

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE

DISSERTAÇÃO

**A construção da carreira acadêmica e das
perspectivas profissionais no contexto do curso de
Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRRJ:
um estudo etnográfico sobre as estratégias
metacognitivas**

Maria Luiza Sússekind Veríssimo

2002



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
AGRICULTURA E SOCIEDADE**

**A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA ACADÊMICA E DAS
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DO CURSO
DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS DA UFRRJ: UM
ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE AS ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS**

MARIA LUIZA SÜSSEKIND VERÍSSIMO

Sob a Orientação da Professora
Silvana Gonçalves de Paula

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em
Desenvolvimento Agrícola na área
de concentração em Sociedade e
Agricultura.

Seropédica, RJ
Setembro de 2002

Verificar na Biblioteca Central.

.....

.....

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, Maria Luiza

A construção da carreira acadêmica e das perspectivas profissionais no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: um estudo etnográfico sobre as estratégias metacognitivas. Seropédica. RJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. 2002.

xv. n° f: il.....

Orientador: Silvana Gonçalves de Paula

I. Referência orientador. II. Referência Instituição. Instituto. III. Título

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE E
AGRICULTURA**

MARIA LUIZA SÜSSEKIND VERÍSSIMO

Dissertação submetida ao Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Agricultura, área de Concentração em Sociedade e Agricultura, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre** em Desenvolvimento Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ----/----/-----

Profa. Dra. Silvana Gonçalves de Paula - UFRRJ
(Orientador)

Profa. Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos - UERJ

Prof. Dr. Celso Castro – Fundação Getúlio Vargas

Prof. Dr. Roberto José Moreira – CPDA, UFRRJ

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos e colegas que tanto me ensinaram durante todos esses anos de sala de aula.

Aos meus colegas do CPDA, funcionários e professores, companheiros em momentos criativos e de realizações e sinceros amigos nos momentos difíceis.

Aos liqueiros, cuja alegria cotidiana me fez sentir como uma universitária.

Aos professores Karina e Gilberto e aos colegas do Museu Nacional parceiros de tantas descobertas.

Às grandes amigas Marina e Maria Lúcia que sempre me ouviram.

À Carmen Lúcia e a equipe do “Metacognição” que semearam estas idéias.

Aos amigos Alain e Ivan César, que me ajudaram muito na reta final.

Às amigas Carla, Clau, Rossana e Vera.

A Marcela e Vladimir com quem os, vários, laços de parentesco não são suficientes para exprimir tamanho carinho.

Aos queridos Carlos Raymundo, Márcia, Victor, Thiago, e Cacá.

Aos meus pais, meu marido e aos meus filhos Lucas e Lis, e à minha irmã Patrícia.

Ao meu amado Beto (*in memoriam*), o maior incentivador deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao CPDA, Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, por acolherem esta pesquisa.

Agradeço à CAPES, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de vinte e cinco meses concedida para realização do curso e da dissertação.

À professora Lia Teixeira de Oliveira pela colaboração e abertura constantes durante a pesquisa em sala de aula.

Aos professores Luis Flávio e Maria José e aos colegas de Metodologia pela construção coletiva do projeto.

À professora Leonilde Servolo de Medeiros pelas sugestões que aproximaram as teorias sociológica e cognitiva.

Em especial, agradeço a minha orientadora, Silvana Gonçalves de Paula, pela paciência e dedicação com que garimpou as idéias que eu tinha. Em sua casa, durante muitas tardes, os cafés e as estratégias metacognitivas embalaram frutíferos diálogos. As pistas e caminhos por ela iluminados marcam cada um dos temas aqui discutidos.

“A surpresa, a admiração, o prazer da descoberta são ingredientes de todo bom ensino. A expectativa do que vai acontecer na aula seguinte, o suspense no decorrer de uma experiência de física ou de um relato histórico, assim como mil outros pequenos truques estão à disposição do professor. Este, evidentemente, deve dominar sua matéria, conhecer seus alunos e sentir, por meio de antenas invisíveis, o clima da classe. Planejamento e improvisação, ciência e arte devem estar simultaneamente presentes.”

Lanz, R. (1998) *A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*, São Paulo, Ed Antroposófica, 6ª ed, p. 92.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1.....	1
. APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	1
2.....	2
. OS CAPÍTULOS	7
CAPÍTULO I - Uma pesquisa de Mestrado	11
3.....	1
. A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS	11
4.....	2
. COSTURANDO METACOGNIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO	18
5.....	3
. NARRATIVAS DE SI MESMO	29
CAPÍTULO II - Mundo, a Rural e a Lica: identidades e modernidade.....	38
6.....	1
. INTRODUÇÃO	38
7.....	2
. INDIVÍDUO, SOCIALIZAÇÃO E MÚLTIPLOS PAPÉIS.....	39
8.....	3
. BICHO, LIQUEIRO E FORMANDO. - “BORRA, NÃO”	49
CAPÍTULO III - Face a face	57
9.....	1
. INTRODUÇÃO	57
10.....	2
. HISTÓRIA DE ADSO: “A RURAL É CHEIA DE CAMINHOS...”	57
11.....	2
. ORIGEM E ESCOLHA PROFISSIONAL X STATUS E CARREIRA: AS PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	63
12.....	3
. A ESCOLHA DA CARREIRA DE LICA COMO TRAMPOLIM, OU, A LICENCIATURA COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA O SUCESSO:.....	69
13.....	4
. O MAPA DO CAMPUS.....	73
14.....	5
. CAMPO E CIDADE: O CAMPUS COMO ESPAÇO AMBIVALENTE.....	78
CAPÍTULO IV - As salas de aula	85
15.....	1
. AULA 1: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL, SEROPÉDICA, RIO DE JANEIRO.	89
16.....	2
. AULA 2: TINGUÁ, NOVA IGUAÇÚ, FEVEREIRO, 40 GRAUS, DEZ DA MANHÃ	91

17.....	3
. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE UMA NOVA PEDAGOGIA	93
REFERÊNCIAS	95

RESUMO

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, Maria Luiza. A construção da carreira acadêmica e das perspectivas profissionais no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: um estudo etnográfico sobre as estratégias metacognitivas. Seropédica: UFRRJ, 2002. 104p. (Dissertação, Mestrado em Desenvolvimento Agrícola).

Esta dissertação é requisito parcial para obtenção do grau de mestre na Linha de Pesquisa em Ciência, Formação Profissional e Meio-Ambiente na área de concentração em Sociedade e Agricultura do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, do Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O trabalho tem como proposta tratar dos processos de interação entre os estudantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que cursaram a carreira de Licenciatura em Ciências Agrícolas no período de 2000 a 2002. Recorta os processos de socialização focalizando as estratégias metacognitivas, observáveis nas situações de sala de aula e cotidianas no Campus e registradas nas narrativas sobre a escolha profissional. Quero demonstrar que, as diversas situações em que os alunos utilizam e trocam estas estratégias contribuem para a construção de perspectivas de carreira e promovem a inserção dos indivíduos no grupo ocupacional. A abordagem metodológica escolhida foi a etnográfica para possibilitar o entendimento do que é apreendido para além, aquém e nas entrelinhas das situações formais de ensino-aprendizagem.

Palavras chave: Socialização Profissional, Licenciatura, Metacognição

ABSTRACT

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, Maria Luiza. Academic career construction and professional perspectives on the context of the Teacher's Training Program in Agriculture Science at the Federal Rural University of Rio de Janeiro: an ethnographic study of metacognitive strategies. Seropédica: UFRRJ, 2002. 104p. (Dissertation, Master of Science).

This dissertation submitted on the Graduate School of Studies in Development, Agriculture and Society, at the Department of Development, Agriculture and Society in the Institute of Human Sciences of the Federal Rural University of Rio de Janeiro in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master on Science, Professional Formation and Environment, concentration area of Society and Agriculture. The work has the aim to study the interactional processes between the students of the Federal Rural University of Rio de Janeiro who want to pursue career of Teacher in Agriculture Sciences during the period from 2000 to 2002. Focuses on the socialization processes and its metacognitive strategies, which are observed on the classroom situation and every day life situation on the Campus. It was registered narratives about their professional choices, in order to demonstrate that the varieties of the situation in which the students used and exchanged those strategies contributing to the construction of their perspectives on their career and promoting their insertion on the occupational groups. The methodological approach chosen was the ethnography, it makes possible to understand what was thought and learned beyond and less than the underlines teaching and learning formal situation.

Key words: Professional socialization, Teacher's Training, Metacognition.

INTRODUÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DO TEMA

Tomando o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como *locus* desta pesquisa, procuro identificar, comparar e analisar o uso de saberes construídos e adquiridos no contato face a face entre os alunos. Ou seja, pretendo focalizar as estratégias de cognição presentes nos processos de interação e de inteligência que chamo de metacognição.

As estratégias metacognitivas são habilidades mentais que se desenvolvem à medida que os indivíduos amadurecem e assimilam as informações. Na fase adulta todo o indivíduo possui metacognição (Mattos, 1995). Estando em contato com outros indivíduos e com novas informações o adulto executa processos de raciocínio que estão, aqui, em relevo por serem estratégias que permitem não só o aprendizado mas estipulam formas de aprender com sucesso (Boruchovich, 1996: 110-1). A repetição destas formas de pensar que tem sucesso e seu compartilhamento pelos estudantes dão conteúdo ao conceito de metacognição.

Os diversos usos da metacognição potencializam o aprendizado dos indivíduos, pois, constituem, *per se*, estratégias de auto-avaliação e de solução de problemas. O modelo pedagógico do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) estipula para o professor a necessidade de utilizar os exercícios de organização, ensaio, proposição de problemas e elaboração, como facilitadores do monitoramento da aprendizagem e, portanto, estímulo ao desenvolvimento metacognitivo do aluno. Para o educador Rogers, não há qualquer aprendizado sem autonomia e, por isso mesmo, sem envolvimento entre a inteligência e os sentimentos (Rogers e Stevens, 1978: 53-78).

