procure estar sempre se atualizando, se aperfeiçoando, para dominar o conteúdo que leciona e trabalhar com diversas e modernas metodologias de ensino para não deixar as aulas ficarem cansativas, monótonas, soníferas.

“Eu tiraria os professores que traz o seu, o seu modo de ensinar só pra ganhar dinheiro, mas colocaria professores que realmente tivesse..., é, como é que eu posso dizer?, é, que não se, prazer pela sua profissão, prazer de passar o que ele sabe pra gente de uma forma mais esclarecida, que não tivesse preguiça de ensinar, que se dedicasse mais ao seu trabalho. Acho que isso ia nos trazer mais conhecimento e não ia nos deixar... às vezes até revoltados com a forma de ensino dos professores.” (Heloise, 15 anos)

“Eu acho que seria com professores bem competentes, viu! Então..., competência nos professores é o que eu queria que tivesse no meu colégio.” (Abelardo, 16 anos)

Além de ser um profissional competente, é exigido pelos estudantes que “esse professor ideal” tenha a firmeza necessária para impor a disciplina na sala de aula, mas que ao mesmo tempo seja compreensivo e seja “legal” com o aluno, estando aberto ao diálogo e sensível às suas necessidades quanto à compreensão dos conteúdos trabalhados e aos problemas enfrentados na sua vida cotidiana que trazem dificuldades para o seu bom desempenho escolar. Assim, o bom professor é aquele que sabe sobre o que ensina, sabe como ensinar com criatividade, que é uma autoridade em sala de aula sem ser autoritário, que escuta o aluno e que não se recusa a explicar os conteúdos trabalhados quantas vezes forem necessárias para o estudante entendê-los e apreendê-los, utilizando uma linguagem direta, objetiva e acessível aos estudantes.

“É..., professor, a explicação dele devia ser mais com palavras assim que a gente entenda mais, que não adianta você colocar, misturar palavras assim que a gente não entenda. Aí, o que é que adianta aquela explicação?” (Graciliano, 14 anos)

“Colocaria professores mais legais, que conversasse mais com os alunos, explicasse melhor as matérias, assim, não tapeasse também.” (Frederico, 16 anos).

“Bem, um professor nota 10 pra mim é aquele que explica várias vezes, conversa com o aluno, se o aluno tiver, tenha alguma dificuldade ele ajuda, é, dá conselho”. (Bárbara, 17 anos.)

Nessa escola ideal, pautada pela organização, arrumação, pela boa qualidade do trabalho de diretores, professores e funcionários e pelo comportamento disciplinado e interessado dos estudantes, não existe espaços para greves, ainda que os estudantes reconheçam que os salários pagos aos docentes não condigam com a

qualificação profissional exigida. Neste sentido, não há referências no discurso dos estudantes a respeito de salários decentes para os docentes, cuja formação e prática profissional compõem o perfil do professor ideal traçado pelos jovens estudantes.

CAPÍTULO VI

JOVENS ESTUDANTES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

“A gente não quer só comida,
a gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida,
a gente quer saída para qualquer parte.
A gente não quer só comida,
a gente quer dançar e quer fazer amor.
A gente não quer só comida,
a gente quer prazer pra aliviar a dor...”

ANTUNES, A., FROMER, M., e BRITTO, S.

De acordo com o Dicionário Aurélio (1995), *escolarização*, ou *escolarizar*, significa *submeter ao ensino escolar*. Sobre o ensino, a escolarização implica num processo que se estrutura sobre dois eixos de sustentação: um cognitivo, outro simbólico. O eixo cognitivo corresponde ao processo de aquisição, apreensão e produção de saberes, conhecimentos²³, informações e formação viabilizado pelo ensino promovido pela escola. O eixo simbólico corresponde à comprovação, de certo modo *apriorístico*, de tal aquisição, materializada no diploma expedido pela escola. Este diploma simboliza o reconhecimento e o atestado à sociedade por parte da escola de que o indivíduo que o porta foi submetido ao

²³ Sobre as categorias *saber* e *conhecimento*, Lopes (1999, p.94) afirma que “em geral, os termos saber e conhecimento são utilizados indistintamente, sendo, do ponto de vista filosófico, considerados sinônimos. Alguns autores, no entanto, optam por diferencia-los, e atribuem ao termo saber um sentido mais amplo do que ao de conhecimento”. Sobre esta questão, e fazendo referência a Monteil, Charlot (2000, p.61) afirma que “A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está ‘sob a primazia da objetividade’. O conhecimento é o resultado de um a experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está ‘sob a primazia da subjetividade. Assim como a informação, o saber está ‘sob a primazia da objetividade’, mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento...”. Considerando-se o fato de que os jovens estudantes não fazem distinção entre conhecimento e saber, e considerando a natureza do presente trabalho, também não adotaremos distinção entre tais termos. Porém, daremos preferência ao uso do termo saber, ou saberes.

ensino escolar e conseguiu aprender seus ensinamentos com sucesso, estando apto a gozar das prerrogativas e responsabilidades sociais, políticas e econômicas advindas da escolarização e atribuídas aos sujeitos escolarizados.

O conhecimento escolar e o diploma escolar se constituem numa necessidade e numa imposição da sociedade moderna ocidental para com seus membros, bem como no reconhecimento e validade social atribuída à vivência do processo de escolarização. Desse modo, com a democratização do acesso à escola, submeter-se a este processo tornou-se uma obrigação legal e moral. Como afirma Perrenoud (1995:75),

“Sem instrução não há salvação. Este credo, que subentende o desenvolvimento da escolarização no decurso dos séculos anteriores, culmina, no século XIX, com **a instituição da escolaridade obrigatória.** Depois, a escolarização estendeu-se sem quebras de continuidade: a obrigação escolar tornou-se uma realidade, a duração da escolaridade obrigatória cresceu, o ensino pós-obrigatório desenvolveu-se, as formações pós-obrigatórias multiplicaram-se e prolongaram-se no tempo. (grifos no original)

Mesmo considerando-se o caráter obrigatório do processo de escolarização, convém perguntar: qual o(s) sentido(s) que os jovens estudantes atribuem à escolarização e ao conhecimento escolar? Qual a relação que estabelecem com o conhecimento escolar em seu processo de escolarização? Que significados atribuem ao diploma? Como associam escolarização e trabalho, escolarização e futuro? Estas são as questões a partir das quais os jovens estudantes elaboram as suas representações sociais acerca da escolarização.

De modo geral, objetivo, a escolarização é representada pelos jovens estudantes como o processo de assimilação e apropriação dos saberes escolares. Tal

processo é realizado num *locus* específico: a escola, e num período apropriado de sua vida: durante a infância e a juventude.

“Se no momento eu não gosto de estudar, mas as conseqüências vão vim mais na frente, não é isso? As conseqüências que vão vim se eu não conseguir adquirir na minha juventude, quando eu tiver numa idade mais avançada que eu precisar daquilo eu não vou ter mais e eu não vou mais voltar ao tempo”. (Heloise, 16 anos)

Dessa maneira, para os jovens a escolarização terá um tempo mais ou menos determinado de duração, pois os resultados, ou os frutos desse processo, serão remetidos ao futuro, ao tempo em que terminarem seus estudos escolares e forem ingressar no mercado de trabalho. Sendo assim, na condição de jovens ou adultos escolarizados, terão possibilidades de conseguir um emprego que goze de prestígio na hierarquia empregatícia e possa lhes propiciar um trabalho que exija menos esforço físico, que possibilite o ganho de um salário razoável permitindo-lhes ir além da satisfação das suas necessidades primárias básicas e lhes dê respeitabilidade e um certo *status* social.

Deste modo, o sentido da escolarização assenta-se sobre um “querer ser” e um “querer ter” que se forjam a partir das relações que esses jovens estudantes estabelecem com o saber. Por um lado, esses jovens estabelecem com o saber uma relação utilitarista: saber para ter, ou seja, o saber é convertido num capital, num bem de troca, numa mercadoria: SABER → EMPREGO → SALÁRIO. Por outro lado, essa relação é de atribuição de valor e de reconhecimento da validade do saber como um bem em si mesmo, bem este apropriável, mas não trocável, pois esse se institui como um dos mais importantes elementos na constituição humano-social de homens e mulheres: saber para ser. Em outras palavras, e parafraseando Descartes: *sei, logo sou!*

Para esses jovens, essas duas modalidades de relação com o saber não são antagônicas ou excludente uma da outra, elas coabitam sem conflito ou tensão num mesmo indivíduo, são dois lados de uma mesma moeda. Desse modo, as suas representações sociais sobre a escolarização são objetivadas a partir do seguinte tripé: SABER » DIPLOMA » TRABALHO. Assim sendo, o presente capítulo é organizado a partir dos seguintes itens: a) Jovens estudantes e o saber: uma relação de duplo sentido; b) “Há promessas de vida em nossos corações”: saber escolar, diploma, trabalho e perspectivas de futuro.

1- Jovens Estudantes e o Saber: uma relação de duplo sentido.

Segundo a leitura do gráfico AFC (fator 01, lado positivo), os jovens estudantes filhos de pais que trabalham em operações manuais consideram o saber como algo *importante* (CPF=58), representando um atributo ou uma distinção das pessoas que são *inteligentes* (CPF=28). Este *saber* pode ser adquirido através do processo de *aprendizagem* (CPF=13), ou seja, para esses jovens o saber é algo positivo que eles precisam adquirir através da aprendizagem escolar para tornarem-se pessoas inteligentes, pessoas que entendem das coisas e sabem fazê-las, que entendem as palavras e sabem dizê-las, empregá-las no sentido e no lugar certos. Por isso, se distinguem das pessoas que não detêm esses saberes, saberes ensinados e aprendidos na escola durante o processo de escolarização.

No lado esquerdo do fator1 situam-se as palavras evocadas pelos jovens estudantes, filhos de pais que trabalham em operações não manuais. Para esses jovens, o saber é representado como algo a se *compartilhar* (CPF=69) através das relações de *amizade* (CPF=20). Dessa maneira, o processo de apropriação do saber é realizado de maneira mais espontânea e com menos tensão do que o é para o grupo dos estudantes, filhos de pais que trabalham em operações manuais. Do

mesmo modo, a sua relação com o saber se dá a partir de uma certa familiaridade devida à convivência mantida com pessoas detentoras desse saber, entre as quais estão os seus familiares. Assim, a busca pela apropriação do saber para esse grupo é realizada de modo menos intenso, penoso e com menos ansiedade do que o é para o outro grupo, em relação ao qual assume uma posição diferenciada, ainda que não antagônica, haja vista que o sentido de valorização do saber é comum aos dois grupos.

Entendendo-se desse modo, evidencia-se também que os jovens filhos de pais que trabalham em operações não manuais estabelecem, ou procuram estabelecer com os seus professores uma relação de maior proximidade e de menos disputa por poder no âmbito da sala de aula e da escola em geral, pois se sentem, em relação aos seus professores, gozando de um mesmo ou parecido status social. Isto porque o que poderia diferenciá-los, o saber, é algo compartilhado por pessoas que estão de fato numa posição de muita proximidade com esses estudantes e assim sendo, o saber é algo muito próximo deles, compartilhado na esfera privada de suas vidas junto a pessoas ligadas por laços familiares e/ou por relações de amizade.

Em relação ao fator2 do gráfico AFC, constituído a partir da variável de status sexo, observando-se o seu lado superior, constata-se a não-elaboração de representações sociais sobre o saber por parte das meninas. Este fato, possivelmente, seja uma evidência de que para as garotas, mesmo que atribuam uma grande e importante carga de valor e de sentido ao saber, a importância deste saber assume relevância maior, quando é incorporado simbolicamente no diploma e sua posse pode ser objetivada, sendo *a priori* socialmente demonstrada. Concomitantemente, quando este saber é demonstrado e operacionalizado no processo de trabalho, consubstanciando-se num saber-fazer, numa competência, podendo a sua apropriação, desse modo, ser concretamente comprovada.

