

Conteúdo e forma da escola na perspectiva dos estudantes

Sandra Luciana Dalmagro

Resumo


O artigo relaciona a forma escolar, tal como definida na literatura, com a percepção dos estudantes quanto à organização do trabalho escolar e pedagógico. A pesquisa de campo foi realizada em três escolas portuguesas com características diferenciadas entre si: duas de perfil tradicional sendo uma de localização periférica e outra voltada a setores sociais elitizados. Uma terceira escola foi selecionada por adotar métodos inovadores. Realizamos observações nas turmas, grupos focais com estudantes e entrevistas com docentes. O suporte teórico advém das perspectivas críticas, sobretudo Enguita (1989), o qual destaca o isomorfismo entre sociedade e escola burguesa. As escolas de perfil tradicional foram objeto de críticas pelos estudantes. A de periferia revela a formação para inserção social precária e um cunho assistencial, enquanto a escola voltada às elites mostrou-se mais enrijecida em seus métodos, sofrendo grande rejeição estudantil. Aquela com proposta pedagógica inovadora alcança algumas mudanças na forma escolar e atrai o interesse e o envolvimento dos estudantes. Concluímos que a escola precisa ser transformada radicalmente em seu conteúdo e forma para estar em sintonia com as novas gerações e os desafios da sociedade atual, mas o conjunto social igualmente precisa ser revolucionado pois, no limite, é este que modula o conteúdo, a forma e os sentidos que os sujeitos imprimem à escola.

Palavras-chave: Conteúdo e forma escolar. Teoria e prática. Trabalho.

Sandra Luciana Dalmagro

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

E-mail: sandradalmagro@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9639-7070>

Recebido em: 02/10/2019

Aprovado em: 03/08/2022



Abstract**School content and form from the perspective of students**

The article relates the schooling form, as defined in the literature, to the students' perception regarding the school organization and pedagogical work. The field research was taken in three Portuguese schools with different contours: two of them having a more traditional line of work, being one of them peripheral and the other directed to an elitist social circle. A third school was picked due to its innovative methods. We observed the classes, focal groups counting on students and teachers interviews. The theoretical support comes from critical perspectives, mainly from Enguita (1989), who highlights the isomorphism between the society and the bourgeois school. The two schools with traditional outlines were criticized by the students. The peripheral school reveals unsteady social inclusion formation and charitable characteristics, while the elite-focused one appeared to be more strict in its methods, undergoing hard rejection from the students. The one presenting an innovative pedagogical purpose reaches to some schooling form changes and attracts the interest and the students involvement. We concluded that schools need to suffer a radical content and form transformation in order to be in balance with new generations as well as the current society challenges, but the social set also needs to be revolutionized because, in its limit the latter modulates the content, the form and the senses people imply to the school.

Keywords:

School content and form. Theory and Practice. Work.

Resumen**Contenido y forma de la escuela por la perspectiva de los alumnos**

El artículo relaciona la forma escolar, como definida en la literatura, a la percepción de los estudiantes con la organización del trabajo escolar y pedagógico. Los estudios de campo efectuáranse en tres escuelas portuguesas de distintos perfiles: dos de perfiles tradicionales, una de ellas ubicada en zona periférica y la otra dirigida para sectores sociales elitizados. Una tercera escuela fue escogida por adoptar metodología innovadora. Observamos las clases, grupos focales con estudiantes e entrevistas con maestros. El soporte teórico viene de las perspectivas críticas, sobretudo de Enguita (1989), que destaca el isomorfismo entre sociedad y la escuela burguesa. Las escuelas con perfiles tradicionales fueron criticadas por los estudiantes. La escuela de zona periférica revela la formación para integración social precaria y con característica asistencial, mientras la escuela destinada a las élites se mostró más rígida em sus métodos, sufriendo un grand rechazo estudiantil. Aquella con propuesta pedagógica innovadora logra algunos cambios en la forma escolar y atrae el interese y participación de los estudiantes. Cocluimos que la escuela necesita ser transformada radicalmente en su contenido y forma para que esté sintonizada con las nuevas generaciones y con los desafíos de la sociedad actual, pero igual el conjunto social necesita ser revolucionado porque, en el límite, es este el que modula el contenido, la forma y los sentidos que los sujetos imprimen a la escuela.

Palabras clave:

Plan de estudios básico para la enseñanza de la escuela primaria. Enfoque histórico-crítico. Matemáticas modernas.

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa que teve por objetivo investigar a forma escolar em diferentes perfis de escolas e a relação dos estudantes com as mesmas. A pesquisa de campo foi realizada em três escolas da grande Lisboa, Portugal, sendo duas públicas, uma delas direcionada a estudantes pobres e de regiões urbanas periféricas e outra de localização central e perfil elitizado. Por fim, uma terceira escola, privada, elitizada e marcada por metodologias inovadoras. A realização da pesquisa em território português, de deve, entre outros, ao fato de que o sistema educativo daquele país se constituir sob as determinações da transnacionalização das políticas educativas e seu estreito vínculo com o mundo da economia em busca da eficiência de mercado (LEMOS, 2014), o que, em nossa análise, leva ao recrudescimento da forma escolar burguesa.

A pesquisa bibliográfica se debruçou sobre a categoria forma escolar, em autores como Enguita (1989), Vicent, Lahire e Thin (2001), Pistrak (2018) e Shulgin (2013). Entendemos que a escola, assim como seu conteúdo e forma, é histórica e, portanto, permeável à lógica social na qual se encontra. Porém, ainda que a forma escolar burguesa seja hegemônica, a escola também pode refletir em seu trabalho escolar e pedagógico lutas e projetos sociais distintos. Neste sentido, o artigo visa discutir a forma escolar a partir de escolas de diferentes perfis, identificando aspectos comuns e possíveis diferenças e como os estudantes vivem e percebem tais relações.

Quanto à pesquisa a campo, selecionamos os perfis escolares mencionados, aqui sumariados como escola de periferia, escola de elite e escola com metodologias inovadoras, considerando sua localização, método e obtenção de autorização para realização da pesquisa. Realizamos observações em cinco classes de alunos nas três escolas citadas, uma turma de 6º ano, duas de 7º ano, uma de 8º ano e uma turma de 9º ano.¹ Em cada classe realizamos observação de todas as atividades da turma por um período mínimo de três dias integrais. Em cada turma fizemos um grupo focal com os estudantes, a partir de roteiro de questões previamente estabelecido. Utilizamos ainda de entrevistas com docentes e diretores ou coordenadores das escolas pesquisadas.

O artigo se encontra organizado em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro momento apresentamos elementos para localizar o debate acerca do conteúdo e forma escolar e, na segunda parte, situamos as instituições pesquisadas e nossas observações a campo, em especial a fala dos estudantes acerca de suas relações com a escola. Por fim, nas considerações finais, rearticulamos o debate teórico com observações realizadas, assinalando que outro conteúdo e forma escolar são possíveis e necessários.

Conteúdo e Forma Escolar: um debate necessário

Procuramos apreender as categorias conteúdo e forma como uma unidade dialética do ser, considerando que uma não existe ou se manifesta sem a outra, mas exigem-se reciprocamente. Forma e conteúdo não existem em abstrato, são sempre expressão de algo concreto, de algo realmente existente, características inerentes ao ser. O ser, conforme Barata-Moura (2016, p. 328) “é sempre um processo em devir”, não se resume às entidades palpáveis ou à imediatez da forma em que aparece. O ser é um “sistema de relações”, mesmo quando se coisifica ou fenomenaliza o ser “não se circunscreve ao existente”, mas possui um leque de possibilidades reais, tem identidade, é o mesmo e o outro em unidade dialética. Neste enquadramento, forma e conteúdo também não existem imóveis ou absolutos, são forma e conteúdo de um ser, sempre em processo, em realização.

Toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia (CHEPTULIN, 2004, p. 268).

Aproximando o debate acima de nosso objeto, a escola, compreendemos que esta condensa conteúdo e forma os quais se materializam nas relações que se estabelecem em seu interior, em articulação com as relações sociais estabelecidas fora da escola. Ou seja, para captar a direção da formação ofertada ou exercitada na escola, trata-se de identificar o conteúdo das relações nas quais os estudantes se encontram. Ainda que em cada unidade escolar as relações comportem aspectos únicos, defendemos que a instituição escolar atual carrega consigo um conteúdo e forma capazes de moldar, em boa medida, as relações que se desenvolvem nas diferentes unidades educativas.

A noção corrente de conteúdo escolar está relacionada com os conhecimentos veiculados pela escola, em geral organizados em matérias ou disciplinas, referindo-se, portanto, à instrução e à cognição. Partimos do entendimento de que esta dimensão compõe o conteúdo da escola, mas a ela não se restringe. Em visão alargada, o conteúdo da escola se refere ao sentido, o porque ou para quê da existência da escola, o seu significado efetivo considerando a totalidade das relações que incorpora ou expressa. Podemos dizer que o conteúdo da escola, neste sentido alargado, se refere à sua função social, sendo este o entendimento por nós assumido. Isto não pretende diminuir a importância que a escola tem ou que gostaríamos que tivesse como espaço de socialização do conhecimento acumulado. Salientamos que a escola não somente transmite conhecimentos e cultura elaborados e nem o faz exclusivamente pela via da cognição. O conteúdo da escola incorpora e extrapola a socialização ou transmissão do saber.

Pensamos que a educação e a escola não se desconectam do todo social, apesar de suas relações nem sempre se darem de modo direto e muito menos linear. Desde os anos 1960, pelo menos, as teorias

críticas em educação apontam para os vínculos entre a estrutura social vigente e a estrutura educacional. Bourdieu e Passeron (2008) e Petitat (1994) apontam que a escola reproduz a sociedade. Para Baudelot e Establet (1971) a escola é dual, correspondendo à dualidade social fora dela. Para Manacorda (2000) a escola fornece os conhecimentos e comportamentos necessários à formação da força de trabalho no capitalismo. Para Mészáros (2005), a escola tem o papel de fornecer os quadros técnicos e políticos para o sistema capitalista e promover a alienação e doutrinação das massas. Para Freitas (2014) a escola tem as funções de exclusão e subordinação da classe trabalhadora. Enfim, por diferentes vieses, estes autores nos mostram que a escola se relaciona com a inserção social na lógica burguesa, formando para esta lógica, o que inclui um caráter segregador e subordinador de amplas massas da população.

Podemos, portanto, entender que a escola tem por função contribuir para a inserção social (FIGUEIRA, 1985) na lógica burguesa. Porém a sociedade não é um todo homogêneo ou harmônico. É uma sociedade dividida em classes e grupos; a inserção social para a maioria, ocorre como classe trabalhadora, dominada e explorada. A escola distribui o conhecimento e promove a inserção social de acordo com as classes sociais e em acordo com as inúmeras hierarquias existentes socialmente. Sua função é simultaneamente a inclusão e a exclusão, a participação e a subordinação, ou seja, inserção e participação como trabalhadores em suas diversas formas, homens e mulheres, negros, no campo ou na cidade, trabalhadores explorados, cuja participação ocorre nos estreitos limites da cidadania burguesa. Inserção subordinada da classe trabalhadora no conjunto social.

Em síntese, podemos dizer que a escola está atravessada por um conteúdo que possui uma dimensão instrucional, que a grosso modo consiste em socializar os rudimentos da ciência e da cultura (MANACORDA, 2000), articulada à uma dimensão ético-política ou socialização nos valores e na moral burguesa.² O conteúdo burguês da escola é o mesmo para capitalistas e trabalhadores (FIGUEIRA, 1985), pois ambos vivem na mesma sociedade, ainda que em polos opostos, sofrendo por isso importantes mudanças a depender do público a que se destina. Para as elites o conteúdo instrucional tende a se encontrar mais estruturado, articulado e aprofundado; para os trabalhadores, tanto mais caótico e fragmentado quanto pior a condição econômica e social. Os valores e a moral burguesa igualmente precisam ser compartilhados para ambas as classes sociais, mas para os trabalhadores esta moral é mais restrita, enfatizando a obediência, a persistência, os deveres, enquanto para parte dos filhos das elites adquire um cunho mais aberto, priorizando a criação, a interpretação e o debate de ideias, como se depreende da leitura de Enguita (1989).

A realização ou se quiser a socialização deste conteúdo escolar pressupõe uma forma, realiza-se por meio de uma forma, que por sua vez não é indiferente em relação ao conteúdo, ou seja são dimensões interdependentes. Costuma-se dizer que “a forma, forma”, portanto está impregnada de conteúdo. Para Manacorda (2000) e Rugiu (1998), a forma educativa predominante da Idade Média, era o aprender pela

prática, “aprender a fazer fazendo”, diretamente no trabalho, na atividade. Já a forma escolar generalizada sob o modo de produção capitalista, marca uma ruptura com a aprendizagem artesanal. A escola passa a ser o lugar de aprender conteúdos gerais, abstratos. O que Vincent, Lahire e Thin (2001) denominam forma escolar, consiste exatamente na separação entre o aprender e o fazer, entre teoria e prática, forma esta que se generaliza para além da escola, tornando-se característica dominante da socialização moderna.³ Essa forma escolar encontra sua melhor expressão no método da pedagogia tradicional, assentado na exposição do professor de conteúdos gerais e abstratos que necessitam ser assimilados pelo estudante, utilizando sobretudo a questionada repetição/memorização. Para Enguita (1989), porém, sob a aparência de que a escola ensina apenas por meio de ideias, da verbalização, há uma “face oculta”: mais do que conteúdos a escola ensina relações sociais, posição corroborada por Shulgin (2013), para quem a escola é uma relação.

Para Enguita, as relações sociais presentes na educação guardam um isomorfismo com as relações de produção burguesas. Educação e escola ensinam “relações sociais de produção” (1989, p. 107), uma vez que a escola é espaço onde se vivem tais relações e não onde estas seriam apenas transmitidas verbalmente. Nas palavras do autor, a escola

é cenário de uma trama de relações sociais materiais e organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado (1989, p. 137).

Enguita (1989) identifica um conjunto de características que revelam o isomorfismo entre a forma escolar e as relações sociais de produção burguesas, tais como a submissão, a passividade, a obsessão pela ordem, a imposição das regras, a hierarquização, o ensino simultâneo e os grupos fixos correspondentes à produção em massa, o controle rigoroso do tempo e dos espaços, a separação entre teoria e prática, o ensino verbalista e escolástico. Ainda de acordo com o autor, o estudante se encontra alienado na escola burguesa, de forma análoga ao trabalhador na sociedade capitalista. Vamos nos deter um pouco mais neste último aspecto.