Quadro 1. O modelo pedagógico metacognitivo do SENAC (continua)

Estratégias metacognitivas	Objetivos	Estratégias didático-pedagógicas de estímulo à aprendizagem auto-dirigida
De ensaio	Envolver a capacidade de reconstruir o objeto aprendido	Elaboração de sínteses, resumos. Escrever um texto sobre outro texto.
De elaboração	Implicar o estabelecimento de relações e conexões entre os conhecimentos já adquiridos e o assunto novo.	Elaboração de resenhas e analogias, formulação de perguntas e respostas.
De organização	Referir à compreensão da estrutura dos fenômenos ou processos, levando à captação de suas diferentes partes e das relações de subordinação existentes.	Análise de diferentes tópicos de um texto; criação de hierarquia ou rede de conceitos; elaboração de diagramas que revelem relações entre os fenômenos.

Quadro 1 (continuação)

De monitoramento	Pressupor que o aluno	Incentivo ao
------------------	-----------------------	--------------

da compreensão	acompanhe passo a passo o processo de aprendizagem, identificando os diferentes graus de sua assimilação de conteúdos.	autoquestionamento, à auto-avaliação quanto ao alcance dos objetivos propostos e quanto à tomada de providências em face de dificuldades. Reflexividade cognitiva.
De solução de problemas	Relacionar à aplicação correta de mecanismos para a solução dos problemas propostos nas diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento.	Estudos de caso, dramatizações, análises dos erros mais freqüentemente cometidos.
Afetivas	Manter a motivação e a concentração necessárias á aprendizagem,	Orientação aos alunos quanto ao planejamento de seu próprio desempenho. Reflexividade afetiva.

A adoção do termo metacognição — que significa aprender a aprender - se justifica pelo fato de ser precisamente através de tal denominação que são circunscritos os terrenos informais de aprendizagem, vale dizer, de construção de conhecimentos. Isto é, a descrição das estratégias metacognitivas valoriza os saberes que, em geral, vão além dos conteúdos explicitamente assumidos pelas instâncias e pelos agentes envolvidos nos processos educativos.

Tenho ciência do quanto este termo é ainda pouco freqüente nos estudos ligados às áreas de educação e de cognição, mas, sua utilização pode ter um importante potencial a explorar nesta dissertação.

*

O projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho esteve alicerçado em abordagens teórico-metodológicas das relações interpessoais que vêem toda a ação social como negociação, ou interação, e o indivíduo como detentor de identidades múltiplas (Becker, 1993, Strauss, 1991 e Castro, 1990). Este indivíduo aciona uma ou outras identidades em determinada relação e situação ou dinâmica social (Simmel, 1971). Isto ocorre de acordo com a adesão a um conjunto de deveres que o vincula ao grupo (Hughes, 1971: 137) e à construção de hierarquias de credibilidade - valores - que o indivíduo estrategicamente reelabora na negociação com o grupo. Segundo Becker (1970: 198-201), a interação entre indivíduos, agrupados por uma ocupação como é o caso aqui, constrói identidades, regras e formas de ver o mundo.

Como já foi indicado, este estudo parte dos depoimentos de estudantes de Licenciatura em Ciências Agrícolas, em busca do entendimento sobre as formas de ver o mundo, as regras e pertencimentos particulares a este grupo. Quero dizer que, os indivíduos possuem e desenvolvem mecanismos de identificação com uma ocupação em processos de socialização profissional. Explica-se, assim, o processo de comprometimento ou adesão a um grupo, ou status. Só é possível detectar e buscar o sentido destes processos quando o observador está atento não só ao que ouve em entrevistas, mas também quando está atento às interações não-verbalizadas, atitudes ou padrões de ação, destacadas nos estudos de Goffman (1982: 45).

No estudo de Castro sobre as carreiras de cadetes, que muito contribuiu para minha pesquisa, as identidades são tomadas como construções sociais necessárias para

que os “de dentro” e os “de fora” do grupo estudado interpretem a realidade (1990: 100). Alinhando-me a este olhar, observei como se delimitam as diferenças entre os estudantes de Licenciatura em Ciências Agrícolas e os “outros”, entre eles em suas divisões internas — como a hierarquia de antigüidade e a divisão entre residentes e não residentes.

Tal perspectiva me foi aberta tanto pelos alunos ouvidos como pelas reflexões sobre as divisões internas ao grupo estudado por Castro (1990) e ao bairro estudado por Elias (2000). Ao longo do relato, outros estudos serão apresentados como referências fundamentais de aproximação e distanciamento em relação aos dados construídos nesta pesquisa.

Ao que a literatura permite aventar e que dá forma a minha hipótese: os estudantes de Licenciatura em Ciências Agrícolas, que vivem múltiplos papéis sociais e cujas identidades foram e continuam sendo informadas por outro (s) processo(s) de socialização - como trabalho, igreja, time esportivo, família, estilo de música, predileto ou detestado, partido político, etc - desenvolverão, simultaneamente a estes outros pertencimentos ou freqüentações, uma identidade comum, a de Licenciando em Ciências Agrícolas.

Entre os estudantes de Licenciatura em Ciências Agrícolas, observei a existência de divisões que extrapolam, provavelmente, o grupo escolhido. A separação entre residentes e não residentes, por exemplo, é inerente à própria instituição. Assim também, a hierarquia que valoriza a antigüidade do pertencimento e divide a Universidade entre novatos e veteranos não é particular do caso estudado. No entanto, são as posições dos alunos sobre estas divisões e suas descrições sobre as estratégias de adesão e de aprendizados durante a vida como universitários que constituem o foco desta pesquisa.

Hughes (1964) deu realce ao tema da escolha profissional. Ao estudar carreiras identificadas com o estabelecimento e preservação da ordem social – a que denominou principalmente sobre os trabalhos sujos¹ - marca a importância da família na escolha profissional e a existência de um código, ligado ao pertencimento a um grupo ocupacional. Ele explica este código como sendo um pacote de deveres. Seus argumentos formam um conjunto de idéias sobre profissionalização que será chamado no sentido de orientar os questionamentos sobre o dilema entre a ocupação e seu status, assim como as implicações decorrentes da relação entre origem e escolha profissional.

Seguindo as trilhas de autores² que discutiram a escolha e a formação profissional, é possível destacar que pertencimento e controle são fenômenos complementares ligados ao cumprimento das regras de cada ocupação (Cf. Hughes, 1970: 141-150). Tais categorias – pertencimento e controle - funcionam aqui como

¹ Refiro-me ao texto “Good People and Dirty Work” In: *The Other Side: perspectives on deviance*, Nova York, The Free Press. Os trabalhadores sujos são os trabalhadores ligados à limpeza da sociedade como os que trabalham em presídios e manicômios e, particularmente, os soldados da S.S. nazista (Hughes, 1964: 33). Este recorte das categorias profissionais que executam ocupações comprometidas com as idéias de manutenção da ordem ou da limpeza remete imediatamente às observações de Mary Douglas. Em “Pureza e perigo”, esta autora demarca que “A sujeira ofende a ordem. Eliminá-la não é um movimento negativo, mas um esforço positivo para organizar o ambiente.” Douglas, Mary (1966) *Pureza e perigo* tradução: Mônica Siqueira Leite de Barros e Zilda Zakia Pinto, São Paulo: Perspectiva, p.12.

² A saber: músicos (Becker, 1963), atores (Coelho), médicos (Becker et alii), engenheiros (Becker, 1970), filósofos (Becker, 1970), professores (Becker, 1970), soldados da SS nazista (Hughes, 1964), militares (Castro, 1990) e políticos (Kuschnir, 2000).

negociações que exigem do indivíduo uma interação baseada em habilidades metacognitivas no sentido de aderir ao grupo.

Nos jovens e adultos, a socialização via escolarização é um processo que provoca mudanças no *self* e reconstrói a visão de mundo e a forma daquele indivíduo colocar-se diante de situações. Por exemplo, como se preparar para uma prova ou a escolha de uma disciplina optativa ou, a escolha do horário - e professor - de uma obrigatória, na decisão de fazer ou não uma prova, ou, ainda, na divisão dos espaços de sala de aula (Cf Pilo, 1999) são situações que exigem do indivíduo uma tomada de decisão constante que se apóia no uso de estratégias metacognitivas.

Como parte verificável do processo de socialização na vida universitária, a metacognição ocupa o foco desta dissertação. Para o professor chileno Juan Ruz Ruz, os programas de formação de professores devem se preocupar com:

“formas de pensar relacionadas harmoniosamente com a afetividade como algo mais importante que os conteúdos” (In: Serbino, Raquel et alii org: 1998, 99).

Ao reconhecer as diferentes influências na interação, ao estimular o aluno a pensar nas possíveis ferramentas intelectuais em busca daquela que seja adequada à solução de uma dada tarefa e, ao valorizar os processos de compreensão do aprender e do desaprender, este educador define o “domínio metacognitivo”³ do saber. O reconhecimento da existência destes processos marca esta dissertação reforçando o valor que, aqui, se atribui às estratégias metacognitivas e seu papel no cotidiano social e acadêmico dos estudantes.

Ao mesmo tempo, como descreve o estudo das carreiras de políticos do subúrbio do Rio de Janeiro de Kuschnir (2000), as decisões que fazem o indivíduo ressignificar sua vida pregressa e projetar seu futuro - trajetória e projeto - são reforçadas ou redirecionadas cotidianamente, a partir das perspectivas que a interação está gerando. As perspectivas profissionais manifestas pelos entrevistados da Universidade Rural tocam tanto o processo de construção de uma auto-imagem profissional, informada pela relação entre indivíduos, quanto à fluidez do mundo contemporâneo e às crises dos modelos de trabalho, marcadamente modernos como o assalariamento, e das instituições, como a universidade.

Algumas questões relativas ao papel de cientista agrícola-educador parecem poder beneficiar-se das idéias de incerteza e de individualismo que marcam a alta modernidade em todas as suas dimensões (Bauman, 1998 e 1999, Giddens 1991 e 1995). Por exemplo, a questão sobre como o profissional de Licenciatura em Ciências Agrícolas se percebe no mercado de trabalho quais perspectivas que o grupo engendra em relação ao mundo e ao trabalho, bem como, a questão da construção de uma imagem de rural (Cf. encaminha Williams, 1989) são problemas que extrapolam o contexto das estratégias cognitivas no processo de profissionalização.

