

3

As respostas dos Alunos às Questões da Pesquisa

No presente capítulo, sob a luz de nossas referências teóricas, vamos analisar as informações que obtivemos por meio de todos os instrumentos utilizados junto aos alunos pesquisados, no sentido de tentar responder às questões levantadas ao início do trabalho: quais são as expectativas dos alunos quanto a sua escolarização, quais são os fatores mobilizantes e quais os desmobilizantes para o trabalho escolar, o que dificulta o trabalho escolar, quais são os valores atribuídos às diferentes disciplinas escolares, e quais os mediadores de saber mais importantes para os alunos. Para tanto, farei referências aos Balanços do Saber por uma numeração, do tipo “BS 018”, significando Balanço do Saber nº 18, e referências às entrevistas da seguinte maneira: CG, entrevista coletiva geral com alunos de diversas séries e rendimentos escolares; CMa, entrevista coletiva com os alunos de maiores rendimentos escolares; CMe, entrevista coletiva com os alunos de menores rendimentos escolares; IMe, entrevista individual com aluno de menor rendimento escolar; IMa, entrevista individual com aluno de maior rendimento escolar. Observo que fiz uma divisão um tanto artificial na apresentação das respostas às questões da pesquisa, agrupando-as separadamente.

3.1

As Expectativas dos Alunos

A maior parte dos alunos pesquisados responde com convicção no que se refere ao desejo de **terminar o nível de ensino no qual se encontram**. Alguns poucos alunos, do turno noturno e com idade mais avançada, afirmam ter dúvidas sobre se conseguirão concluir o nível médio, uma vez que têm grandes dificuldades em estudar e aprender as matérias ensinadas. Mesmo assim, reiteram tanto a importância de aprender quanto o gosto e a vontade que possuem para concluir os estudos. Parece haver na escola, a julgar pela grande recorrência de discursos de alunos no sentido da importância da escolarização, uma ideologia cultivada provavelmente pelos professores, ou melhor, uma “cultura da escola”, que não apenas valoriza a conclusão dos estudos de seu nível de ensino, mas incentiva os alunos a continuar buscando sua formação nos níveis superiores de ensino. Esta última meta é adotada inclusive por muitos alunos de menores

desempenhos acadêmicos, embora não por todos, conforme veremos adiante. Citamos as palavras de um aluno em um balanço do saber que corroboram estas idéias: *“O que alguns professores ensinam é que nada é impossível, batalhar para ter um bom futuro e ter capacidade de fazer uma faculdade. E ter um futuro melhor que o dos meus pais que não terminaram o segundo grau.”* (BS 018)

Com relação ao que esperam para depois do término do nível médio, percebemos facilmente uma divisão de expectativas, pois uma boa parte espera **continuar os estudos** em uma faculdade, mesmo que não tenham clareza de qual carreira pretendem seguir, enquanto que uma outra parte dos alunos espera **arranjar um bom emprego** logo ao término dos estudos de nível médio, ou mesmo antes, não alentando a idéia de cursar o nível superior de ensino. A escola pesquisada possui atualmente um corpo discente variado quanto às classes sócio-econômicas, conforme depoimentos das vice-diretoras de turnos. A presente pesquisa obteve vários elementos que permitem situar os “bons” e os “maus” alunos em classes sócio-econômicas distintas, pois os alunos indicados como sendo bons alunos pelos professores e funcionários da escola declararam sobre si uma ou mais das seguintes afirmativas: ter estudado em escolas particulares e ter ao menos um dos pais o nível superior de ensino. Os melhores destes alunos não consideram que a escola onde estudam seja boa, mas estudam nela apenas por uma questão de comodidade, por ser próxima da residência, enquanto que os alunos “ruins” em geral moram longe e afirmam ter ouvido comentários sobre a escola no sentido de ser uma “boa” escola.

De Queiroz (1995) ressalta a importância que os valores, idéias, ambições e práticas das famílias têm sobre as trajetórias escolares de seus filhos, e descreve algumas estratégias familiares de conservação e de melhoria de seu status social pela via escolar. Para as famílias de classes médias, que não têm grande capital econômico, mas já têm um certo capital cultural e escolar, a consciência da mobilidade social pela via escolar os leva a utilizar um certo trunfo que possuem, qual seja o de conhecer o valor dos diferentes estabelecimentos de ensino, públicos ou privados (op. cit., p.68). A escola estudada tem uma tradição de ser uma boa escola, com ensino de qualidade. No entanto, segundo uma das diretoras de turno entrevistadas, as novas políticas de inclusão de setores mais amplos da sociedade nas escolas teve como um de seus resultados uma queda no nível do ensino, resultado inclusive previsto por Bourdieu para situações deste tipo (1999,

p. 57). Mas o fato de ser uma escola pública, em princípio acessível a todos, e de possuir as características já descritas em capítulo anterior, de estar em “zona neutra” da influência do tráfico, numa região de fácil acesso, e de contar com uma organização tanto estrutural quanto superestrutural que a colocam acima da média de outras escolas públicas, fazem dela um atrativo para as famílias com menos recursos financeiros mas que se interessam no investimento escolar de seus filhos.

O fato constatado pela pesquisa de que os melhores alunos quase sem exceção visam a continuação dos estudos, enquanto que uma boa parte dos alunos com maiores dificuldades escolares pensam apenas no emprego, corrobora a observação de Bourdieu quanto à ligação entre os desejos e aspirações pessoais e familiares de um lado, e as possibilidades objetivas de realizar esses desejos de outro. Segundo este autor, as pesquisas feitas sobre o assunto indicam a existência de uma forte correlação entre as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas de ascensão social. Em suas palavras,

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (Bourdieu 1999, p. 46 e seguintes).