Assim sendo, para as garotas, parece ser mais importante a capacidade e a possibilidade de poder demonstrar pública e socialmente o saber que possuem e a competência para a sua aplicabilidade - adquiridos através do processo de escolarização - do que mesmo a posse do saber em si. Para as mulheres não basta possuir o saber, é preciso saber e poder demonstrar, provar e comprovar socialmente a sua posse e a sua capacidade de aplicá-lo, operacionalizá-lo, sendo nessa comprovação que reside a sua validade. O saber, desse modo, parece se converter numa arma de defesa, e de ataque. De sobrevivência social! Precisa ser estrategicamente demonstrado, utilizado, pois dele dependem muitas coisas, entre elas, a sobrevivência material e a autonomia feminina: “não depender do marido” (Julieta, 16 anos).

Esta situação pode ser explicada considerando-se o fato de que até pouco tempo, salva as exceções, a posse do saber socialmente validado, adquirido na escola, era atributo e privilégio dos homens, principalmente os homens brancos, adultos e de classe dominante ou média, cabendo a esses, o saber dizer e o saber fazer - o discurso e o comando. Ainda nos dias atuais, o mercado de trabalho tem sido pródigo em exemplos de tratamento diferenciado quanto aos gêneros, discriminando pessoas do sexo feminino: muitas vezes, para ocupar um cargo ocupado por homens, as mulheres precisam provar ter maiores conhecimentos e competências do que as pessoas do sexo masculino, e nem sempre tendo remuneração igual, como o atesta o Censo 2000 (IBGE, 2002) no tocante aos itens gênero, ocupação e salário.

Tais fatos parecem ajudar a explicar porque a maioria das mulheres que consegue acesso à escola tem se dedicado ao processo de escolarização com muito mais afinco e intensidade do que a maioria dos homens, sendo maioria em

todos os níveis de ensino, conforme revela o referido Censo²⁴. Neste sentido, também ajuda a esclarecer porque são as meninas, e não os rapazes, que fazem referência à distinção entre o saber aprendido na escola e o “saber aprendido na vida”, considerando a existência de uma classificação e utilização social do saber que privilegia e valoriza o saber aprendido na escola em detrimento do “saber aprendido na vida”.

“Muito bom a gente tá aprendendo. A gente aprende com a vida e aprende na escola também. Às vezes tem gente que quer desistir, acha que já aprendeu muito na escola e vai aprender só com a vida. Não sei..., não sei porque o pessoal não se interessa!” (Dorotéia, 16 anos)

Para os garotos (lado inferior do fator2), o saber aparece como representação de *estudo* (CPF=18), indicando que o saber é algo a ser aprendido por meio do processo de escolarização, sendo assim conhecido o caminho de acesso ao saber. Desse modo, a necessidade de demonstração social da posse desse saber parece não ser algo tão importante para os rapazes quanto o é para as moças, afinal, a condição social de sábio, sabido ou sabedor quase sempre pertenceu às pessoas do seu gênero e, nesse caso, ser do sexo masculino é possuir um distintivo social positivo e importante no tocante ao saber e ao poder: “Um dia, vivi a ilusão de que ser homem bastaria / Que o mundo masculino tudo me daria, do que eu quisesse ter.... (GILBERTO GIL, 1980)

Assim sendo, para os rapazes a importância quanto ao saber parece recair mais enfaticamente sobre a posse do saber e sobre o processo de apreensão

²⁴ Sobre a escolarização, segundo o Censo 2000 (IBGE, 2002) “Quanto ao gênero, no grupo de pessoas de 10 anos ou mais de idade, as mulheres têm as maiores taxas nos dois extremos: 14,7% não tem instrução ou têm menos de 1 ano de estudo e 14,6% tinham entre 11 a 14 anos de estudo. Quanto aos homens, a proporção é de 10,3% e 13,4%, respectivamente.

deste saber: *estudar* para aprender, apreender saberes. Ponto. A necessidade de demonstração social da posse deste saber não é algo tão evidente, pois esta posse parece ser uma coisa esperada, já um tanto naturalizada socialmente, embora, quanto ao mercado de trabalho, o diploma que comprova, a priori, essa posse assuma uma grande importância e se converta numa necessidade.

“A gente não quer só comida...”. O texto dessa canção gravada pelo grupo musical Titãs traduz, de modo poético, o que os jovens estudantes atribuem, para si, como o sentido maior referente à escolarização: o meio de superação da sua condição meramente animal de ser vivo e reprodutivo, através do acesso à cultura escolarizada e conseqüente apreensão de conhecimentos e saberes que a constitui, emergindo para a condição de homem, para a hominização na qual apenas comida, ou seja, apenas a satisfação da necessidade primária do animal (se alimentar, sobreviver e se reproduzir), não basta. Para se ser homem é preciso muito mais... .

Para os jovens estudantes a apreensão da cultura escolar, de seus conhecimentos e saberes veiculados pelo processo de escolarização lhes favorece a conquista de entendimentos sobre si, sobre a sua espécie e sobre seu meio ambiente e social, possibilitando a aquisição de habilidades e competências que lhes sejam úteis para saber ser e saber ter.

Quanto ao saber ser, considera-se a configuração da própria identidade vivenciada no saber se situar adequadamente no seu meio social e saber atuar e intervir nesse meio de modo inteligente para produzir, de forma favorável, o seu processo de hominização, a sua humanização, a sua condição de homem, produzindo seus meios de sobrevivência com criatividade, pouco esforço físico e recompensa material satisfatória. Quanto ao saber ter, este se refere à capacidade do sujeito em estabelecer relações de trocas sociais, adquirir e administrar os bens materiais e as

vantagens sociais conquistados a partir da posse de saberes, saberes escolares.

Assim sendo, o processo de escolarização lhes dá as possibilidades para transcender às suas necessidades primárias (conseguir alimentar-se e sobreviver, e reproduzir-se), ao mesmo tempo em que lhe possibilita a produção e satisfação de outras necessidades que os diferenciam e os elevam da condição animal: sonhar, idealizar, planejar, realizar, usufruir: trabalhar, de acordo com a concepção marxiana²⁵ de trabalho desalienado. Desse modo, a escolarização se institui para esses jovens como um elemento que demarca a fronteira entre o humano e o animal, entre a sabedoria e a ignorância, entre a pobreza e a não pobreza. Eles se submetem a esse processo e emergem dele renovados, humanizados, carregados de saberes e de conhecimentos que lhes propiciam “*ser alguém na vida*”, “*ser alguma coisa na vida*”: não ser qualquer coisa, nem ser meramente animal, e sim, um sujeito que tem importância e respeito social, um cidadão.

Este sentido atribuído pelos jovens estudantes à escolarização é sintetizado de modo emocionado e objetivo pelo estudante Abelardo ao elaborar a metáfora do morcego, revelando a compreensão do conhecimento como uma dimensão da condição humana cuja diferença da condição animal se forja no processo do fazer cultura. Neste sentido, trabalhar para o homem não significa apenas a atividade de conseguir alimento, como o fazem os demais seres da espécie animal para sobreviver, a exemplo do morcego, mas sim, significa criar, elaborar, planejar, construir, produzir para viver, produzir a própria vida, vida que tem outros sentidos além do meramente sobreviver e fazer sobreviver a espécie, afinal,

²⁵ Cf. Karl Marx, *A Ideologia Alemã*, 1987.

“trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. (KOSIK, 1987, p.180).

Este entendimento traz à tona a importância atribuída à frequência à escola pelos jovens estudantes para a apreensão de conhecimentos, de saberes para aprender mais e mais como fator de hominização, haja vista que “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processo que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p.53). Assim, falando acerca das dificuldades enfrentadas para frequentar a escola e estudar devidas à sua situação sócio-econômica e à oposição paterna à sua escolarização, o jovem estudante Abelardo diz:

“É muito importante estudar, apesar das dificuldades né! Meu pai ele é marceneiro, ele é um pouco contra, não sabe? Porque se dependesse dele eu acho que eu seria que nem um **morcego**..., é... **trabalhar e comer**, entendeu?” (Abelardo, 16 anos)

O saber é considerado pelos jovens estudantes como algo importante, como algo a ser adquirido sempre mais, sempre em quantidades maiores, e até quando não se necessita dele no plano do imediato, ou mesmo quando o mediato não demonstra a sua necessidade; o saber nunca é demais! Assim, o saber é tomado pela maioria dos jovens estudantes como um bem que deve ser irrestrito, geral, mesmo quando a sua utilização se dê numa circunstância localizada e específica, ou mesmo quando a sua utilização não se faça necessária. Ou seja, o saber é tido como algo sobre o qual deve-se sempre ter um fundo de reserva; é preciso tê-lo sempre numa quantidade maior possível, “*quanto mais conhecimento, melhor!*”, pois não se sabe aonde, nem quando e nem como se precisará dele.

“Pra mim o que interessa mais é o conhecimento porque você vê que tem, você pode passar num teste pra ser secretário, alguma coisa assim

e não tem conhecimento total porque..., você, há um teste, aí você vai e estuda, estuda e só, e só sabe no dia, aí, aí já fica mal né, e aí? Você tem que ter..., quanto mais conhecimento, melhor! É tipo jogador de futebol, né, não precisa do estudo, mas eu estudaria, tranquilo”.
(Graciliano, 14 anos)

Neste sentido, para esses jovens estudantes, o aprender mais, sempre mais é uma necessidade que aparece com uma grande constância em seus discursos. Porém, o tempo de utilização desses saberes e conhecimentos acumulados durante o seu processo de escolarização se dá independentemente do tempo e das circunstâncias atuais, haja vista que o uso desses saberes e conhecimentos é por eles remetido e projetado para o futuro. Assim sendo, alegam irem precisar desses saberes e conhecimentos num futuro próximo, *a priori*, quando ingressarem na fase adulta, daqui a alguns anos, e mais precisamente quando precisarem procurar ingressar no mercado de trabalho, para muitos num futuro muito em breve. E segundo afirmam vários estudantes do sexo masculino, que num passado próximo apresentavam comportamentos de indisciplina escolar (pois não valorizavam o processo de escolarização, de estudo e aprendizagem), foi essa percepção de proximidade do futuro os fez pensar sobre tal comportamento e mudassem de atitude. Outros jovens estudantes, mais enfaticamente as meninas, evidenciam a necessidade de saberes e conhecimentos, também, para um futuro mais longínquo, quando não mais tiverem o pai e a mãe, principalmente, a mãe.

Dessa maneira, o sentido mesmo da escolarização para esses estudantes é remetido sempre ao futuro. Assim sendo, todos os sujeitos entrevistados para esta pesquisa, ao serem perguntados por que estudavam, responderam em uníssono: “pra garantir o futuro”. Esse é o discurso primeiro de todos os estudantes, mas não é o único e nem é tão verdadeiro! Diante da afirmativa “estudo para garantir o futuro”, colocamos para eles uma suposição e uma pergunta. Supondo que

you discovered, now, that for some reason your future is already guaranteed, assured in the present moment, would you then stop studying, since you affirmed that you studied to guarantee your future? The great majority answered that they would not stop studying, even with a guaranteed future, they would continue to study.

In this way, of the 30 students interviewed, only 03 boys, even having marked the importance of studies, the value and the validity of school learning and of schooling affirmed that they would stop studying if they had, now, a guaranteed future, highlighting that they do not like to study.

“Ah, I studied more. The subject would have to have a job as well as guaranteed, the person studied more to be able to read more, in the job. Ah, the future guaranteed, guaranteed even, I studied more.” (Ulisses, 15 years).

“Look, to tell the truth, to be sincere even, to study even I..., only that, to say I like to study, I study because I need even to study, but to say that I like to study, I am very much for the sake of studying. I do the possible and the impossible, that I have to... reach a goal of... finishing the final of the 2^o grade. In this case here... (silence). Look, to affirm, to say with certainty, maybe not, maybe not. It is because I already reached the goal that I was looking for.” (Ariano, 20 years)

For the remaining students there is a series of motives that justify the fact of continuing to study, even if they had a guaranteed future, assured. One of these motives relates to the opposition to idleness or to leisure as the only activities for a life, even with a guaranteed future. The study appears as well as a positive activity, still lacking a concrete objectivity, since this positivity is sustained, at least initially, by the contrast to the idea of a life of idleness or of leisure, by the unproductivity. In this case, it is common for students to start from an inquiry: “Staying at home doing what?”. In this sense, the act of studying contrasts with staying

em casa sem fazer nada e assim, serve para ajudar a passar o tempo e a ocupá-lo com algo positivo: estudar, aprender.