Partindo da análise marxista da alienação do trabalhador em relação ao produto, o processo e os meios de trabalho, Enguita (1989) sustenta que o estudante não está alienado do produto do seu esforço pois o conhecimento indiscutivelmente pertence a ele, mas se encontra alienado na determinação dos fins, ou seja, o estudante está alienado quanto à possibilidade de decidir o que aprender, tal como o trabalhador que não determina para que ou quanto produzir. Em relação à alienação no processo de trabalho, igualmente estudante e trabalhador se veem alijados da decisão ou conhecimento dos meios pelos quais se alcançarão os fins. Ambos perdem o controle sobre a própria atividade. Datas, horários e sequências estão organizados de tal forma “fragmentada e normalizada” que o aluno não apenas não planejou como “não é capaz de compreender” (ENGUITA, 1989, p. 175). Estudante e trabalhador, ao adentrarem no recinto de estudo ou trabalho, tem sua capacidade laboral disponibilizada ao professor ou ao patrão, deixando tal capacidade de

lhes pertencer. Conforme o autor, a separação da aprendizagem escolar dos processos vitais, a aceitação do trabalho escolar como algo que não pertence ao estudante, são parte da aprendizagem e aceitação das relações que serão encontradas fora da escola.

A alienação com relação aos meios de produção no que se refere à aprendizagem, se coloca, segundo Enguita, não em termos de propriedade enquanto coisa física, mas em termos de controle. Os pátios dos recreios são vigiados, as entradas são controladas, as salas de aulas e laboratórios são fechados quando não se desenvolve atividade neles, os gabinetes da direção ou a sala dos professores são espaços proibidos aos estudantes, a saída da sala de aula ou da escola deve ser expressamente autorizada, de modo que “tudo serve para recorda-lhes que nada é seu”, “o território da escola não é, de forma alguma, seu território, não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites” (ENGUITA, 1989, p. 185). Deste modo, a relação dos estudantes com o espaço escolar é igual, ou até mais estrita do que a do trabalhador com o espaço produtivo.

Por fim, Enguita aborda a questão do tempo. Em ruptura com as épocas anteriores, os modernos inauguram uma relação com o tempo, na qual este precisa ser aproveitado, economizado e por isso medido, controlado, noção e perspectiva que a escola deverá ensinar e exercitar. Expõe o autor que a precisão dos encontros é base de organização da jornada escolar, a qual transcorre entre limites de tempo com exatidão fixados. A sequência das atividades se assemelha a seriação, a previsão, a partir do que se justifica o ensino propedêutico e os pré-requisitos. O sentido de progresso, a que de modo geral a escola já é associada, entra na dinâmica escolar se olharmos os anos de escolaridade como etapas ou como acúmulo de créditos, notas e outros. Já o tempo como valor em si mesmo, aprende-se, segundo Enguita (1989), mais do que por seu aproveitamento, que aliás na escola é muito desperdiçado, pois o tempo é convertido em valor universal.

Se na produção de mercadorias o tempo de trabalho é a medida de valor (MARX, 2017), na escola ele é a medida de valor do conhecimento. Isto se expressa, por exemplo “no sistema de créditos que atribui valores iguais a matérias cursadas durante períodos iguais, e assim faz valores acumuláveis” (ENGUITA, 1989, p. 180), mas também na organização prática do horário escolar, no qual as matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas. Em suma, “o trabalho escolar, tal como o trabalho produtivo, vê-se reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho”, de tal sorte que “a escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato” (ENGUITA, 1989, p. 180).

Trabalho abstrato em Marx (2017), é o trabalho destituído de todos os seus determinantes concretos, pouco importando quais utilidades produz. O trabalho abstrato é o que determina o valor das mercadorias e se define pelo tempo de trabalho socialmente necessário, isto é, pelo quantum de trabalho incorporado na mercadoria. Na análise de Marx, a troca de diferentes mercadorias pode se efetivar mediante a descoberta

do que há em comum entre elas: o tempo de trabalho necessário para produzi-las. Assim, no trabalho abstrato, todas as características concretas e úteis são abstraídas, o trabalho humano reduz-se a uma única variável, o tempo de trabalho. O trabalho humano abstrato, em Marx, designa a redução ao trabalho humano indiferenciado, o dispêndio de força de trabalho que não leva em conta a forma deste dispêndio, é pura determinação social e é característica específica da produção capitalista de mercadorias (BRUSCHI et al, 2016).

A análise de Enguita (1989), indica que algo análogo se passa na escola com o trabalho do estudante. Pouco importa se e como efetivamente o aluno aprendeu, o determinante é o tempo (frequência, número de semestres, créditos ou anos) destinado à escolarização. As questões concretas da vida do estudante, seus interesses e suas dificuldades, o sentido que o conhecimento pode ter, são desconsideradas na escola, ele precisa atingir um volume de tempo e uma nota, e tais podem ser alcançados mediante a memorização mecânica ou mesmo pela burla (como a cola e a cópia), mediante um comportamento imposto e a presença e interesse artificialmente mantidos (FREITAS, 2005). A escola está mais ocupada em fazer com que sua lógica interna funcione e seja assimilada do que em criar necessidades educativas mais elevadas nos estudantes. Os conhecimentos fragmentados e estanques, ministrados sem articulação com a vida (PISTRAK, 2018), pautado na separação teoria e prática, não são capazes de desenvolver uma visão científica de mundo, como totalidade contraditória, mas uma coleção de saberes mortos e abstraídos da vida dos estudantes.

Diante de tais condições que ainda são bem presentes na vida escolar, como os estudantes nos revelam abaixo, não é de estranhar o desinteresse, a desmotivação e a negação da escola. São as formas que os estudantes têm de expressar sua contrariedade à redução de seu trabalho ao trabalho abstrato.

As escolas pesquisadas e o que dizem os estudantes

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas de Lisboa e entorno, cada uma com perfil distinto. Nosso objetivo estava em investigar o conteúdo e a forma escolar em escolas diferentes entre si, sendo exatamente tais diferenças o critério de escolha das mesmas. Das três escolas pesquisadas, duas são públicas, sendo uma localizada na periferia de Lisboa (Escola 1), atendendo a população pobre e marginalizada. A segunda escola (Escola 2), também pública, localizada em região central da cidade e destinada aos setores mais elitizados da população. A terceira escola (Escola 3) foi selecionada por sua proposta pedagógica ser considerada inovadora, portanto com maior possibilidade de alteração na forma escolar. Esta terceira escola é privada, situada em localização privilegiada e também de perfil bastante elitizado.

O acesso à escola pública em Portugal é definido pelo local de moradia, a comprovação de residência é necessária para a frequência à escola mais próxima. Neste sentido, o critério de seleção da

escola pela localização permitiu nos aproximar das duas classes sociais fundamentais no capitalismo: a escola de periferia atende à população de periferia, isto é, majoritariamente filhos de trabalhadores com baixa remuneração, subempregados e onde os problemas sociais se acumulam. Já a escola de localização central, em meio a bairros elitizados de Lisboa, assegura que a origem dos estudantes seja, predominantemente, de camadas de elevado poder aquisitivo, situação verificada na pesquisa a campo.

Destacamos que nosso critério de seleção das escolas não foi o tipo pública ou privada, mas às suas diferenças considerando o recorte e os vínculos entre escola/trabalho/classe e os métodos de organização escolar. Tais critérios foram operacionalizados pela seleção de escolas de localização periférica e central. A seleção de uma terceira escola com perfil inovador quanto ao método, fez-se necessário pelo objetivo da pesquisa e para contemplar o critério de incluir uma escola com métodos diferenciados. Isto se deve ao fato de que escolas que consigam romper com a forma escolar burguesa, ainda que parcialmente, não são facilmente encontradas.