Os discursos dos alunos, porém, parecem ficar num nível abstrato ou idealizado quando se trata de definir o que seria “um bom emprego”. Pouquíssimos alunos que pretendem prosseguir os estudos depois do nível médio citaram exatamente o que pretendem fazer, e nenhum dos que pretendem começar a trabalhar citaram o quê exatamente, ou em que setor de atividades pretende trabalhar contando apenas como diploma de ensino médio não-profissionalizante. Podemos supor neste último caso, considerando os depoimentos das diretoras de turnos da escola pesquisada, que uma grande parte dos alunos já busca o trabalho concomitante aos estudos, inserindo-se em atividades do comércio das redondezas da escola. Talvez, para tais alunos, o tipo de trabalho que podem obter com o diploma de nível médio já represente um avanço, em termos de recompensas financeiras e de dignidade em termos de garantias trabalhistas ou do trabalho em si mesmo. Tal idéia pode ser ratificada em pelo menos um balanço do saber, no qual o aluno explicita uma promoção no seu atual emprego por ter concluído o nível fundamental de ensino. Noutro balanço, uma aluna escreve: “*O importante para mim é que depois de ter aprendido tudo isso eu vou poder com certeza conseguir pelo menos um trabalho que ganhe mais ou menos dois salários*”

mínimos (...)” (BS 019). Em uma entrevista, outro aluno lembra o fato de que até para ser gari o nível médio de ensino é exigido, e acrescentamos que, embora a limpeza urbana não seja talvez um trabalho dos mais atraentes em termos do trabalho em si, por outro lado constitui ainda um trabalho que oferece algumas vantagens trabalhistas que não são encontradas facilmente nos dias atuais nos empregos de biscates e terceirizações, especialmente a estabilidade. Esta última vantagem foi citada com frequência nos balanços do saber como sendo uma meta a ser buscada ou uma característica de “um bom emprego”.

Outrossim, podemos perceber também que embora os alunos não definam claramente a “boa vida” que pretendem usufruir, as palavras vagas que usam para tentar delinear-la se remetem quase invariavelmente às condições materiais de vida. Se tomarmos, por exemplo, a expressão recorrentemente utilizada pelos alunos “ter estabilidade”, como sendo uma meta ou expectativa, poderíamos inferir sem medo de fugir demais à realidade que “ter estabilidade” no emprego significa estabilidade de proventos financeiros mensais. “Para realizar todos os meus objetivos”, frase utilizada como complemento da anterior, só pode nos remeter, conseqüentemente, aos objetivos que são realizáveis através daquilo que o dinheiro pode comprar, ou ainda, que o status decorrente de um dado emprego estável poderia prover por si só, considerando-se o universo de referência desses alunos. Uma aluna assim se expressa em seu balanço de saber: *“O que eu realmente espero disso tudo é ser muito inteligente e bem-sucedida. E nunca, nunca depender de homem para viver.”* (BS 006)

Há, no entanto, também uma certa recorrência de referências ao valor que uma vida honesta possui (*“A coisa mais importante que eu aprendi nisso tudo é ter dignidade, honestidade!”* BS 033); no valor do altruísmo ou do empenho pessoal para o bem alheio (*“Eu espero (...) me formar em medicina; com isso irei aprender mais coisas para ajudar as pessoas.”* BS 005; *“Para mim o que foi e o que é importante é a cada dia que passa aprender mais, e lá na frente poder passar para as pessoas o que aprendi (...) e ajudar no que for preciso.”* BS 036); no valor da amizade e da ajuda que daí provém, ou que para aí vai, em momentos difíceis da vida (*“... quando estivermos com algum problema ele estará ali pra nos ajudar, seja qual for a hora ele estará ao seu lado.”* BS 025); e no valor do respeito em geral: às pessoas, coisas e à natureza, e especialmente no respeito às opiniões alheias que divergem da própria (*“Aprendi a respeitar as pessoas e suas*

opiniões e decisões (...)” BS 040). Tais valorizações refletem aspectos que não poderiam ser considerados “materiais” em sua natureza, mas antes em afetivos, éticos ou sociais.

3.2 Aspectos Mobilizantes

Um segundo aspecto que buscávamos compreender, e dos mais importantes, era o que mobiliza os alunos para os trabalhos escolares. Para uma boa parte dos alunos pesquisados, o **bom relacionamento com o professor** constitui-se num fator importante para essa mobilização. “*Uma escola boa pra mim é dedicação dos professores com os alunos.*” (CMe) Tal bom relacionamento parece se refletir objetivamente, da parte dos professores, em palavras encorajadoras e em demonstração de interesse, seja por algum diálogo mais pessoal com o aluno, seja pelas aulas que levam em conta as dificuldades ou preferências dos alunos, seja pelos conselhos ou pelo material extra que o professor traz e oferece aos alunos como complemento aos seus estudos, conforme veremos nas citações adiante.

Morales (2004) comenta uma pesquisa feita com 1.633 alunos, dos sete aos dezessete anos de idade, no sentido de identificar quais seriam as características dos professores considerados bons pelos alunos. Tais resultados foram por ele agrupados de acordo com a idade dos alunos respondentes à questão. Para os menores, dos sete aos dez anos de idade, o aspecto físico e as roupas dos professores são mais importantes; para os alunos ao redor dos doze anos, os bons professores são aqueles capazes de manter a turma em ordem, que se empenham em fazer com que todos sejam iguais, e atendem às necessidades individuais dos alunos. Para alunos mais velhos, isto é, na faixa dos 13 aos 17 anos, os bons professores estão bem preparados, são respeitosos, motivados e dedicados, sabem elogiar, estimulam e ensinam os alunos a estudar etc. (op. cit., p. 33). Se considerarmos que a esta última faixa etária corresponde mais aproximadamente os alunos que pesquisamos, podemos afirmar que nossa pesquisa confirma esses resultados.

As **palavras encorajadoras** também constituem um aspecto mobilizante mesmo quando provêm de outras pessoas que não o professor ou professora.

Foram mencionados os funcionários, equipe escolar (inspetores, coordenadores, diretoras), pais, familiares e outros adultos cujas palavras têm importância para esses alunos, como por exemplo o pastor da igreja que frequenta.

Os professores ajudam, entendeu? A secretaria, os diretores, os inspetores, que falam: “Estuda, cara; é melhor pra você; hoje em dia, um emprego tá difícil. Sem estudo você não vai a lugar nenhum.” Então, certas palavras dão ânimo, entendeu? Aumenta o nosso astral, que dá energia positiva para a gente, para que a gente possa continuar estudando. (...) Porque eu até falei que ia parar de estudar e o meu pastor falou, se eu parasse de estudar, eu ia ficar indisciplinado ali até quando eu voltasse a estudar. Ele falou assim: “com estudo, já tá difícil de arrumar emprego, imagina você que não tem nada, tá começando a vida agora!” (IMe).