De fato, não é difícil de se entender que para quem se acostumou a ver a sobrevivência como sinônimo de uma luta sem trégua e o ficar sem fazer nada como sinônimo de preguiça - vista como um distúrbio de ordem moral e um pecado capital -, o ócio ou a diversão como principais atividades de uma vida lhes pareça como algo estranho, descabido. Desta maneira, demonstram reconhecer a centralidade do trabalho na produção de sentido para a vida humana. Assim sendo, mesmo tendo-se o futuro garantido, a necessidade de trabalhar e de se capacitar para tal se institui como algo fundamental.

“Não, eu di, mas eu quero estudar porque estudar é bom, a pessoa também ficar só... bebendo, se divertindo, assim só saindo pros cantos não tem futuro não. É bom também ter, como é que se diz?, ter uma preocupaçãozinha, ter vontade de trabalhar porque ser..., eu também não gosto de ter as coisas assim fácil, não. Eu gosto muito de trabalhar, sempre gostei, nunca gostei de não fazer nada, acho que não é bom a pessoa ganhar suas coisas e não saber trabalhar. Só porque eu ganhei aquilo eu não consigo mais fazer nada? Não!” (Clarice, 15 anos).

“Mas eu ia ficar fazendo o que em casa? Tenho que estudar!” (Marília, 16 anos).

“Não, eu continuaria estudando, continuaria estudando por que não é porque eu vou ficar rico que eu vou deixar de aprender né, mesmo eu tando rico mas eu queria aprender também, na escola, tudo, queria até ter uma profissão né, eu não pararia de estudar não, mesmo eu tando milionário, tando rico eu continuaria”. (Ângelo, 15 anos).

Um outro elemento que é colocado como justificativa para se continuar estudando mesmo com o futuro já garantido é o gostar de estudar. Mas esta afirmativa, feita mais intensamente pelas garotas, não se mantém por si só, pois

vem sempre acompanhada de outras justificativas que assinalam o desejo e a necessidade de aprender, de aprender mais, a necessidade de saber, de saber mais, de ter mais saber.

“Ah, como eu já te disse né, uma é porque eu gosto de estudar, eu num..., passa o tempo também. E, cada vez mais você vai aprendendo, é., nunca é tarde né pra você aprender mais do que você já sabe. Eu gosto de estudar”. (Angélica, 17 anos)

O querer aprender mais como manifestação da necessidade e da vontade de saber mais, tanto para se ser mais (o saber como elemento humanizante do homem) como também para se ter mais (o saber como um capital utilizável na administração da vida material, na manutenção e produção de bens) se encaminha em diversas direções, assumindo significados variados e atendendo a determinados objetivos. Neste sentido, e no tocante ao saber como elemento humanizante, o primeiro destaque se refere à questão do querer/poder escolher o seu próprio futuro. Este é um ponto presente na fala das meninas. Quer-se aprender mais, saber mais para poder decidir e construir o seu próprio futuro, não se quer um futuro dado, ou imposto por outrem, ou mesmo, não se quer qualquer futuro!

“Bom, eu acho que sim porque eu acho que o futuro da gente só quem sabe é Deus. Agora assim, se ele chegasse e: ‘você tem um futuro pra toda vida, eternidade toda!’. Só que eu vejo que eu quero estudar porque eu quero alguma coisa mais na frente ainda do que ele tá me dando pro futuro, entendeu? Eu acho, por isso que eu acho que eu gosto de estudar porque eu quero ver o que tem na frente pra mim, não é pra a pessoa chegar aqui: ‘o seu futuro tá aqui!’. Eu quero é seguir ele, não é ninguém me dando e eu correndo atrás, acho que não”. (Teresa, 16 anos).

“Garantido. Garantido? Me formar em, assim, emprego, por exemplo, eu quero me formar em fisioterapia, se eu quiser para fisioterapeuta, fisioterapeuta? Continuará. Porque se eu não continuasse, como era que eu iria aprender mais? Aí eu continuando estudando eu podia alcançar muito mais do que um só futuro. É né,

não é um futuro qualquer que eu quero!”. (Regina, 15 anos).

Um outro ponto que serve de justificativa para o querer saber mais é a necessidade de se fugir da ignorância, da alienação da realidade circundante, entendendo-se que não basta estar no mundo, mas é preciso estar com o mundo: vivendo, atuando. Assim, se estuda para se ser mais sábio, estar a par das coisas e dos acontecimentos a sua volta, ser um ser participante. Ser. Esta é uma das justificativas mais contempladas pelos jovens estudantes, remetendo-se sempre à construção de uma identidade positiva para si.

“Eu acho que sim porque..., é, dinheiro nenhum traz o que o conhecimento sabe! Por exemplo, eu..., assim, eu estudo, estudo, estudo e aquela, aquela matéria de inglês não entra na minha cabeça, então se eu estudando aquela matéria não vai entrar na minha cabeça, imagine...!? O dinheiro né, então eu acho que se mandasse..., é, dissesse que o meu futuro tava garantido eu não ia parar de estudar não”. (Abelardo, 16 anos).

“Eu podia até parar assim um ano, dois, mas depois retornaria pra o ensino: ficar mais sábio e até o ensino mais novo. A vida né, você vê alguém administrando a vida aí”. (Jacinto, 16 anos).

“Mas do que adianta eu ter o futuro garantido sem saber de nada? Tem mais é que estudar!” (Bárbara, 17 anos).

A relação dos estudantes com o saber é também orientada a partir da relação com o outro: o não eu. Assim, nesta relação, o outro é colocado como um impulsionador da necessidade e da vontade de saber mais, via escolarização, no sentido em que pode se apresentar tanto como um censor social a constranger quem não é escolarizado, ou como alguém necessitado da ação alheia no sentido da solidariedade, e para empreendê-la, o saber se converte em algo importante. No primeiro caso, a posse do saber passa a se constituir como um emblema de distinção, de prestígio e de respeito perante o outro; em contraposição, a ausência dessa posse se constitui numa vergonha, numa humilhação frente ao outro. Deste modo, fugir da

ignorância e da condição de ignorante através da escolarização é fugir também do olhar censurador do outro e de uma representação negativa de si frente a este.

“Você sem estudo acho que... um decepcionado... Pra você, as vezes alguém chega e: ‘Que série você tem?’ 3ª série. ‘Vige, o que é isso!’ Às vezes nem sabe escrever o próprio nome, não sabe também ler: ‘ave!’.” (Mariano, 17 anos)

A fuga do olhar censurador do outro e a proteção à representação de si nos parece ser uma questão muito importante na vida psicossocial de muitos dos jovens estudantes, pois ser escolarizado ou estar em processo de escolarização se consubstancia numa proteção ao estigma de ser visto como um ignorante, sinônimo de ser burro. Fracassado. Em trabalho anterior (FERNANDES, 2002) essa situação foi também fortemente demonstrada quando muitos jovens analfabetos que há anos se encontravam em processo de alfabetização, e sem alimentar muitas esperanças de conseguir ser alfabetizados, afirmavam continuar na condição de estudante como uma autoproteção, pois enquanto estavam nesta condição, não podiam ser “chamados”, socialmente, de “burro”. Eram estudantes!

A aquisição do saber também se constitui numa arma de defesa do sujeito frente aos outros sujeitos, quando estes podem se configurar como uma ameaça. O saber, desta maneira, se constitui uma segurança, um fator propiciador de esperteza e se converte num poder de defesa. Quem tem saber, reconhece quem é bom e quem não é, reconhece as situações que lhes são favoráveis, ou as que são adversas.

“Eu tenho que, eu to muito nova, eu não sei, eu não sou, como a minha mãe diz, eu não sou experiente, entendeu? Ela sempre diz isso, que eu tenho que aprender, que eu tenho que estudar, escutar os conselhos que ela diz, que eu pro novo, é..., **pro futuro alguém não me passar a perna**. Eu acho que é assim que a gente tem que saber, não sabe?” (Julieta, 16 anos).

Nas relações dos jovens com o outro, o saber também é tido como um instrumento de ajuda ao outro, como um instrumento que pode ser colocado a serviço da solidariedade humana, no sentido de que uma pessoa que tem determinados saberes pode utilizá-los em benefício de outras; o saber se converte numa arma do bem, para o bem. Neste caso, o saber assume importância dupla, ou seja, quando ele se converte em um bem apropriável por alguém que o utiliza para ajudar outros, ou quando o saber se converte num bem a serviço dos homens, como é o caso dos saberes produzidos pelos cientistas da área da saúde e passam a ser utilizados para amenizar ou pôr fim ao sofrimento humano. Salvar vidas!

“Já aconteceu assim da professora tá passando assim um conteúdo aí depois..., é, a gente, eu vi que o que ela tava passando era muito importante pra mim e pro pessoal lá fora..., que eu , eu sem ter assim condições financeiras poderia ajudar bastante o pessoal lá fora que não tinha condições..., não digo tão assim ajudar em, em dar dinheiro, dar carro, essas coisas, objetos materiais, mas sim, acho que toda pessoa precisa de uma palavra amiga, não é? Então é que nem eu te disse, é, tem bastante matéria assim mesmo, é, principalmente, eu, na matéria de religião ela passa bastante coisa aproveitativa pra tirar proveito pra ensinar as outras pessoas.” (Regina, 15 anos)

“Eu quero ser um professor de Ciências, porque eu gosto muito de Ciências e porque eu queria ensinar aos outros... pra eles aprender mais, saber mais da vida”. (Alberico, 15 anos)

“Se você for formado em alguma coisa você sempre será alguém na vida e por isso precisa da escola e a escola é fundamental mesmo, de todo jeito, que a impressão que ela deixa é que se você sai de casa para estudar é conseguir um objetivo na vida, não é?, tentar ajudar, por exemplo, no caso da medicina né, salvar vidas e a escola você aprende muita coisa com a escola”. (Ariano, 20 anos)

De um modo geral, no duplo sentido que assume para os jovens estudantes, o saber é tido como um instrumento de aptidão para a vida. Ele torna o sujeito apto para viver, para administrar a própria vida. Assim, o saber é fator de atualização, renovação e transformação do homem. É fonte de autonomia,

independência, capacidade de produzir, de poder e de autoridade.

“Falar bem, saber da..., muitas coisas que existe, né, essas coisas assim, saber né, não precisar de ta, de perguntar a ninguém. É, prepara a vida da pessoa”. (Ulisses, 15 anos)

“Pra mim mesmo ajuda radicalmente, pra mim transforma tudo, consegue, sei lá, transformar as pessoas, se a pessoa tem conhecimento, ela não passa a ser uma pessoa ignorante, sabe se expressar, sabe procurar o lado mais fácil de compreender outra pessoa”. (Heloise, 16 anos)

“Tá bem informado, saber das coisas, é..., por exemplo, tá por exemplo, explicar uma aula, ai um diz: ‘ah, isso aí ó gostei de ter aprendido isso!’ Assim, que com autorização na vida, quando alguém falar: ‘ah, você viu? Você estudou isso? Então eles vão também poder falar, dar a sua opinião, eu acho assim.” (Alice, 14 anos)

“Eu quero ter um futuro, quero, é..., porque o tempo tá assim tão avançado né, porque atingir, se você não tiver dentro daquilo que tá ocorrendo, você, é, são pessoas competindo lugares para emprego, não é? fazendo competição, fazendo cursos demais e se você for daqueles que ficam pra trás, você não vai saber o que está acontecendo no, onde você está vivendo. Por isso que eu devo tá num, preparar o meu futuro, não sabe? Até mesmo porque quando, vamos que eu chegue um dia a casar, eu quero dar uma educação melhor pros meus filhos.” (Angélica, 17 anos).

O saber, para os jovens estudantes, é objetivado num passaporte para o ingresso no mercado de trabalho, condição fundamental para se arranjar um emprego, emprego que assegura a sobrevivência! Que assegura o futuro, um futuro! Todavia, o saber se ancora na produção de sentidos que abarcam uma diversidade de fins, de modos, de intensidades: saber ser, saber ter, saber falar, saber fazer, etc.

