

**POR QUE IR À ESCOLA?
DA (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS À ESPERA PELA “VIDA REAL”**

**WHY GO TO SCHOOL?
THE (RE) PRODUCTION OF FEELINGS WAITING FOR "REAL LIFE"**

STECANELA, Nilda
nildastecanela@terra.com.br
UCS - Universidade de Caxias do Sul; UK - University of London

WESSEL, Samanta Cristina
samantawessel@hotmail.com
UCS - Universidade de Caxias do Sul

RESUMO Este texto concentra-se em percepções de estudantes sobre a experiência escolar e como eles sentem e interpretam a instituição de socialização que participa de seus percursos; visa também contribuir na revisão das práticas reprodutoras do distanciamento entre o desejado e o vivido. O estudo priorizou a escuta e a observação da pluralidade de pontos culturais de referência que coexistem na escola através de metodologia de pesquisa que envolveu registros etnográficos, aplicação de questionários e realização de entrevistas com estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública. As reflexões e conclusões se fizeram por meio de interlocução com referenciais teóricos de Norbert Elias e de Michel de Certeau. Os resultados comunicam uma reprodução das expectativas preestabelecidas sobre “por que ir à escola?”.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Experiência escolar. Sentidos da escola.

ABSTRACT This paper presents some reflections resulting from research that investigated the perceptions of students about their school experiences. It constitutes an attempt to understand how these students feel about and interpret the institution of socialisation that they participate in at school. It also attempts to contribute to revising the reproductive practices of distancing between the conceived and the lived. The study gave priority to listening to and observing the plurality of cultural reference points that exist within schools by using research methodology involving ethnographic records, questionnaires and interviews with the fifth, sixth and ninth years of elementary school students in a public school. The reflections and conclusions involve a dialogue with the theoretical writings of Norbert Elias and Michel de Certeau. The results report a reproduction of pre-established expectations about the notion of "why go to school?".

Keywords: Daily school routine. School experience. Feelings about school.

1 INTRODUÇÃO

É notório que o diálogo entre as diversas esferas de um meio social oportuniza uma convivência mais satisfatória para todos. Porém, no que tange aos processos de comunicação estabelecidos no interior das instituições educativas, de modo especial na escola, supõe-se a existência de um “hiato comunicativo” entre as finalidades institucionais, as práticas cotidianas e os interesses e motivações dos estudantes¹ que delas fazem parte, muitas vezes, culminando com o abafamento de suas vozes. Foi essa hipótese que mobilizou a realização da pesquisa, cujos resultados são apresentados nesse texto, com o objetivo de olhar para as percepções dos estudantes sobre a experiência escolar, em tentativas de apreender como sentem e interpretam a instituição de socialização que faz parte de seus percursos. Os resultados da pesquisa são publicados visando, também, contribuir na revisão das práticas reprodutoras do distanciamento entre o desejado e o vivido.

O argumento adotado para a construção das relações que estabelecemos no estudo fundamenta-se no fato de que os processos de socialização se desenvolvem num permanente processo de negociação e construção, os quais envolvem estratégias de poder que servem de base para a gestão das relações do indivíduo com o meio externo.

A reflexão sobre suas práticas possibilita ao indivíduo a criação e execução de táticas de enfrentamento para as situações do cotidiano. Em seus estudos sobre as artes de fazer no cotidiano, Certeau (1994) afirma que as estratégias são sustentadas pelas instituições, as quais dominam o espaço de sua ação, usam seu poder nas relações, impõem programas. Já as táticas são improvisadas cotidianamente pelos atores. É a partir do repertório de estratégias conhecidas que o indivíduo tem a possibilidade de criação tática, adaptando sua ação para cada acontecimento. Sendo assim, é no campo das táticas que as culturas têm vida, uma vez que no encontro com o outro cada ator imprime, a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver.

Considerando que os processos de comunicação são estabelecidos através das táticas que cada indivíduo constrói ao longo de suas vivências perante as

¹ Somos favoráveis a não homogeneização da infância, adolescência e juventude na categoria aluno. Porém, considerando que os interlocutores empíricos da pesquisa que origina as reflexões apresentadas nesse texto compõem as três gerações citadas, seja pelo recorte etário, seja pela dimensão da experiência, optamos por referir “estudantes” e situá-los quando suas percepções diferirem segundo o critério geracional.

estratégias de comunicação já instituídas, através do processo civilizador que regula e autorregula suas práticas, torna-se fundamental compreender a maneira como os indivíduos, no contexto escolar, formam seu próprio repertório de táticas de comunicação para então delinear um entendimento sobre os fenômenos que perpassam o cotidiano escolar.