A persistência dos depoimentos no sentido de que as palavras encorajadoras são tão importantes para a mobilização para o trabalho escolar nos remete a duas considerações. A primeira é a do círculo vicioso que se cria ordinariamente na escola: as crianças das classes médias recebem apoio, exortações ao esforço escolar e à aspiração ao êxito na vida via escola, tanto dos pais quanto dos professores. As crianças das classes populares não recebem tal apoio nem dos pais que, como vimos, reduzem suas aspirações ao nível do que suas possibilidades objetivas permitem (Bourdieu 1999, p.46), nem dos professores, que tendem a levar em conta todos os indícios de pertencimento de classe social na hora da avaliação escolar, e a valorizar as qualidades de brilho acadêmico que têm aparência de inatas, mas que constituem na verdade o capital cultural típico de classes privilegiadas (ibidem, p. 54-5). As experiências de sucesso e fracasso têm resultados distintos sobre os alunos: os que são bem-sucedidos situam seu próximo alvo num patamar levemente superior ao de seu último êxito, de modo a poder continuar numa trajetória ascendente de êxitos. Os que são mal-sucedidos reagem de duas maneiras: ou situam o próximo alvo muito abaixo do anterior, às vezes até abaixo de seu último êxito, como que numa tentativa desesperada de evitar a repetição do fracasso, ou ao contrário, situam-no acima até de suas possibilidades, o que faz com que o ciclo se repita e o mantenha sempre num nível baixo de resultados (ibidem, p. 49).

A segunda consideração quanto à constatação das palavras encorajadoras como fatores mobilizantes para os alunos da presente pesquisa, inclusive os de baixo rendimento, é a existência efetiva de professores e de outros funcionários escolares que acreditam no sucesso desses alunos, e dão concretamente este tipo de apoio tão importante aos mesmos. Se tal fato fosse inexistente para os alunos

de baixo rendimento acadêmico eles com certeza não o teriam citado como coisas que os mobilizam para os trabalhos escolares. Nem tudo está perdido! A existência deste incentivo, por si só, já produz um efeito positivo sobre os desempenhos acadêmicos dos alunos, de acordo com as pesquisas do dito efeito Pigmalião (Morales, 2004, p. 85 e seguintes), ou da profecia auto-realizadora, e é ratificada pela presente pesquisa como fator que mobiliza os alunos para o trabalho escolar. Especialmente, o **reconhecimento** que o professor faz do esforço do aluno no sentido de acompanhar as aulas, estudar a matéria e eventualmente, tirar uma nota melhor, é muito mobilizador para os alunos. Nas palavras de um deles: *“Eu acho que o que me deixa mais motivado ainda é quando eu me esforço e vejo reconhecimento, quando eu tiro uma nota boa. Eu penso: ‘que legal, então, vou me esforçar mais pra tirar melhor’, entendeu?”* (CMA) É claro que podemos aqui nos perguntar até que ponto o esforço que o aluno afirma fazer é condizente com a normatividade que a aquisição dos saberes escolares pressupõe. Por enquanto, vamos apenas continuar apresentando os móveis¹ e os argumentos dos alunos, postergando um pouco mais esta discussão.

Para uma quantidade razoável de alunos, as **amizades** são os aspectos mais mobilizantes nos estudos. Tais alunos explicam esta mobilização por vários fatores que decorrem da relação de amizade: pelos momentos de relaxamento que propiciam em meio às labutas escolares (nas palavras de alguns: “zoeira”); pelo apoio às tarefas escolares mais difíceis ou desgastantes; ou pela simples compreensão e simpatia nos momentos em que, vivendo uma mesma realidade que pode ser por vezes cruel, fazendo-os vítimas de toda sorte de “injustiças”, para usar as palavras de alguns alunos, o companheirismo revela-se um poderoso apoio, quando não o único: *“Eu dependo dos meus amigos, pra me botarem pra cima, pra estudar. Porque se chegar nos professores, os professores não vão fazer isso, não, com a gente.”* (IMe).

Convém observar aqui que, para um bom número de alunos, as amizades não possuem somente esta faceta positiva: há os “falsos amigos” ou “falsas amigas”, além dos amigos que estão “mal influenciados”. Em entrevista individual, quando questionado sobre os aspectos que lhe desmobilizavam para o

¹ Charlot (2000) prefere usar a palavra “móvil”, derivada de “mobilizar”, “mobilização”, ao invés de “motivar” e “motivação”, pois estas últimas palavras têm uma conotação de influência externa ao sujeito, enquanto que as primeiras incluem uma força interna, do próprio sujeito “que se mobiliza” para uma atividade.

trabalho escolar, um aluno respondeu: “*As amizades; certas amizades... Também certas palavras, entendeu?*” Com relação a isto, fazemos duas observações. Primeiro, que mesmo os alunos que mencionaram, nos balanços ou nas entrevistas, a existência do perigo dos falsos amigos, não pareceram por isso pôr em dúvida o valor dos amigos “verdadeiros”, tendo ao contrário destacado esse valor. Segundo, que ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, esta questão da dualidade dos amigos não se resolve sempre por uma simples exclusão, por parte do aluno interessado, dos falsos amigos de seu círculo de contatos e conversas diárias. Parece haver uma opção de reação mais complexa que, ao mesmo tempo em que leva em consideração as diferenças entre os falsos e os verdadeiros amigos, não deixa transparecer esta seleção para os que são tidos como falsos amigos. Ou ainda, como no caso de uma aluna entrevistada, que corta as relações ordinárias, mas perdura ainda uma espécie de fidelidade, na qual a aluna ainda se considera disposta a ajudar o “falso amigo”, caso este venha a precisar de ajuda mas, curiosamente, não deixa que esse amigo saiba disso, isto é, saiba de sua disponibilidade. Ilustramos tal atitude com um trecho de entrevista individual:

- *Mas eu já quebrei umas amizades ali. Só fico sentada do lado deles por confiança. Nem que eu não fale com eles, eu confio neles. É óbvio que eles não vão saber disso.*
- **Não vão saber do quê?**
- *Que eu ainda confio neles.*
- **Ah, é? Por quê?**
- *É fraqueza! Eu não vou.. mostrar isso. Eles podem, se precisar de mim, pedir ajuda, mas eu não digo nada pra eles. (IMa)*

Um fato que me surpreendeu durante a pesquisa foi a constatação de que, para alguns alunos, não há **nada** que os mobilize especialmente para o trabalho escolar. Embora estes alunos declarem que querem e vão concluir os estudos do ensino médio, não conseguem vislumbrar nada que possa ocorrer em suas vidas acadêmicas que os deixe mais estimulados a empenharem-se na mesma. Inquiridos, confirmaram que a única coisa que os mantém estudando é a idéia de que o diploma lhes abrirá melhores perspectivas de trabalho ou de continuação dos estudos, sendo estes últimos, como vimos, os depositários de suas esperanças de uma vida digna, de uma vida melhor do que a que vivem no presente. “*É, querer ser alguém na vida. Ter um emprego digno, um trabalho digno.*” (IMe)

Finalmente, devemos citar os aspectos das **atividades escolares** que se revelam **mais práticos**, objetivos, palpáveis, menos teóricos e abstratos, como fatores mobilizadores dos alunos. Alguns alunos citaram explicitamente o laboratório de química, no qual podem realizar experimentos simples, porém mais concretos do que fórmulas escritas nos quadros-negros das salas de aula. “O laboratório de química é legal”, afirmam.