Um importante desdobramento da auto-imagem dos estudantes, aqui debatido, refere-se à visão que eles constroem de rural e urbano à fixação das fronteiras entre estes dois espaços socialmente construídos. Em decorrência, torna-se também uma questão a maneira como se posicionam numa carreira que se funda numa postura de transformação da sociedade e desenvolvimento do mundo rural.

Entre os estudantes de medicina, o desenvolvimento de perspectivas na troca de informações que orientavam a vida dos estudantes tanto em relação ao papel do médico quanto no estímulo ao automonitoramento do curso universitário foram observadas pela equipe formada por Blanche Geer, Everett C. Hughes, Howard S. Becker e Anselm

³ Cf nomeia Ruz Ruz, (In: Serbino, Raquel et alii org: 1998, 99).

Strauss⁴ na Universidade do Kansas. Algumas das principais ações da socialização entre os grupos de estudantes de medicina foram o desenvolvimento e a adesão a perspectivas que guiavam a seleção dos temas e conteúdos a serem, ou não, estudados ao longo do curso, as disciplinas e professores a escolher, etc. Ensinadas pelos alunos mais experientes aos menos experientes, estas perspectivas sobre o que um futuro médico deveria fazer ou saber se transformavam, orientando desde as atitudes de auto-regulação da cognição até as formas de pensamento e expressão, (do aprender tudo, ao aprender o que a instituição deseja que o aluno saiba).⁵

Ao pensar sobre estas estratégias metacognitivas, postulei-me as seguintes indagações: Com quem aprende o aluno de Licenciatura em Ciências Agrícolas? O que ele aprende? Existe uma cultura estudantil no universo selecionado? Se existe, nela são compartilhados uma auto-imagem profissional e um conhecimento informal e imprescindível?

Tal cotejamento permitiu-me pensar que: as perspectivas profissionais que se desenvolvem em meio à cultura estudantil se constituem como estratégias de monitoramento do aprendizado (metacognição) e são partilhadas por um grupo ocupacional que tem como objetivo o sucesso acadêmico imediatamente necessário para a profissionalização e para a trajetória futura daqueles jovens. A construção da identidade profissional está aqui vinculada ao processo de formação da pessoa, que é mais evidente nas primeiras fases da vida, mas, não pode ser, jamais, desprezada durante toda a vida social.

A utilização das estratégias metacognitivas por parte dos alunos, nas situações que serão tratadas ao longo do texto, constitui o foco para o estudo etnográfico com o objetivo de valorizar enfaticamente a relação entre os estudantes mais experientes e os menos experientes como agência de ensino-aprendizagem.⁶ Tal aspecto poderá ser verificado entre os estudantes de Licenciatura em Ciências Agrícolas, assim como foi verificado entre estudantes de medicina (por Becker et alii: 1961), entre garotos de esquina (por Foot White), entre políticos (por Kuschner), entre cadetes (por Castro), entre jovens em situação de privação de liberdade (por Mattos e Veríssimo), e entre crianças no processo de construção da concepção de dinheiro (também por Becker: 1991).

Estes contextos de trocas não formais entre indivíduos em interação, que estruturam relações de pertencimento e valorizam a relação entre um novato e outro indivíduo mais experiente naquele grupo, ou ocupação, foram relevantes para Becker nos trabalhos citados acima e nos estudos sobre viciados em drogas e também sobre músicos de jazz (Becker, 1963). De acordo com estes trabalhos, as atitudes individuais guiadas por estratégias de autogerenciamento dos saberes – e que não fazem parte dos *curricula*, quando eles existem - operam igualmente como determinante de perspectivas profissionais e projetos de vida.

⁴ (1961)

⁵ Foram denominadas pelos pesquisadores de *student medical culture*, cultura dos estudantes de medicina, ou cultura estudantil: é o termo que designa este conjunto de saberes relativos à vida cotidiana e aos projetos de futuro dos estudantes da Universidade do Kansas (Becker et alii, 65- 184).

⁶ É interessante observar que a importância desta relação entre colegas mais experientes e menos experientes tem sido muito reconhecida e, portanto, valorizada, por setores que estão fora da estrutura escolar e acadêmica. Por exemplo, este aspecto do aprendizado (e reconstrução do self) é muito valorizado por mães, mas nem por isso foi internalizado como uma questão pertinente à escola ou aos educadores, em geral.

Esta percepção significa valorizar os saberes informalmente construídos nos processos e instituições de ensino-aprendizagem. Embora eu não creia que estes sejam mais importantes que os saberes ditos formais, ou, curriculares, penso que eles sejam, ao menos, igualmente importantes do ponto de vista da formação e da profissionalização. Por esta razão, tenho como pressuposto a idéia de que conhecimento, opiniões, definições, sentimentos e atitudes são produzidos, mantidos ou modificados na interação social, tanto na vida cotidiana quanto no discurso científico (Cf. Soeffner, In: Maines, 1991: 359-371).

Justifico a importância desta dissertação pelo fato de significar um movimento no sentido de discutir um tema de interesse atual que é a perspectiva profissional do jovem universitário, assim como por alinhar teorias e metodologias na área da sociologia do trabalho para um estudo de fronteiras tênues com a área das ciências da educação. Esta discussão faz sentido à medida que pode vir a contribuir com a identificação, descrição e comparação de estratégias metacognitivas e reforçar sua importância na busca do sucesso, na formação universitária e na projeção da vida profissional.

Apesar das dimensões limitadas de uma dissertação de mestrado, justifico este estudo, ainda, por um outro motivo, qual seja, o de sua possível contribuição, ao lado de outros nesta linha, para a ampliar as discussões sobre a reformulação dos cursos que têm a opção licenciatura, do ponto de vista dos conteúdos, das práticas pedagógicas e, sobretudo, do papel do educador.

Propus-me tentar entender como os estudantes de Licenciatura em Ciências Agrícolas falam sobre o mundo universitário e o como vêem seu próprio grupo e, ainda, como vêem os estudantes que não fazem parte dele e nestas páginas, imponho-me a tarefa de tentar registrar o que aprendi.

2. OS CAPÍTULOS

A dissertação que apresento divide-se em quatro próximos capítulos em que as referências ao trabalho de campo e à pesquisa bibliográfica serão utilizados no sentido de comprovar a hipótese de que entre os jovens de Licenciatura em Ciências Agrícolas é possível observar estratégias metacognitivas compartilhadas e construídas nos processos de formação profissional.

Nos dois primeiros capítulos apresento o aporte teórico que visa contribuir para a leitura dos capítulos 3 e 4, que, mais predominantemente, tratam dos resultados das entrevistas e da observação.

O primeiro capítulo divide-se em três partes. Na primeira, faço uma exposição panorâmica do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Sumarizo a história do curso, para o que tive a ajuda de Teixeira⁷, inserindo-o no contexto da Universidade - que é rural no nome e na proposta. E, com a ajuda de materiais institucionais construo o perfil do curso e de seus alunos, além de apontar para as interações entre o grupo de Licenciatura em Ciências Agrícolas e os outros da Universidade. Ao tratar do recorte do grupo, explico os fatores e critérios que me levaram à seleção da população ouvida e observada.

Desta parte em diante, minha escrita está impregnada com os termos que aprendi, em meio ao convívio entre os sujeitos desta pesquisa e que apresentarei como nativos do grupo mas que poderão aparecer em outros grupos de acordo com a bibliografia declarada, por não serem particulares aos universitários de Ciências Agrícolas da Rural.

Em busca de uma costura teórica entre a idéia da socialização secundária e a de metacognição, na segunda parte do capítulo, convoco os defensores da primeira idéia contextualizando o tema da metacognição no campo dos estudos sobre educação e localizando-o como fato social presente nos processos de socialização. Para compreender melhor estes processos de socialização apresento os pontos que merecem relevo nos estudos sociológicos ligados à Escola de Chicago, como também entre outros estudos etnográficos que contribuíram para a construção deste livro.

A terceira parte, por fim, dedica-se à discussão com diversos autores sobre a abordagem metodológica adotada neste trabalho.

O segundo capítulo subdivide-se em duas partes. A primeira tem por finalidade apresentar os argumentos sobre a importância da escolha profissional do ponto de vista do indivíduo, da história de vida de cada um mas também localizá-la como um ponto de mutação na vida do jovem contemporâneo. Para isto, sigo Bauman no que tange à noção de escolha individual e Simmel, na contraposição das possibilidades e dos limites desta escolha. Para entender a noção de tomada de posição, exigida pela escolha profissional na história de cada indivíduo, tornou-se importante apropriar-me do conceito de *turning point* (Hughes, e Chattz In: Maines). Apresento ainda, qual é, do ponto de vista da teoria sociológica, o indivíduo de quem estou falando. Ou melhor, a angulação eleita sobre os indivíduos que se dispuseram a participar da pesquisa falando e estando comigo. Para encerrar, levanto alguns pontos a serem considerados acerca das condições de entrada deste jovem indivíduo, multifacetado, na fase universitária.

⁷ A professora Lia Teixeira é do Departamento de Educação da Universidade Rural e dá aula de Prática de Ensino em Ciências Agrícolas. Além disso, defendeu, no CPDA, uma dissertação de mestrado sobre o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Ver bibliografia: Teixeira de Oliveira, Lia Maria (1998) A Licenciatura Em Ciências Agrícolas, Perfil e Contextualizações.

No segundo segmento do capítulo 2, fecho todas as lentes do meu foco na relação entre os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas na Universidade Rural. Mostro como percebi o grupo em relação às hierarquias, ao pacote de direitos e deveres negociado no grupo, às divisões internas, aos multi-pertencimentos, aos estranhamentos e às aderências observados.

No capítulo terceiro, tive como objetivo descrever, mais densamente, alguns aspectos, eleitos por mim, do cotidiano dos alunos de Licenciatura em Ciências Agrícolas a partir de toda a riqueza que o trabalho de entrevistas e observação participante pôde gerar. Um dos depoentes foi escolhido para que sua história funcionasse como fio condutor para tratar das questões que já haviam sido detectadas durante o trabalho de campo e também motivadas pela revisão bibliográfica. Assim, uma história de vida, a de Adso, pode ser tomada como representativa das histórias e perfis da maior parte dos licenciandos entrevistados⁸.