Com base no exposto, o texto é tecido a partir do diálogo com os conceitos fundantes do estudo, as formulações dos estudantes sobre os sentidos da escola e as análises de uma possível (re)produção dos sentidos atribuídos à escola e à experiência escolar.

2 ADENTRANDO NO TRABALHO DE CAMPO E EM SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

O meio acadêmico tem promovido discussões envolvendo a relação entre a escola e as gerações em fase de formação, as quais produzem reflexões sobre a crise e o processo de mutação que acompanha a história da escola. Os estudos de Dayrell (2007), embora envolvam de modo específico a relação entre a juventude e a escola, contribuem para a compreensão também dos demais processos de socialização experimentados nessa instituição. O autor refere que tanto a escola como as famílias e os estudantes culpam-se mutuamente, sendo que, para a instituição de ensino e seus profissionais a “culpa” do fracasso está nos estudantes que já não demonstram interesse pela educação escolar. Aos olhos dos estudantes, a escola está distante de seus interesses, permeada por um cotidiano enfadonho, cujos sentidos atribuídos se misturam ao direito conquistado, à obrigatoriedade em frequentar as aulas e às possibilidades de projetar um futuro sucesso profissional.

O fator obrigatoriedade associado ao direito, abala a autoridade da escola e em especial os sentidos a ela atribuídos, agravando o tensionamento entre o campo da experiência e o horizonte de expectativas, pois as estruturas estáveis da escola tradicional fragilizam-se com as promessas e as incertezas da escola contemporânea.

As reflexões de Dubet (2006) contribuem na ampliação do anteriormente dito, pois problematizam o declive das instituições e, no seu âmbito, o desmoronamento gradual dos mitos fundadores da escola. Segundo o autor, esse fenômeno deixa a instituição escolar simbolicamente desarmada perante a massificação que já não

legítima o prometido destino profissional dos alunos. Esse contexto faz pensar sobre a função social dessa instituição. De fato, é preciso reconhecer que a escola, antes vista como lugar hegemônico no acesso e transmissão do conhecimento, instituição detentora e guardiã do saber, já não se sustenta apenas com essas premissas. Chartier (2005, p. 22) faz afirmação contundente ao formular que “[...] está morta a representação de uma escola que sem dúvida nunca existiu, mas que era suficiente como crença coletivamente partilhada para que fosse legítima”. As afirmativas de Dubet e Martuccelli (1998) colaboram com esses olhares quando referem que o processo de desregulação da instituição escolar já não transforma princípios em papéis a serem desempenhados, mas envolve uma negociação entre os diversos atores que a compõe, os quais constroem a escola ao constituírem suas experiências escolares.

Certeau (1995) nos auxilia a pensar sobre paradigmas da escola contemporânea e seu poder cultural, enquanto instituição de referência para certos saberes, informações e vivências. Segundo o autor, no mundo contemporâneo a informação circula e chega às pessoas por diversos meios, infiltra-se no mundo do consumo, em qualquer teto e qualquer espaço com as telas da televisão, as imagens publicitárias e os mecanismos de busca e comunicação que as Tecnologias da Informação e da Comunicação possibilitam. O poder cultural faz-se íntimo, “personaliza-se” de acordo com o estilo de vida e interesses de cada pessoa. Isso trás implicações para a posição da escola, uma vez que o “poder cultural” atribuído a ela já não se localiza apenas nela, mas está em toda parte, ao alcance de um controle retomo. Nesse contexto, a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares. Desse modo, uma pluralidade de pontos culturais de referência convive no espaço escolar e é experimentada cotidianamente, porém nem sempre esses pontos de conexão são percebidos ou considerados como potências na efetivação da função social e cultural da escola.

Com o intuito de elucidar o que acabamos de contextualizar, voltamos nossos sentidos para a escuta e a observação da pluralidade de pontos culturais de referência que coexistem na escola e partimos para o processo de construção dos dados

empíricos. A pesquisa envolveu registros etnográficos², aplicação de 42 questionários e realização de entrevistas com estudantes do quinto, sexto e nono anos do Ensino Fundamental. O cenário da pesquisa privilegiou uma escola pública municipal localizada próxima a um bairro de elevada vulnerabilidade social de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A amostra da pesquisa considerou 50% dos alunos, participantes das turmas envolvidas, com idades entre os nove e os 18 anos, respeitando a proporcionalidade entre os sexos. O critério para a seleção dos participantes foi sorteio, reservando a opção de participar ou não da pesquisa, além de convite para participação espontânea nas continuidades do diálogo por meio de entrevistas, as quais tiveram gravação de voz.