“Mas a minha professora de física, a Renata, que infelizmente saiu pra ter bebê, ela era maravilhosa, porque a maior parte da aula ela fazia: ‘Vamos ver a reflexão da imagem, vamos ver isso’, mostrando pra gente. Era uma aula simples, mas prática, entendeu? Era muito melhor!” (CMa).

Contudo, também devemos fazer uma ressalva. Uma aluna entrevistada, tida como boa aluna, confirmou que atividades que envolvam o aprendizado em locais diferentes do da sala de aula, como por exemplo, visitas a museus e planetários, são mobilizadoras, mas a “atividade complementar”, que inicialmente consistia em aulas de química que eram do agrado dos alunos, e depois passou a ser de reciclagem de materiais reaproveitáveis, teve o efeito oposto: para esta atividade, apesar de ser prática, os alunos não compareciam, e nem entravam na escola para não serem obrigados a permanecer no local da atividade. Segundo ela,

“Aqui a gente tem ‘atividade complementar’. Pra mim é um desperdício de tempo! (...) no começo, era química: legal. Você aprendia. (...) Só que... aí começou com negócio de reciclagem. (...) Teve gente que, até há pouco tempo não vinha mais na sexta-feira porque não queria ter essa aula!” (IMa)

Embora alguns fatores não tenham sido citados especificamente como sendo mobilizadores para o trabalho escolar, foram entretanto citados como componentes de uma boa escola, e por esta razão julgamos oportuno mencioná-los aqui para consideração. Para os alunos de menor desempenho escolar, a estrutura física da escola, sua organização e limpeza são importantes, pois estão presentes nas declarações da maioria, fato que não teve correspondência com os alunos de melhor desempenho acadêmico. “Ah, uma escola onde tenha um ensino de qualidade, as dependências sejam... ‘habitáveis’. E tenha uma quadra para praticar esportes” (aluno em entrevista coletiva, definindo o que seria uma boa escola para ele. CMe). Podemos constatar nesta declaração outro aspecto recorrente para estes alunos, que é a importância concedida aos esportes. E também observamos um eco, entre nós, da pesquisa feita por Kellerhalls e Montandon, citados por de Queiroz (1995, p. 80), na qual os alunos provenientes

das classes populares valorizam qualidades que os autores citados chamam de “conformistas”, como organização, cortesia, obediência, asseio e limpeza.

Ainda citado como fator componente de uma boa escola, a “rigidez” do ensino e do cumprimento de normas apareceu nas falas: “*Pra mim essa escola é boa pela qualidade dos professores,... bem estruturados e... Não sei. O ensino dela é rígido, os professores vêm com frequência, não são de faltar; na escola não faltam professores.*” (CMe). Tal declaração nos traz à mente imediatamente a constatação de Dubet (1997) quando de sua experiência como professor de uma turma de liceu: os alunos difíceis apreciaram sua decisão de tornar-se mais rígido, mesmo ameaçador no que se refere à disciplina, porém seguindo regras estabelecidas e claras. Dubet (2003) ressalta em sua análise a necessidade que os alunos têm de haver um quadro normativo na escola que seja obedecido, tanto por alunos quanto por professores. Os depoimentos obtidos pela presente pesquisa parecem confirmar sua afirmativa. Retomaremos este assunto quando analisarmos os fatores desmobilizantes, pois entre eles foi citada a “injustiça” da parte dos professores ou da escola; regras aplicáveis a um e não a outros são tidas como injustas pelos alunos, e pode-se mesmo perceber com clareza a questão do abuso de poder em diversos momentos da vida escolar destes.

Transcrevemos agora um depoimento de aluno em entrevista coletiva que parece reunir todos os fatores já mencionados como importantes pelos demais alunos de menores desempenhos escolares, agregando inclusive a questão da importância do bom relacionamento dos professores com os alunos:

Ah, escola boa tem o ensino legal, bom. Os professores também têm que ter um bom relacionamento com os alunos. E também tem que ter uma quadra pra praticar esportes; não só futebol, como vôlei... ou basquete. Só! E também, a escola tem que ser limpa. Ter inspetores como o Rogério: não pode ficar nos corredores, senão, ele manda pra secretaria ou... manda pra baixo. Você tem que ficar na sala. Não pode ficar de boné; também não pode entrar de calça pixada ou rasgada. (CMe)

Além do “bom ensino”, o bom relacionamento com os professores é relatado como importante. Quadra de esportes, limpeza e a disciplina como norma exigida de todos, completam a descrição de uma escola ideal, confirmando as observações de De Queiroz (1995), quanto aos aspectos de infra-estrutura, “conservadores”, que estes alunos valorizam.

3.3 Aspectos Desmobilizantes

Um aspecto desmobilizante para os alunos de uma forma geral é a **infra-estrutura** da escola, sendo a principal reclamação o **calor** decorrente da má circulação de ar nas salas de aula. “*as salas de aula não têm uma entrada de ar, os corredores são mal-feitos e as pessoas morrem de calor, são salas pequenas pra ‘trezentos’ alunos (...)*” (CMA) Os alunos somam a este fator de infra-estrutura um outro, de outra ordem, que é o do **uniforme escolar** que, segundo eles, é quente demais para o clima que enfrentam a maior parte do ano, e especialmente no verão.

“Uniforme, calça jeans, isso aí é uma bobagem, acho que não deveria ter uniforme; acho deveria ter um crachá, pra você identificar”; “tem colégio que permite. Não vai de saia, mas pelo menos bota um bermudão até o joelho; essa época do ano é muito quente; a gente passa mal” (CMA)

Há também a questão do **mobiliário escolar**, que já descrevemos no capítulo anterior. Apesar de não ser objeto de queixas da maior parte dos alunos, tal como a questão do “calor”, houve quem o citasse como fator desmobilizante, especialmente os alunos de menores desempenhos escolares. Para estes, conforme vimos acima, a questão da estrutura física da escola, a limpeza e a organização, são de suma importância. Inquirido sobre o que mudaria em sua escola, se pudesse, um aluno respondeu: “*Mudava isso aqui, olha, tá quebrado. Botava cadeiras novas.*” (CMe)