Adso é o caso em destaque por apresentar semelhanças com outras narrativas sobre a origem e os projetos de vida, além de suas virtudes próprias. Para melhor montar o perfil de Adso aproximei sua narrativa de outras e percebi que podia separar os estudantes em categorias como a hierarquia e a residência ou não. Sublinhando as perspectivas profissionais criei duas categorias que serão objeto dos segmentos 2 e 3 deste capítulo.

Destarte, ao longo deste capítulo, a História de Adso é tomada naquilo em que ela se aproxima e se distancia de todos os outros testemunhos. E, estará favorecendo os debates sobre: a visão de carreira que se constrói junto com a adesão aos caracteres identitários do grupo em socialização; o peso da origem humilde na vida do jovem que consegue chegar ao curso universitário; a ambivalência das referências geradas pela própria Universidade no diálogo entre os mundos urbano e rural; nos momentos marcantes (como o trote ou a adoção de um novo apelido) e situações de conflito e no uso de estratégias metacognitivas para o desenrolar do cotidiano universitário no convívio no bandeirão, nos alojamentos, na montagem do horário semestral e nos grupos culturais do Campus.

O capítulo compreende, então, cinco temas que conduzem a descrição e o argumento da metacognição presente nas situações da socialização profissional, como pude observar. Merece destaque o fato de que o aprofundamento dos temas é desigual, pois alguns, como o da escolha profissional, já haviam sido motivo de vasta investigação e resultavam como questões de máximo interesse, e, outros temas apareceram durante a pesquisa e os registros, assim, como pistas para outros estudos, ou outras questões.

O quarto capítulo relata a observação de sala de aula em duas situações que posicionam o grupo observado em diferentes papéis: o de professor e o de aluno. Descrevo situações observadas durante a pesquisa e comparo-as em busca de pistas para explicar melhor esta particular interação. Dentre as aulas na Universidade Rural no Instituto de Educação e as aulas de estágio profissional dos formandos - que ministravam um curso de jardinagem - as situações foram escolhidas por serem aquelas que melhor amarram os outros capítulos da dissertação.

A sala de aula é o *locus* clássico dos estudos de etnografia da educação e de desenvolvimento cognitivo. No caso aqui eleito, de licenciandos, esta situação é bastante interessante, pois suscita questões ligadas às estratégias metacognitivas observadas. Uma particularidade também é o fato de os licenciandos terem sido

⁸ Isto não a torna representativa, necessariamente, do ponto de vista quantitativo já que não é essa a proposta do trabalho.

observados em interação tanto no papel de alunos (da professora da disciplina de Prática de Ensino) e como professores (licenciandos) do curso de jardinagem.

Neste espaço em que a convivência obedece a regras e modelos secularmente vigentes, pude observar problemas usualmente discutidos pelos educadores funcionando e des-funcionando cotidianamente. As interações de sala de aula desvelam a visão de mundo dos licenciandos tanto quanto explicitam suas aspirações, suas inseguranças e, também, suas referências didático-pedagógicas.

Neste último capítulo, as descrições das situações de sala de aula reforçam os dilemas em relação ao papel do professor e do aluno, à construção do tempo, e, à divisão dos espaços de sala de aula. Nos assuntos e estratégias didáticas escolhidas pelos licenciandos, e observados durante a interação, emergem as visões de conhecimento e ciência implícitas aos conceitos e conteúdos. Do mesmo modo, está presente, nas interações cotidianas de sala de aula, uma visão de ser humano e do papel do conhecimento na vida dele. Reforço estes argumentos com observações provenientes de outros trabalhos sobre a formação do profissional de educação.

O capítulo que encerra esta dissertação tem como preocupação central o fechamento dos temas elaborados nos capítulos anteriores a partir de situações de sala de aula. Tecendo algumas considerações finais, busquei amarrar os principais temas desta pesquisa e indicar possíveis caminhos para novos enfoques pedagógicos.

CAPÍTULO I

Uma pesquisa de Mestrado

1. A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS

O curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro⁹ foi criado no início dos anos sessenta do século passado, sendo reconhecido na década subsequente. Segundo Lia Teixeira (1998: 43), os fatores que contribuíram para sua institucionalização foram: a ideologia do desenvolvimentismo, as expectativas estatais frente à renovação do setor agropecuário e a diversificação das carreiras ligadas ao setor agrário. Esta informante merece o destaque de ser multivocal neste trabalho. A professora Lia Teixeira aparecerá nesta dissertação como uma ex-aluna que escreveu uma dissertação sobre o perfil do curso e que hoje é uma professora muito admirada pelos alunos da Licenciatura, além de coordenadora do Departamento de Prática de Ensino.

Na atualidade, a Licenciatura em Ciências Agrícolas tem suas metas definidas na direção da formação de educadores-cientistas que promovam a cidadania e o desenvolvimento sustentável e que sejam capacitados para atuação nas áreas de: ensino agrícola (escolas de ensino fundamental e técnicas), pesquisa e extensão rural. Deste modo, o licenciado em Ciências Agrícolas deverá ser um profissional qualificado “para trabalhar na formação do principal agente transformador da sociedade agropecuária brasileira: o homem” de acordo com o que podia ser lido na transparência que apresentou o curso aos calouros do ano de 2001 no início do período letivo.

A Lica, que é como a Licenciatura em Ciências Agrícolas é chamada no léxico nativo, isto é, por seus alunos e professores, é um curso empreendido em período integral e sua grade curricular compreende 208 créditos a cumprir. Este total de créditos está distribuído em disciplinas das mais diversas áreas de conhecimento da Universidade.

Essencialmente multidisciplinar, esta carreira é construída durante a graduação através de um currículo que vai agrupando cadeiras obrigatórias de vinte Departamentos, que fazem parte de sete Institutos¹⁰ da UFRRJ. São áreas compreendidas pelo currículo básico da Lica: Matemática, Química, Biologia, Física, Estatística, Zootecnia, Agronomia, Meteorologia, Desenho, Engenharia Mecânica e Engenharia de Máquinas, Contabilidade, Psicologia, Sociologia, Didática e Prática de Ensino. O ciclo profissional – que permite ao aluno um grau de especialização dentro da própria formação superior – compreende disciplinas relativas às áreas de Produção Animal, Produção Vegetal, Engenharia Agrícola, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências da Educação.

⁹ A UFRRJ, fundada em 1943, situa-se no km 47 da antiga estrada Rio - São Paulo. O centro de comércio mais próximo é a cidade de Seropédica, município- sede da Universidade, chamado pelos alunos simplesmente de “49”, referindo-se à localização, o quilometro 49 da estrada.

¹⁰ Institutos de Educação, onde está locado o curso de que estou tratando, Instituto de Biologia, Instituto de Zootecnia, Instituto de Agronomia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Instituto de Matemática e Instituto de Florestas.

Há, atualmente, cerca de 200 alunos freqüentando este curso que sempre apresentou altos índices de trancamento em relação aos demais cursos da Universidade, segundo dados levantados junto ao estudo do perfil do aluno de Lica, o liqueiro. Este material foi elaborado pelo Departamento de Lica, e, é apresentado para seus calouros como motivação à integração e estímulo ao conhecimento do aluno sobre sua própria carreira. Os dados de caracterização do alunato de Lica foram elaborados pelo Departamento de Licenciatura em Ciências Agrícolas e cobrem os anos de 1994 a 1997. Estes dados revelam, quantitativamente, aspectos do perfil dos alunos, em relação a origem regional e sócio-econômica, participação na política de monitoria e bolsas de iniciação científica, índices de trancamento e transferência, entre outros.

Além dos altos índices de evasão verificados, o curso de Lica tem baixa relação candidato/vaga nos concursos de vestibular tanto em relação aos outros cursos da Universidade Rural como também aos cursos da área de Ciências Agrárias [2,37 X 5,27 e 5,57]. A cada semestre, o curso de Lica tem início com um excedente de cerca de 30% das vagas oferecidas quando na Universidade, em média, este número fica em torno de 15% - e mesmo isto não é pouco.

Desde 1998, formam-se cerca de vinte e cinco licenciados divididos em duas colações anuais. Como Educação Física – que, atualmente, está estudando uma reforma, neste aspecto, a fim de criar um profissional bacharel – e Economia doméstica, o curso de Lica só oferece a opção de Licenciatura e ela é feita já no momento do vestibular na UFRRJ. No Rio de Janeiro, a Rural é a única instituição pública que oferece o curso de Lica.

Estes fatos podem tornar a escolha pela profissão de professor de Ciências Agrícolas mais incisiva do que em carreiras como a biologia e a química em que a opção pela licenciatura se faz durante o curso. Naquelas carreiras, a opção pela profissão, durante o curso, acaba gerando um discurso depreciativo sobre a escolha pelo magistério, como sugere o estudo sobre a Licenciatura em Biologia da UFMG de Pereira (77-114).

Uma outra característica da Lica permite um contraponto com os casos de formação profissional já contemplados pela bibliografia de Ciências Sociais. Assim, por exemplo, interessa aqui o fato de Lica não ser uma carreira das mais procuradas e valorizadas, diferentemente dos estudos sobre médicos (Becker et alii: 381) e engenheiros (Hughes, 1970: 132-40; Becker, 1970: 189-203), e por outro lado, não ser, tampouco, uma carreira considerada desviante como a de músico de jazz (Becker, 1963: 90, 112).

Os estudantes de Lica - de acordo com o perfil já citado - majoritariamente, 57%, vêm de famílias com renda total de menos de seis salários mínimos. Apenas 12%, o que significa cerca de vinte e quatro em duzentos alunos tiveram origem em famílias que têm renda superior a vinte salários mínimos. Estes dois dados ajudam a compreender o impressionante e raríssimo número, sob a ótica da composição do alunato das universidades federais e da própria Rural, de 75% dos alunos de Lica serem egressos de escolas públicas.

Mais especificamente, segundo pude inferir em minha pesquisa, e confirmar com o perfil do Departamento, mais da metade dos entrevistados estudou em escolas agrotécnicas federais. A mesma fonte informa que quase 70% do alunato de Lica veio de outros estados, o que foi confirmado pelo trabalho de campo.