2- ‘Há Promessas de Vida em Nossos Corações’: saber escolar, diploma, trabalho e perspectivas de futuro.

Escolarizar-se é o caminho de construção / preparação do futuro: preparar o futuro, preparar-se para o futuro. O futuro é trabalho, com suas promessas de recompensas, e para conseguir esse trabalho é preciso ter um diploma: certificado social de que se concluiu o processo de escolarização e se apropriou dos saberes escolares. Desse modo, o diploma se institui como um passaporte para o futuro, a senha de acesso do jovem ao mundo do trabalho; trabalho esse que se configura como a materialidade, a objetividade do futuro. Podemos assim salientar a centralidade do trabalho como categoria basilar da constituição de representações sociais dos jovens estudantes acerca da instituição escola e do processo que ela implementa: a escolarização.

A afirmação acima se desvela, de modo mais efetivo, na leitura da parte mais fortemente significativa do gráfico AFC quanto à configuração das representações sociais dos jovens estudantes: o lado positivo do fator1 – campo representacional dos estudantes, filhos de pais que trabalham em operações manuais (70% da população estudada). Para esse grupo, as representações sociais acerca do diploma e do trabalho aparecem sintomaticamente coladas, agregadas em duas nuvens de representações cujas constituições se fazem ricas de sentidos.

Assim, na ponta da nuvem principal (representações em vermelho), podemos ver que o diploma é representado como uma coisa *boa* (CPF=51). No centro dessa nuvem, o diploma aparece significando a *conclusão* (CPF=32) do processo de escolarização e o *certificado* (CPF=53) dessa conclusão. Neste caso, o diploma é tido como um atestado de apreensão de saberes escolares e de construção de capacidade, pois aparece colado às representações *inteligente*, que significa posse de saberes, e *atividade* (CPF=76), assumindo o significado de trabalho, de ação e produção humana, capacidade de fazer, de saber fazer.

Ainda neste lado do fator 1, numa outra nuvem, um tanto distante da primeira, aparecem as representações *se formar* (CPF=11) como significado de diploma, e *trabalho* (CPF=21) como significado de trabalho, intermediadas por representações que exprimem a importância e a associação atribuídas ao estudo e ao futuro. Podemos inferir daí que para uma parte desse grupo de jovens, associar o diploma a *se formar*, entendendo-o como a conclusão de um curso superior, e *trabalho* a trabalho (esforço, luta, peleja, labuta), entenda o se formar como uma coisa distante das suas possibilidades concretas, uma coisa incerta, difícil de se conseguir, ou mesmo, não desejada. Lembremos que da população estudada, um indivíduo não tem pretensão de ir para o ensino médio, três não se propõem a ingressar no ensino superior, desejando ir trabalhar após a conclusão do ensino médio e outros três parariam de estudar se tivessem o futuro garantido. Neste caso, esses jovens sabem que quem não tem curso superior, tem poucas possibilidades de vir a conseguir um trabalho “maneiro” e compensador do ponto de vista humano, social e financeiro. Neste sentido, o trabalho representa esforço, cansaço, fadiga, desgaste físico e mental, e sobrevivência. Trabalho é trabalho!

Podemos considerar, todavia, que para a grande maioria dos jovens, filhos de pais que trabalham em operações manuais e que têm um nível de escolarização baixo, a escolarização é uma aposta, um investimento num futuro melhor, que pode ser conquistado graças à apropriação de saberes escolares e do diploma que o atesta. Neste caso, o saber escolar para esse grupo de jovens é um não-ter, e ter-que-ter!

Diferentemente do grupo acima, o grupo dos jovens cujos pais trabalham em operações não-manuais e que tem nível de renda e de escolarização razoáveis (lado negativo do fator 1) não apresenta uma representação estruturada do diploma, demonstrando assim, a desassociação do diploma ao trabalho, como

também a desvalorização do diploma como sinônimo de posse de saberes ou como o mais importante atestado social dessa posse. Assim sendo, podemos perceber que a posição social desses jovens como pessoas menos pobres, ou não pobres, numa comunidade marcada pela pobreza, parece ser mais importante e válida como atestado de posse de saberes do que o é o diploma. Neste sentido, Lopes (1999, p.65) assinala que

“Cada corpo social organiza diferentes mecanismos de classificar os atores sociais detentores de saber. A validação de diplomas escolares é apenas um dos exemplos, mas existem outros, mais sutis e, por vezes, mais eficientes, como a posição social da cada pessoa”.

Neste caso, na relação saber e trabalho, o capital social do indivíduo ou da família, no sentido empregado por Pierre Bourdieu (1998) se constitui em algo muito importante, como meio de acesso ao mercado de trabalho. Afinal, na região sertaneja onde está inserida a cidade de Cajazeiras, e de modo geral em toda a Região Nordeste do Brasil, ainda há a tradição da prática do clientelismo²⁶ político e financeiro no qual, na maioria das vezes, as famílias menos pobres e as mais abonadas são as grandes beneficiadas, principalmente pelo empreguismo, braço direito do clientelismo. Mesmo fora da lógica do clientelismo político, numa região marcada pela escassez de empregos como é a região polarizada por Cajazeiras, é comum as pessoas recorrerem à influência da família e de pessoas amigas para conseguirem empregar-se. Neste caso, de fato, o capital social familiar do jovem é bem mais importante para a conquista de um emprego do que o é o diploma, mesmo que este também seja importante, como o é também a posse de saberes.

Assim sendo, no gráfico AFC (fator 1, lado negativo) podemos ler que

²⁶ Ver a respeito *Coronelismo, Enxada e voto*, de Victor Nunes Leal (1986), e *Elegia para uma Re(li)gião*, de Francisco de Oliveira (1987).

o trabalho é representado por esses jovens filhos de pais que trabalham em operações não manuais como sendo uma *responsabilidade* (CPF=13), representação esta que, sintomaticamente, surge como constituição de uma nuvem de representações e aparece colada à representação *futuro* como sinônimo de estudo, assinalando a necessidade do saber; e do mesmo modo, o trabalho significa *tudo* (CPF=22), aparecendo colado à representação *amizade* como sinônimo de saber/conhecimento. Considerando-se as oposições estabelecidas entre um grupo e outro, no tocante aos sentidos atribuídos ao saber, diploma e trabalho ressalta-se, todavia, a prevalência da centralidade do trabalho como instituinte do futuro para ambos os grupos.

No agrupamento a partir da variável sexo, para as meninas – lado superior do fator 2 - o diploma significa *se formar* (CPF=19), concluir o processo de escolarização, chegar a seu topo: o curso universitário. Tal significado é revelador da idéia de intensidade que as jovens estudantes dispensam ao processo de escolarização – aquisição de saberes - e à sua comprovação social, como também revela a importância que tem esse processo nas suas buscas de realização, pessoais e profissionais. Assim sendo é que a representação *se formar* aparece colada às representações *importante*, em referência ao futuro, e *importante* em referência ao estudo.

Quanto à representação do trabalho, este é adjetivado pelas moças como sendo *importante* (CPF=39) e assume duplo significado. Por um lado, o trabalho é representado como *trabalho* (CPF =23), o que significa dizer que para as meninas a questão do esforço / cansaço em suas vidas é algo previsível, esperado. Talvez, neste caso, a tão familiar questão da jornada dupla de trabalho para as mulheres de camadas populares - que alia a necessidade pessoal e financeira de trabalhar fora de casa para garantir a sobrevivência à obrigação social de cuidar da

casa e dos filhos - sirva de referência para as moças na elaboração dessa representação acerca do trabalho. Por outro lado, o trabalho é representado como *responsabilidade* (CPF=08), o que lhe dá um caráter de algo importante, como também torna importante quem recebe / assume tal responsabilidade. Neste sentido, o trabalho demanda cuidado, atenção e saberes. Em outras palavras: requer preparo e competência por parte de quem o executa e suscita-lhe respeito e uma boa condição de vida. Neste caso, não é à toa que a representação *responsabilidade* aparece no gráfico AFC colada às representações *educação*, como referência à escola; *educação*, como referência ao estudo, *futuro*, como sinônimo de escola, e futuro como sinônimo de *vida*.

Para os garotos (lado inferior do fator 2), o diploma assume a representação de ser uma *necessidade* (CPF=27). O fato de esta representação aparecer colada à representação do trabalho como sendo *esforço* lhe empresta um significado maior. O primeiro elemento deste significado é que os rapazes estabelecem uma relação direta entre diploma e trabalho; e segundo, o diploma significa alívio nas agruras do trabalho, ele alivia o cansaço, ou seja, quem tem diploma tem estudo, tem saber; e quem tem estudo arranja trabalho mais “maneiro” para o corpo – menos esforço e cansaço físico – e para a vida, pois o trabalho maneiro rende salário maior –, significando menos sacrifícios para sobreviver.

Para os rapazes, o trabalho se configura numa riqueza de sentidos, assumindo uma diversidade de significados. Antes de tudo, ele é considerado pelos garotos como uma coisa *necessária* (CPF=38), ao mesmo tempo em que é adjetivado como uma coisa *boa* (CPF=44), ainda que signifique *cansaço* (CPF=32), pois o trabalho é sinônimo de *futuro* (CPF=110) e enquanto tal, tanto ele é o futuro em si, ou seja, é algo que tem, necessariamente, de fazer parte de suas vidas, ainda que não se saiba no presente como ele se configurará no futuro. Assim sendo, o

trabalho é também a promessa de futuro melhor, e a escolarização é um investimento no presente para se conseguir esse trabalho no futuro. De qualquer modo, sendo sinônimo de *cansaço* ou de coisa *boa*, para os rapazes o trabalho é a realidade do futuro; de um jeito ou de outro, o futuro deverá ser o trabalho.

O trabalho como realidade futura se configura a partir do sentido expresso que tem para os indivíduos masculinos, das camadas populares ou não. O trabalho expressa tanto uma identidade de gênero como de classe: ser homem é ser um trabalhador, independente de ser pobre ou não. Mais do que isso: o trabalho é expressão de autonomia, dignidade, de honra, o trabalho é uma questão de moral e sendo assim se institui como a substância do futuro, a realidade do futuro. Nas palavras de Sarti (1996, p.66)

“A identidade masculina, na família e fora dela, associa-se diretamente ao valor do trabalho, não apenas para os pobres. O trabalho é muito mais do que o instrumento de sobrevivência material, mas constitui o substrato da identidade masculina, forjando um jeito de ser homem. É condição de sua autonomia moral, ou seja, da afirmação positiva de si, que lhes permite dizer: eu sou.”

Para as mulheres, todavia, o trabalho também tem se constituído numa ação propiciadora de realização humana, de produção de autonomia pessoal e moral, de construção de identidade social. O papel de esposa sustentada, protegida e tutelada pelo marido não se mantém mais nem no ideal e nem na realidade da maioria das mulheres brasileiras. Quanto ao aspecto ideal, o discurso da maioria das jovens entrevistadas para esta pesquisa, já apresentado ao longo deste estudo, revela o desejo de autonomia e o medo da dependência e da submissão ao marido no futuro. No plano da realidade, o CENSO 2000 (IBGE, 2002) evidencia que 24,9 % dos domicílios brasileiros são comandados por mulheres. Essas assumem o papel de

chefes de famílias, são responsáveis pelo seu sustento, e muitas vezes assumem sozinhas o sustento e a educação da sua família.

Para Sarti (op.cit, p.80), “sobretudo na ausência do homem/provedor, que faz o sentido do trabalho feminino assemelhar-se ao do masculino, o trabalho configura a potencialidade de realização e afirmação individual para a mulher tanto quanto para o homem”. Considerando tal afirmação, percebemos como o trabalho se configura para meninos e meninas como uma representação positiva e um elo que dá sentido ao presente em relação ao futuro, isto é, ao estudar/aprender/saber do presente em relação ao saber ser/fazer/ter no futuro.

Mas, como se dão as suas relações com o aprender os saberes escolares no presente? Como significam esses saberes em relação às suas pretensões profissionais no futuro?