Outro fator desmobilizante seria um conjunto de atitudes e medidas tomadas pelos professores que resultam em interrupção de comunicação entre eles e os alunos durante as aulas. Devido às explicações que foram dadas por diversos alunos para explicar o que ocorre, podemos chamar este fator de **insensibilidade do professor** à realidade dos alunos. “*O professor cria uma barreira*”; “*o professor diz: ‘eu sou o professor, vocês são alunos’*”; “*estarmos na sala ou não estarmos não faria nenhuma diferença [para a aula do professor]*” (CG). Os alunos explicam que, em várias aulas, os professores expõem a matéria, como se fosse uma palestra, sem interação com os alunos, e sem se preocuparem se estes o estão acompanhando ou não. Os alunos começam a ter dúvidas e então não conseguem mais acompanhar o raciocínio e as palavras do professor. Ou ainda, mesmo que não sejam propriamente dúvidas, mas às vezes o aluno simplesmente

está pensando sobre o novo conhecimento que acaba de lhe ser apresentado, o que gera por alguns segundos um desvio da atenção ao discurso interminável do professor; este pequeno desvio faz com que o aluno perca uma parte da explicação, e daí para frente já não consegue acompanhar o que o professor está dizendo. Por seu lado, o professor não percebe tal situação ou, no entender dos alunos pesquisados, não se importa mesmo se os alunos estão acompanhando ou não, e é esta insensibilidade propriamente o que mais desmobiliza os alunos, e não o puro fato de vez por outra não entender o que o professor está explicando. Em um balanço do saber, um aluno escreveu o seguinte: “*Bem, na minha opinião o ensino é ‘boçal’ porque a maioria dos professores não está nem aí se você está prestando atenção ou não. Eles querem é receber o salário no fim do mês.*” (BS 012)

Podemos fazer uma correspondência de simetria entre este ponto desmobilizante com o fator mobilizante do bom relacionamento com os professores. Neste aspecto, o interesse demonstrado pelo professor com relação aos alunos e suas vidas acadêmicas, profissionais e mesmo pessoais age positivamente. Seria de se esperar que o oposto disso, como é o caso de uma aula-palestra, sem interação com os alunos, sem demonstração de interesse pessoal do professor pelos alunos quanto ao entendimento de sua aula, fosse tomado como fator desmobilizante. Mas esta percepção de que as coisas ocorrem assim parece ser muito mais freqüente nos bons alunos: eles percebem a insensibilidade do professor, sua despreocupação para com as dificuldades dos alunos, enquanto que os alunos de menores desempenhos escolares em geral não o percebem, imputando a si mesmos a incapacidade de acompanhar as aulas ou de entender o que é explicado. “*O problema é com a gente, que não quer fazer nada.*” (IMe). É clara demais a ligação entre esta afirmativa de um aluno e idéia que nos dá Bourdieu, já mencionada neste trabalho, de que as escolas, em geral, não apenas criam a desigualdade de desempenhos escolares como também a *legitimam*: todos acabam tendo como natural que os bons alunos passam e avançam nos estudos, enquanto que os que não avançam são os únicos responsáveis pelo próprio destino. Ou, também, o ambiente e a vida que vivem, na teoria do *handicap* cultural e material. De qualquer forma, a escola continua isenta de responsabilidades. Porém, na abordagem da relação com o saber, o depoimento do aluno precisa ser ouvido em sua “positividade”: talvez o aluno de fato não queira

estudar, ou não estude efetivamente. Cabe a nós perguntarmos ou pesquisarmos por que ele não estuda.

Um outro aspecto desmobilizante se refere à **falta de utilidade prática dos conteúdos** que aprendem na escola. Podemos observar, a partir das reclamações feitas pelos alunos pesquisados, que este aspecto se subdivide em pelo menos três: a) matéria que é dada pelo professor mas que posteriormente não é cobrada em provas; b) matéria que não servirá para a futura profissão que o aluno vislumbra para si; c) matéria que não tem aplicação prática propriamente. Passemos a explicação de cada aspecto.

A reclamação do primeiro subtipo, matéria que é dada pelo professor mas que posteriormente não é cobrada em provas, é feita exclusivamente pelos alunos que apresentam bom rendimento acadêmico. Ao fazerem tal reclamação, os alunos se referem particularmente às disciplinas que não são de seu agrado, e dão a entender que aprender é algo trabalhoso, cansativo, ou que toma muito tempo; que não vêem, de qualquer forma, outra razão para assimilar os conteúdos das disciplinas escolares que não seja “passar de ano” ou passar num concurso; e que, conseqüentemente, se verificam posteriormente que um dado conteúdo não foi necessário para dar conta de uma prova, de uma disciplina, ficam aborrecidos pelo tempo e trabalho despendido para assimilar aquele conteúdo. E esta situação se torna um fator desmobilizante para eles quando tiverem de voltar a estudar conteúdos que não despertam seus interesses. Em entrevista, um aluno assim se expressa: *“é insuportável os alunos saberem que para o vestibular vão ter que estudar trezentos e cinqüenta e oito mil coisas – que não caem”* (CMa). Isto pode significar uma relação instrumental com o saber, mesmo com os alunos de melhor rendimento acadêmico.

Quanto aos alunos de menor desempenho acadêmico, que não citaram este fato entre os que os desmobilizam, só podemos supor, baseados nos comentários que ouvimos enquanto presentes no campo de pesquisa em época de provas, que eles até apreciam quando a prova é menos exigente do que esperavam. Acredito que também aí a relação instrumental com o saber escolar existe, isto é, o aluno está mais interessado em passar de ano do que em dominar os conteúdos escolares. Se a prova foi fácil, tanto melhor. O interessante é constatar a reação indignada que os bons alunos apresentam num caso deste. Será devida ao tanto de esforço que estes alunos investem ao estudar, em contraste com o esforço pequeno

ou nulo dos alunos que simplesmente comparecem às aulas? É o que parece. Sendo assim, a diferença entre uns e outros não estaria na relação que os mesmos têm com o saber escolar, que permanece instrumental, mas com a estratégia que cada um utiliza para tentar passar de ano.

A reclamação do segundo subtipo, matéria que não servirá para a futura profissão que o aluno vislumbra para si, é feita por uma parcela maior dos alunos, e não apenas pelos de melhor rendimento. De qualquer forma, é feita por alunos que têm uma idéia tanto da profissão que desejam para si, quanto dos saberes necessários para exercê-la, idéias que não foram constatadas nesta pesquisa entre os alunos de pior desempenho acadêmico. A partir daquelas idéias, passam a julgar o valor das disciplinas que estudam em função da adequação destas ao que julgam ser necessário no futuro profissional. Uma aluna entrevistada chegou ao extremo desta atitude, dizendo que, se pudesse, não faria sequer o curso de graduação: iria direto para o doutorado naquilo que deseja, estudando somente o que lhe interessa. Preferimos durante a entrevista coletiva na qual ela manifestou tal opinião não entrar numa discussão sobre a viabilidade prática desse desejo, para, ao invés, favorecer o clima de liberdade de expressão necessário à manifestação mais livre de idéias que os alunos acalentam, independente da consistência de suas idéias ou da capacidade que os mesmos têm de defendê-las.