Com estes elementos que bastante contribuem para articular os dados que produzi em minha pesquisa de campo e problematizar o curso de Lica há ainda outra importante faceta do liqueiro. Estimulados tanto pela continuidade dos estudos técnicos, quanto pelo mercado das monitorias e das bolsas, o liqueiro encaminha-se precocemente

para a especialização e para o mundo do trabalho. É, portanto, relevante que: quatro vezes mais alunos em Lica dependem de bolsa alimentação, para permanecerem cursando a graduação do que os outros alunos da Universidade. Ainda, é entre os liqueiros que se constata o maior índice de bolsistas, de trabalho e de iniciação científica, e de monitores entre os cursos da Rural.

Todos estes fatores indicam que a história de Adso, que introduz as discussões do capítulo terceiro é exemplar do perfil do liqueiro típico. Veio de fora do Rio, viveu uma infância identificada ao mundo rural, estudou e quer trabalhar numa escola técnica como professor de Ciências Agrícolas. Estes dados sugeriram a formação de uma categoria, um grupo que só existe nesta dissertação, que é o pessoal da enxada. Esta categoria refere-se a auto-imagem profissional construída entre, parte, dos liqueiros e que reforça as histórias de vida e as perspectivas profissionais manifestas pelos entrevistados. Boys in White, (Becker et alii), figura nesta dissertação como um estudo modelar porque traz caminhos apropriados para o entendimento da formação gradual da auto-imagem profissional¹¹ entre os liqueiros. Além do que, este estudo enfoca, igualmente ao meu, a socialização no meio universitário e traz muitos outros pontos de contato ao longo do trabalho.

As narrativas do grupo da enxada se aparentam em muitos aspectos, merece ser sublinhado, neste momento, o papel central das escolas agrotécnicas. Tanto na formação pregressa do estudante, quanto na alusão às perspectivas de futuro, estas instituições ocupam importantes espaços nos mapas de vida dos liqueiros. Os estudos técnicos, os estágios profissionalizantes durante a formação superior e o investimento na perspectiva de fazer um concurso e ter um bom trabalho, um bom salário, uma ocupação alvo dos desejos e meta da conquista.

Logo, é importante ressaltar que as escolas agrícolas surgiram no Brasil Imperial e, segundo Ana Dantas Soares¹², preocupavam-se com a formação do indivíduo através do trabalho manual e:

“apresentavam um caráter segregacionista e correccional, sem qualquer sistematização pedagógica ou estrutura curricular fixada”. (Soares, Ana: 20)

Voltado para os “desfavorecidos” pelo sistema, o ensino nas escolas agrícolas atendia aos cegos, aos criminosos, aos alcoólatras, aos aleijados, aos menores abandonados e aos filhos de escravos, entre outros (Soares, Ana: 20-38), no século dezanove. Durante o século passado, muitas reformas foram feitas no sentido de equiparar o status do ensino técnico ao ensino regular. Mas, estas equivalências sempre foram parciais.

Soares afirma que o ensino técnico permanece marcado como sendo uma escola do fazer. Para ela, o peso da história e o caráter de dualidade estrutural da formação técnica assinalam a continuidade de uma escola voltada para uma clientela diferenciada das escolas, ditas, propedêuticas¹³ (Soares, Ana: 24). Ainda hoje, o ensino técnico é marcado pelo assistencialismo e fundamenta-se, pedagogicamente, no compromisso com a preparação para o trabalho. Os currículos e práticas pedagógicas revelam que, por

¹¹ Conceito utilizado por Becker et alii: 419 “medical students gradually develop a professional self image”

¹² Soares, Ana M D “A (Con) Formação do Técnico em Agropecuária, Primeiras aproximações, CPDA, 2002.

¹³ São escolas de preparo para estudos científicos em nível superior, diferenciam o ensino de caráter prático do essencialmente intelectual.

tudo que já foi dito e que têm eco nos depoimentos dos liqueiros, as escolas técnicas oferecem:

“(...) formação de caráter mais instrumental à população de baixa renda (...)”
(Soares, Ana: 25).

A criação do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas coincide com a reforma dos cursos técnicos (Soares: 26-7) e com a elevação desta instituição ao estatuto de Universidade contextualizados, os três fenômenos, pelas vias do autoritarismo, do tecnicismo e do desenvolvimentismo, na década de setenta (Teixeira, 56-60). Este paradigma foi sendo colocado em xeque, ao longo da década de 80, e gerou debates que hoje se renovam em mais um movimento de revisão de ementas que o Departamento de Lica empreende com a participação dos alunos, representativamente, e professores.

Não é estranho, portanto, que os liqueiros tenham facilidade em se posicionar frente à noção de desenvolvimento e à relação campo - cidade. Observei que, para os estudantes, Lica habita ambivalentemente os espaços rural e urbano do ponto de vista do mercado de trabalho. Há, então, este contraponto que torna interessante a investigação sobre como as visões de rural e de urbano que são construídas frente ao comprometimento com o progresso e o desenvolvimento. São atributos referidos a esta carreira de cientista agrícola pelo seu nascimento (Teixeira: 59), como também ao papel do professor como transformador (problematizador em Freire, 1970: 80) (Apud Nóvoa, 1998: 46-7).

Daí as perguntas: Quais são as perspectivas profissionais construídas pelos estudantes de Lica? Eles acreditam que vão fomentar no homem rural o desenvolvimento e a mudança da sociedade como um todo, num sentido de conquista da cidadania e libertação da exploração?

“Voltaire, com sua época, acreditava no progresso. As idéias científicas haviam substituído as religiosas. Pensava-se que o homem não teria que expiar mais o seu pecado original aqui na Terra. Em vez disso, o homem podia e devia tentar melhorar a sua existência temporal pela reforma das instituições e dos hábitos. Trabalhos e projetos estavam a tomar o lugar da resignação ascética e do otimismo fácil. No espírito de Voltaire, o mundo existente não era de modo nenhum o ‘melhor dos mundos possíveis’, mas, pelo menos, podia ser tornado melhor.”
(Bronowski, J e Mazlisch, B, 1960: 272-3)

Por mais que ementas e grades sejam reformadas, e quaisquer sejam as reformas na universidade, é preciso reconhecer que ela carrega o espírito iluminista e o fantasma do progresso. As disputas e mudanças na estrutura universitária e no pensamento científico podem ser vistas, no que auxilia a teoria dos paradigmas e das revoluções científicas, como transformações que não alteraram, por exemplo, o fato de o progresso ser um atributo da ciência (Kuhn, 1998: 203).

“Mas apenas as civilizações que descendem da Grécia helênica possuíram algo mais que uma ciência rudimentar. A massa dos conhecimentos científicos existentes é um produto europeu, gerado nos últimos quatro séculos. Nenhuma outra civilização ou época manteve essas comunidades muito especiais das quais provém a produtividade científica.” (Kuhn, 210)

Acima, o conhecimento científico é tratado a partir de uma visão histórica. A comunidade científica elabora novos conceitos e mantém a vigência de outros, antigos conceitos, em meio aos processos de negociação para mudanças e permanências dos paradigmas. Destarte, penso que quaisquer que tenham sido as reformas sempre

prevaleceram as noções do professor de Ciências Agrícolas como transmissor de conhecimento e transformador da realidade.

Teixeira oferece elementos para concluir o dilema da relação entre a ciência e o progresso, trazendo, para dentro do curso de Lica, a idéia da existência de disputas que imbricam as questões científicas e sociais.

“A experiência que o curso de Lica vêm atravessando nas duas últimas décadas demonstra que o processo educativo está permeado de confronto entre o velho e o novo, o objetivo e o subjetivo, o ideológico e o contra-ideológico. Isto significa que, como todo o processo social, o curso de Lica esteve (está) sujeito a um processo dialético, decorrente das disputas entre as forças sociais, pela busca da hegemonia” (Teixera, 144).

*

Ao iniciar o trabalho de campo, comecei a freqüentar as aulas de uma das (duas) disciplinas de Prática de Ensino oferecidas para Lica em janeiro de 2001. Escolhi esta disciplina por ser freqüentada pelos alunos formandos de cada semestre e ser composta de um período em sala de aula na Universidade e outro fora da Universidade em experiência profissional, o estágio probatório. Escolhi um dos horários e pedi autorização ao professor que me apresentou aos estudantes anunciando que eu faria um livro sobre eles.

A turma de formandos tinha cerca de quinze alunos. Eles tinham diferentes datas de ingresso na Universidade mas todos estavam cursando esta disciplina que, geralmente, se faz no último período do curso. Posso, então, agrupá-los, todos, sob a identidade de formandos. Isto é, neste caso, eles eram licenciandos.

Contaram-me que o estágio este período, seria muito “legal” pois, estava sendo selada uma parceria entre a Universidade, através do Departamento de Lica, e uma ONG italiana num campo de trabalho “novo”. A fazenda de mudas “Sítio do Padre Renato” é fruto da parceria da ONG VIDDA e de uma instituição religiosa e assume o compromisso de oferecer uma oportunidade de ressocialização à crianças e jovens em situação de risco¹⁴ familiar ou legal. A ressocialização proposta se dá através da (re) estruturação de laços familiares e através da profissionalização no trabalho agrícola.

Este projeto tem dois liqueiros da Rural em posições de coordenação. Entrevistei-os sobre esta realização que já se enquadra na vida profissional e também a respeito de suas opiniões como formando e ex-aluno.

Os formandos de Lica, da turma X, do primeiro semestre de 2001 cumpriram suas horas prescritas pela grade curricular para contato, como regentes de turma, com alunos do ensino fundamental. Eles elaboraram e desenvolveram um projeto sócio-educativo ministrando um curso de jardinagem aos jovens que estavam alojados, trabalhando e estudando no Sítio.

O Sítio fica perto da Reserva Biológica do Tinguá, no distrito da Posse, uns vinte e cinco quilômetros após o centro do município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Para o aluno residente na Rural, este trajeto significa cerca de duas horas de viagem de ida e outras duas para voltar, em média, usando duas diferentes linhas de ônibus, em cada trecho.