A Escola 1 é uma escola pública, voltada à população periférica e localiza-se em município da grande Lisboa, local de residência de famílias com baixa renda, onde a violência e as drogas são mais evidentes. A escola se pretende inclusiva, sobretudo por receber populações marginalizadas e buscar acolhe-las. A estrutura física da escola é padrão e revela as marcas do tempo como paredes desbotadas e falta de manutenção nas áreas externas.

Na Escola 1 há turmas de estudantes em três tipos de currículo, as regulares, as de Plano Curricular Alternativo (PCA) e a de Currículo Vocacional (CV). As turmas de PCA possuem as mesmas disciplinas que as regulares, mas são destinadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou indisciplina, e que, devido a não terem um desempenho e acompanhamento razoável nas turmas regulares, são destinados às turmas de PCA nas quais, na prática, a avaliação é flexibilizada e os conteúdos são ensinados sem muito aprofundamento. Nesta escola há apenas uma turma de CV, no 9º ano. Essa turma também é voltada aos estudantes com maiores dificuldades com o propósito de introduzir temas ligados ao mundo do trabalho, atraindo assim estudantes com mais idade e menor adequação à escola.

O trabalho dos pais ou responsáveis se diferencia bastante entre a turma regular e as de currículo alternativo. Na primeira, os pais trabalham como professores, psicólogos, autônomos, a maior parte frequentou curso superior. Nas turmas de currículo diferenciado destaca-se o trabalho manual, mal remunerado, sendo frequente a presença de pais presos ou envolvidos em drogas. Portanto, mesmo sendo uma escola de periferia, há turmas voltadas à população em melhores condições de vida no entorno da escola, revelando que a divisão social do trabalho se expressa na organização das turmas de alunos. A vida que se leva fora da escola se reflete dentro da escola, na trajetória dos estudantes, evidenciando que grande

parte dos problemas “de aprendizado” ou de “de comportamento” são antes problemas sociais mais amplos, ligados à renda, ao trabalho e às condições de vida como um todo.

As duas turmas de currículo diferenciado expressam com maior evidência o caráter da exclusão internalizada na escola, a busca por compensar as mazelas sociais via educação, voltando-as ao mundo do trabalho ou à permanência do estudante na escola mediante a flexibilização dos conteúdos e avaliação. Destaca-se o acolhimento e acompanhamento que a escola faz nos casos mais críticos, além de adaptações curriculares, avaliativas, etc, tendo em vista a permanência dos setores marginalizados na escola e sua inserção social como trabalhadores, evidentemente como trabalhadores precarizados. Destaca-se também o interesse manifestado pelos estudantes na alimentação ofertada na escola.

Nossas observações na Escola 1 não deixam dúvida em afirmar que, na prática, os dois currículos (PCA e CV) destinam-se aos alunos com maiores dificuldades sociais, emocionais e de aprendizado, consistindo em um currículo empobrecido, flexibilizado, tendo por principal objetivo manter o aluno na escola, independentemente de suas efetivas aprendizagens. Trata-se de um claro exemplo da dualidade escolar inerente à dualidade social mais ampla ou do que Kuenzer (2007) chamou de inclusão excludente.

Em nossa avaliação, a escola é colocada numa situação limite onde a segregação e a exclusão são o destino final independente do caminho que adote. Se não faz a separação entre os alunos, não favorece a aprendizagem dos que apresentam situação mais favorável e acaba por aumentar as chances de reprovação e evasão daqueles em situação mais difícil, pois terá maior exigência de conteúdo e de disciplina. Ao separá-los, a escola consegue os manter por mais tempo, mas acaba por segregá-los em turmas onde os problemas disciplinares e de conhecimentos são potencializados. Os alunos permanecem mais tempo na escola, passam de ano e podem mesmo concluir o 3º ciclo⁴, mas isto não os coloca em condições de igualdade em relação aos que concluíram o 3º ciclo nas turmas regulares. Entendemos que a permanência destes estudantes na escola e a conclusão dos ciclos básicos de estudo, acaba por ser funcional ao sistema social capitalista, pois forma para o trabalho precário ao mesmo tempo em que permite amenizar os problemas sociais, controlando parcialmente sua explosão.

No conjunto da Escola 1, destaca-se o ensino centrado em sala de aula e um grande esforço docente para desenvolver as aulas, sobretudo nas duas turmas de currículo alternativo. Nestas, há ausência de ambiente de aprendizagem, a autonomia e iniciativa estudantil é quase inexistente, o barulho é constante e há enorme defasagem de aprendizado. São significativas as duas falas de estudante que expressam a relação com a escola, a condição social e seu horizonte futuro:

“A escola é chata e podre” (Aluno, 7º ano).

“O que eu quero ser quando eu crescer? Eu quero ser o rei dos ladrões” (Aluno, 7º ano).

Já em uma terceira turma, denominada regular, desta mesma Escola 1, encontram-se os estudantes mais adaptados socialmente e à escola. Nesta, o nível de conhecimentos é visivelmente superior e há um ambiente mais adequado aos estudos. Porém o enfado dos estudantes também é presente. Esta turma conseguiu expressar no grupo focal fortes críticas à escola. Mesmo sendo a turma mais adaptada é a que mais questionou a estrutura escolar, o que atribuímos à capacidade da mesma em ler o mundo, o que se liga à sua melhor condição econômica e cultural em relação às demais. Vejamos alguns depoimentos dos estudantes desta turma:

Eu acho que nós estamos muito fechados na sala de aula enquanto no mundo, ou lá fora da sala de aula, podíamos aprender muito mais... Há tanta coisa lá fora e nós só estamos a olhar pra um quadro e uma pessoa a explicar, enquanto nos poderiam levar a estes sítios [lugares] pra nós aprendermos (Aluna, 7º ano).

Na escola estão a nos mostrar que no mundo há demasiado sentido de hierarquização, porque, por exemplo, se um aluno queira falar que está descontente com alguma coisa não vai ser ouvido, mesmo que seja uma turma inteira a falar (Aluno, 7º ano).

Em história aprendemos mais o que do que o porquê (Aluno, 7º ano).

O que mudaria no mundo? O mundo! (Aluna, 7º ano).

A crítica dos estudantes à escola aparece nos depoimentos acima que questionam o isolamento que a atual configuração nas salas de aula promove, indicando que o mundo fora das salas de aula é rico em possibilidades, mas a escola não articula estas possibilidades no ensino. Questionam a hierarquização, a falta de espaço dos estudantes para se manifestarem e serem ouvidos e uma perspectiva de ensino pautado em fatos isolados sem a devida contextualização. O último depoimento sinaliza que o próprio mundo precisa ser transformado, portanto subjaz uma concepção de que os problemas são globais e não pontuais. Consideramos estas falas estudantis muito lúcidas, capazes de detectar aspectos da lógica da escola e também caminhos para sua superação, sugeridos quando propõe articular as aulas com o mundo real, o ensino contextualizado e dar voz aos estudantes. Não podemos deixar de notar que os estudantes das turmas de PCA e CV, cujos depoimentos foram reproduzidas mais acima, não conseguiram expressar maior crítica a escola e suas falas refletem o contexto cultural e econômico empobrecido em que vivem.