As esperanças de conquista de um futuro próspero, propiciado pela aquisição de um bom trabalho, de uma boa colocação no mercado de trabalho, aliadas aos sentidos construídos em relação ao saber - saber ser, saber fazer e saber ter - como elemento de capacitação para tal aquisição levam os jovens estudantes, indistintamente, à construção de uma crença na validade dos saberes escolares e ao reconhecimento da importância que tem esses saberes para a sua vida pessoal e profissional.

“Eu acho assim... bom os saberes que a escola ensina, é muito bom os conhecimentos que eles passam, como eu falei, sabendo aproveitar é, que eles sempre passam o que vai servir pra você, né, então é muito bom que você, é, tenha aquele incentivo assim de, de ficar pesquisando sobre aquilo que o professor passa, tentando aprender. É, é bom os conceitos que eles passam.” (Angélica, 17 anos).

“Tem gente que deixa de estudar por questão de droga, foi o caso do meu irmão, é.., só desistindo de ir no colégio, desistindo, não querendo nada, só pra...: ‘hoje eu tô de cara, não vou pro colégio porque eu não fumei um baseado’. Ai ele pegava e não ia, pegar, perdia a explicação da matéria pra prova, que aula teórica é ótima né, assim que, pronto, hoje tem uma aula teórica, aí eu pego, eu falto, aí a prova é no outro dia, aí pronto, como é que eu vou ficar? Eu fico e desatualizado do mundo, fico fora de órbita, entende? A gente tem que sempre em órbita nesses assuntos escolares, nunca deixar de estudar. Eu adoro, adoro né que é fundamental pro alunado aprender, é, conceitos da vida. O que seria do Brasil e do mundo se não houvesse esse desempenho escolarial? Seria destruição total. Já que tem colégios, universidades, é pra isso, pra gente ficar apto.” (Rubens, 20 anos)

No tocante à atribuição de validade dos saberes escolares, um ponto interessante é que os estudantes estabelecem uma hierarquia entre as disciplinas escolares no que se refere às suas preferências, elegendo as disciplinas que gostam, que não gostam, ou mesmo, que detestam. Curiosamente, nesta hierarquia, a Matemática não se configura como a grande vilã da vida estudantil, odiada pelos alunos, mas estes alimentam tal estereótipo. Assim, mesmo entre aqueles que a elegem como a sua disciplina preferida existe uma necessidade premente de anunciar que esta é a mais odiada pelos alunos, do mesmo modo como o fazem os alunos que de fato não a “adoram”!

“Eu gosto muito de Matemática mesmo, acho que é a matéria que eu mais gosto né, hum.., é, é a matéria que é, eu acho, é a mais odiada pelos alunos é Matemática. (Ângelo, 15 anos)

“Matemática é a única matéria, eu não gosto de Matemática, eu tenho pavor, eu acho que eu sou igual a todo aluno, quase todo aluno não gosta de Matemática, num..., Matemática é a coisa que eu menos gosto, quer dizer, eu não gosto de Matemática, não é menos gosto não!”. (Telma, 16 anos)

No quadro das disciplinas escolares, surpreendentemente, a disciplina

História aparece como a menos gostada pelos alunos, em contraposição à Matemática, que aparece como a preferida entre um maior número deles. Este quadro se apresenta com a seguinte configuração:

Disciplinas	N ^o de alunos que gostam	N ^o de alunos que não gostam
Matemática	13	07
Ciências (Física/Química)	12	02
Português	10	02
História	06	09
Geografia	06	05
Educação Artística	05	02
Inglês	04	04
Religião	00	03

No entanto, para esses alunos o critério do gostar/não gostar de determinadas disciplinas escolares não é utilizado como parâmetro para lhes atribuir ou não validade. Mesmo as disciplinas que eles afirmam não gostar, são consideradas por eles como válidas, necessárias de serem estudadas para a sua formação pessoal e profissional.

“O que eu não gosto na escola? As matérias de história, porque eu nunca gostei, não sei porquê é não, não sei explicar porque eu não gosto. Porque eu não entendo também muito direito, eu.. não entendo a matéria, não gosto, não gosto de estudar na, a matéria de história. Por mim eu não estudava não, não, eu não queria saber não de história não. (risos) É..., sei não por que eu, eu não mudaria nada na escola porque história também eu não gosto mas também serve pra gente saber o nosso, o, a, os antepassados da gente, como é, como é que tudo aconteceu, que se a gente também não souber nada de, da história, como é que a gente vai, vai saber quem era..., quem era que governava o país antes, quem foi que, os primeiros habitantes, essas coisas assim.” (Vladimir, 17 anos)

O critério gostar/não gostar de determinadas disciplinas, todavia, muitas vezes serve de parâmetro para balizar a escolha da profissão a ser seguida. Neste caso, por vezes este critério termina sendo limitante e servindo de barreira e obstáculo para a realização de sonhos de futuro. Esta situação é bastante evidenciada no caso dos alunos que não gostam da Matemática e sonham com carreiras que exigem o domínio de cálculos, como é o caso da Engenharia e da Arquitetura.

“Eu tava pensando em ser arquiteta, só que ai precisa estudar muita Matemática. Então não dá certo!” (Telma, 16 anos).

“Eu espero é que, que eu possa fazer é faculdade e, é..., pra ter alguma profissão, ajudar minha família, se..., se eu passar, né? Eu quero ser, acho que ser engenheiro, engenheiro civil, mas deve ser uns terrores! Eu vou aprender a gostar disso, de Matemática... pra ir até o fim”. (Frederico, 16 anos)

Quando os jovens estudantes se referem aos saberes escolares especificamente a partir das disciplinas e dos conteúdos escolares que vêm na sua escola, explicita-se, de modo mais evidente, a relação utilitarista que mantém com esses saberes, e nesta relação exalta-se a combinação saber – trabalho, estudar - trabalhar.

“Acho que..., que ensina o que a gente precisa, Português a gente precisa muito, Matemática. Às vezes as outras também, as outras. Precisa essa..., Português a pessoa precisa falar bem, né? Matemática também precisa aprender... pra um dia, quiser fazer assim algum, algum concurso né pra passar, qualquer coisa, e nisso o vestibular”. (Dulcinéia, 18 anos)

Neste sentido, embora no plano geral haja entre a totalidade dos estudantes um discurso afirmativo sobre a validade dos saberes escolares, estes, tomando como referência a relação entre saberes escolares no hoje e trabalho (emprego) no amanhã, no plano específico, colocam questões frente a alguns

conteúdos escolares que são obrigados a estudarem.

A primeira e mais pontual questão diz respeito ao sentido de se ensinar e se aprender a língua inglesa na escola. Perguntam-se pela necessidade e utilidade de se estudar inglês se não vão usá-lo para se comunicar, já que vivem no Brasil, e não têm perspectiva nenhuma de que um dia viajarão para um país estrangeiro, Os Estados Unidos da América, no qual precisarão falar tal língua. Neste caso, quando o ensinar e aprender esta disciplina não tem seu sentido questionado pelos estudantes, muitas vezes tem a sua importância relativizada em relação às demais disciplinas que constituem o currículo escolar.

“Disciplina sem utilidade é a matéria de inglês, a professora tá ensinando e a gente diz: não, isso aí não sei pra que ensinar porque a gente sempre não vai sair do Brasil, não vai pra outro lugar! Aí a professora diz: ‘mas é necessário, quem sabe um dia vocês não chegam lá!’”. (Cristina, 14 anos)

“Não, é importante, agora ser reprovado em Inglês! Tem gente que não vai sair daqui, né, que não tá se interessando. Tem um colega meu que já e reprovado em Inglês, que, ai não pode passar!” (Baltazar, 14 anos)

Todavia, alguns poucos alunos que já atinaram para a questão de vivermos num mundo globalizado, evidenciam a importância e a necessidade de se estudar não apenas a língua inglesa, mas também outras línguas, a exemplo do espanhol.

“Já aconteceu de eu ficar perguntando porque tá estudando certas coisas, mais já aconteceu e com o passar do tempo eu fui percebendo, porque quando aconteceu isso eu não tinha a mentalidade que eu tenho hoje, isso aconteceu na 5ª série, na disciplina de Inglês, né. Eu perguntei: ô, porquê, se no Brasil a gente só fala o português e o português a gente já conhece desde recém-nascido, porque estudar Inglês? Se eu não, eu via assim, se

eu nunca vou sair daqui? Por que eu vou ter que estudar inglês? Eu não vou ter com quem dialogar o inglês! Mas, com o passar do tempo eu fui percebendo que eu estava errada, completamente errada, porque vai ver que eu posso, mais tarde eu posso estar num emprego e ter convivência com todas as pessoas de outras linguagens e aí se eu não tiver conhecimento, como é que eu vou me expressar, né isso? Nesta parte aí eu errei, eu fiz, errei, mas eu mais tarde eu vi que era preciso”. (Heloise, 16 anos)

“Devia ter aula de Língua Portuguesa, até Espanhol, por que hoje em dia o pessoal diz: ‘ah, essa frescura de aula de Espanhol’, essas coisas, mas de vez em quando eu vou pro, hoje em dia o mundo, o, que é pra aprender o que é melhor, então Inglês, Espanhol devia ter com certeza porque o mundo hoje não é mais como era antes, hoje só depende dos Estados Unidos, Califórnia, essas coisas, entende?”. (Tereza, 16 anos).

A segunda ordem de questões posta pelos alunos está relacionada a determinados assuntos (conteúdos) que são colocados como matéria obrigatória de estudo e que compõem o conjunto de saberes que formam o campo das disciplinas História e Matemática. Em relação à História, na maioria das vezes, as questões colocadas referem-se aos assuntos que se apresentam como distantes do universo vivenciado pelos estudantes no tempo e no espaço e que por isso não apresenta para estes uma validade imediata, uma necessidade evidente. Do mesmo modo, tem assuntos da matemática que os estudantes não vêem a sua aplicabilidade no seu cotidiano de futuro trabalhador e por isso, sem ter utilidade prática evidente, perdem a sua importância como assuntos a serem ensinados e aprendidos.

“Os conhecimentos são bons..., bom, não é bem necessários mesmo, principalmente a História, não é? Só que apesar que os livros que tão vindo é bem no, muito antigo, poderia ser o que já, a pessoa já vê há algum tempo que..., pelo menos dava pra estudar melhor por que a pessoa pega um livro tem..., é história lá de, do Século XV, Século XIV, essas coisas assim. Não tem pra quê a gente estudar isso! Acho que seria, a História tinha que ser... com um assunto do Século XXI que a gente está né, sobre essas coisas assim, que pra trabalhar acho que seria melhor o atual né, seria melhor.” (Dirceu,

19 anos)

“História, é, eu assim que História..., por mim eu não daria História não, mas sempre é bom saber um pouco dos antepassados, eu gosto de História, mas assim, depende da História. Pronto, essa que eu estou estudando agora, a Revolução Russa, é um pouco chata, mas tem outras histórias como as do livro da 6^a..., da 7^a série, eu me interessei bastante, era falando a *respeito dos escravos, dos trabalhos, assim*”. (Regina, 15 anos).

“Matemática, assim... raiz quadrada. Eu vou ver isso no, no, na área de trabalho? Eu acho que não. É, raiz quadrada, raiz cúbico..., muitas outras coisas. História, História a gente, é bom conhecer sobre o passado mas acho que... pro aluno querer trabalhar eu acho que não vai precisar de História, eu acho assim. É bom, você vai saber muitas coisas né, é, do passado, datas, tal, mas eu não acho essencial História, eu não acho nem História nem raiz quadrada. Eu acho que português você devia estudar mais, porcentagens, é, treinar mais a tabuada de mais, dividir, uma aula assim do comércio, entendeu? Você estude já se preparando para trabalhar futuramente...”.(Abelardo, 16 anos).

A relação utilitarista mantida exacerbadamente pelos jovens estudantes com os saberes escolares é algo comum e de certo modo até esperado, haja vista que, de certo modo, é esta relação que tem sido tornada regra pela maioria das sociedades ocidentais contemporâneas e que passam a configurá-la na estrutura e no *modus operandi* dos seus sistemas de ensino. Neste sentido, Perrenoud (1995, p. 85) assinala o fato de que

“A nossa sociedade colocou o domínio dos saberes no centro do seu sistema de valores, mas não conseguiu dar-lhe outro sentido que não fosse o estratégico como trunfo na corrida para o sucesso social. (...)Não esqueçamos que os professores de hoje, que, na sua grande maioria têm menos de 40 anos, provém já do sistema escolar que agora fazem funcionar. Alguns aprenderam nele a relação utilitária com os saberes que reencontram em seus alunos.”

