

Sociologia da Experiência Escolar: História, Atores, Imaginários

3 Experiência escolar: atores e sentidos



Um início de conversa

Agora que chegamos ao meio do caminho no curso da disciplina, vale a pena recuperar alguns argumentos que viemos desenvolvendo, a fim de evidenciar com mais clareza a “costura” entre os temas que a compõem.

Começamos a pensar a experiência escolar sob uma perspectiva foucaultiana, o que nos ajudou a identificar o lugar do aparecimento e da afirmação da escola no entrecruzamento de outros processos, como a institucionalização da família, da infância e a difusão do modelo disciplinar. No tema 1, portanto, tentamos mostrar como a afirmação da escola como instituição privilegiada de educação se fez a partir de um conjunto de transformações que se operavam e que, desde o início, havia algumas ambivalências na estruturação da escola, cujo projeto era ao mesmo tempo Iluminista, em especial no que se refere aos filhos das classes mais altas, e disciplinar, principalmente quando tem por público-alvo os filhos das classes operárias nascentes.

Já no tema 2, ao recuperar o contexto mais específico da relação que se estabelece entre educação escolar e direito, também procuramos sublinhar que

1. o princípio da educação universal, gratuita, laica e pública se realiza de distintas maneiras em cada contexto nacional, uma vez que variam as maneiras de conceber o papel do Estado, sua função e suas tarefas (além, é claro, das diferentes capacidades de investimento);
2. em decorrência dos distintos padrões de proteção e experiências de cidadania, varia também a maneira pela qual os sistemas públicos de educação escolar se estruturam e as formas e ritmos com que garantem o direito à educação;
3. os movimentos sociais têm papel fundamental nos processos de expansão do sistema escolar público e, finalmente,
4. principalmente a partir de meados dos anos 1950, o Estado como instituição se vê confrontado, em relação aos sistemas educacionais, por ao menos dois desafios, concomitantes e concorrentes:

- i. o primeiro ligado à demanda pela garantia de acesso à escola e de qualidade da educação, que se ligam mais estreitamente à efetivação de um direito social;
- ii. o segundo, ligado às pressões, econômicas e de organismos internacionais, geradas pela vinculação entre crescimento econômico, desenvolvimento humano e nível de escolarização da população – pressões que se ligam mais estreitamente a modelos de segurança global, visando à efetivação de um direito humano, e também a certas condições de igualdade entre países, de modo a não colocar em risco o equilíbrio entre as nações e evitar os perigos que poderiam advir da existência de disparidades muito grandes.

Tais aspectos, múltiplos e por vezes contraditórios, conformam certo campo de possibilidades no qual os atores sociais se movem. Neste tema, propomos a análise da experiência escolar a partir das contribuições do sociólogo francês François Dubet.

François Dubet (1964-) é sociólogo, francês, professor de Sociologia na Universidade de Bordeaux II e diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS). Do ponto de vista teórico e metodológico, é autor do livro *Sociologia da Experiência* (Lisboa: Instituto Piaget, 1996) e *A experiência sociológica* (Paris: La Découverte, coll. Repères, 2007). Como resultados de seu extenso trabalho de pesquisa sobre os temas da escola, da juventude, dos movimentos sociais e das desigualdades, tem publicados diversos livros, dentre os quais destacamos *Na escola: sociologia da experiência escolar*, escrito com Danilo Martucceli (Paris: Éditions du Seuil, 1996), *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades* (São Paulo: Cortez, 2008) e *As desigualdades multiplicadas* (Ijuí: Ed. Unijuí, 2003).

No primeiro tópico, apresentaremos a noção de experiência conforme articulada por Dubet, e, nos tópicos 2, 3 e 4, apresentaremos algumas reflexões sobre os diferentes atores que participam do sistema escolar – respectivamente, alunos, professores e famílias – e os sentidos que atribuem às suas experiências na relação com a escola.



Figura 3.1: François Dubet / Fonte: modificado de [Clionauta](#).