Finalmente, o terceiro subtipo de reclamação, matéria que não tem aplicação prática propriamente, parece surgir de alunos que possuem tanto um bom desempenho quanto um mau desempenho acadêmico. A melhor ilustração para esta reclamação está na explicação de um aluno em um balanço do saber para a matéria de química: ele afirma ter aprendido que se juntarmos dois átomos de hidrogênio com um de oxigênio, formamos uma molécula de água. No entanto, continua ele, qual é a aplicação prática deste conhecimento em nosso dia-a-dia? Nenhuma, pois nunca nos encontramos numa situação em que, para obtermos água, formamo-la a partir dos átomos que a compõem. Trata-se, então, para o aluno, de poder visualizar uma aplicação prática, objetiva e concretizável daquilo que aprende. Na falta desta visualização, o aluno não vê razão para estudar e aprender alguma coisa, e sente-se desmobilizado por ter de fazê-lo. Percebemos aqui também uma simetria com as afirmações de que o laboratório de química é “legal”, pois nele podem realizar e ver as reações químicas acontecendo. Se essa “praticidade” ou objetividade é mobilizadora, torna-se compreensível que sua

ausência será desmobilizadora. Mesmo que a praticidade, no caso do laboratório de química, refira-se a eventos que talvez só sejam realizados ali, e em nenhum outro lugar na vida cotidiana desses mesmos alunos. Mas o simples fato deles poderem ver as explicações teóricas acontecendo de forma objetiva, parece ter o duplo efeito de fazê-los compreender melhor a matéria e de mobilizá-los para os estudos.

Notamos que perpassa, em todos os casos, uma questão que em diversos momentos é explicitada pelos alunos melhores: a de que **o gosto** ou o prazer que têm em estudar e aprender uma matéria é não apenas um fator mobilizante, mas às vezes até um fator indispensável para que o aluno dedique-se a estudá-la e aprendê-la. Um aluno entrevistado assim se expressou: “*Eu estudo o que eu gosto.*” O entrevistador perguntou: “E [quanto a] o que você não gosta?” O aluno respondeu: “*O que eu não gosto eu empurro com a barriga.*” (CG) Muitos alunos entrevistados apresentam esta mesma opinião, e afirmam que numa escola ideal, o aluno poderia escolher as disciplinas que cursaria no ensino médio, mesmo considerando a possibilidade de que algumas poucas disciplinas fossem obrigatórias. E as disciplinas escolhidas seriam, naturalmente, ligadas à carreira que vislumbram para si. Citamos um trecho de uma entrevista coletiva na qual uma aluna se expressa de acordo com este ponto de vista:

Eu acho que você deveria escolher o quê que você quer fazer, no segundo grau.

Por que?

Porque nessa sua fase você já tá ciente do que você quer fazer. A minha mãe fala: “você não sabe o que você quer fazer”, mas eu sei o que eu quero; assim, a gente poderia escolher as matérias. Teria umas obrigatórias como Português, porque todo mundo tem que escrever, e Matemática porque... é financeiro, né? não dá pra fugir. Mas o resto... assim... Francês, ah, esses negócios assim deveriam ser escolhidos (risos). (CMA)

Lelis (2005), se referindo à relação com o saber dos alunos de camadas médias, afirma que há uma relação “menos tensa, mais instrumental, própria de uma geração bombardeada pelos meios de comunicação e informação, os quais por sua vez se investem de um suposto papel pedagógico”. Consideramos este ponto muito rico em possíveis significados, e o analisaremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

O próximo aspecto desmobilizante que examinaremos está relacionado com os anteriores, no sentido de que também se refere aos conteúdos das disciplinas, porém difere daqueles por não se reportar à praticidade, nem às suas

preferências pessoais, mas à repetição dos conteúdos. **Matéria já vista e repetida** pelo professor, seja a que título for, é desmobilizante para os alunos, especialmente os de melhor rendimento. “*Então, eu acho que o que mais desmobiliza é isso. É a falta de mais produção nas salas de aula.*” (Aluno em entrevista coletiva, CMA). Há uma preocupação de alguns alunos de melhor desempenho acadêmico em aprender os conteúdos que precisam para passar nos concursos, no vestibular, ou para suas futuras profissões. O fato de haver alunos que não conseguem acompanhar as aulas e as explicações, levando conseqüentemente o professor a repetir explicações e exercícios, lhes é desmobilizante, especialmente quando reparam que tais alunos que não acompanham também não parecem estar se preocupando em acompanhar as explicações que são dadas. Nas palavras de uma aluna:

Mas esse pessoal que não liga, que não liga muito pras aulas, eu tentaria resolver o problema, ou então, ... Encaminharia pra outra escola, porque, realmente atrapalha o professor, atrapalha os alunos que querem alguma coisa, entendeu? Então, se o aluno vem pra escola pra ficar conversando no pátio, jogando vôlei, matando as aulas, então por que ele vem? (CMA)

Este depoimento também é interessante ao abrir uma questão polêmica: a da homogeneidade ou heterogeneidade das turmas. Neste caso, uma aluna protesta pela situação em que ela deseja aprender e ouvir o professor, e não consegue porque há alunos em sala que, devido ao seu desinteresse, não acompanham as aulas, fazem com que o professor repita conteúdos e explicações que já foram dadas e absorvidas pelos que acompanham a disciplina, e ainda conversam ou fazem batucadas em plena aula, perturbando todo o processo. Até que ponto, então, uma turma heterogênea é mais produtiva mesmo se considerarmos somente o benefício que os alunos de baixo desempenho acadêmico obtêm?

Finalmente, um último fator citado como desmobilizante seriam as situações que poderíamos reunir sob o título de **injustiça**, do professor ou da escola. Tais reclamações, colocadas desta forma, e referindo-se a um abuso de poder, pareceram provir unicamente dos alunos de menor rendimento acadêmico. Foram citadas situações onde o professor pune de alguma forma o aluno, alegando uma causa que efetivamente não foi cometida pelo aluno punido, mas cuja culpa é imputada a ele devido a uma espécie de fama negativa, ou de preconceito que o professor tem para com o mesmo. Tais punições podem consistir em retirar o aluno da sala de aula, mandá-lo para a coordenação, ou abaixar a nota do aluno.