Assim sendo, essa relação utilitarista com os saberes escolares por

parte dos estudantes termina sendo incentivada direta e indiretamente por uma grande parte dos pais e professores, aparecendo como a modalidade de relação mais compensadora a ser estabelecida com os saberes escolares, se não a única.

“Não que tô dizendo, aproveitando de o momento, entendeu?, mas porque eu pensava assim na frente, minha mãe: ‘olhe, isso, na frente você vai ter isso e isso se você estudar’. Meus pais dizem: olhe, se você estudar agora, na frente você não vai depender de mim, você vai depender de você mesmo’. Aí eu digo assim, tiro uma brincadeira: é mãe, o que você tá fazendo por mim, na frente eu vou pagar à senhora.” (Tereza, 16 anos)

Deste modo, a validade dos saberes escolares, ancorada numa pragmática utilitária em função da conquista de um futuro promissor, objetivado na passagem pelo vestibular, deveria favorecer uma segura e duradoura apreensão desses saberes por parte dos estudantes. No entanto, parte considerável dos estudantes entrevistados apresenta atitudes em relação à aprendizagem desses saberes que, em princípio, colocam em choque a afirmação de tal validade e de tal pragmaticidade, gerando pontos de contradição entre o que é dito e o que é, de fato, feito e vivenciado no cotidiano da vida escolar.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de que vários alunos, após discursarem positivamente acerca da validade dos saberes escolares, afirmando já terem estudado diversos assuntos que consideravam muito significativos e importantes, ao serem perguntados sobre quais assuntos foram esses, alegavam não se lembrarem de nenhum desses assuntos. Este fato parece demonstrar que os saberes ensinados na escola ou não são apreendidos e retidos efetivamente pelos alunos, ou então, tal apreensão e retenção se dão superficialmente, dentro de um espaço de tempo curto e em função de um fim específico e imediato: fazer a prova, conseguir uma nota boa ou razoável que garanta a promoção para a série escolar seguinte. Esta

segunda alternativa parece ter maior ressonância na realidade escolar de muitos desses estudantes, ou seja: no discurso, o sentido do estudo e da aprendizagem dos saberes escolares é remetido ao futuro; na prática cotidiana na sala de aula, este sentido é remetido mesmo ao presente: conseguir ser aprovado nas provas para passar de ano, série.

“Muitas das vezes o cara já tá passado, já tá passado fica ruim. Eu mesmo fico..., fico assim, faltando uma semana, venho pra escola só pra dizer que vim mesmo, só porque... Me esforço mais assim no 1^o e no 2^o bimestre para no 3^o e 4^o tá mais folgado.” (Jacinto, 16 anos).

“Eu acho assim, por que eles falam, falam, falam e aí os alunos só querem aprender aquilo naquele momento pra quando fazerem a prova, saber de tudo, passar livre, assim. E depois (risos) tá todo mundo, aí quando começa: ‘ah, isso aí, eu não tô lembrado disso, aí eu não sei o quê’, aí quando for depois vão ser os prejudicados quando for fazer o vestibular”. (Alice, 14 anos)

Nesta mesma perspectiva coloca-se a questão da fila (cola). Esta é uma prática comum entre a maioria dos jovens estudantes por nós entrevistados e se realiza a partir da constituição de uma rede, rede de fila que agrupa colegas e de certa forma, denota companheirismo, solidariedade e cumplicidade estudantil, forjando um espírito de grupo de pertencimento, uma identidade comum. A fila é justificada pelos estudantes como uma ação necessária, porém, esta se configura como negação da validade que afirmam conferir aos saberes escolares. Neste caso, passar de ano, galgar graus escolares com o auxílio da fila parece significar que estes atribuem maior valor à conquista do diploma escolar do que à aquisição dos saberes que este, *aprioristicamente*, quer comprovar.

“Ah, nem conto (risos)! Por que fila ali, fila meu fie... é o que mais tem, é o que mais tem, eu acho, que agora eu tenho uma prova agora de (professora X) de novo. Eu acho bom filar (risos), porque

é, é uma oportunidade, que a gente não sabe o dever aí fila. Eu filo porque... (risos), é, eu acho que é preciso né porque se não fosse..., eu acho que eu não passava não, viu. Eu filo das minhas colegas, elas passa pra mim, eu passo pra elas, assim elas me dão, passa, a gente arranja dos livros.” (Teodora, 17 anos).

“Eu, eu dou fila pra eles, os alunos que sentam perto de mim, meus colegas, não sabe?, que senta perto de mim, eu dou fila pra eles tudim, o primeiro que tiver atrás de mim, é, pode olhar, a mesma, a questão é igualzinha às outras... Se a professora ai não acreditar é só olhar, mas não diga a ela não! Por que na 6^a, 7^a e 8^a até, até agora eu não fiz nenhuma prova não, mas nos outros dois anos passados..., a maioria dos alunos passou porque eu ajudei, que eu gosto de ajudar, se eu ajudar pra dois, três, ai os outros três passava a fila pros outros, não sabe?, um ia ajudando o outro”. (Alberico, 15 anos).

Em segundo lugar, quando lembravam de assuntos que julgavam importante tê-los aprendido, na maioria das vezes estes assuntos não se referiam às disciplinas consideradas por eles como as mais importantes na hierarquia curricular: Português e Matemática, e sim, às “*outras*” disciplinas.

“Já aconteceu de eu estudar uma coisa e achar muito importante tá aprendendo aquilo. Por exemplo, nos livros de Geografia, eu não sou muito chegado a Geografia não, mas..., é, quando eu lendo alguns assuntos sobre a terra, sobre os planetas, os, os vários..., como é que eu quero dizer? As estrelas né, o sol, os planetas mesmo e eu fico muito interessado quando eu vejo um assunto realmente chamativo né, por exemplo, sobre a terra né, é, a, os planetas. Última coisa que eu decorei é que em saturno, não é?, caberiam 28 luas né, ou melhor, 28 sol né, então quando eu vejo um assunto assim bem chamativo mesmo eu gosto de ler e aprecio, aprecio aquilo mesmo.” (Ângelo, 15 anos).

“Eu acho que, não sei se isso assim, acho que é Ciências, é, em Ciências têm umas matérias boas pra adolescentes, tudo mais, não tem? Acho que na 6^a série tinha muito, na 6^a série, tá com..., é, aquele, como é o nome? Tudo sobre mulher, é, tudo, é a partir da 6^a série, não é? O corpo humano que foi pro, era na turma do ano passado, bom estudar, eu gosto.

Ainda em relação aos conteúdos escolares abordados e tidos como válida a sua aprendizagem na escola pelos estudantes, destacam-se, entre estes, assuntos que não estão ligados a disciplinas escolares específicas, mas que aparecem como temas transversais a essas. É o caso de questões como o da violência e das drogas, temas esses que assumem nos dias atuais uma grande carga de importância na vida dos jovens e na sociedade de modo geral.

“A professora de educação artística, ela não só escreve no quadro deveres né, mas a, fala sobre a vida e antes de eu vim pra cá ela tava falando sobre violência. Porquê? Então ela tava mostrando experiências de pessoas que vive no dia-a-dia com violência né, que um homem, ele tava passando é, por uma igreja, aí sempre vai lá dar as suas orações, aí assim que chegou em casa, que voltou para casa recebeu um telefonema... que o seu amigo tinha acabado de falecer, então ele tava se perguntando por que tanta violência. Então eu gosto de aprender sobre as experiências que nos contam, certo? Eu acho muito bom, muito fortificante.” (Abelardo, 16 anos).

“Tem bastante assuntos importantes da gente aprender. Por exemplo, esse negócio de drogas, tem professoras que falam bastante. Aí, isso aí já é muito importante pra vida da gente, um grande... pro crescimento da gente, está abrindo uma porta, ensinando como é que um, o que é certo e o que é errado, só segue se quiser.” (Dorotéia, 17 anos).

Embora o futuro seja a premissa anunciada pelos jovens como finalidade norteadora de suas relações com os saberes escolares, é sobre questões enfrentadas no seu presente que se ancoram mais fortemente as aprendizagens mais significativas, fato esperado para quem se encontra em processo de formação, de descobertas de si e do mundo, de autoconhecimento e auto-afirmação: se conhecer (o corpo humano, a sexualidade), conhecer o universo onde se faz presente (a terra, os planetas), se proteger (a violência, as drogas). Neste sentido, é possível perceber que existe por parte dos jovens estudantes um indício de amenização do teor utilitarista das relações com os saberes escolares, tão apregoados em nosso tempo.

Parece-nos, neste caso, que o saber como elemento de constituição do ser homem se faz mais presente e mais importante na vida escolar desses jovens do que o saber como mercadoria, o saber para ter. É o saber que tem a capacidade de se converter em saber de si e sobre si (do jovem e sobre o jovem) que assume mais relevância para esses, contemplando suas áreas de interesse. É o que nos indica, também, a relação que os jovens mantêm com outras fontes de informação, a exemplo dos jornais televisivos e com a questão da leitura fora da escola.

Os jovens afirmam assistir com muita frequência os telejornais “Bom Dia Brasil”, “Jornal Nacional”, “Cidade Alerta”, “Fantástico” e jornais esportivos onde buscam ficar informados, atualizados sobre os problemas e as novidades do seu tempo, do seu país e do mundo. Do mesmo modo, se colocam em relação às práticas de leitura fora da escola.

Os estudantes, sem contar com o incentivo da escola e mesmo sem ter um *habitus* de leitura formado na família, afirmam ler livros de Geografia e de História usados pelos seus irmãos e irmãs em tempos passados e livros seus, de anos anteriores. Esses são re-visitados quando se tem tempo ocioso e constitui o capital bibliográfico de que dispõem em casa. Também afirmam pegar livros emprestado na biblioteca de suas escolas (isto é um tanto raro!) quando estas a têm e permitem. No geral, afirmam lerem literatura brasileira, infanto-juvenil e romance e em algumas vezes, inclusive, alguns afirmam ter comprado livros não-escolares. Lêem também revistas: Placar, Veja, Istoé, Época, quando conseguem emprestadas de amigos ou quando as encontram em consultórios médicos ou em outros lugares. Procuram por conhecimentos sobre astrologia, astronomia, religião, esporte, literatura, história, geografia, por assuntos que lhes interessam e faz sentido no plano do imediato.

CONCLUSÃO

“Eu acredito é na rapaziada,
que segue em frente e segura o rojão.
Eu boto fé é na fé na moçada,
que não foge da fera e enfrenta o leão.
Eu vou à luta com essa juventude,
que não corre da raia a troco de nada.
Eu vou no bloco dessa mocidade,
que não tá na saudade e constrói a
manhã desejada...”

Gonzaguinha

Nesta parte conclusiva do presente estudo, a nossa intenção é tecermos considerações em torno do processo de apreensão das representações sociais dos jovens estudantes acerca da escola e da escolarização, e da compreensão sobre essas representações, construída a partir de nossas análises. Tais considerações serão tecidas tomando-se em consideração os resultados dessa pesquisa em articulação com os referenciais teóricos por nós adotados.

A realização deste trabalho se pautou pelo esforço nosso de apreender e compreender as representações sociais acerca da escola, elaboradas por jovens sertanejos de camadas populares, estudantes de escolas públicas, na cidade de Cajazeiras, situada no alto sertão do estado da Paraíba.

A busca de apreensão e compreensão dessas representações sociais teve como objetivo, desvelar os sentidos construídos pelos jovens estudantes em relação à escola, ao processo de escolarização e à sua condição de estudantes. A produção deste objetivo se deu a partir de falas de professores e professoras de escolas públicas que em nossas salas de aula, no Curso de Pedagogia do Centro de

Formação de Professores da UFCG, salientavam a existência exacerbada de desinteresse e de rejeição à escola e ao processo de escolarização por parte dos jovens estudantes de escolas públicas. A dissonância que se estabelece entre essas atitudes estudantis e o discurso socialmente instituído que apregoa a valorização e a necessidade da escolarização como condição de sobrevivência pessoal e desenvolvimento social, associada às nossas preocupações com a questão da escolarização nas camadas populares, nos provocou a necessidade de entender o que é a escola e a escolarização para os jovens estudantes e como estes se vêem e se sentem na condição de estudantes.