TÓPICO 1 Outra noção de experiência: a sociologia de François Dubet

Trabalhando e pensando no contexto da sociologia francesa, a lida sociológica desenvolvida por Dubet procura superar algumas limitações, tanto de análises que, privilegiando as explicações sediadas na sociedade, fazem parecer que o ator social é mero marionete, quanto de análises que, enfatizando as explicações ancoradas no indivíduo, fazem parecer que este tem ampla margem de liberdade em relação às condicionalidades da ação social.

Contra as imagens demasiado claras que opõem a cultura toda-poderosa à razão autônoma, convém antes sublinhar que existe na experiência social alguma coisa de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta da subjetividade do actor e da objetividade do sistema. (DUBET, 1996, p. 96)

Nem tanto ao céu, nem tanto à terra, seria um ditado presente nas entrelinhas dessa perspectiva: daí a importância da noção de **experiência social**, que permite ao mesmo tempo levar em conta a sociedade e seu peso na estruturação das **lógicas de ação** e o trabalho do indivíduo para escolher dentre elas e, assim, conferir **sentido** à sua vida e trajetória.

Embora autores como Max Weber e Georg Simmel – que, aliás, fazem parte do repertório mobilizado por François Dubet – tenham proposto pensar a sociedade menos como uma **estrutura** e mais como um **processo de sociação**¹, as correntes que mais alcançaram repercussão na Sociologia, em parte devido ao momento em que foram formuladas, no final do século XIX e início do XX, tenderam a confundir dois processos: o de **socialização**, que implica a aprendizagem das regras sociais, e o de **subjetivação**², que implica as escolhas e os sentidos que o indivíduo atribui ao que vive. A análise de Dubet sugere que as instituições modernas – família, economia, escola, Estado-nação etc. – lograram por algum tempo que os indivíduos se subjetivassem mais ou menos nos mesmos termos em que eram socializados. Em outras palavras, havia grande coincidência entre as expectativas sociais que se expressavam na socialização e a experiência de subjetivação. Com a crise de tais instituições, é a própria subjetividade que entra em crise:

A experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da ‘sociedade’ já não é adequada, no caso em que os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é então já ‘um’ sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos. (DUBET, 1996, p. 94)

Mais uma vez, a referência a Weber é pertinente, pois trata-se de reconhecer que o indivíduo (moderno e ocidental, vale recordar) se vê interpelado pela tarefa de construir sentido e coerência para uma experiência cuja unidade só pode ser produzida por ele mesmo, na falta de narrativas legítimas que pudessem dar à vida alguma coesão. Em tempos de um “politeísmo de valores”, só mesmo o indivíduo pode selecionar aqueles que podem **orientar suas escolhas**³. Como afirma Dubet, “[...] deste ponto de vista, a experiência social [é] uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o carácter fluido de ‘vida’”. (DUBET, 1996, p. 95)

Então, neste tema, estamos pensando a experiência escolar em um sentido bastante distinto, pois trata-se aqui de valorizar o conhecimento que os atores que participam da escola produzem a seu respeito.. Como aponta Wautier, para Dubet

a experiência social é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado. (WAUTIER, 2003, p. 188)

Se para Weber o indivíduo moderno tinha as **esferas da vida e suas respectivas racionalidades**⁴ competindo pela orientação de sua ação, François Dubet irá pensar que o “social” está formado por três grandes sistemas, cada um com sua lógica. Os três sistemas são a **comunidade** (os valores que orientam a ação nesse sistema são de **integração**), o **mercado** (com seus valores de **interesses**) e a **cultura** (cujos valores conduzem à **crítica**). É no trânsito entre tais sistemas e tais lógicas que um indivíduo estrutura sua experiência.



¹ Ver WEBER, 1977 e SIMMEL, 2006.

² “Contra a modernidade da sociologia clássica descrita como desenvolvimento da homogeneidade funcional, da socialização acrescida e da institucionalização crescente das condutas, Simmel e Weber, sobretudo, tornaram a perda de unidade do mundo no critério essencial da modernidade”. (DUBET, 1996, p. 18)

³ Ver WEBER, 1970.