Entre a porteira do Sítio e o riacho, funciona um curral, uma pocilga, algumas culturas de frutas e verduras e uma fazenda de mudas ornamentais. O Sítio sobrevive da venda das mudas de plantas ornamentais. É ali que os jovens trabalham, duro, parte do

¹⁴ Esta noção está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente e refere-se às situações de abandono, violência doméstica ou prática delituosa.

dia, e estudam em instituições regulares da região além de receberem cursos de formação profissional na casa sede do projeto da ONG, que conta com um escritório, um computador, dois ventiladores e uma sala de aula com quadro verde e carteiras de braço. Os rapazes residem em casinhas espalhadas pelo local, em grupos de quatro a seis indivíduos, sendo responsáveis pela arrumação da casa e pelo preparo da comida do dia a dia.

Há, no Sítio, também, uma casa grande onde uma mãe-social vive com crianças, também consideradas, em situação de risco. Os pequeninos, até doze anos, saem, em bando, por volta do meio-dia, num sol escaldante, para ultrapassar os muitos quilômetros de poeira e buracos que os distanciam das escolas regulares mais próximas¹⁵. Eles executam pequenos serviços no dia a dia do Sítio, como dar comida às galinhas e ajudar na limpeza do pátio.

A turma que foi público alvo do curso de jardinagem, que eu assisti, teve entre três e seis alunos, ao longo dos dois períodos de aulas (9-11:30 horas e 13 – 16 horas). Compreendia a faixa etária de 15 a 17 anos e o grau de escolaridade era, provavelmente, o de primeiro segmento do ensino fundamental. Nos dias de aula, as tarefas individuais, como tirar leite, deviam ser cumpridas inteiramente antes do horário de início do curso.

Destes formandos que acompanhei da sala de aula da Rural ao sítio, nove homens e seis mulheres, pude conversar com sete mais detalhada e freqüentemente – apenas uma entre as moças atendeu a minha solicitação de entrevista. Outros dois formandos, um que estava trabalhando no sítio e outra a quem fui apresentada numa palestra completam o grupo de formandos entrevistados. Eu assisti às suas aulas no sítio, almocei com quase todos eles e dei carona para alguns. Foi um período de aprendizados e descobertas no convívio intenso com os licenciandos.

Após esta fase, decidi seguir uma pista. Era informação de um entrevistado que referiu-se ao diretório acadêmico como acesso ao mercado de trabalho universitário – isto é, estágios e bolsas. Então, procurando as pessoas, eu acompanhei mais liqueiros, e entrevistei, e até fui convidada a dormir no quarto de (duas) meninas que faziam parte de um grupo de amigos residentes que tinha cerca de dez alunos de Lica. Eles cursavam entre o segundo e o penúltimo semestres e me colocaram em contato com uma rede de mais de cinquenta residentes na Universidade e no 49, que construíam outros caminhos afetivos e de profissionalização. Fui conduzida por eles aos alojamentos e ao bandeirão.

Comecei a ser convidada para as cervejadas de fim de tarde, para as reuniões do diretório e até para duas festas que ocorreram na época. O contato freqüente assinalava o aparecimento da cumplicidade que surge entre pesquisador e sujeitos. Houve negociações entre nós e o estabelecimento de uma confiança mútua que são condições indispensáveis para o trabalho de observação participante.

Fica evidente, no parágrafo anterior, que a opção por seguir pistas e acompanhar pessoas não foi tomada ao acaso. Durante o trabalho de observação participante, eu tinha em mente a inspiração que me deram os trabalhos de Willis e Foot White, além de sentir-me amparada pelas observações de Marcus. Para ele, a etnografia multi-situada não é propriamente uma novidade, pois, o próprio conceito de trabalho de campo é, potencialmente, multi-situado (Marcus, 1998: 83) ou caracterizado por compreender um mapa da vida do grupo observado.

E foi por isso mesmo que, quando eu acompanhava os liqueiros, eu me preocupava em mapear quais eram os espaços e cenários importantes para eles. O Sítio do Padre Renato, o bandeirão e a sala de aula, por exemplo, constituíram campos diversificados e ricos para a observação. Para Marcus, acompanhar as pessoas é uma

¹⁵ Nos distritos de Miguel Couto e Vila de Cava.

técnica convencional de materializar uma proposta de campos multi-situados (Marcus, 1998: 90).

Acompanhando os estudantes, mantive também alguns contatos, que foram os mais tímidos de todos, e a troca de algumas perguntas e respostas com outros dez alunos que acabavam de ingressar no primeiro período. Eles eram identificados como calouros ou bichos.

Ao todo entrevistei vinte e nove alunos de Lica e acompanhei o cotidiano de um grupo de trinta e cinco. Trabalhei com mais regularidade com os dezessete que aparecem aqui mais intimamente e com nomes fictícios. Foram inquiridos também dois professores e dois funcionários, cujos depoimentos foram usados no sentido de confirmar as inferências da autora e não de contrapor as vozes e discursos no contexto da instituição.

2. COSTURANDO METACOGNIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

“O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis”. Estudos Sociológicos de Jean Piaget (cit. por La Taille, *In*: La Taille et alii: 12)

Entendo que qualquer estudo que tenha como pressuposto a interação social, deve olhar para o indivíduo como um agente formador de outros indivíduos e constituinte de grupos mas também como um ser em permanente reconstrução e que desempenha múltiplos papéis, e, com isso, desenvolve múltiplas identidades. Por isso, tomei como população a ser estudada um grupo de universitários desenvolvendo a identidade de professores de Ciências Agrícolas.

Imaginei encontrar, em seus discursos e atitudes, os indícios de que os jovens adultos estão, nesta fase de suas vidas, desenvolvendo-se como pessoas ao construírem uma identidade profissional. Isto é, ao mesmo tempo que a interação social que fazia com que universitários trocassem idéias sobre o mundo e estudassem para executar uma ocupação, a mesma interação possibilitava observar o uso de estratégias mentais para solução de problemas que também eram aprendidas, trocadas e compartilhadas, bem como objetos de conversas. Refiro-me, por exemplo, às estratégias mentais de: ensaio, elaboração, organização, monitoramento da compreensão, solução de problemas, planejamento de desempenho ou raciocínio prospectivo e reflexividade afetiva – todas elas fruto e semente do desenvolvimento da inteligência e do exercício da afetividade. O uso de todas estas estratégias que permitem o monitoramento da aprendizagem pelo indivíduo é metacognição.

Então, eu acreditava poder provar que o desenvolvimento, a troca e a utilização destas estratégias metacognitivas eram também inerentes ao indivíduo adulto em ação nas relações sociais. Destarte, indivíduos adultos compartilhariam estratégias quando informados por um mesmo processo de socialização. E ainda, eu supunha que estas estratégias eram, ao menos, tomadas pelos próprios alunos como fundamentais na busca do sucesso profissional – qualquer que seja o entendimento e conteúdo atribuído ao sucesso.

Minhas idéias estavam alicerçadas, sobretudo, na compreensão que eu, como professora, tinha dos processos de ensino-aprendizagem. Seguindo Piaget, através da leitura que dele faz La Taille¹⁶, vejo indivíduos – crianças e adultos – modificados constante e decisivamente nas relações sociais. A socialização está ligada ao desenvolvimento mental e pessoal, indissociáveis. E, a construção das identidades, por sua vez, depura a qualidade das trocas sociais (La Taille et alii: 12-24).

Os estudos que se debruçam sobre as relações sociais, falam sobre as permanências e as mudanças que vão recheando as histórias de vida dos indivíduos. Eles descrevem, muitas vezes, estratégias metacognitivas compartilhadas sem terem mirado nelas - como o uso da ironia entre os garotos estudados por Willis, que usavam esta estratégia para subverter a autoridade escolar opressora e o emprego da jocosidade entre os cadetes, que reforçam a construção de suas identidades profissionais com brincadeiras que os valorizam e diferenciam dos demais, como descreveu Castro (1990:103).

¹⁶ Yves de La Taille amadureceu e integrou os conceitos piagetianos em importantes sínteses temáticas. Destaco suas elaborações que abriram novos caminhos de entendimento sobre a interação e a afetividade, na obra citada.

Como a identidade de militar, o espírito do ser militar vai se construindo nos movimentos de pertencimento e exclusão; aproximação entre o indivíduo e o grupo de sua turma, de seu ano de academia, de sua arma, de sua Força, da história da instituição e distanciamento em relação ao "mundo de fora". O estudo de Castro é uma bela ilustração de como se processa a socialização entre adultos, sobre como os processos de socialização são envolventes e eficazes do ponto de vista da construção social dos indivíduos, de seus projetos pessoais e de suas adesões, ampliando e reduzindo a participação dos indivíduos em teias de relações.

Assim, valorizando os aprendizados que constituem e modificam os indivíduos nos processos de interação, o processo de socialização entre cadetes revela o uso do auto-monitoramento, da reflexividade afetiva, da reflexividade cognitiva etc. Isto quer dizer que, mesmo quando um trabalho de ciências sociais enfoca os processos interativos entre indivíduos e grupos, ele está, em realidade, valorizando os aprendizados que modificam os indivíduos. Esta é a afinidade base entre educadores e cientistas sociais, e, é sobre ela que construo o argumento da metacognição. Estas idéias têm fundamento num sistema social onde o indivíduo pode desenvolver "identidades múltiplas ou relacionais" acionadas ou ativadas frente a situações específicas, isto é, nos processos de interação.

Analogamente, embora usando outra linguagem, a importância do grupo e da troca de idéias e aprendizados foi encarada pelo cognitivista russo, há um século, nos seguintes termos:

“(...) o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da fala” (Vygotsky, 1989: 44)

Kohl de Oliveira, comentadora do experimentador Vygotsky, completa valorizando o papel do grupo em relação ao indivíduo e à (re) organização do mundo real:

“Isto é, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significantes que ordena o mundo real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua deste grupo”. (Taille et alii, 1992: 28)

As idéias, os conceitos, as atitudes, e a linguagem são culturalmente construídos e esta constatação induz ao argumento da presença de estratégias metacognitivas nos processos de socialização. Atentando particularmente para as manifestações não verbais da interação, Goffman denomina carreira moral o processo de mudanças que ocorrem no indivíduo moderno em ambientes de manicômios. As relações entre internos, mais e menos experientes, e o corpo médico e o de enfermagem reorganizam o mundo e os referenciais do doente, provocando a reconstrução da sua auto-imagem e a assimilação do papel de doente mental.