Se no início da realização desta pesquisa constavam discursos de professores que assinalavam o desinteresse e a rejeição dos jovens estudantes acerca da escola, fazendo-nos suspeitar que havia resistência à escola, na conclusão de tal trabalho os discursos dos jovens estudantes se referem a sonhos, a futuro. São os sonhos de futuro que ancoram e objetivam as representações sociais dos jovens estudantes sobre a escola. A escola é, para esses jovens, irremediavelmente, um campo de sonhos de futuro. Assim, entendemos que o desinteresse e a resistência dos jovens à escola não são reais. Isto nos causa surpresa e contentamento. Surpresa porque, também, estávamos imbuídos dos estereótipos que alimentam a representação social da juventude e a institui com base na negatividade. Contentamento, porque, afinal, eu não sou um estrangeiro na terra em que garotos e garotas pobres sonham com o futuro, vendo na escola a possibilidade de realização desse sonho: sonho de vir a ser melhor humana e socialmente, sonho de vir a ter melhores condições de sobrevivência, de vida!

Acima falávamos de surpresa. Ainda durante o processo de coleta de dados, ao olharmos para as primeiras entrevistas, ficamos surpresos com o teor dos discursos coletados. Estes não se coadunavam com a perspectiva de nossas

suspeitas: a resistência à escola, e sim, apontavam discursos fortemente afirmativos sobre o sentido positivo da escola para os jovens. Ficamos inseguros quanto à fidedignidade de tais dados e a nos perguntar se a amostra selecionada era representativa da população estudada: será que selecionamos só “os melhores alunos” das escolas, aqueles que gostam de estudar, diferenciando-se da maioria “normal” dos estudantes? Neste caso, vale salientar que a utilização de uma abordagem multimetodológica para a coleta, tratamento e análise dos dados foi de grande proficuidade.

Em primeiro lugar, a utilização de abordagem multimetodológica nos permitiu alargar quantitativamente o número de sujeitos da amostra selecionada para estudo. Dada a praticidade e objetividade da aplicação de Teste de Associação Livre de Palavras e de questionários, além de 30 entrevistas (número definido a partir do critério de saturação), pudemos aplicar 80 testes e 80 questionários, ampliando a amostra para 80 sujeitos. Assim, foi possível contar mais efetivamente com estudantes que apresentavam características sociais e escolares diferentes: repetentes e não-repetentes, católicos e não-católicos, estudantes provenientes de outras cidades, jovens da zona rural e da zona urbana, moradores do centro e da periferia, entre outras características. Isto nos deu segurança quanto à representatividade da amostra em relação à população e uma certa tranqüilidade para efetivarmos as análises. Para a Análise Fatorial de Correspondência empreendida sobre os Testes de Associação de Palavras, os estudantes foram agrupados a partir das seguintes características: sexo, modalidade de ocupação do pai e modalidade de ocupação da mãe.

Em segundo lugar, no tocante ao acesso e análise das representações sociais aqui estudadas, cabe destacar três pontos em relação à utilização da abordagem multimetodológica: 1 – esta abordagem nos possibilitou a revalidação

das análises acerca dos conteúdos e estrutura das representações estudadas, oferecendo duas bases de dados para averiguação da pertinência de nossas análises; 2 – o seu caráter de complementaridade nos favoreceu o entendimento de determinados elementos constituintes das representações sociais que não apareciam explicitamente em um dos instrumentos utilizados. É o caso, por exemplo, de o *estudante* se colocar como um dos sujeitos escolares e assim posicionar-se como uma das representações da escola. Essa representação não aparece de modo claro nas entrevistas como aparece no gráfico da Análise Fatorial de Correspondência. 3 – a associação de técnicas projetivas (Teste de Associação Livre de Palavras) e discursivas (entrevistas) para a coleta; e a associação de métodos quantitativo e qualitativo para o tratamento dos dados permitiram uma maior exploração e um aprofundamento maior em relação às análises empreendidas.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam que os jovens estudantes pesquisados, na sua totalidade, possuem e compartilham representações sociais altamente positivas e carregadas de sentido. Esta positividade se revela quando os jovens estudantes apontam a escola como o lugar onde se estuda e se aprende, lugar onde são transmitidos e apreendidos saberes. Assim, respectivamente, para a população estudada a *aprendizagem* e o *estudo* são associados à escola por 30% e 29%, o saber significa *aprendizagem* e *estudo* para 36% e 35%, a escola é considerada *boa* (27,5%) e o estudo é algo *bom* (26%). Essas associações demonstram que para os estudantes a instituição escola e o processo de escolarização se fundem numa mesma coisa, embora na constituição do campo representacional apareçam como partes distintas, ainda que de um mesmo objeto de representação.

Essa positividade é forjada também, a partir das relações afetivas que os estudantes mantêm com a escola onde estudam. Principalmente nas entrevistas,

essa afetividade é explicitada fortemente, seja quando declaram gostar da sua escola, seja quando falam sobre as dificuldades e os problemas que enfrentam na escola e sobre as dificuldades e problemas que a escola enfrenta. As suas falas sobre os problemas da sua escola são pontuais, mas marcadas por pausas, gaguejamentos e arroudeios, denotando constrangimento em torná-los públicos. Este fato pode ser entendido como um esforço para proteger a imagem da escola e proteger a sua própria imagem de estudante, reforçando desse modo uma identidade positiva para si e para a escola. Essa afetividade também é revelada pela Análise Fatorial de Correspondência: os estudantes representam a escola como *amizade* (22,5%), *diversão* (11%), ancorando-a na imagem da sua casa, a escola é a sua *segunda casa* (8,8%).

Quando os estudantes assinalam os problemas da escola, evidencia-se que a positividade atribuída à escola e à escolarização é imbuída de aspectos críticos. Entre esses aspectos destacam-se questões sobre: falta de políticas públicas de preservação, ampliação e aparelhamento das escolas, metodologias de ensino inadequadas, despreparo e atitudes negativas do professor quanto ao seu trabalho, e falta de democracia nas relações de poder na escola entre professores e alunos, diretores e alunos. Essas são relações verticalizadas, nas quais, os estudantes se representam como sujeitos em situação de submissão e inferiorizados. Isto provoca insatisfação para a grande maioria dos estudantes, pois a submissão se opõe a sua representação como também um dos sujeitos/atores escolares.

É a partir da relação com os outros sujeitos escolares que os estudantes constroem a sua identidade estudantil, marcada pela dualidade: representam-se na escola como sujeitos/atores escolares, mas se consideram submetidos e inferiorizados em relação aos professores e diretores. Como alunos, consideram a si e a seus colegas de sala ou de escola como estudantes bons ou regulares, porém

representam a juventude estudantil em geral – situada na distância e na abstração - como bagunceira, indisciplinada e inseqüente, alimentando estereótipos que configuram a juventude como algo negativo.

Esses resultados evidenciam que as representações sociais dos jovens estudantes acerca da escola são objetivadas a partir de três perspectivas: 1^a – pragmática-utilitarista (a escola como lugar de se estudar e apreender saberes); 2^a – subjetiva-afetiva (a escola como entidade desejada e gostada, e como lugar de afetos: gostam da escola, amizades na escola); 3^a – crítica (a escola como entidade que enfrenta dificuldades e problemas; e produz dificuldades e problemas para os estudantes: relações desiguais de poder).

O processo de ancoragem das representações sociais dos estudantes sobre a escola e a escolarização se estrutura a partir dos sentidos que os estudantes atribuem à escola e à escolarização. Para os jovens estudantes a escola é um lugar de estudo (objetivação), e o sentido para irem à escola estudar é a esperança de virem a conquistar um futuro, um bom futuro (ancoragem). Este é o principal sentido que eles atribuem à escola - para 25% dos sujeitos analisados o estudo é *futuro*, para 14% o diploma é *futuro*, para 13% o futuro é *estudo* -, e o componente nuclear deste sentido é a aquisição dos saberes escolares, seja essa aquisição real (apreensão de saberes) ou aparente (a mera conquista do diploma), haja vista que as suas relações com os saberes escolares são de duas ordens: relação de valorização do saber como fator de humanização, relação utilitária com o saber (o saber como uma mercadoria com valor de troca).

Neste sentido, este “bom futuro” desejado e sonhado, favorecido pela escola, é ancorado na conquista de uma condição de sujeito social hominizado: saber e ser; e na conquista de bens materiais, que se realiza pela aquisição de um emprego

rentável financeiramente: saber e ter. Desse modo, para os jovens estudantes um bom futuro significa: a) conseguir *ser alguém na vida*, ser um cidadão hominizado: sábio, produtivo, respeitado, participativo – estar no mundo e com o mundo; b) conseguir *ser alguma coisa na vida*: ter importância e valor social por ter a posse de bens materiais – vivem num mundo e num tempo onde quase tudo é mercantilizado e a importância e a valorização social das pessoas são atreladas aos bens materiais que possuem.

Esses pontos de ancoragem, bem como o conjunto dos resultados dessa pesquisa, revelam que os jovens estudantes pesquisados não correspondem ao perfil assinalado nos discursos de professores, discursos de certo modo socialmente generalizados acerca dos jovens. Os jovens estudados nesta pesquisa, ao invés de estarem preocupados apenas consigo mesmos e com o viver e aproveitar o presente, colocam-se como sujeitos preocupados com a sua vida escolar e com o seu futuro, construindo projetos, sonhos e demonstrando sentimentos de solidariedade, incluindo a sua família nos seus projetos de futuro melhor. Ao invés de estarem alheios às questões e problemas do mundo, do seu meio e da sua escola, procuram, na medida de suas possibilidades sócio-econômicas, se informar sobre o que está acontecendo, chegam a erigir discursos críticos e propositivos em relação à escola. Ao invés de desinteressados pela escola e pelo estudo, seus discursos demonstram que possuem uma persistência esperançosa para manterem-se na escola e continuarem estudando, pois os jovens estudantes gostam da escola que têm, mas não tem a escola de que precisam para fomentar a realização de seus sonhos de futuro. A escola real, embora valorizada e apreciada por eles, situa-se na distância em relação ao que projetam como a escola ideal.

Neste sentido, considerando que as representações sociais sobre a escola são carregadas de objetividade e positividade, que a escola tem sentido e faz sentido

para os estudantes, é possível concluir que no caso dos jovens estudantes participantes dessa pesquisa, os comportamentos estudantis de indisciplina ou de alheamento são manifestações de insatisfação às negatividades que a escola apresenta, não se constituindo efetivamente como descaso, desatenção e desinteresse em relação à escola e à escolarização. Os jovens estudantes são compartilhadores das promessas e do significado social construídos para a escola moderna: a conquista do progresso humano (fim da ignorância), social e econômico (fim da pobreza)

Deste modo, compreendemos que não há resistência à escola por parte dos estudantes, a resistência que existe é encaminhada no sentido oposto: os estudantes resistem para não sair da escola, para não abandonar o seu projeto de escolarizar-se. Dessa maneira, vão driblando as dificuldades enfrentadas na e pela escola pública e alimentando-se da esperança de que conseguindo escolarizar-se, poderão realizar os seus sonhos de conquista de um futuro melhor, tal qual fazem os sertanejos pobres e adultos que se tornam fortes na fé e na esperança de que a chuva chegará no amanhã e abrandará a sua má sorte, a sua “Vida Severina”, marcada pelas precárias condições materiais impostas ao viver de muitos homens e mulheres no sertão.

“O sertanejo é, antes de tudo, um forte.” (Euclides da Cunha).