Já a Escola 2, também pública, por sua história, localização, estrutura física e proposta pedagógica se destina à formação dos extratos superiores na hierarquia social. A continuidade dos estudos é a síntese de seu trabalho, daí o foco no conteúdo, nos testes e nas avaliações externas. O quadro docente é estável e com vários anos de casa, assume na sua maioria os traços essenciais da pedagogia tradicional. A turma pesquisada de 8º ano não reflete a média das demais na medida em que concentra os estudantes com maiores dificuldades escolares. Porém, foi nesta turma que nossa entrada em sala foi permitida, revelando a dificuldade de pesquisas em escolas elitizadas. Este grupo sente maior dificuldade de adaptação ao método da escola e apresenta a este maior resistência. Levantamos a hipótese de que nesta turma encontram-se

potencializados os problemas que nas demais turmas se fazem presentes e cuja tendência, de modo geral na escola é aumentar, segundo indicações fornecidas por alguns docentes. Os estudantes revelaram grande descontentamento com a escola, particularmente com a falta de voz ativa e o método de ensino.

A Escola 2, desde seu tempo de Liceu, é voltada ao prosseguimento dos estudos, com alto nível de exigência quanto aos conteúdos e à disciplina. A preparação para o ingresso no Ensino Superior é destacada como principal marca da escola bem como o que define sua proposta pedagógica. O método tradicional ou clássico é o adotado e este conjunto assegura à escola sua condição elitizada. Há grande preocupação com o volume de conteúdos e em atender toda a extensão dos programas. A pressão dos exames externos, aos quais a escola presta bastante atenção, reforçam esta perspectiva e confirmam a adequação da escola pública portuguesa à lógica de mercado, como destacado por Lemos (2014). Estas questões estão expressas no depoimento de um docente:

Nós professores não temos muito autonomia, os programas são fechados, nos limitam e tem conteúdos complexos que eu enquanto docente também sou capaz de interrogar porque transmitir isto, qual será o interesse efetivo nisto? Mas é fato que em disciplinas que tem uma avaliação externa, isto é, nacional, nós temos mesmo que cumprir aquilo, temos prazos, *times* (Professor C).

Soma-se ainda nesta direção, a tradição da escola e o perfil dos professores, os quais, segundo o diretor, mantém-se no seu “terreno seguro”, que “comporta menos riscos”. De fato observamos parte do quadro docente do 8º ano com perfil bastante tradicional, distante dos estudantes, demonstrando alguma rispidez, sem fazer uso de metodologias dialógicas, cujo ensino é centrado no conteúdo o qual é abstraído de seus possíveis usos. Segundo os estudantes em depoimentos no grupo focal, alguns professores “passam tudo a correr” e só “mandam copiar”.

Os professores querem mesmo é despachar a matéria, não há tempo para nada. Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu que vá se lixar. Ao invés do professor tirar um bocadinho de tempo pra explicar, não! Ele passa tudo a correr, e depois vamos mal nas notas. Quando alguém diz que tem uma dúvida, ele diz “não temos tempo, não temos tempo” (Aluno, 8º ano).

A estrutura física corresponde a esta elitização. O imponente centenário edifício central é constituído por amplas salas, com mobília de estilo clássico e muito bem conservada e amplas janelas. A biblioteca da escola é grande e acolhedora, possui uma enorme variedade de títulos e livros clássicos. As salas de aulas contrastam o antigo prédio de teto alto e janelas amplas, com a mobília moderna. A escola possui ainda quatro grandes laboratórios, dois de química e física e dois de ciências e biologia.

A classe é organizada em carteiras individuais e enfileiradas e esta lógica não sofreu alteração no período pesquisado. Os alunos têm seu lugar na classe delimitado previamente, o chamado espelho de classe. A rotina escolar do 8º ano desenvolve-se basicamente em sala de aula. No início dos trabalhos os professores colocam no quadro a lição, seu número e página, conforme o livro ou manual adotado. O conteúdo das diferentes matérias foi exposto, no período observado, por meio da oralidade, projeção por

data show, escrita no quadro ou leitura do manual didático. Inclusive duas aulas que ocorreram no espaço do laboratório, o mesmo não foi usado enquanto tal. Os professores afirmaram que nesta turma não é possível desenvolver aulas com os equipamentos dos laboratórios pois a turma é muito indisciplinada. Já os alunos afirmaram que desejam aulas práticas e nos laboratórios, tornando as aulas mais interativas. As aulas seguem, portanto, predominantemente o modelo expositivo, centrado no professor. Este controla a palavra e reclama frequentemente para si a centralização ou coordenação dos trabalhos. Não presenciamos nenhum trabalho em grupo.

A maior parte dos professores exerce uma disciplina rígida, senão autoritária. Parte deles inclina-se para exigir silêncio e atenção absolutos por parte dos alunos; como contraponto, observamos muita dispersão na turma, indisposição, reclamação e mesmo muita conversa paralela e alguma bagunça. Neste contexto é frequente que os professores chamem atenção, alguns se exaltam e há muita expressão facial de repreensão e indignação (“cara feia”) dos professores. É visível que os alunos mal suportam boa parte das aulas. Enquanto os professores explanam à frente, parte da turma distrai-se com desenhos, celulares e conversas. Os estudantes solicitam frequentes autorizações para sair da sala para beber água ou ir ao banheiro. Até mesmo para jogar algo no lixo os alunos pedem autorização, mas esta atitude revela mais a tentativa de distrair-se e ao mesmo demonstrar respeito às regras. É frequente a exposição do conteúdo ser interrompida diversas vezes pelos mais diferentes fatores. Com alguma frequência os celulares são confiscados pelos professores e devolvidos ao final da aula. Para falar os estudantes precisam levantar a mão, o que nem sempre funciona. Não há exercício de autonomia pelos estudantes ou a perspectiva de construí-la.

Diante das atitudes indisciplinadas dos alunos, as ameaças dos professores são constantes. Alguns professores passam na carteira de cada aluno para verificar se a atividade orientada está sendo realizada. Mas o professor vira as costas e o aluno se transforma. A burla é permanente e a irritação do professor uma constante. Os alunos burlam o que para eles não tem sentido, ou cujas regras e dinâmica de funcionamento, no caso as da escola, não concordam. Os professores irritam-se pois não tem diante de si uma classe que os queira ouvir, que se comporte como eles pensam que deveria ser. Nesta escola, professores e alunos aparecem como incompatíveis, como tendo interesses opostos. A falta de diálogo efetivo é evidente. Nossas observações permitem afirmar que os estudantes sentem repulsa das aulas e dos professores.

O tema da avaliação e mais precisamente dos testes e exames externos é recorrente. Tais provas exercem efeito de padronização dos currículos e das formas de ensino, conforme Freitas (2014a). Isto se reflete no cotidiano escolar, possivelmente potencializado pela proposta e dinâmica desta escola. As avaliações são recorrentes. O assunto é preocupação constante dos estudantes. Vejo eles estudando durante a aula de Português para a prova de História que se dará na aula a seguir. Nesta ocasião um aluno diz que

precisa decorar pois pode cair “uma palavra”, indicado a exigência de exatidão ou cópia. No grupo focal os estudantes reclamaram que os professores passam a matéria e depois dão fichas para estudar em casa, mas sentem falta de mais apoio, materiais para estudo, poder dialogar, discutir as dúvidas. Segundo a fala dos estudantes durante o grupo focal, os professores dizem: “aqui estão as páginas e agora desenrosquem-se”. Mas complementam “o que decoramos, passou um dia ou dois e já esquecemos, só estudamos pros testes”.