Esta última forma de punição foi relatada pelos alunos como sendo a que mais lhes causa indignação, o que nos remete a mais uma constatação de que o objetivo maior na escola não está exatamente na reputação, mas no passar de ano, e as notas aí é que terão maior valor. Há ainda a possibilidade de o professor punir a turma como um todo, deixando de dar a aula prevista e considerando então a matéria como dada.

Também aqui podemos fazer uma relação de simetria entre o fator mobilizante “reconhecimento do professor” com este desmobilizante, esta injustiça que seria um reconhecimento às avessas. E também podemos relacionar estes dados com a observação de Vincent, Lahire e Thin (2001), de que o surgimento da forma escolar trouxe uma modificação no modo como a autoridade era vista: antes encarnada na própria pessoa que representava a autoridade, depois passa a ser uma autoridade exterior e objetivada na forma de regras impessoais. A autoridade dos professores decorreria então da observância destas àquelas regras. Ora, se os professores não seguem as regras, mas fazem-nas a seu bel-prazer de modo arbitrário, torna-se compreensível tanto o sentimento de injustiça da parte dos alunos quanto a crise da autoridade dos professores, especialmente se considerarmos a crise geral de autoridade no mundo moderno e contemporâneo. Voltaremos a este assunto no próximo capítulo, examinando mais detidamente as possíveis relações e implicações desses fatos e postulados.

Ainda com relação à questão da injustiça, poderíamos aqui incluir o fato de que alguns bons alunos também consideram uma injustiça que tenham se esforçado para estudar a matéria, mesmo as que menos lhes agradam, mas no final do ano, os professores relaxam o rigor em suas avaliações, levando em conta até mesmo se o aluno simplesmente tem a matéria no caderno. Tendo-a, já lhe dão nota suficiente para passar.

Manda respirar que ele passa! Essa é a ordem! (risos gerais) É! Escreve seu nome que você já ganha dez pontos! É algo do tipo: o professor começa a aula, chega e fala: “você tem a matéria toda?” “Tenho.” “Dez!” (fiz uma expressão de espanto) É isso mesmo! (CMA).

Essa situação se apresenta como injusta para esses bons alunos porque não acreditam que deveria ser este o modo de se verificar se o aluno está apto a passar de ano, ou porque penaram o estudo de matérias, que talvez não lhe agradassem particularmente, sem necessidade, conforme já assinalamos.

O **rigor com os horários de entrada na escola**, tanto no sentido do impedimento de entrada dos atrasados, quanto dos que chegam mais cedo, foi citado como fator desmotivante. Segundo alguns alunos, sempre causa confusão, e os alunos sentem aí uma injustiça ou incompreensão da escola para com os alunos que têm problemas por morar longe, ou por conciliar trabalho com os estudos.

3.4 Aspectos Dificultantes

Por aspectos dificultantes estamos considerando aqueles fatores que foram citados pelos alunos como contraproducentes ao trabalho escolar, porém não tendo efeito sobre o desejo de realizar este trabalho, seja no mesmo momento em que este fator surge, seja em momentos posteriores. Por exemplo, o fato de um professor criar uma barreira comunicativa entre ele e seus alunos é, para muitos, um fator desmobilizante, porque os alunos posteriormente não se sentem motivados a participarem mais ativamente da aula. Já a assistência aos programas televisivos pode ser um fator dificultante, porque atrapalha momentaneamente os trabalhos, mas não deixa o aluno desmotivado a querer continuar com os trabalhos em seguida.

Um primeiro fator citado em entrevista foi a existência, em casa, de “**videogame**” ou computador. O aluno reconhece que o tempo diário despendido com o entretenimento atrapalha o bom andamento dos estudos, mas não consegue deixar de utilizar o aparato eletrônico, como se fosse mesmo um vício.

Outro fator citado foi a existência de “**problemas em casa**”. Um aluno entrevistado, de baixo desempenho acadêmico, relatou a existência de tais problemas, mas recusou-se a falar sobre eles. Atribuiu, porém, seu baixo rendimento escolar a esse problema doméstico, e admitiu que este ano já estava perdido para ele devido ao mesmo.

O **cansaço** também apareceu como aspecto que atrapalha os estudos e os deveres de casa, pois o aluno chega cansado em casa e não consegue realizá-los. Esta reclamação foi feita por alunos de menores desempenhos escolares entrevistados, em geral porque moram longe, e alguns também trabalham.

O aspecto dificultante relatado pelos alunos que mais causou impacto no pesquisador foi colocado nestes termos por um dos alunos entrevistados: “(...) a

escola em si é boa, só que o problema é com a gente. Não é a escola.” “(...) a gente que não quer fazer nada.” (IMe) Ou seja, o aluno vê a **si próprio** como sendo o problema, a dificuldade. De uma forma geral, os alunos admitem suas dificuldades mas também reconhecem seus méritos em tentar acompanhar as aulas e as disciplinas. Mas há quem esteja tão desmobilizado que surpreende que ainda compareça às aulas e faça as provas.

Ainda encontramos as **brincadeiras** ou a “zoação” com os amigos como um fator dificultante, reconhecido como tal mas difícil de se livrar, tanto por razões pessoais quanto pela influência dos colegas. *“Mas quando penso em estudar, me empenhar, nunca consigo, porque as brincadeiras têm mais força do que meu medo (...)”* (BS 006)

3.5 Valor Concedido às Disciplinas

A disciplina **Educação Física** (EF) parece ter um efeito dual sobre os diversos alunos: ou provoca reações de grande gosto e prazer, ou provoca reações de repúdio. Foi citada espontaneamente por alguns alunos como uma disciplina que os motiva a vir à escola e até a fazer trabalhos extraclasse. Por outros foi citada como sendo uma coisa que eles fazem por obrigação, ou simplesmente não fazem, buscando todos os meios para isso, tal como atestados médicos falsos de que não podem praticar atividades físicas. As razões alegadas para esse repúdio variam desde a escolha das atividades esportivas específicas propostas nas aulas pelos professores, e que, tal como ocorre com as matérias teóricas, os alunos só se disponibilizam a investir naquilo que gostam, até questões de ordem mais prática, tal como a falta de uma quadra apropriada para a prática esportiva, a falta de banheiros e vestiários separados para meninos e meninas (o único banheiro é utilizado em sistema de turno: as meninas saem antes dos meninos da aula de EF para se trocarem; por último, vão os meninos), o calor ambiente intenso, e timidez de alguns em expor o próprio corpo em roupas mais sumárias.