Os questionários aplicados com a presença do pesquisador, na modalidade *face to face*, continham 19 questões, sendo inicialmente questões fechadas, depois semiabertas e por fim questões abertas. A fim de perceber a visão geral dos estudantes sobre o tema (porque ir à escola?), a primeira pergunta interrogava: “Em sua opinião, porque as pessoas vêm à escola?”. A maioria das respostas foi “*para aprender os conteúdos*”, sendo que 55% dos estudantes do 5º ano (com idade entre 10 e 11 anos) forneceu essa resposta, enquanto os estudantes do 6º ano (com idades entre os 11 e os 13 anos) dividiram-se entre “*para aprender os conteúdos*” e “*porque é importante para o futuro*”, tendo cada uma dessas assertivas 42% das respostas. No diálogo estabelecido com o 9º ano (idades entre 13 e 18 anos), “*para aprender os conteúdos*” obteve 42% das respostas, e “*porque é importante para o futuro*” obteve 32%. A alternativa “*porque é importante para o futuro*” teve 22% das respostas no 5º ano. As demais alternativas do questionário eram: “*porque os pais mandam*”, “*para encontrar os amigos*”, “*para comer merenda*” e “*outra*”.

Tendo em vista que a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento ocupa lugar de fundamental importância na atual estrutura da instituição escolar, questionou-se aos estudantes: “Os conteúdos que você aprende com as várias disciplinas são importantes para você? Por quê?”. A grande maioria respondeu positivamente. O comentário de uma participante da pesquisa, com 10

² Destacamos que os registros de natureza etnográfica seguiram as orientações de André (2010), foram desenvolvidos ao longo de dois meses, com presença semanal, nos turnos da manhã e tarde. Forneceram elementos importantes na sensibilização para a percepção das rotinas e relações praticadas na escola e para o fornecimento de elementos à construção dos instrumentos de levantamento dos demais dados da pesquisa.

anos de idade, aluna do 5º ano dizia: *“Sim, pra saber das coisas quando crescer e arranjar um trabalho bom”*. Já um adolescente de 14 anos, estudante do 9º ano afirma: *“Sim, são importantes pra vida, no futuro”*.

Quando questionados sobre o que preferem fazer quando estão na escola, *“conversar com os amigos”* é a resposta mais frequente nas diferentes idades, sendo que 22% dos colaboradores do 5º ano deram essa resposta, enquanto 33% informam que é mais importante *“ter aulas”*. Já nas respostas do 6º ano, 50% respondem *“conversar com os amigos”*, enquanto apenas 17% dizem *“ter aulas”*. Para 67% dos jovens do 9º ano, *“conversar com os amigos”* é a preferência. Para nenhum desses últimos, ter aulas é o mais atrativo.

Para que fosse possível perceber a consistência dos dados construídos na questão descrita acima, questionou-se sobre o que mais gostam de fazer durante as aulas. Entre cinco alternativas para responder à questão, a resposta mais frequente em todas as turmas foi *“fazer trabalhos em grupo”* com 39%, 58% e 67% das preferências, respectivamente, no 5º ano, 6º ano e 9º ano. A segunda resposta mais frequente foi *“conversar com os colegas e fazer brincadeiras”*, com 17% no 5º e 6º anos e com 25% no 9º ano. Para 28% dos participantes do 5º ano, *“copiar para o caderno o que a professora escreve no quadro”* é a atividade preferida durante as aulas.

Sobre a questão que abordava o que menos gostam de fazer durante as aulas, 33% dos estudantes de 5º ano dizem *“escrever no caderno e fazer atividades individuais”*. Isso demonstra uma incoerência com a resposta à questão *“O que você prefere fazer durante as aulas?”*, na qual 28% dos entrevistados do 5º ano disseram gostar de *“copiar para o caderno o que a professora escreve no quadro”*. Essa desatenção pode denunciar relativa ausência de consciência a respeito dos sentidos da escola (essa hipótese será desenvolvida posteriormente).