Isto posto, nos parece ser possível afirmar que o jovem estudante de camadas populares é um desconhecido da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações Sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 05-06, mai - dez./1997.
- ABREU, Caio Fernando de. *Inventário do Ir-remediável*. 2ª. ed., Porto Alegre: Sulinas, 1995.
- ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, Denise (Dir.) *Les Représentations Sociales*. 5ª ed., Paris: P.U.F, 1997, p.p205-223.
- _____. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia S. Pereira e OLIVEIRA, Denise C. De. (Orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais*. Goiânia: AB, 1998, pp. 27-38. (trad. de Pedro H. F. Campos.)
- ANDRADE, Maria Antonia A. de. *Cultura Política, Identidade e Representações Sociais*. Recife: FJN: Massangana, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, Brasília: INEP, ano 11, nº 53, jan./mar. 1992.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BECKER, Daniel. *O Que É Adolescência*. 13ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)
- BONFIM, Zulmira A Cruz. Representação Social: Conceituação, dimensões e funções. *Revista de Psicologia*. Fortaleza: Edições UFC, Vol. 10, jan./dez. 1992, pp.75-89.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução de Magali de Castro. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp 71-79. (

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília: Senado Federal. Centro gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BUFFA, Ester. Educação e Cidadania Burguesas. In *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1993, pp.11-29. (coleção questões da nossa época)

BRANDÃO, Zaia et al. Evasão e Repetência no Brasil. In PAIVA, Vanilda (Org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CAJAZEIRAS (PB). Prefeitura Municipal / MOBREAL. Livro do Município de Cajazeiras. João Pessoa: Unigraf, 1984.

CAMPOS, Haroldo de. Rima Petrosa - 1. *Folha de São Paulo*, Caderno MAIS, p.05, 17/10/1999.

CARDOSO, Ruth C. L. & SAMPAIO, Helena M. Sant'Ana.(Orgs.) *Bibliografia Sobre a Juventude*. São Paulo: EDUSP, 1995.

CARRAHER, Terezinha N. Et al. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In SCHLIEMANN, Analúcia Dias (Org.) *Na Vida Dez, Na Escola Zero*. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 1993.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à Filosofia*. 9ª ed., São Paulo: Ática, 1997.

_____. Pascal: vida e obra. In: *Pascal*. Tradução de Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp.05-26. Coleção Os Pensadores.

CHIESI, Antônio & MARTINELLI, Alberto. O Trabalho com Escola e Oportunidade. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 05-06, mai - dez./1997.

CIBOIS, Philippe. *L'analyse factorielle*. Collections Qui sais-je? 3ª ed. Paris: P.U.F, 1991.

COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A . *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação*. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

CROUZET-PAVAN, Elisabeth. Uma Flor do Mal: os jovens na Itália medieval. In: LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (orgs.). *História dos Jovens*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. I, 1996.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: Campanha de Canudos*. Rio de Janeiro: Ediouro/Tecnoprint, s/d.

DURKHEIN, Êmile. *Educação e Sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. 12ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECHEVARRIA, José Medina. A Juventude Latino-Americana como Campo de Pesquisa Social. In: BRITO, Sulamita (orgª). *Sociologia da Juventude - da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. Tradução de Maria M. S. de Durand. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Vol.1.

ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. *Alfabetização de Jovens e Adultos: As Representações Sociais de Alfabetizados e Alfabetizadores..* 1997. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

_____. *Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. 5ª ed., São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABEIRA, Fernando. *O que é isso companheiro?* São Paulo: Cia das Letras, 1979.

GAGNEBIN, Jeane Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI Jr, Paulo. (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez: Curitiba: Ed.UFPR, 1997. pp. 83-100.

GAMBÔA, Silvio Sanches. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBÔA, Silvio Sanches (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRINDER, R.E. e STRICKLAND, C. E. A Significação da Obra de G. S. Hall. In: BRITO, Sulamita (org^a). *Sociologia da Juventude - da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. Tradução de Esperança Lourdes de F. Netto. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Vol.1.

HILSDORF, Maria Lúcia S. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. São Paulo: EDUSP, 1998.

HOLANDA, Aurélio B. Ferreira de. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Folha de São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2000. Rio de Janeiro, 2002.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*, Paris: PUF, 1988.

_____. Représentations Sociales: Un domaine en expansion. In JODELET, Denise (dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, 1997, pp 47-78.

_____. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

JOFFE, Hélène. “Eu não”, “o meu grupo não: Representações Sociais transculturais da AIDS. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro. In ARRUDA, Angela (orgª). *Representando a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp 69-82.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LACERDA, Catarina A. de O. Pasin de & LACERDA, Milton Paulo de. *Adolescência: problema, mito ou desafio*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon A Vasquez e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LANE, Silvia T. Maurer. *O Que é Psicologia Social*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos)

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo, no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LEVI, Giavanni & SCHMITT, Jean Claude. Introdução. In: LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (orgs.). *História dos Jovens*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. I, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9ª ed., São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. In GHIRALDELLI Jr. Paulo (Org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem, ou O Livro dos prazeres*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução de Luis D. Penna J.B. Damasco Penna. 13ª ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1981.

KANT, Imanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco C. Fontanella. 2ª ed., Piracicaba: Ed. UNIMEP:1999.)

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise do discurso*. Campinas: Pontes/Ed.da Unicamp, 1989.

MANACORDA, Mário A *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mónaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANNHEIM, Karl. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna. In: BRITO, Sulamita (org^a). *Sociologia da Juventude - da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Vol.I.

MARCHELLO-NIZIA, Christiane. Cavalaria e Cortesia. In: LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (orgs.). *História dos Jovens*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. I, 1996.

MARQUES, Maria Ornélia da S. Escola Noturna e Jovens. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 05-06, mai - dez./1997.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MATOS, Francisco Thadeu Carvalho. *As Representações Sociais dos Trabalhadores-alunos da Construção Civil, sobre a Escola Zé Peão*.1999, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. In O Fracasso Escolar. *Em Aberto*, Brasília: INEP, ano 14, nº 61, 1994, pp. 60-77.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina* e outros poemas em voz alta. 25ª ed., Rio de Janeiro: José Olimpo, 1988.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *ENSINO: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U, 1986.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A. & JOVCHELOVITICH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.07-16.

MUSS, Rolf E. *Teorias da Adolescência*. Tradução do Instituto Wagner de Idiomas. 5ª ed., Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

NÓBREGA, Sheva Maia. *O Que é Representação Social*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996, 28p.

_____. *DO AMOR E DA DOR: Representações Sociais de jovens e adultos sobre o amor e o sofrimento psíquico*. Recife-PE: UFPE, Dep. De Psicologia, 2001, , 11p.

OLIVEIRA, Denise C. de. *A Promoção da Saúde da Criança: análise das práticas cotidianas através dos estudo de representações sociais*. 1996. 323 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo..

OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma Re(li)gião: SUDENE, Nordeste e Planejamento e conflito de classes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Adolescente Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Tradução de Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp.05-26. Coleção Os Pensadores.

PASSERINE, Luisa. A Juventude, Metáfora da Mudança Social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os E.U.A da década de 1950. In: LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (orgs.). *História dos Jovens*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. I, 1996.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PAVIANI, Jaime. *Problemas de Filosofia da Educação*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1988.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, Conhecimento e suas Representações*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

- PERALVA, Angelina Teixeira. O Jovem como Modelo Cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 05-06, mai - dez./1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Tradução de Júlia Ferreira. Porto Codex: Porto, 1995.
- PETITAT, André. *Produção da Escola / Produção da Sociedade: análise sócio-histórico de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.)
- PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Tradução de José Severo de C. Pereira. 5ª ed. rev., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985..
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 52ª ed., São Paulo: Record, 1984.
- RODRIGUES, Neidson. *Da Mistificação da Escola à Escola Necessária*. 6ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 14ª ed., Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROSENMAYR, Léopold. A Situação Sócio-econômica da Juventude de Hoje. In: BRITO, Sulamita (orgª). *Sociologia da Juventude - da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. Tradução de Narciso J. de M. Teixeira e Luís C. Figueiredo. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Vol.I.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os Pensadores, vol. II.
- SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SALLES, Leila Maria Ferreira. *Adolescência, Escola e Cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba, SP: editora UNIMEP, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. 11ª ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Silvio S. (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995, Coleção Questões da Nossa Época, pp 13-59.

SAVIANI, Demerval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Dumerval T. (coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, pp. 19-47.

_____. O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologia. In FERRETI, Celso João (org.). *Novas Tecnologia, Trabalho e Educação: um debate interdisciplinar*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

SARTI, Cynthia Andersen. A Família Como Espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SCHINDLER, Nobert. Os Tutores da Desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (orgs.). *História dos Jovens*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. I, 1996.

SCHNAPP, Alain. A Imagem dos Jovens na Cidade Grega. . In: LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (orgs.). *História dos Jovens*. Tradução de Paulo Neves. .São Paulo: Companhia das Letras, Vol. I, 1996.

SILVA FILHO, Horácio Penteadó de F. e. O Empresariado e a Educação. In FERRETI, Celso João (org.). *Novas Tecnologia, Trabalho e Educação: um debate interdisciplinar*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUSA, Antonio José de. Cajazeiras nas crônicas de um mestre-escola. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1978.

SOUZA FILHO, Edson A. de. Análise de Representações Sociais. In SPINK, Mary Jane (orgª.). *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SOUZA MARTINS, Heloísa H. Teixeira de. O Jovem no Mercado de Trabalho. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 05-06, mai - dez./1997.

SPINK, Mary Jane. O Estudo Empírico das Representações Sociais. In SPINK, Mary Jane.(org.) *O Conhecimento no Cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, pp. 85-108.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *A Incredulidade frente às Metanarrativas - Polissemia e Intersubjetividade no Debate Epistemológico Contemporâneo*. São Paulo: PUC/ Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, 1996. 12p.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos Sobre a Juventude em Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 05-06, mai - dez./1997.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia S. Pereira e OLIVEIRA, Denise C. De. (Orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais*. Tradução de Pedro H. F. Campos. Goiânia: AB, 1998, pp 03-25..

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação Popular e Processo de Democratização. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *IDENTIDADE E DIFERENÇA: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALÉRY, Paul. *Varietades*. Tradução de Maiza M. de Serqueira .São Paulo: Iluminuras, 1999.

VALLE, Lilían do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

VENTURA, Zuenir. 1968. *O ano que não terminou*. 38ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

ZAGURY, Tania. *O Adolescente por Ele Mesmo*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos Não Vão ao Paraíso*. São Paulo: Escuta: Campinas: UNICAMP, 1994.

Outras Referências

1 - Músicas

ANTUNES, Arnaldo; BRITTO, Sérgio & FROMER, Marcelo. Comida. In: MONTE, Marisa. *Marisa Monte*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1988. 1 disco sonoro.

AZEVEDO, Geraldo & FERNANDO, Carlos. Canta Coração. In: AZEVEDO, Geraldo, RAMALHO, Elba & RAMALHO, Zé. *O Grande Encontro 2*. Rio de Janeiro: BMG, 1997. 1 disco sonoro.

GIL, Gilberto. SUPER-HOMEM-a canção. In: Coletânea *A Gente Precisa Ver o Luar*. Rio de Janeiro: WEA, s/d. 1 disco sonoro.

GONZAGA Jr., Luiz. E vamos à luta. In: GONZAGUINHA: Meus Momentos. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1994. 1 disco sonoro.

MIGLIACCI & LUISINI. *Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones*. Versão de Brancato Junior. In *Engenheiros do Hawaii*. Rio de Janeiro: BMG, 1990. 1 disco sonoro.

2 – Filmes

HAIR. Direção de Milos Forman. Estados Unidos da América, 1979. Duração: 120 minutos. Roteiro de Michael Butler. Sonoro, colorido. Gênero: musical. Legendado. Título original: HAIR.

JUVENTUDE TRANSVIADA. Direção de Nicholas Ray. Estados Unidos da América, 1955. Duração: 111 minutos. Roteiro de Nicholas Ray, Stuart Stern e Irving Schulman. Sonoro, colorido. Gênero: drama. Legendado. Título original: REBEL WITHOUT A CAUSE.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Direção de Peter Weir. Estados Unidos da América, 1989. Duração: 129 minutos. Roteiro de Ton Schulman. Sonoro, colorido. Gênero: Drama. Dublado. Título original: DEAD POETS SOCIETY.