As questões que abordamos acima quanto a Escola 2 são expressas nas falas dos estudantes:

A Escola é morte! (Aluno, 8º ano).

A escola é demasiada branca (Aluno, 8º ano).

Estamos trançados numa prisão e não podemos fazer nada (Aluno, 8º ano).

Os professores querem mesmo é despachar a matéria, não há tempo para nada. Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu que vá se lixar (Aluna, 8º ano).

A escola podia fazer nos sentir mais integrados (Aluna, 8º ano).

A nossa opinião parece que não conta. Eu acho que as pessoas deviam ouvir um bocado os alunos. As pessoas esquecem que nós estamos em crescimento, precisamos de falar, falar... (Aluna, 8º ano).

A fala acima “A escola é morte” indica que o estudante que a profere não encontra vida na escola, nela não há alegria ou realização. Como dissemos, a escola e os professores na Escola 2 aparecem como repulsivos aos alunos. Não é um espaço saudável ou favorável à aprendizagem. Nesta direção, entendemos a fala seguinte que afirma que “a escola é demasiado branca”, ou seja, sem graça, não atrativa, sem vida, uniforme demais. Assim como na Escola 1, os estudantes da Escola 2 se sentem presos, sem direito à palavra ou sem seres escutados. Os estudantes são cientes que precisam falar, se expressar, mas a escola não abre espaço para eles. A afirmação que eles não se sentem integrados à escola revela que eles não estão confortáveis, não sentem a escola como um espaço seu, como já destacara Enguita (1989), revelando que a alienação é uma aprendizagem que precisa ser produzida numa sociedade dividida.

Lembramos que a turma de 8º ano pesquisada na Escola 2 é considerado um grupo de estudantes indisciplinados e de baixa aprendizagem. A escola os separa em um mesmo grupo, com isto abrindo o caminho para que os mais adaptados nas demais turmas sigam em frente, cumprindo o projeto desta escola que é formar estudantes de ponta que prosseguirão nos estudos. A forma tradicional de ensino e de organização da escola são as mesmas para todas as turmas, gerando nos estudantes apatia e aversão, como identificado nos depoimentos acima. Ainda que na turma pesquisada a aversão à escola e a indisciplina sejam acentuadas, ela é o espaço onde o descontentamento com a lógica escolar é melhor revelado, mas de algum modo expressa o sentimento dos demais estudantes.

A Escola 3 é uma escola privada e funciona como uma cooperativa de educadores. A escola foi fundada em 1970 no contexto do Movimento da Escola Moderna em Portugal, portanto no bojo de um movimento social no campo da educação, voltado à superação da pedagogia tradicional e à criação de uma

“escola moderna”. Segundo Pintassilgo e Andrade (2017) as principais influências da Escola se encontram em António Sérgio, John Dewey, Célestin Freinet, João dos Santos, Henri Wallon, Matthew Lipman e o casal Papy por meio do programa de matemática moderna para escolas.

Segundo o diretor da Escola, em entrevista, esta tinha por ideário de partida a organização cooperativa da sala de aula. Cerca de quatro anos depois o colégio se converte em uma cooperativa porque “entendia-se que não era legítimo pedir às crianças que trabalhem cooperativamente se os adultos que estão aqui a servirem de modelo não o fizerem também”.

A escola está localizada em um bairro elitizado, de ruas arborizadas e vista para o Rio Tejo. A escola oferta Educação Infantil a partir dos três anos de idade e o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, portanto até o 6º ano. A pesquisa foi realizada com a turma do 6º ano⁵, ressaltando-se que nesta escola era a turma mais velha e que, portanto, melhor conhecia a metodologia da escola. O 6º ano esta composto por 28 alunos, mas a turma divide-se em Turma A e B, com 14 alunos cada, para a maior parte das aulas, mas também pode juntar-se a depender da atividade a ser desenvolvida.

A Escola 3 funciona em duas antigas grandes casas, adaptadas à condição de escola, fugindo aos padrões arquitetônicos convencionais. Conta ainda com área verde e jardim em meio aos quais há um pequeno parque e um amplo espaço livre para as crianças brincarem. A escola de modo geral é bonita, assim como as salas de aulas e outros espaços. As salas dispõem de carteiras e cadeiras coloridas e para uso em duplas e em tamanho anatômico às crianças. Observamos que a disposição das carteiras na classe é bastante variada a depender da atividade realizada, mas o formato de grande mesa, círculo ou pequenos grupos/estações é frequente. A estrutura física conta com espaço de secretaria e sala de reuniões, cozinha e refeitório, sala de artes, biblioteca, entre outros espaços onde se encontram fixados quadros e outras obras e também trabalhos dos estudantes. Nas salas de aula e refeitórios há amplas janelas ou portas de vidros que além de permitir a entrada da luz, deixam o espaço interno em maior comunicação com a área verde, oferecendo sensação de amplitude e liberdade.

Seu método está assentado na cooperação, diálogo e numa perspectiva mais integrada de conhecimento. Destaca-se também a realização pelas crianças de pequenos trabalhos na escola. As observações realizadas indicam a superação do ensino exclusivamente verbalista e simultâneo. O processo de ensino aprendizagem desenvolve-se num ambiente agradável, as crianças demonstram grande participação e interesse e busca articular o conhecimento a situações reais. A escola utiliza de diversas dinâmicas e metodologias e realiza frequentemente visitas de estudo. Também foram observadas mudanças no currículo escolar e a busca pela interdisciplinaridade. Estas questões são expressas nos depoimentos das crianças.

Cada um faz a sua parte, há pessoas que limpam a sala, outros a casa de banho e os corredores, isto é organização comunitária, cooperação. Nós estamos divididos em vários grupos (Aluno, 6º ano).

Até pode ser uma seca [chatice] termos que limpar a casa de banho, mas temos que nos habituar (Aluno, 6º ano).

Esta escola é diferente das outras... é uma escola única e especial (Aluna, 6º ano).

Esta escola tem métodos de aprendizagem completamente diferente das outras onde eu andei..... trabalhos em grupo, eu gosto bastante disso, nas outras escolas eram bastante individualistas (Aluna, 6º ano).

Nesta escola podemos sugerir regras. Construímos as regras coletivamente (Aluno, 6º ano).

Nesta escola é mais fácil de aprender porque tu não sentes que estas a aprender... tu estas numa sala, estas a brincar e a aprender.... depois tu chegas em casa e diz, olha, eu aprendi isto hoje (Aluna, 6º ano).

O que esta escola nos dá é tempo pra nós, mais tempo de intervalo e isto também serve pra repor as ideias, descansar a cabeça. E acho que aprendemos mais porque o cérebro descansa e quando o cérebro descansa estamos mais disponíveis pra aprender outras coisas (Aluno, 6º ano).

As falas dos estudantes da Escola 3 diferencia-se substancialmente dos estudantes da Escola 1 e 2. Observa-se que nesta eles se sentem incluídos, com espaço real de fala, de participação, ao ponto de reconhecerem que ajudam na construção das regras e que esta escola é diferente, “é especial”. O método de ensino também é reconhecido pelos alunos como diferenciado, o que se expressa na fusão entre aprender e brincar e ainda no depoimento de que a escola possibilita “descansar a cabeça”, ou seja, uma escola que promove o “ensinar a pensar” e não “atulhar a mente” (ILIENKOV, 2007), portanto, onde outra relação com o tempo e com o conhecimento se estabelece. Por fim, a existência de equipes de trabalho na escola e o envolvimento dos estudantes no autosserviço (servir o lanche, limpar o refeitório e banheiros, entre outros) revela a preocupação com a formação integral, o sentir-se parte e responsável pela escola e pelos outros e com a construção da coletividade escolar, o que também é destacado pela estudante que diz “as outras escolas eram individualistas”.