Para 33% dos estudantes do 6º ano, a atividade menos atrativa durante as aulas é *“ficar sentado várias horas”*. No 9º ano a atividade menos interessante, segundo 33% dos jovens é *“escrever no caderno e fazer atividades individuais”*, enquanto que *“ficar sentado várias horas”* foi a opção de apenas 5,5% dos participantes. As outras alternativas referentes à atividade menos interessante durante as aulas eram as seguintes: *“Prestar atenção no que os professores falam”*, *“Fazer trabalhos em grupo”*, *“Fazer avaliações”* e *“Outra”*. *“Fazer avaliações”* também teve

uma quantidade significativa de apontamentos no 6º ano e no 9º ano, sendo de 25% em ambos.

Quando questionados sobre a importância de ir à escola, todos os interlocutores empíricos responderam que *“sim, é importante ir à escola”*. E o discurso predominante ao longo de todas as entrevistas para justificar essa percebida importância de ir à escola e dos conteúdos lá aprendidos faz referência à ideia de um futuro promissor que só será possível por intermédio da instituição escolar em função das exigências do mercado de trabalho.

Durante a entrevista, um menino de 11 anos que estuda no 6º ano, complementou: *“Sim, sem a escola tu não é nada, a escola é uma forma de aprender o que não sabe pra usar na vida real”*. O mesmo estudante quando questionado sobre a importância dos conteúdos aprendidos nas diferentes disciplinas, afirma que os conteúdos são importantes e refere: *“Sim, se eu não estudar, não for um bom aluno, como vou ser na vida real? Se não tiver boa convivência com os professores, com quem eu vou ter?”*. Problematizando o que seria para esse estudante a “vida real”, podemos inferir que ele se refere ao futuro, à vida adulta, ao mundo do trabalho e das responsabilidades. Comparando esses dois aspectos com as respostas dos demais participantes, vemos que eles reproduzem de forma marcante o pensamento da maioria dos estudantes que, de diferentes formas, expressam uma concepção de que a vida vivida no presente, o tempo de ser aluno, criança, adolescente, jovem, de ser aprendiz, não são considerados como “real”, mas sim como uma passagem, um tempo de preparação, sobre o qual não é necessário refletir ou questionar. Tal entendimento pode estar atrelado ao discurso dominante no universo adulto, introjetado pelos estudantes sem que haja um parar para pensar sobre o assunto, ausente de uma atribuição de sentido vinda deles próprios às suas trajetórias escolares, seus cotidianos, sobre o aqui e o agora de suas vivências.

Além dos conteúdos das narrativas acima, diversos outros enunciados reproduziram o entendimento de que *“ir à escola é importante para garantir um futuro melhor”* e *“para ser alguém na vida”*, o que pode indicar que a escola é entendida por eles como um espaço/tempo de vir a ser, ou seja, a escola seria um tempo de espera e preparação para outra fase, com sentidos centrados no futuro, deixando em segundo plano o tempo presente.

2 AFINAL, POR QUE OS ESTUDANTES VÃO À ESCOLA?

Os resultados da pesquisa apontam diferenças entre os sentidos atribuídos à escola nas diferentes faixas etárias, sendo que os estudantes de 5º e 6º anos associam a escola principalmente com o aprender, enquanto os do 9º ano pensam na escola como uma possibilidade de encontrar os amigos, ou seja, de interação com seus pares.

De acordo com a teoria das fases do desenvolvimento psicossocial abordada por Erikson (1998), as atividades principais de cada fase do desenvolvimento caracterizam os sentidos atribuídos à escola nas diferentes faixas etárias. Assim, crianças e adolescentes de 9 a 12 anos identificam a escola principalmente através da aprendizagem e sua importância fundamental é a mediação que estabelece na relação criança-adulto, uma vez que é nessa etapa que começam a se relacionar com diferentes pessoas adultas. Anteriormente, a maioria de suas interações acontecia com os familiares adultos. Para o autor, o período da adolescência é identificado a partir dos 12 anos de idade, nesta faixa etária têm maior relevância as atividades socialmente úteis. A comunicação íntima pessoal entre os pares exerce grande importância nesse período, uma vez que na relação com o grupo de amigos é possível elaborar um posicionamento pessoal diante das questões da realidade social.