Vale dizer que o conteúdo destas negociações está recheado de dados, informações e padrões de comportamento que não são tornados públicos pelas instituições, ou seja, ocorrem no âmbito das trocas informais, no âmbito da metacognição. A institucionalização do “eu”, fazendo com que este reelabore sua trajetória – o indivíduo redivide sua história de vida entre antes e depois de “perder a

cabeça” - revela uma face cruel dos processos de interação que buscam modificar pessoas (Goffman, 1974:112).

Os espaços sociais observados em busca da existência de processos de socialização, construídos a partir da interação, são diversificados. Vale aqui reconhecer que este processo ocorre e que sua valorização está relacionada aos saberes que podem não estar escritos.

Em outras épocas da história ocidental, estes saberes compartilhados no convívio social, colocados não na letra, mas na experiência trocada e acumulada, já foram mais valorizados e reconhecidos. Por exemplo, na Inglaterra do século dezessete, ensina o Thomas que:

“não havia curso universitário de Direito e se aprendia a advogar assistindo aos julgamentos e tomando as refeições na companhia de profissionais mais adiantados, que discutiam com os mais jovens e lhes explicavam (...)” (Thomas, K p.173)

Além de tocar diretamente na (transmissão¹⁷ ou) construção de idéias, saberes, presente na interação social informal e reconhecê-la como agência formadora - e profissionalizante - o espaço de alimentação cede lugar ao convívio mais produtivo do ponto de vista metacognitivo que é aquele entre os indivíduos mais e os menos experientes (conceito de aprendizagens significativas de Rogers, 1972: 5 e 152ss).

Esta estratégia metacognitiva utilizada pelos menos experientes reconhecendo que o saber daquele que já está freqüentando aquele processo de socialização há mais tempo é essencial e está descrita nas obras de psicólogos sob a nomenclatura de aprendizagens significativas (Rogers, 1972: 150), e, aprendizagem auto-dirigida, auto-iniciada ou auto-apropriada (Rogers & Stevens, 1978: 53-78 e Goleman, 1997: 302). Os termos referem-se ao uso da afetividade de forma a refletir e selecionar o conteúdo em questão.

A aprendizagem auto-dirigida já vem sendo explorada por psicólogos e educadores, dentre os quais estão Carl Rogers, psicólogo e educador humanista americano e o educador alemão Alexander Neil, que fundou a escola experimental sem currículos nos anos 60 e, mais recentemente, Daniel Goleman, nos anos 90. Para eles, a aprendizagem significativa e a alfabetização emocional aparecem no cotidiano do estudante como importantes contribuições à construção do conhecimento do indivíduo.

Tanto Rogers quanto Goleman foram influenciados pelos estudos que questionavam o papel dos testes de medida da inteligência (QI) muito criticados na década de 60. Rogers, nos apresenta uma opção por um método “não-diretivo”, auto-realizador da pessoa enquanto ser humano de modo global, isto é, sem separar o desenvolvimento cognitivo dos demais aspectos do ser humano. Goleman, um autor comumente rotulado como produtor de literatura de auto-ajuda, é psicólogo e ficou mundialmente famoso com a venda de milhões de cópias dos seus livros sobre a importância da emoção na inteligência. Ele retoma uma abordagem educativa que se caracteriza pela exploração de “outras inteligências”, afirmando que a autoconsciência, o equilíbrio emocional e a aprendizagem das emoções têm uma importância fundamental no desenvolvimento do indivíduo para a vida no mundo contemporâneo.

No quadro, a seguir, elaborado por Almeida e Mattos (1999), apresenta-se, de modo sintético, as propostas dos dois autores para efeito de melhor visualização. Elas

¹⁷ Escolhi usar sempre a noção de saberes construídos à de saberes transmitidos, seguindo Piaget (1978: 6).

cotejam os principais conceitos dos autores de modo que possamos identificar as situações em que um e outro contextualizam o desenvolvimento do ser humano no âmbito educacional.

Quadro 2. Comparação das idéias de Rogers e Goleman referentes ao desenvolvimento humano no âmbito educacional.

ROGERS	GOLEMAN
Situação que:	Situação que estimule:
Capacite o aluno a adaptar-se inteligente, flexível e criativamente a novas situações problemáticas do futuro;	Confiança: o senso de controle e domínio do próprio corpo, comportamento e mundo; o senso da criança de que tem mais probabilidade de vencer do que de fracassar naquilo que empreender;
Restaure, estimule e intensifique a curiosidade do aluno;	Curiosidade: o senso de que descobrir coisas é positivo e dá prazer;
Dê ao aluno papel participante na formação e na construção de todo o programa de que ele é parte. Seja uma pessoa que possui uma capacidade, uma tendência a desenvolver-se, a auto-dirigir-se, a reajustar-se, tendência e capacidade estas que devem ser liberadas não diretivamente;	Intencionalidade: o desejo e capacidade de causar impacto e explorar com persistência. Está relacionado com o senso de competência, de ser eficiente;
Encoraje o aluno a escolher seus próprios interesses. Seja uma totalidade, um organismo em processo de integração; seja independente, diferente, autônomo e, como tal, devendo ser aceito e respeitado;	Autocontrole: a capacidade de modular e controlar as próprias ações de formas apropriadas à idade; o senso de controle interno;
Desenvolva o aluno autodisciplinado e crítico, capaz de avaliar tanto as suas quanto as contribuições dos outros;	Relacionamento: a capacidade de entrosar-se com os outros, baseada no senso de ser entendido por eles e entendê-los.
Interaja com outras pessoas, sendo compreendida e aceita como tal, por parte de quem a ajuda. A crença na fé e a confiança (termos de Rogers) na capacidade da pessoa, em seu próprio crescimento, constituem o pressuposto básico da teoria rogeriana;	Capacidade de comunicar-se: o desejo e a capacidade de trocar verbalmente idéias, sentimentos e conceitos com outros. Está relacionado ao senso de confiança nos outros e de prazer no entrosamento com eles, incluindo adultos;
Permita ao aluno fazer escolhas responsáveis quanto as suas próprias orientações, assim como assumir a responsabilidade das conseqüências de suas opções erradas, tanto quanto das certas.	Cooperatividade: a capacidade de equilibrar as próprias necessidades com as dos outros nas atividades de grupo. (Goleman).
(Rogers,1972:182-3)	(Goleman,1997:208)

Fonte: Almeida, Sandra M. e Mattos, Carmem G. de “Projeto piloto de metacognição para sala de aula”, UERJ, Rio de Janeiro, 1998.

Através deste quadro, as autoras mostram que tanto Goleman quanto Rogers acreditam nas idéias de que: o ser humano é capaz, através da troca de idéias com um grupo – família, escola, universidade, trabalho, presídio, etc. - onde é socialmente querido e aceito, de controlar a si mesmo e a sua aprendizagem, e que, um bom desenvolvimento emocional proporcionará uma vida mais responsável, cooperativa, confiante e, acima de tudo, mais civilizada.

A observação destas situações captura a convocação de variados saberes pelos indivíduos interagindo em grupo para benefício próprio ou do grupo, que se configuram como operações mentais metacognitivas ou, simplesmente, metacognição. A professora titular da disciplina sobre currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Maria das Graças Feldens resume:

“toda a aprendizagem profissional significativa é experienciada” (Feldens in: Serbino, Raquel et alii, p.134).¹⁸

Os alunos da Rural também reconhecem que, principalmente nas situações-chave, fica mais fácil identificar quem é que sabe utilizar estes conhecimentos que tomei como construídos e necessários ao grupo e ao processo de socialização e profissionalização. Uma aluna que fazia parte da rede de relações dos liqueiros – em que fui acolhida - expressa com clareza aquilo que é voz unânime. O bandejão é um lugar da Universidade onde se pode aprender códigos não verbais e não escritos que diferenciam os indivíduos que ali interagem pelos graus de socialização e pertencimento:

“Ah, é. Aqui [no bandejão] a gente sabe direitinho quem é de fora.” Duda, estudante de agronomia e residente.

Logo, é necessário reconhecer a existência de um saber socializado em quase todos os grupos ocupacionais, o que foi confirmado no caso de Lica. Sempre com o cuidado de lembrar que, como o currículo coloca o aluno de Lica junto aos de outros cursos, assim como a experiência universitária é de certo modo compartilhada por todos os adultos que passam por um longo período em formação profissional, estamos falando de enxergar os comportamentos e idéias da cultura estudantil, em geral, através do prisma particular dos liqueiros.

O manejo que cada indivíduo tem de suas ações, neste grupo, é decorrência, também, do lugar que nele ocupa. Assim, um ponto de vista sobre a própria vida gera a idéia de carreira, que é, por sua vez, um conceito dinâmico e relacional. Os processos de mudança - observados em indivíduos que ingressam em grupos ocupacionais, construindo uma auto-imagem de carreira, seja como profissionais ou aprendizes – são focos específicos dos processos de socialização de adultos ou secundária¹⁹. Eles ocorrem nos indivíduos quando ingressam em instituições que buscam modificá-los, como internatos para adolescentes em conflito com a lei (Lane In: Singer, e Mattos e Veríssimo) , manicômios, conventos e prisões (Goffman, 1974) escolas (Willis, Reed-Danahay, Singer, Almeida, e, Demo, 1995), hospitais (Charmaz, In: Maines, Soefnner, In: Maines e Wiener In: Maines) e órgãos militares (Castro). Todos estes tipos de instituições configuram campos especialmente ricos para os estudos interacionistas.

O ingresso e permanência no grupo ocupacional dependem da atualização constante e num grau razoável de socialização entre seus membros. Hughes sugeriu,

¹⁸ Dando ênfase ao convívio e às vivências em detrimento dos saberes transmitidos.

¹⁹ Já que a socialização de crianças é dita primária.

referindo-se a qualquer tipo de trabalho, que todas as ocupações contêm um pacote de deveres: alguém que pretenda ser identificado com aquela ocupação deve cumpri-los.