⁴ São elas: a esfera da economia, da política, da estética, do erotismo e da ciência – além da religiosa. Cf. WEBER, 1971.

Dubet também se refere ao trabalho de Erving Goffman, em especial quando extrai as consequências sociológicas do fato de que **o ator nunca está totalmente socializado**, isto é, nunca se identifica subjetivamente de modo completo com os valores e as expectativas sociais. Goffman, em seu esforço de desvendar o **fazer social** nas interações cotidianas, mostra que muitas vezes a reprodução social se faz não porque os indivíduos estejam subjetivamente identificados com os padrões e normas, mas porque, **conhecendo os padrões e normas**, são capazes de agir conforme as **expectativas sociais**⁵, isto é, há uma distância entre os comportamentos expressos e as subjetividades dos atores; **socialização e subjetivação** são processos diferentes. E é esse desencontro entre eles, é o fato de a socialização ser sempre incompleta, que abre espaço para o conhecimento dos mecanismos que operam nas relações sociais: ao não se conformar às normas, o indivíduo cria distância em relação a elas, o que abre espaço para a crítica:

[...] A pluralidade das lógicas de ação presente na experiência social é vivida como um problema e produz uma atitude de distanciamento, de mal-estar. (WAUTIER, 2003, p. 180)

A noção de experiência de François Dubet permite-nos, então, pensar a experiência escolar sob outra perspectiva: ela nos ajuda a deslocar o olhar para as falas e vivências de indivíduos que se encontram na escola, para suas experiências (individuais, concretas, cotidianas), entendendo-as como fonte legítima de conhecimento sobre a sociedade e a escola. No exame de suas experiências, ilumina-se o **drama** de nossa sociedade – esse espaço e tempo em que estamos mergulhados em relações sociais que demandam a atribuição de sentido. A noção articula a um só tempo uma postura ética e metodológica:

[...] há que levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma ‘verdadeira’ liberdade, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um ‘drama’ [...]. (DUBET, 1996, p. 101)



⁵ A esse respeito, são valiosas as observações de Goffman acerca do poder disruptivo das interações entre “normais” e estigmatizados, justamente porque o artificial da situação põe a nu os mecanismos de funcionamento social que deveriam estar atrás dos bastidores da cena social. (GOFFMAN, 1978)

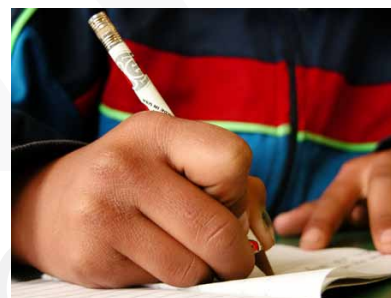
Ampliando o conhecimento

- O artigo “Mutações cruzadas: a cidadania e a escola” (*Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011), de François Dubet, sintetiza de modo claro a problematização que o autor faz dos desafios propostos aos atores sociais no momento em que a narrativa dos projetos institucionais modernos entra em crise. No âmbito da disciplina, a leitura do artigo também vale a pena porque evidencia as relações entre os tópicos tratados desde o tema 1.

TÓPICO 2 Alunos

Nas primeiras cenas do documentário de João Jardim, “Pro dia nascer feliz” (BRASIL, 2006), conhecemos a aluna Valéria, na cidade de Manari (que em 2006 era a cidade com o pior Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil). É dela a voz que lê o poema de Vinicius de Moraes que abre o filme. Aos 16 anos, estudiosa, apaixonada pela leitura de poesia, a primeira fala da própria Valéria diz respeito aos impedimentos da atividade de sonhar na realidade de sua cidade. Após ler um texto de sua autoria, em que aponta o desencontro entre a “norma” da infância e da adolescência e sua própria história, Valéria relata a injustiça que sofre por parte dos professores: quando entrega suas redações, não recebe uma boa nota, pois os professores desconfiam de sua capacidade e acham que ela copiou de algum autor. Em seguida, ficamos sabendo que sua cidade não oferece ensino médio e que, para estudar, Valéria percorre diariamente, em ônibus da prefeitura (frequentemente quebrado), muitas vezes em pé, a distância de Manari a Inajá (31 km).