No campo das ciências humanas, os estudos dedicados ao ciclo vital humano, tais como a teoria das fases do desenvolvimento infantil (PIAGET, 2002), a concepção da aprendizagem enquanto processo de socialização (VYGOTSKY, 1989) e o olhar sobre as fases do desenvolvimento psicossocial (ERIKSON, 1998), contribuem para a compreensão de que as expectativas dos adolescentes são em grande parte de cunho imediatista, ou seja, as realizações devem acontecer no tempo presente enquanto as experiências do passado assim como, as atividades voltadas às expectativas relacionadas ao futuro ocupam um lugar secundário no interesse dos jovens.

A mudança de interesses na transição entre infância e adolescência é evidenciada nessa pesquisa. Por exemplo, quando questionados sobre “Se você pudesse escolher, viria para a escola?”, 89% dos participantes do 5º ano responderam que sim, enquanto 58% dos jovens do 9º ano responderam que não iriam à escola se essa escolha fosse possível. As justificativas para a resposta da maioria que informou

que continuaria frequentando a escola mesmo que não fosse necessário, faziam referência principalmente ao aprender e à importância que escola tem para o futuro.

As narrativas dos colaboradores da pesquisa demonstram que a interação com os pares é a atividade que mais gera interesse. Observamos que há mais de 30 anos as teorias pedagógicas destacam a importância da interação para a aprendizagem e socialização no contexto escolar. No entanto, mais de 90% das salas de aula das escolas de Educação Básica têm uma arquitetura alicerçada no paradigma do “um atrás do outro”, característico de um ensino pautado na individualização. A busca incessante de silêncio parece estar intrínseca às situações de ensino e de aprendizagem. Os ruídos dos conhecimentos construídos no espaço das salas de aula e os ruídos da interação entre os diversos atores socioculturais que compõem esse ambiente são fundamentais para que a aprendizagem se efetive com base no prazer, no bem-estar e na troca de saberes entre os diversos interlocutores. Em vez disso, esse conhecimento parece permanecer silenciado nas práticas cotidianas de ensino que, em geral, não toleram as conversas, nem as movimentações dos estudantes.

Certeau (1995), alerta para os problemas de relação que invadem a escola a partir da massificação do acesso e da marginalização do saber. Para o autor, são tendências que acarretam efeitos opostos: uma radicalização com relação ao objeto tradicional do ensino, ou então uma vontade de solucionar, somente pelo aperfeiçoamento dos programas, as dificuldades criadas por uma nova função da escola na sociedade.

Contextualizando as preferências da escola tradicional pela mera transmissão dos conteúdos, Forquin (1993) alerta para o fato de que a educação escolar não transmite a cultura, considerada um patrimônio simbólico e unitário. A educação escolar transmite *elementos* da cultura, selecionados meticulosamente, na forma de conteúdos ou regras e valores, para atender as finalidades da instituição escolar em cada momento e lugar sócio histórico. O autor utiliza a metáfora da bricolagem para explicitar a relação entre cultura e educação, “o que significa uma reutilização para fins pragmáticos e momentâneos, de elementos tomados emprestados de sistemas heterogêneos” (FORQUIN 1993, p. 15). Assim é necessário reconhecer que enquanto as concepções e práticas da escola estiverem pautadas na mera exposição e transmissão de conhecimentos, essa instituição abordará uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva.

Na parte final dos questionários, após abordar diversos aspectos do contexto escolar e da relação estabelecida pelos interlocutores a respeito da instituição escolar, foi questionado: “Por que você vem à escola?”. Dentre as respostas, um menino com 11 anos de idade, frequentando o 6º ano relatou: *“Para no futuro ter uma ficha correta, um currículo bom”*. Outro rapaz, este com 14 anos e cursando o 9º ano diz: *“Eu penso que é uma obrigação minha, porque depois eu vou precisar, ninguém nunca me falou isso, mas eu sei.”* *“Venho pra escola porque minha mãe manda. Se ela não mandasse eu viria, mas faltava vários dias”*, é a resposta de outro menino do 6º ano, com 12 anos de idade. Com base nesses extratos dos dados produzidos na pesquisa é possível perceber uma diversidade de narrativas, muito diferentes das respostas para a primeira pergunta da entrevista - “Em sua opinião, porque as pessoas vêm à escola?”-, as quais faziam referência basicamente à aprendizagem e ao futuro. Dessa vez, notou-se uma dificuldade maior dos estudantes em formular suas respostas, que tomavam um cunho pessoal, individual. Para responder a essa pergunta foi necessário que parassem para pensar em suas próprias motivações desde o lugar de estudantes.