O fato de as aulas serem constituídas predominantemente por futebol, segundo alguns alunos, os desagrada e desmobiliza muito. Para outros, a mesma razão é fator mobilizante. Um aluno em entrevista declarou, num primeiro momento, que detesta EF e foi explícito dizendo que detesta a profissão do

entrevistador que tinha diante de si. Num segundo momento, contemporizou e relativizou, explicando que uma outra EF, que não fosse a que eles têm no momento, seria algo não só mobilizante como também benéfico, à saúde e até ao desempenho acadêmico dos alunos.

O senhor, que é professor de educação física: eu quero fazer aqui um apelo, mas ao mesmo tempo, é... uma crítica, Senhor Guto; na época de mamãe, eu não era nascido, mas ela me contou que a aula de Educação Física era gi-nás-ti-ca, era exercício; e hoje é assim: enquanto houver bola, há vida! (risos gerais) (...) Eu quero dizer, Senhor Guto, que eu detesto a sua profissão, porque eu não faço Educação Física, há três anos; aliás, há uns cinco ou seis, porque desde a escola particular que eu não faço, porque eu acho um horror você ter que ficar jogando uma bola e correndo atrás de um negócio que ... nem vida tem! (risos gerais) Mas a-con-te-ce que e-xer-cí-cio é fundamental; e aí a gente pega o condicionamento do exercício físico, na aula de Educação Física, e isso dá força, e agilidade, até mental, para os exercícios dentro da sala de aula. A Educação Física ela é sim, tá? eu sei que eu fui um pouco forte, mas ela é fun-da-men-tal nas escolas em qualquer idade! (CMA)

Línguas Estrangeiras, de uma forma geral, foram citadas como sendo matérias de interesse, mas de interesse instrumental, uma vez que possibilitam tanto aumentar o leque de empregos vislumbráveis, como o de viajar para o exterior e poder se comunicar.

*A gente precisa de língua estrangeira. A gente precisa de língua estrangeira, é ... pro mercado de trabalho, né?
Eu acho que se você for botar no curriculum que você fala outros idiomas, eu acho que você vai valorizar muito seu curriculum, né? (CMA)*

A disciplina de **Francês** foi citada como uma que os motiva, mas a razão está na professora, que é “maneira” com os alunos: gosta deles, fala a língua deles, segundo os próprios alunos. Ensina e os alunos sentem que estão aprendendo. Às vezes, fica difícil separar o quanto o gosto é da matéria em si e o quanto é da professora que leciona a matéria. Neste caso, parece ser o caso da professora ser especialmente compreensiva.

Educação Artística, tal como EF, também foi citada como tendo um valor em si mesma, não-instrumental. Alguns alunos chegaram a dizer que o núcleo de artes da escola, ou o teatro especificamente, são as maiores razões para permanecer na escola ou comparecer às aulas.

Química foi citada em sua parte prática, o laboratório. Poder realizar experimentos químicos parece ser um fator bem mobilizante para os alunos. No entanto, devemos lembrar que a mesma disciplina foi citada por um aluno em um

balanço do saber como sendo o exemplo de algo que não tem aplicação prática, conforme vimos mais acima.

História foi citada como sendo a disciplina dada por um professor de quem os alunos não gostam, não sendo portanto possível distinguirmos o valor que a disciplina em si teria para os mesmos. Acreditamos que neste caso ocorra o oposto do que ocorreu com a disciplina de Francês: os alunos não gostam de História porque não gostam do professor de História.

Uma aluna entrevistada, referindo-se somente à disciplina, e não aos professores, emitiu opiniões que parecem contraditórias: *“História é legal. Eu quero aprender, mas tem gente que não gosta. Pra que então eu quero aprender o que aconteceu... um século atrás? (...) muitas vezes parece... ridículo.”* (IMa)

3.6 Mediadores de Saber

Nos balanços do saber, aparecem como sendo os mediadores mais importantes: a família (citada muitas vezes como “a casa”), os amigos, outras pessoas com que convive, a escola, a TV, e os livros.

A **família** vem na frente de todos os demais como o mediador de saberes mais importante para os alunos. Coincide também o fato de que os saberes mais valorizados pelos alunos se referem justamente àqueles que supostamente aprende-se “em casa”, como o convívio com outras pessoas, o respeito às diferenças e preferências dos demais, saber conversar, saber ajudar. Algumas vezes estes saberes também são explicados como tendo sido adquiridos na escola, e não na família. Outras vezes, foram adquiridos no contato com os amigos.

Logo em seguida, vêm os **amigos** como mediadores de saber. As amizades parecem ser da maior importância para os alunos, não só neste aspecto de mediação de saberes, como também nos aspectos de apoio, de todas as ordens, nos momentos de dificuldades, conforme vimos acima.

As “**outras pessoas**” citadas como mediadoras são as pessoas com quem os alunos se encontram ocasionalmente ou de maneira mais fortuita. Alguns explicitam que as pessoas com quem aprendem, com quem ainda têm o que aprender, e mais, com quem desejam aprender mais, são as pessoas mais velhas.

Ao menos um aluno cita explicitamente que por “mais velhos” se refere aos de “terceira idade”, porque têm mais experiência de vida para passar.

Até certo ponto, a constatação de que a **escola** não aparece como o mediador de saber mais importante para os alunos nos surpreendeu. A escola é vista de modo geral pelos alunos como o lugar onde se aprende as matérias escolares. Em geral, eles a apresentam como mediador de saber após uma ressalva do tipo: “*é claro que na escola também se aprende*”, como se não quisessem dar a entender ter esquecido dela depois de apresentar tantos elogios a outros mediadores de saber. Mas em geral o complemento é: “*na escola aprendemos as matérias escolares*”. Ora, “matérias escolares”, dito desta maneira seca, só nos remete ao problema de serem dificilmente dominadas, por terem um sentido instrumental para os alunos, ou de não terem o caráter prático que eles tanto apreciam.

A **TV** aparece nos balanços como portadora de opiniões contraditórias por parte dos alunos. Uma grande parte destes declara que a TV traz as informações do Brasil e do mundo em que vivemos, e podemos deduzir que seja uma mediadora de saber considerável. Uma outra parte dos alunos considera que a TV não é digna de atenção, uma vez que veicula informações falsas, tendenciosas ou distorcidas. Devemos citar ainda a existência de dois outros grupos de alunos: os que não têm opinião a dar, uma vez que pouco ou nunca assistem a TV, e os que crêem que esta apresenta coisas boas e coisas ruins, cabendo a nós, os que a assistem, recolher o que de bom nela houver, deixando de lado o que for ruim.

Nas entrevistas, um grupo de alunos, de melhor desempenho escolar, manifestou-se desfavoravelmente à credibilidade da TV, explicando que os donos das maiores emissoras manipulam a informação transmitida para atender aos seus interesses pessoais.