Iniciamos este tópico falando de Valéria porque sua experiência é comum a grande parte dos estudantes de escolas públicas: desde as dificuldades em se manter na escola – ainda que se trate, em seu caso, de dificuldades características de espaços rurais, muito diversas daquelas de crianças e jovens dos espaços urbanos –, passando pelas dificuldades de aprender e ter acesso à cultura até o desprezo com que é tratada pelos professores, a despeito de características pessoais que supostamente a aproximam do “aluno ideal” (gostar de ler, saber escrever etc.).



François Dubet chama a atenção para o fato de que, ao ver diminuída a eficácia das narrativas coesas que lhe conferiam valor e sentido, isto é, ao se desinstitucionalizar, a escola passa a ser um dos palcos da disputa entre as três lógicas distintas dos sistemas que constituem o social (integração, competição e crítica). Isso não significa dizer que a escola deixou de uma vez de ser uma instituição, uma vez que tal processo “[...] segue dois eixos: o primeiro é diacrônico, indo da escola elementar à universidade e o segundo é social, indo dos grupos mais favorecidos aos menos favorecidos”. (DUBET, 1998, [s.p.])

Desse modo, o autor aporta uma hipótese sociológica para as diferenças que observamos no interior do sistema educacional: que na educação infantil e no ensino fundamental 1, a escola pareça ainda capaz de cumprir as expectativas sociais; que a partir do ensino fundamental 2, isto é, período em que as crianças já estão chegando à adolescência, a escola comece a sofrer as consequências do que se chama de “crise”; que no ensino médio, tal “crise” apareça com maior intensidade; que a expressão da “crise” seja distinta nas escolas públicas, que atendem às classes populares, e nas particulares, que atendem às classes médias e altas, tudo isso pode ser pensado no quadro geral da desinstitucionalização, que ao colocar em xeque os papéis que estruturam as interações na escola – professor e alunos –, confronta os atores sociais à interminável tarefa de atribuir sentido ao que se faz nesse espaço.

No que se refere aos alunos, a complexidade não é pouca, mais ainda quando estamos falando de alunos de classes populares:

[...] Como dizem os alunos, a grande dificuldade é se “motivar”, conseguir dar sentido aos estudos. Ora, este sentido se constitui na capacidade de articular vários registros de ação.

Os alunos devem construir uma *relação de utilidade* para seus estudos; devem estar à altura de estabelecer uma relação entre seus esforços e os benefícios que esperam em termos de posições sociais. É claro que esta relação é mais fácil de estabelecer quando os atores se encontram no topo das hierarquias escolares, lá onde as esperanças de integração e de mobilidade são fortes. Ao contrário, é muito mais aleatório para os alunos cujos diplomas são objetivamente desvalorizados. Devem, também, construir uma *integração subjetiva* no mundo escolar. [...] Enfim, a relação com os estudos é também construída em termos de *interesse intelectual*, de “vocaçãõ”, no sentido weberiano do termo. Esta é socialmente distribuída, mas também apresenta um aspecto aleatório e, para os alunos, o maior problema é o da conciliação de suas “paixões” com seus interesses. (DUBET, 1998, [s.p.]; grifos nossos)

É o reconhecimento dessas dificuldades de construção de uma experiência, ademais no contexto de todas as contradições que atravessam a instituição escolar, que leva Dubet a afirmar que os alunos se subjetivam em relação à escola de três formas: **na escola, fora da escola e contra a escola**.