De acordo com Asbahr (2011, p. 98), a criança pode explicar racionalmente porque estuda e falar com convicção sobre esse tema, mas isso não significa que a atividade de estudo tenha um significado pessoal coincidente com sua significação social. Para a autora, o que garante a significação daquilo que foi estudado é o sentido que têm as ações do estudo para o estudante. Assim, a aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, têm um sentido vital e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações.

Ao término dos questionários e entrevistas foi perguntado a cada estudante qual era sua opinião sobre a participação na pesquisa, o que pensava a respeito das perguntas e do assunto. As respostas construídas apontam que a reflexão sobre os sentidos que a escola pode ter para cada um não faz parte do repertório de reflexões do cotidiano escolar: *“Gostei, porque eu fiquei com coisas que eu não poderia falar com ninguém, mas eu pude falar aqui.”* (Menina, 10 anos, 5º ano). *“Nunca pensei nisso. Fiquei pasmo com as perguntas, me fez pensar (...).”* (Menino, 10 anos, 6º ano). *“Achei legal vir alguém perguntar sobre o que os alunos pensam.”* (Menina, 15 anos, 9º ano).

O assunto em questão – Por que ir à escola? – parece não ser abordado nem na escola, nem na família, nem no grupo de amigos. Alguns dizem falar sobre a escola com familiares e amigos, mas o foco das conversas costuma ser o desempenho ou a importância que ir à escola tem para a vida futura. No entanto, não existe um espaço para que o estudante possa indagar-se sobre que sentido a escola tem para ele no tempo presente. Dessa forma, é possível concluir que os discursos que relacionam a escola com o aprender e com as promessas de um futuro promissor são postas de forma vertical pelas instituições de socialização no vocabulário das gerações em formação, as quais assimilam os ensinamentos dos adultos detentores de saber, de poder, pois, final, são eles que estão na “*vida real*”.

3 UMA POSSÍVEL (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Os sentidos atribuídos pelos estudantes à instituição escolar associam-se às representações que acolhem a metáfora da passagem para o que seria a “*vida real*”, voltada para uma dimensão de futuro e não de presente. As narrativas de alguns dos interlocutores empíricos à pergunta “*É importante ir à escola?*” ilustram esta metáfora, escolhida como uma das bases de argumentação do texto. Uma menina, de 10 anos de idade, estudante do 5º ano respondeu: “*Sim, senão a gente não tem futuro...tem que vim.*” Seu colega, de 11 anos respondeu: “*É, pra garantir o futuro*”. Um menino de 14 anos de idade, estudante do 9º ano, disse: “*Sim, prá ti ser alguma coisa na vida*” e seu colega de 13 anos: “*sempre me dizem pra ir pra escola pra ser alguém na vida*”. Todas essas narrativas, parecem sintonizar com as palavras do menino que respondeu: “*Sim, sem a escola tu não é nada, a escola é uma forma de aprender o que não sabe pra usar na vida real*” (11 anos, 6º ano).

Durante os diálogos oportunizados nas entrevistas, buscou-se indagar sobre as representações, interesses e motivações individuais de cada estudante a respeito do contexto escolar. No entanto, ao expressarem suas reflexões os colaboradores da pesquisa utilizavam com frequência o plural, a partir do termo “a gente”, demonstrando que não se percebem no universo escolar enquanto indivíduos com trajetórias próprias, mas sim como um coletivo de estudantes/alunos e quase nunca como criança, adolescente ou jovem. Esse realce pode estar expressando uma padronização que acaba por inibir a expressão das individualidades, e mais do que

isso, dificulta o pensar sobre a própria individualidade, seus próprios desejos, opiniões, visões de mundo, o que é incompatível com projetos educacionais mais recentes da Educação Básica que buscam a valorização dos indivíduos a partir da interação.

Para Elias (1994, p. 57), “a sociedade, com sua regularidade, não é externa aos indivíduos, tampouco é simplesmente um “objeto” “oposto” ao indivíduo; ela é aquilo que todo indivíduo quer dizer quando diz “nós””. Com isso o autor ressalta que: “As funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como “eu”, “você”, “ele (a)”, “nós”, “vós” e “eles”, são interdependentes: nenhuma existe sem as outras. E a função do “nós” inclui todas as demais”. (ELIAS, 1994, p. 57).