De fato, é uma escola que não se pauta no método tradicional de ensino e apresenta sinais de outra forma e conteúdo escolar. Estes sinais são revelados desde a estrutura física que não é impessoal e que integra o ambiente interno e externo, as diferentes formas de organização do grupo que se junta ou se divide e se distribui na classe a depender da atividade proposta, nas relações mais horizontais entre estudantes e professores, nos métodos de diálogo, debate, perguntas e pesquisas, nas saídas de estudos, na construção das regras e no envolvimento dos estudantes no autosserviço. Nesta direção podemos citar ainda aulas compartilhadas entre professores e pais de estudantes (grande parte dos pais com Ensino Superior), a cooperativa de professores, disciplinas como filosofia e cinema para crianças, grande espaço para a arte na escola, entre outros aspectos.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo investigar a forma escolar em diferentes perfis de escolas e a relação dos estudantes com as mesmas. A pesquisa evidencia que nas duas instituições de perfil tradicional – Escolas 1 e 2, isto é, nas quais a forma escolar burguesa é mantida intacta, os alunos revelam grande aversão à escola.

Diversos estudantes destas duas unidades educativas expressam em seus depoimentos críticas a traços da forma escolar tal como definido por Enguita (1989). Vejamos. Quando os estudantes afirmam que os professores “passam tudo a correr”, que “querem mesmo é despachar a matéria, não há tempo para nada”, evidenciam a redução do seu trabalho à sua dimensão abstrata, isto é, o tempo ganha valor em si mesmo, independente da aprendizagem real. Importa dar conta das listas de conteúdo, das recorrentes avaliações, sendo secundarizada a efetiva compreensão do saber. O estreitamento do ensino ao exigido nas avaliações cada vez mais subordinadas à lógica mercantil não oferece solução ao problema da relação do estudante com o conhecimento, persistindo ou mesmo reforçando a formalização do trabalho dos professores e estudantes e conseqüentemente a ausência de sentido para estes.

O trabalho abstrato também se efetiva mediante a alienação dos estudantes em relação aos fins de seu trabalho, o porque e para que estudar, expresso nas diversas demonstrações de que os alunos não vêm sentido no que esta sendo ministrado. Ou seja, se o estudante não compreende porque estuda determinado conteúdo, ele não se mobiliza adequadamente para aprendê-lo e se relaciona com o conhecimento de forma mecânica, à força, fragmentariamente. O desafio do ensino consiste exatamente em articular os conhecimentos e sua dimensão teórica à vida concreta, possibilitando aos aprendizes localizar a importância do saber elaborado em sua vida e na vida da sociedade na qual se encontram (PISTRAK, 2018; ILIENKOV, 2007; LEONTIEV, 1983). Quando os estudantes propõem que se vá além da sala aula, “lá fora”, isto é, na vida real para além dos muros escolares ou quando indicam que a escola deveria “ensinar mais o que do que o porque”, eles exatamente estão procurando o sentido/significado do conteúdo ensinado, denotando que este sentido não se faz presente. Os estudantes são muito enfáticos neste ponto, lembramos de suas expressões e voz cheia de energia e indignação ao tocarem nestas questões.

Os estudantes apontaram visivelmente para a alienação que sofrem em relação aos meios de seu trabalho escolar quando indicam que não se sentem parte da escola, que não tem voz, que as regras são impostas. Eles estão a nos dizer que nada ali lhes pertence, como dissera Enguita (1989), produzindo um afastamento entre estudantes e a unidade de ensino. Mas lembramos que esta característica da forma escola, assim como as demais, não é um defeito ou disfunção, mas revela sua intencionalidade educativa. Aprendendo que na escola nada é seu, que nela não gerem nada, mas devem obediência às ordens, aprendem as relações sociais burguesas, aprendem na escola a comportar-se como lhes será exigido quando no mundo

do trabalho. Ciente de que esta forma de organização da escola difunde um modo de relação social, Pistrak (2018) no contexto da Revolução de Outubro, propõe a auto-organização estudantil como categoria fundamental na construção da Escola do Trabalho Soviética, a qual, juntamente com o trabalho e a atualidade colocam as bases para um novo conteúdo e forma escolar.

À exceção da escola com métodos considerados inovadores, que se propõe a rever seu conteúdo e forma, a pesquisa nos permite concluir que os estudantes não gostam da escola, em particular da redução do ensino às aulas expositivas. A pesquisa revela que a escola está afastada dos estudantes e estes desenvolvem em relação a ela uma aversão. Nossas observações indicam que a escola é, para muitos estudantes em particular na Escola 1, espaço para se alimentar, expressar sua revolta, buscar acolhimento e afeto e sobretudo, manter a esperança de um futuro melhor. Foram muitos, os depoimentos, expressões e comportamentos a evidenciarem que as aulas são maçantes ou quase insuportáveis, além da falta de sentido, burlas, etc. Não quer dizer que não ocorra nenhuma aprendizagem, mas esta é, via de regra, por processos mecânicos, formalizados, sem relação com a vida e o interesse infantil e juvenil. Mas não podemos afirmar que os estudantes não querem aprender. Vimos estudantes curiosos e interessados, cujas questões não são acolhidas na escola ou não encontram espaço para serem formuladas. A forma da escola burguesa mata a curiosidade e a participação efetiva dos estudantes. O método expositivo de ensino é um recurso eficiente, porém, quando usado de forma quase exclusiva, hierarquizada e sem buscar as relações com a vida concreta, torna pesado suportar a escola e a aula, cuja lógica se repete infinitamente.

A desmotivação para os estudos, o questionamento à forma como os professores ensinam, a bagunça, a distração e as burlas evidenciam as relações dos estudantes com a escola, denunciam a redução do trabalho escolar ao trabalho abstrato. No final das contas, como aluno massa, que faz apenas o que lhe fora ordenado, pouco importa se de fato aprendeu os conhecimentos das ciências, artes e filosofia. Obterá êxito se cumpriu a quantidade de tempo (horas, créditos, frequência) que lhe é solicitado e se atingiu o índice que o aprova nas avaliações. Que estas tenham mais o objetivo de classificar do que avaliar e replanejar o processo, é parte da maquinaria escolar. Esta estrutura não passa despercebida pelos estudantes com os quais dialogamos.

Nas escolas 1 e 2 onde o formato burguês é mantido intacto, as turmas são divididas separando os estudantes de acordo com seu desempenho o qual, particularmente na Escola 1, se relaciona com o nível socioeconômico das famílias e sua posição no mercado de trabalho. Portanto, numa mesma escola, a divisão do trabalho se reproduz na divisão em turmas, o que tem por finalidade possibilitar aos estudantes com melhor desempenho prosseguir seu curso com maiores chances de êxito, enquanto as turmas com dificuldades de aprendizado e comportamento adquirem um cunho assistencial e de permanência formal na escola, reduzindo as aprendizagens que efetivamente poderiam ajudar a superar a condição periférica. Na Escola 1, de periferia, observamos que esta se coloca diante de um dilema: ou agrupa os estudantes com

mais dificuldades em currículos ditos alternativos e com isto visa à permanência na escola ainda que com pouca aprendizagem ou os mantém nas turmas regulares onde estariam em contato com mais conhecimentos, mas cujas chances de reprovação aumentariam. Portanto, escolas e estudantes encontram-se em situação limite onde o destino é a exclusão e inserção marginal para as camadas mais pobres da classe trabalhadora qualquer dos caminhos que adotem.