Na escola, subjetivam-se (1) aqueles que não só compreendem as regras do jogo, mas aderem a elas, bem como aqueles que não compreendem tais regras, apesar de atribuir a elas valor e legitimidade – são esses os que aderem aos julgamentos escolares que os desqualificam: “[...] Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói” (DUBET, 1998, [s.p.]). **Fora da escola**, subjetivam-se aqueles que não encontram interesse na escola, a despeito de passarem por ela – forjam sua identidade em outros espaços, e não são afetados pelo julgamento escolar. Finalmente, há aqueles que se subjetivam **contra a escola**, como forma de resistir aos julgamentos que lhes desqualificam: como afirma Dubet,

[...] muitos atores preservam sua autoestima recusando-se a entrar num jogo no qual eles têm a sensação de que sempre perderão. Dessa forma, os alunos decidem não trabalhar para que seu desempenho não comprometa seu valor, sua igualdade fundamental; eles “escolheram” ser reprovados na escola, o que os poupa de serem atingidos por seu fracasso [...]. (DUBET, 2003, p. 59)

Ampliando o conhecimento

Em trabalho apresentado em 2005, Julio Groppa Aquino mobiliza a hipótese da desinstitucionalização de Dubet para analisar os dados sobre indisciplina de uma escola pública localizada em São Paulo. A leitura do artigo vale a pena tanto pela maneira com que utiliza as ferramentas teóricas de Dubet quanto pela apresentação de dados empíricos sobre o contexto brasileiro.

- AQUINO, Julio G. Jovens “indisciplinados” na escola: quem são? Como agem? *Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente*. Disponível em: <<http://scielo.org>>. Acesso em: 11 maio 2012.

Vale a pena ler também:

- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes no ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.133-154, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://scielo.org>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

TÓPICO 3 Famílias

Em seu trabalho etnográfico *A escola numa área metropolitana*, clássico na Sociologia da Educação brasileira, realizado na região metropolitana de São Paulo no final dos anos 1950, Luiz Pereira já mostrava que havia uma enorme distância entre as expectativas e representações dos professores sobre as famílias das classes populares e os valores familiares em relação à escola (PEREIRA, 1976). Tal distância tinha um caráter fortemente moralizante e preconceituoso: os professores da escola pública (localizada numa região que hoje chamaríamos de periférica) acusavam as famílias de falta de participação na vida escolar dos filhos, oscilando entre querer tal participação e recusá-la, como um “desaforo”, quando se tratavam as demandas em relação à qualidade das aulas ou queixas a respeito do mau tratamento dispensado aos filhos. Luiz Pereira mostra, ainda, a partir da observação das conversas entre os professores no transporte público – um dos poucos espaços onde efetivamente entravam em contato com a população do bairro –, a desqualificação aberta da área residencial e dos moradores, o que também acontecia muitas vezes em sala de aula: a bronca no aluno, seja por indisciplina, por dificuldades ou mesmo pela não participação na cultura de classe média do professor, podia se estender a repreensões francas à família.

Pereira chama ainda a atenção para o fato de que, enquanto os professores reiteradamente afirmam que “os pais não estão nem aí” com a instrução dos filhos, ao entrevistar as famílias, o autor encontrou a valorização da educação escolar e o esforço em orientar e disciplinar os filhos conforme aquilo que se imagina serem as expectativas escolares: bom comportamento, obediência, silêncio e trabalho.

Mas, desde então, a família percebia a escola em sua ambivalência: ao mesmo tempo como uma necessidade no interior de projetos de ascensão intergeracional e em suas limitações, no que se refere à qualidade do ensino e à efetivação dos **projetos de mobilidade**⁶.

No âmbito de sua análise, que procura pensar a escola como um eixo de tensões entre lógicas patrimonialistas, arcaicas, e lógicas burocráticas, modernas, Luiz Pereira atribui tais diferenças de compreensão à crise da escola representada como benefício gratuito e, por isso mesmo, inquestionável, e ao processo de instalação da dimensão propriamente pública e burocrática da escola.