O estudo realizado, comunica que os sentidos atribuídos pelos estudantes à instituição escolar indicam uma desconsideração do tempo presente em prol de um futuro promissor, o que parece ser uma reprodução das concepções preestabelecidas pelo mundo adulto com relação a essa instituição. Neste aspecto, as formulações de Elias (1994) referem que na vida social das gerações em formação é comum desenvolverem-se aptidões e interesses aos quais as funções adultas não dão margem, são formas de comportamento e inclinações que os adultos têm que negar ou reprimir devido às exigências do mercado de trabalho e das normas morais que estabelecem aquilo que é “socialmente aceito e esperado” de cada pessoa. Assim, a travessia para a vida adulta, acolhida com maior ou menor facilidade, geralmente é marcada por um corte notável nas trajetórias dos que se encontram em formação. Um dos motivos desse corte é exposto por Elias (1994) da seguinte forma:

Com a crescente especialização das sociedades, a trajetória do indivíduo a caminho de se tornar uma pessoa autossuficiente e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as expectativas e exigências feitas ao seu autocontrole consciente e inconsciente. Isto, associado às vivências e experimentações da fase entre a adolescência e a vida adulta social, também aumenta a probabilidade de a pessoa em questão não conseguir atingir um equilíbrio adequado entre as inclinações pessoais, o autocontrole e os deveres sociais. O desequilíbrio entre essas forças pode gerar um estado de tensão, além de frustração com a realidade, como consequência não é raro que apareça a falta de motivação para praticar as atividades diárias, ou para buscar a realização de sonhos e objetivos pessoais. (p. 105).

Com isso emerge uma nova preocupação: a realidade social mostra que as tarefas profissionais acessíveis à maioria da população acabam, no mais das vezes, coincidindo com as expectativas da população em idade escolar, o que pode acarretar

frustrações e cristalizar um modo de viver onde o indivíduo não tem espaço para protagonizar, imaginar ou expressar, aquilo que realmente deseja. Nesse sistema, da infância à vida adulta, não há oportunidade para o indivíduo construir uma vida pautada de significados, desde ações cotidianas até projetos de vida. Dessa forma, atentar o olhar para a maneira como os estudantes sentem e apreendem as vivências *do* e *no* contexto escolar não contribui apenas para uma tentativa de superar as dificuldades que esse contexto tem enfrentado. O diálogo proposto aqui pode agir também como mecanismo de alerta para que os estudantes de hoje não se tornem tão facilmente adultos frustrados, acuados e, como não dizer, alienados.

Para 50% do grupo entrevistado *"ir à escola é importante para garantir um futuro melhor"* e *"para ser alguém na vida"*, o que pode indicar que a escola é entendida por eles como um espaço/tempo de preparação para o futuro. De acordo com a metáfora de Pais (2005), uma "sala de espera" para a entrada na vida adulta. Entendemos que nessa perspectiva, são postergadas para o futuro expectativas e compromissos pessoais, o que pode inibir os estudantes no processo de construção de sua autonomia.

Como consequência dessa forma de pensar, cria-se um enunciado de que é possível adiar para o futuro as reflexões e responsabilidades das escolhas feitas num processo de alienação perante os discursos dominantes das instituições sociais, normatizados e não colocados em causa pelos atores socioculturais que compõem a realidade escolar. Sendo assim, não há o estabelecimento de um sentido próprio dos estudantes no que se refere a sua trajetória na escola. Tomando por base as elaborações teóricas de Certeau (1995) sobre cultura e pensando em uma cultura própria do contexto escolar, problematizamos a consistência da cultura escolar, uma vez que para uma ação/conduita ser considerada cultural ela deve receber do indivíduo algum sentido, conter significado para quem a executa. Seriam as práticas escolares constituídas por estratégias (instituídas) e por táticas (instituintes) de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas vivências nos desafia a relacionar fatores sociais, históricos, culturais e psicológicos que constituem a trajetória dos protagonistas da cena escolar.

Impossível seria esgotar a discussão, pois os processos de mutação da escola são múltiplos, assim como as temporalidades em que acontecem. Entretanto, arriscando uma assertiva, de modo a encolher o distanciamento entre os sentidos da escola para o mundo adulto e para as gerações em formação, talvez uma revisitação aos procedimentos de “análise da realidade”, dimensão do planejamento bem conhecida pela escola, possa colaborar com novos modos de fazer. O levantamento dos saberes prévios dos alunos como ponto de partida para organização do ensino pode ser uma das alternativas para a paradigmática crise de sentidos que se manifesta na instituição escolar, pois possibilita o estabelecimento do diálogo horizontal entre os atores que compõem o ambiente escolar.