Bem diferente é a situação dos estudantes no terceiro tipo escolar. Esta escola, elitizada pelo perfil sócio econômico e diferenciada por seu conteúdo e forma, se apresentou mais próxima dos estudantes. Estes de fato participam de algumas decisões da escola, não se encontram confinados em sala de aula e o conhecimento é ministrado de forma interdisciplinar e articulada à rica vida cultural dos estudantes extra escolarização. Observamos na Escola 3 maior unidade teoria e prática e a atividade dos estudantes não apresenta tão fortemente as marcas do trabalho abstrato. Por isso esta unidade educativa é, de alguma forma, a continuidade da vida que se leva fora da escola e ambas aparecem como quase um deleite. A despeito de seu caráter privado e elitizado, indica que a escola pode ser um rico espaço de formação na perspectiva integral e de acesso ao saber elaborado em articulação com a vida dos estudantes, sobretudo quando as relações humanas adquirem um conteúdo mais rico dentro e fora da escola, ultrapassando o trabalho abstrato.

Importante considerar que a Escola 3 se constitui como inovadora pois sua origem se articula ao Movimento da Escola Moderna na Europa, portanto, em um contexto de mobilização social por uma escola de novo tipo. Infelizmente, as conquistas deste movimento ficaram bastante restritas às escolas das elites (SAVIANI, 1999). Nossa pesquisa abrangeu duas escolas elitizadas, sendo que uma delas, a Escola 2, reproduz com bastante fidelidade a forma escolar burguesa, forma está que se liga ao modo de ser da escola nas sociedades capitalista e não a um tipo de escola destinadas aos burgueses. É a forma predominante de ensino e educação da sociedade vigente, na qual se formam burgueses e trabalhadores. A alteração da forma escolar passa pela luta social que se contrapõe à lógica estabelecida na escola e fora dela, assinalando que outra escola é possível, mas é preciso um movimento intencional, coletivo e persistente nesta direção.

A pesquisa proporcionou um pequeno espaço para os estudantes se manifestarem. O fato da pesquisadora ser um adulto fora do meio escolar, estrangeira, se apresentar como pesquisadora e assegurar o sigilo das informações deixou-os à vontade para se expressarem. Os grupos focais revelaram o anseio dos estudantes por falarem e serem ouvidos, mostra que eles têm muito a dizer, nos surpreendendo com sua capacidade de elaboração em muitos momentos. Sob estes aspectos, a escola os subestima. Nos grupos focais, como os depoimentos indicam, denunciaram a escola em muitas questões como a falta de democracia nas decisões e no uso da palavra, o confinamento em sala de aula, o conteudismo, o desrespeito com os estudantes, a existência de preconceitos e perseguições, etc. Os estudantes percebem, nas relações

em que se encontram engendrados, conceitos complexos que a teoria educacional formula a partir destas mesmas relações.

A conclusão a que chegamos é de que a escola, tal qual se encontra, é expressão da sociedade burguesa, sua organização e contradições, questões apontadas tanto pela teoria educacional crítica, quanto pelo depoimento dos estudantes. A pesquisa indica que a escola precisa ser transformada radicalmente para estar em sintonia com as novas gerações e os desafios de viver em uma sociedade crescentemente complexa e contraditória. Mas o conjunto social igualmente precisa ser revolucionado pois, no limite, é este que modula o conteúdo, a forma e os sentidos que os sujeitos imprimem à escola. Os estudantes demonstram querer aprender e se desenvolver, sobretudo quando o meio em que se insere os desafia nesta direção.

Notas

¹ Equivalentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos no Brasil. O sistema português de ensino se organiza em ciclos. Depois da Educação Infantil, os estudantes passam pelo 1º, 2º e 3º ciclos, correspondentes, no Brasil, aos anos iniciais e finais da Educação Fundamental. Já o Ensino Médio brasileiro corresponde ao denominado Ensino Secundário em Portugal.

² A argumentação acima realizada não ignora a importância da escola para os trabalhadores, os quais lutaram e lutam pelo acesso à escola e pela aproximação do ensino aos seus interesses de classe. Como assinalamos, a escola se articula com o todo social, o que inclui suas contradições e lutas. Nossa análise vai no sentido da necessária articulação da escola, sua forma e conteúdo, à sociedade na qual se encontra e em destacar a necessidade de as lutas sociais emancipatórias construírem outros parâmetros para a escola que sejam coerentes com a vida social que se propõem a construir.

³ Para Vincent, Lahire e Thin (2001), paradoxalmente, a escola parece pagar o preço pela generalização de sua forma de socialização, sendo alvo de inúmeros questionamentos. As respostas que se colocam para os limites da escola, entretanto, segundo ainda os autores, consistem continuamente na repetição da forma escolar, em mais escolarização. Destacamos duas críticas à formulação de Vincent, Lahire e Thin quanto à forma escolar. São elas: PAULUS (2013) e CATINI (2015). O primeiro sugere que a forma escolar não é invariável, estando na dependência de cada situação singular, ou seja, do modo como os atores a fazem. A segunda questiona a impermeabilidade do conceito de forma escolar às classes sociais.

⁴ A conclusão do 3º ciclo em Portugal corresponde, no Brasil, à conclusão da Educação Fundamental.

⁵ Nesta turma os estudantes são crianças, diferente das demais turmas e escolas pesquisadas. O fator idade dos estudantes repercute na relação destes com a escola, o que aqui não é desconsiderado, porém se liga também a outros fatores como a condição social dos alunos e a perspectiva pedagógica da escola.

Referências

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. *Na vida dez, na escola zero*. 14 ed. São Paulo: Barata-Moura, J. A. *Ontologia e Política*. Estudos em torno de Marx II. Lisboa: Avante!, 2016.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste em France*. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRUSCHI, V. et al. *Mais Marx: material de apoio à leitura d'O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2016.

CATINI, C. R. *A Escola como forma social: um estudo da forma escolar capitalista*. Tese: Doutorado de Educação, USP, 2013.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista*. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 2004.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a Crítica da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FIGUEIRA, P. A. A educação de um ponto de vista histórico. *INTERMEIO* – Revista do Mestrado em Educação – UFMS. Campo Grande, v. 1, n. 1, 1985.
- FREITAS, Luis C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- FREITAS, L.C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais, In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.
- FREITAS, L.C. Os reformadores empresarias da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógica na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014a.
- ILIENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, nº 4, Jul – Ago, 2007, pp. 9 – 49.
- KUENZER, A. *Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 1153-1178, 2007.
- LEMOS, V. *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Coimbra: Almedina, 2014.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia, personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1983.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2000.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, livro I e II. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAULUS, P. *Uma outra forma de fazer a escola. A voz do Operário da Ajuda*. Tese: Doutorado em Sociologia da Educação. Universidade de Lisboa, 2013.
- PETITAT, A. *Produção da escola – produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PINTASSILGO, J. e ANDRADE, A. N. Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas (o exemplo do projeto “INOVAR»). *Historia y Memoria de la Educación* 10. Madri, 2019. (pgs. 175-212)
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SHULGIN, V. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- VICENT, G., LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, junho de 2001.