Mas a continuidade desse desencontro nos faz pensar que não é apenas devido a seu papel de agência urbanizadora e integradora da população rural ao mundo urbano – função que ocupava no final dos anos 1950 – que a relação entre escola e família é tensa: não se trata apenas do choque de culturas, mas do fato de que, na escola, a cultura das famílias populares é sistematicamente ignorada ou desqualificada.

A escola pública afirma-se no país, em alguma medida, como espaço capaz de “salvar” as crianças da pobreza cultural de suas famílias. Com imensas dificuldades em responder às necessidades do novo público que crescentemente afluí às escolas após a expansão do acesso ao ensino primário, será inclusive na carência cultural das famílias que alguns autores encontrarão a chave explicativa para o **fracasso escolar dos alunos**⁷. O chamado para uma maior participação familiar revela, com frequência, a expectativa de que os pais exerçam maior disciplina e controle sobre seus filhos – resolvendo, assim, parte das tensões decorrentes da desinstitucionalização da escola –, mas não o desejo de democratização das instâncias de decisão no interior das escolas ou do sistema educacional.



⁶ Como já comentado no tema 2.

⁷ Rever nota 9 do tema 2.

Ao lado de estudos que comprovam a importância da família para a adesão ou não dos filhos ao projeto de escolarização (como veremos no próximo tema), alguns estudos sobre os sentidos da escolarização dos filhos nas famílias de classes populares apontam para outra dimensão da relação tensa que estabelecem com a escola: de um lado, a educação escolar é vista como possibilidade de ascensão social, o que – como lembra Charlot e como testemunha José de Souza Martins – é diferente de ter grandes sonhos profissionais: muitas vezes, a mobilidade pretendida é a de uma vida digna, sem sobressaltos, isto é, uma inserção mais estável, preferencialmente em uma ocupação vista como melhor, menos “pesada”; de outro, a educação escolar é, concretamente, o fator que interporá entre pais e filhos uma distância enorme. É, portanto, entre o orgulho e a apreensão que os pais veem seus filhos alcançarem sucesso na escola, pois sabem que o sucesso é sinal de adesão à mesma cultura que lhes desqualifica, o que, sem dúvida, também coloca os alunos sob tensão, pois é quase como se tivessem de escolher entre a lealdade à família e o sonho pessoal que a trajetória escolar permite-lhes vislumbrar.



[...] No meio dessas dificuldades (advindas da decisão de pedir demissão da fábrica e me dedicar aos estudos, no curso normal), ao chegar um dia em casa, voltando da escola, minha mãe me disse que tinha trazido os papéis para que eu os assinasse.

— Que papéis?! – perguntei surpreso.

— Os do Iapi (Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários, depois INSS). Estão sobre a máquina de costura.

Li os papéis e fiquei abatido, mais do que indignado. Minha mãe colocava em minhas mãos o meu pedido de aposentadoria por incapacidade para trabalhar. Eu trabalhava desde 1950, há oito anos, e contribuía para a previdência oficial desde 1953, quando entrara na fábrica. Ela usava o pretexto de que sofrera um afundamento torácico já na infância, por motivo de trabalho [...]. Minha decisão de sair do labirinto do sistema fabril e da condição operária fora interpretada por minha mãe como incapacidade para o trabalho verdadeiro, que para ela era o trabalho da fábrica, era ter um emprego firme e seguro. A dificuldade para arrumar um emprego compatível com o horário da escola diurna parece ter pesado muito para que ela tomasse essa decisão em meu nome. Ao optar pelo trabalho intelectual, eu me tornara um inválido. [...]

Naquele gesto, minha mãe, sem o saber, propunha-me uma espécie de rito de minha exclusão formal das seguranças e possibilidades do mundo operário. Uma passagem prudente para o desconhecido, temido e desejado ao mesmo tempo. [...] Superada a surpresa, a indignação e a tristeza inicial, compreendi aos poucos que minha mãe operária não compreendia, por sua vez, o mundo que se estendia além da muralha do trabalho físico e penoso. No seu entendimento, o máximo de crescimento pessoal era ser escriturário de fábrica. [...] Aqueles papéis do Iapi, que não assinei e rasguei, constituíam o passaporte de saída do labirinto fabril, um modo de sair legítimo e não como clandestino, não como fuga do trabalho. [...] Aposentado como incapaz, logo se espalharia o boato de que, aleijado, já não podia trabalhar e a minha reputação, como a da família, ficaria legitimamente protegida. Eu entraria no rol dos coitados. MARTINS, José de Souza. *Uma arqueologia da memória social: autobiografia de um moleque de fábrica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011. p. 430-431; 433; 435.