O êxito da relação dialógica será dependente de uma reconfiguração nos processos de escuta e de fala, numa recusa aos métodos silenciadores que preconizam a fala *para o outro* em vez de ser *com o outro, ao outro*. Sintonizando com Freire (1997, p. 131), “É preciso que quem tem o que dizer saiba sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”. Desse modo, juntamente com os saberes da experiência dos estudantes, é fundamental fazer ecoar seus interesses, motivações e anseios.

Grande parte das narrativas que emergiram no trabalho de campo constitui-se em uma reprodução dos processos reguladores que transversalizam o contexto escolar. Sendo que, muitas vezes, as pessoas fazem consumos das leis e normas morais preestabelecidas sem refletir sobre o sentido e o significado em suas práticas, tampouco sobre seus interesses, anseios e necessidades individuais. Os sujeitos consomem “frases prontas” para explicar suas condutas e motivações, o que gera um processo de naturalização de discursos dominantes, que acabam exercendo funções reguladoras no ambiente escolar.

Dessa forma, entendemos que o processo de naturalização dos discursos preestabelecidos constitui um dos pilares do que chamamos hoje de “crise da educação”, uma crise de sentidos, onde os entrelaçamentos entre as concepções oficiais, as experiências protagonizadas e a reflexão sobre elas não recebem do sujeito uma atribuição de sentido que garanta a compreensão de que o cotidiano escolar não se reduz a um tempo de preparação para o futuro. É necessário entender a vida escolar como a vida em si, percebendo-a como um espaço/tempo onde cada

indivíduo, a seu modo, tem a possibilidade de fazer suas escolhas, perceber suas preferências, traçar seus objetivos, divertir-se, aprender, interagir, assumindo a autoria de sua trajetória.

As causas das tensões e desafios da realidade escolar não se reduzem nem à escola nem aos modos como os sujeitos que a compõem a concebem, a vivem e a percebem, mas sim, são expressões das mudanças culturais que vêm ocorrendo na sociedade, por exemplo, a partir do desenvolvimento tecnológico, das transformações culturais e das novas configurações sociais (tais como os novos núcleos familiares), os quais afetam diretamente os processos de socialização das novas gerações. As novas contingências da sociedade geram novas demandas, necessidades e interesses, aos quais as escolas não têm tido condições de responder, o que pode indicar a importância de se refletir sobre a adoção de novos modos de fazer por parte da instituição. Seguindo a recomendação de Dayrell (2007, p. 1107), “quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente”.

Fica evidenciada a importância de se pensar na valorização dos indivíduos a partir de processos de interação social e de autoria dos estudantes perante suas trajetórias no cenário educacional. O fortalecimento da trajetória pessoal de cada indivíduo se dá pela mediação entre significados sociais e sentidos pessoais; o processo de alienação resulta da ruptura dessa mediação. Juntamente com os saberes de experiência feitos e construídos, é fundamental fazer ecoar os interesses, motivações e desejos dos estudantes. Assim, voltar o olhar às suas narrativas enquanto atores socioculturais que participam da cena escolar, é uma tentativa de compreender os efeitos da crise de sentidos, não só na instituição escolar, mas também na vida dos estudantes, tanto no presente como no futuro, na possibilidade de fazerem escolhas em seus percursos de vida. Com base nisso, consideramos que o olhar para as implicações atuais da instituição escolar podem auxiliar os profissionais ligados a ela na construção de práticas de intervenção, de forma a contribuir na (re)construção de significados para a experiência escolar contemporânea.

NILDA STECANELA

Estágio Pós-Doutoral (em andamento) no Institute of Education/University of London/UK e vínculo como Honorary Research Associate. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Compõe o corpo docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

SAMANTA CRISTINA WESSEL

Bacharel em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) membro do corpo docente do Observatório de Educação da mesma instituição. Atua nas áreas da Psicologia Escolar e Psicologia Social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas : Papirus, 2010. 17ª edição.

ASBAHR, F. da S. F. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/>> . Acesso em: 20 mai. 2015.

CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 1995.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A.- M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 mai. 2015.

DUBET, F.; MARTTUCCELLI, D. *En la Escuela : sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUBET, F. *El Declive de la Institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ERIKSON, E. H. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2005.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. – 1. Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.