Ao final de suas análises, Dubet chama a atenção para o fato de que a democratização efetiva da escola passa pelo desprendimento de professores, diretores e pessoal administrativo da ideia de **o que as famílias deveriam ser**, na direção da abertura e do diálogo que os ajudem a compreender **o que as famílias são**, quais relações com o saber transmitem a seus filhos, quais são suas expectativas, esperanças e receios a respeito da escola, pois as famílias também fazem uma **experiência escolar**.



Ampliando o conhecimento

- MARTINS, José de Souza. *Uma arqueologia da memória social: autobiografia de um moleque de fábrica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 211-225.

TÓPICO 4 Professores

Em suas pesquisas sobre a escola, Dubet observou que também os professores sofrem os efeitos da desinstitucionalização da escola. Enquanto o projeto institucional aparecia como coeso, a legitimidade de sua posição estava inscrita em seu papel. Porém, na medida em que tal projeto aparece estilhaçado pelas diferentes lógicas – muitas vezes contraditórias – das demandas que se fazem à instituição escolar, o professor se vê muitas vezes obrigado a atribuir, por si mesmo, sentido à sua escolha profissional e à sua atuação em sala de aula:

[...] A maior parte dos professores descrevem as suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência. Por um lado, eles estão presos num estatuto que impõe regras e distribui proteções, que a maior parte aceita e defende, mas que só parcialmente definem o que eles fazem e o que eles são. Pelo contrário, os professores de colégios e de liceus despendem grande energia a dizerem que não são redutíveis àquilo que a instituição deles faz e deles espera, na medida em que esta sustenta vários princípios contraditórios. [...] Por outro lado, os professores referem-se constantemente a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como sendo uma experiência privada, quando não é íntima. [...] ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos e da justiça... (DUBET, 1996, p. 16)

Em entrevista à Angelina Peralva e Marília Sposito, François Dubet conta sua experiência como professor de Geografia e História em uma escola pública francesa, comentando que seu desejo de ir para a sala de aula se deveu, em parte, à desconfiança em relação às reclamações dos professores a respeito da relação pedagógica as quais lhe pareciam excessivas. Para sua surpresa, descobriu que os professores não exageravam: Dubet experimentou as

contradições que marcam o cotidiano escolar, bem como o quão exaustivo pode ser conciliar princípios e ideias a respeito de si mesmo com a realidade da diversidade e dos desafios das relações em sala. (DUBET, 1997)

Processo parecido experimentou o antropólogo brasileiro Alexandre Barbosa Pereira: inicialmente simpático aos alunos, quando fazia pesquisa de campo e sua posição flutuante na instituição escolar lhe possibilitava estar mais próximo aos jovens, quando passa a ser professor, Alexandre narra sua progressiva compreensão dos dilemas com que se depara um profissional decidido a construir uma experiência social.



No filme *Entre os muros da escola*⁸ (8 (*Entre les murs*. França, 2008). O filme é baseado no livro homônimo, em que François Bégaudeau narra suas experiências como professor em uma escola pública “difícil”. Contando com este no papel do professor, além de alunos que não são atores e, ademais, filmado como se fosse um documentário, o filme se aproxima mesmo de uma encenação verossímil das tensões escolares na França atual.), em que assistimos o desenrolar de um ano letivo sob o prisma de um professor de francês numa sala

de alunos que têm em torno de treze anos, é bastante interessante observar a eloquente cena final. Após o término das aulas, professores e alunos se enfrentam no futebol. Risos, brincadeiras... um clima que em nada lembra as tensões que entrecortam o filme. A cena é eloquente porque sugere que a saída possível às relações que se desenvolvem no espaço escolar reside na abdicação da hierarquia entre professor e aluno – é ali, onde as regras do jogo são claras e onde todos são iguais, tendo suas ações submetidas a um mesmo e imparcial juiz, que alunos e professores podem se encontrar. Se, livres das determinações dos papéis sociais, são obrigados a conferir sentido às suas experiências numa espécie de **corpo a corpo**, o que o filme sugere é que esse corpo a corpo pode ter as mediações de regras comumente acordadas, às quais os atores sociais reconheçam sentido e legitimidade.

É claro que, assim como acontece com os alunos, aos professores também se propõe o desafio de um engajamento pessoal nas relações escolares, o que contribui para compreendermos as tensões e o *stress* da profissão:

Observa-se que desde que nos afastamos do mundo dos acordos sociais previamente estabelecidos, o professor é obrigado a construir a situação escolar antes mesmo de dar aula. Como deve “motivar” seus alunos, é preciso que construa estratégias múltiplas e, sobretudo, que se coloque em cena, isto é, que engaje sua personalidade. Na escola de massas, a relação pedagógica é cada vez mais íntima e, de uma certa forma, *cada professor e cada grupo de professores constrói a instituição*. (DUBET, 1998, [s.p.]; grifos nossos)

A noção de experiência, tal como utilizada por Dubet, ajuda-nos, então, a problematizar e compreender os significados sociológicos de determinados discursos e comportamentos de crianças e jovens, das famílias e dos professores sobre a escola. E, ao mesmo tempo, revela que as contradições e ambiguidades sobre as quais a educação escolar se assentou envolvem os atores do espaço escolar quase ao modo de uma armadilha, tanto mais porque o desencontro entre papéis e identidades constituídas na experiência social trunca as interações entre tais atores e dificulta saídas democráticas e civilizadas – o que só reforça a urgência de pensá-las e propô-las. O que as análises de Dubet parecem propor é que o estilhaçamento dos papéis e a desinstitucionalização não sejam motivo de lamento, mas a abertura na direção de uma escola mais democrática e justa, diminuindo as tensões e os sofrimentos que têm marcado a experiência escolar.

Ampliando o conhecimento

- Entrevista com Bernard Charlot. O conflito nasce quando o professor não ensina. *Nova Escola*, ed. 195, out. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>>. Apesar do título, o sociólogo analisa as contradições do cotidiano escolar e mostra como alunos e professores têm expectativas desencontradas em relação à escola.
- Entrevista de François Dubet a Angelina Peralva e Marília Sposito. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5 (maio/ago.) e n. 6 (set./dez.), p. 222-231, 1997.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Pro dia nascer feliz*. 2006.
- CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nas classes populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez. 2002. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Trad. F. Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- _____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, v. 3, ano 3, p. 27-33, 1998.
- _____. *As desigualdades multiplicadas*. Trad. S. Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- _____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5 (maio/ago.) e n. 6 (set./dez.), p. 222-231, 1997.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 2. ed. Trad. M. Lambert. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Quando o antropólogo quer saber o que é ser professor: uma descrição tensa. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2008, Porto Seguro. Desigualdade na diversidade, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/alexandre%20barbosa%20pereira.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.
- PONS, A. François Dubet: la justicia social. **Clionauta**: Blog de Historia. Disponível em: <<http://clionauta.wordpress.com/2011/06/27/francois-dubet-la-justicia-social/>>. Acesso em: 10/07/2012.
- SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Trad. P. Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003.
- WEBER, Max. Ação social e relação social. In: MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. A. (Org.). *Sociologia e sociedade*. Leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p. 139-42.
- _____. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: GERTH, H. H.; MILLS, C. W. (Org.). *Ensaio de Sociologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971. p. 371-410.
- _____. A ciência como vocação. In: _____. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970.