“Numa sociedade alta e rigidamente estruturada, o caráter consiste, objetivamente, de uma série de status e ofícios claramente definidos. (...) Subjetivamente, uma carreira é a perspectiva mutável em que a pessoa vê sua vida como um todo e interpreta o sentido de vários atributos, ações, e das coisas que acontecem com ele.”(Hughes, 1971:137).²⁰

As carreiras não aparecem como uma biografia da profissão, mas, muito mais que isso, significam prestígio social, influência, responsabilidade e reconhecimento, em suma, implicam num compromisso social (Hughes, 1971, p.138). São processos de socialização que criam nos indivíduos uma identidade ligada à ocupação.

A socialização de adultos, encarada como o processo que realça as mudanças no “self” e modifica a visão de mundo e a forma de agir neste, organiza um novo comportamento a partir da interação, e dos subseqüentes compromissos sociais. Logo, o *self* emerge dos papéis socialmente disponíveis e não é estático, mudando conforme experiências e formas de organizar nossas atividades (Becker, 1970:292, 3).

A vida do cadete, para usar mais uma vez o caso provido por Castro (1990: 37-42), será marcada pela intensidade e isolamento durante toda sua profissionalização, pois que, a carreira militar implica grande coesão interna, conformando uma instituição total. Trilhando os caminhos clássicos, Castro mostra a importância dos trabalhos de Berger e Luckman (Castro, 1990: 31-2) e Goffman, entre outros, que vêem o mesmo processo sob a ótica de uma socialização secundária que faz com que o indivíduo mude seu mundo, reconstruindo-o como numa estufa. Uma instituição total que, para Goffman, desconstrói e refaz um outro indivíduo. (Goffman, 1974: 142)

A Universidade, contudo, difere profundamente de uma instituição total. Mesmo que se dê relevo ao caráter modelador da pedagogia, tanto a instituição quanto seus membros objetivam voluntariamente as interações, transformações e adesões que são objeto deste estudo. Ademais, os universitários não têm, necessariamente, que desconstruir-se, pois, não estão numa instituição total.

E, estão no mundo contemporâneo, em que as fases de nossa vida estão relacionadas com o nosso status de escola ou trabalho: pré-escola, escola, escola profissionalizante, *trainee*, formando, recém-formado, aposentado. Por conseguinte, a opção pelo estudo sobre as visões de carreira e as identidades profissionais que os liqueiros da Rural elaboram se relaciona justamente com o olhar sobre um ponto crucial de estrangulamento entre a vida pessoal e a vida profissional. (Hughes, 1970: 124).

No mundo do trabalho, para quem estiver na disputa, só é permitido investir em uma única ficha, a carreira. Este momento acaba marcando a passagem da vida adolescente à vida adulta. Hughes já apontava²¹ que estas fases na vida pessoal e no calendário de uma carreira estavam se transformando em momentos de grandes mudanças para a pessoa envolvida. Chamou esses momentos de *turning points*.

Recentemente, a bibliografia que chega aos educadores trata a adolescência como um fenômeno que foi histórica e culturalmente construído pelo nosso século (Palácios, 263) e que impõe ao jovem uma pressão que é a decisão de sua vida, o

²⁰ No original:

“In a highly and rigidly structured society, a career consists, objectively, of a series of status and clearly defined offices. (...) Subjectively, a career is the moving perspective in which the person sees his life as a whole and interprets the meaning of his various attributes, actions, and the things which happen to him.”

²¹ (Hughes, 1970: 124)

vestibular, ou o preço da perda de tempo pela escolha equivocada. A adolescência, como um fenômeno histórico e social, ampliou a permanência do jovem junto à família e postergou sua entrada no mercado de trabalho. Ao adotarem este estilo de vida de estudantes, tanto os jovens com mais e menos poder econômico²², um fenômeno ocorreu na história social da intimidade que Palácios descreve como :

“a incorporação dos adolescentes ao status de adultos retardou-se notavelmente”.
(Palácios: In: Coll, C et alii: 264)

Apesar de serem tratados como seres em maturação é importante frisar que, do ponto de vista psicológico, estes indivíduos, adolescentes/jovens/adultos, quando na fase universitária têm acesso ao pensamento formal e são vistos pelas ciências da cognição como adultos. Isto porque:

“serão capazes não só de relacionar cada causa isoladamente com efeito, como também considerar todas as suas combinações (2^a2, 3^a3, etc) possíveis, entre as diferentes causa que determinam tal efeito. Esa habilidade cognitiva, é, para Piaget, a que melhor define a fase das operações formais”. (Palácios, J. In: Coll, C et alii: 276).

E são estas habilidades mentais e suas derivantes estratégias metacognitivas que estão necessariamente em ação no momento da escolha profissional e da montagem da grade de disciplinas semestral, para citar dois momentos que considero mais privilegiados dentre as situações de pesquisa.

Na área da sociologia, considerando as idéias de Thomas, Blummer e Strauss, sobretudo este último, a fase de profissionalização tem sido como um processo em que há profunda negociação entre o indivíduo e o grupo marcando movimentos de adesão e exclusão. Este processo foi chamado de socialização de adultos, por oposição ao mais óbvio que era o primeiro, primário processo de socialização, que é quando a criança aprende a falar, andar, brincar .. Esta expressão, para Goffman, (1974:143) está ligada aos processos mentais coletivos que geram novas formas individuais de concepção de “eus”.

Os estudos de socialização primária, por sua vez, abordam as primeiras fases de desenvolvimento mental e físico dos seres humanos e privilegiam agentes de influência nesta formação como a família e a educação infantil. Estes estudos foram mais trabalhados nas áreas de psicologia e educação do que nas ciências sociais.

Portanto, a abordagem da socialização secundária compreende, por sua vez, os estudos sobre grupos ocupacionais e, ou, em formação profissional. Foram vastamente registrados pelas ciências sociais em estudos sobre músicos (Becker, 1963), atores (Coelho, 1989), políticos (Kushnir, 2000), cadetes (Castro, 1990), soldados da SS (Hughes, 1964), professores primários (Becker, 1986), engenheiros e filósofos (Becker, 1970), médicos (Becker et alii, 1961), que alicerçaram esta dissertação.

Enfocar esta identidade construída durante a socialização secundária exige um olhar que não ignora nem despreza outras agências de formação do indivíduo como a igreja, o partido político e a família. Também, a obra de Willis que descreve as estratégias dos jovens de classe operária inglesa para lidarem com a escolarização descompassada e tardia sustenta estas argumentações.

Durante a profissionalização, o indivíduo é intelectualmente adulto e autônomo para projetar seu futuro a partir de uma avaliação retroativa e situacional. Faz suas

²² A variação, do ponto de vista sócio-econômico, é relativa ao número de anos de permanência e à qualidade do estudo.

escolhas oscilando entre as sensações de liberdade e independência e a de apêgo ao mundo e à vida social.

“Assim, longe de significar isolamento e impermeabilidade às idéias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar conscientemente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.” (La Taille, in La Taille et alii: 17).

As habilidades mentais combinatórias aliadas ao desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo fazem com que o jovem ou adulto aja frente às situações de sua vida cotidiana utilizando-se das mesmas habilidades e estratégias mentais necessárias para o pensar científico. São a autonomia e o auto-monitoramento frente às situações que descreve La Taille (In: La Taille, 12), a partir de Piaget, apoiadas nas habilidades mentais do ser humano por volta dos dezoito anos, que funcionam como instrumental para o universitário em socialização e configuram-se como estratégias metacognitivas.

“(...) controle de variáveis (...) esta habilidade constitui um dos aspectos básicos da metodologia científica”. (Palácios: 276)

De acordo com o cognitivista Piaget (1967), adultos são aqueles que apresentam estruturas de pensamento no nível que denominou operatório formal. Isto por terem as habilidades mentais para executar, em geral por volta dos dezoito anos, estratégias ou ações de inteligência mais complexas que as que realizavam anteriormente. São exemplos de operações mentais realizadas por adultos: busca do real através da análise de um conjunto de variáveis, isto é chamado pensamento hipotético-dedutivo; e, o pensamento proposicional, a partir do qual o adulto toma resultados concretos e simula lógica e virtualmente suas proposições estabelecendo todo o tipo de conexões lógicas, de análise combinatória.

A opção pelo uso do termo adulto, para referir-me tanto ao tipo de socialização quanto para o indivíduo, não é isenta de problemas. É importante localizar que este termo costuma designar uma pessoa pronta e não em construção como postulo aqui não só o jovem universitário que está sem dúvidas construindo sua formação, sua personalidade, mas o indivíduo da contemporaneidade de forma geral.

E é por isso mesmo que o conceito é problemático. Pois, se do ponto de vista da cognição aquele que usualmente nomeamos jovem é um adulto, esta mesma sociedade guarda outras ambivalências para este conceito. Por exemplo, debate-se hoje no congresso nacional a antecipação da maioridade legal, ou seja, quando o jovem passa a ser adulto do ponto de vista da lei, que hoje ainda ocorre apenas aos 21 anos quando a maior parte dos jovens brasileiros já têm uma realidade de adulto nos mais diversos aspectos da vida. Se, como para alguns ramos da medicina, a vida adulta se inicia com a ativação da sexualidade, pesquisas mostram como esta emancipação vêm sendo antecipada para períodos que os educadores crêem como sendo a mais tenra adolescência.

Entretanto, como o foco deste estudo é o cognitivo sinto-me inclinada a seguir Piaget. O termo adulto será, portanto, usado para diferenciar este indivíduo daquele que em outras fases da vida dispõem de outro instrumental mental e social para suas interações cotidianas. Em assim sendo, universitário e jovem são aqui atributos dos nossos sujeitos adultos.

Da mesma maneira, o termo metacognição não é assíduo freqüentador dos gabinetes institucionais. O educador chileno Ruz Ruz (In: Serbino, 99) faz uso da idéia de domínio metacognitivo do saber por diferenciação ao conteúdo curricular, cognitivo, e vincula este domínio do aprendizado ao auto-monitoramento, no sentido do conteúdo

e das ferramentas mentais (reflexividade - Piaget, 1967). Mas é importante dar mais fundamento a esta noção.

Aparecendo em dois pensadores cognitivistas do início do século XX, Lev Vygotsky (1994) e Jean Piaget (1978), os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de organização do pensamento fundamentaram estudos conceituados como os de Flavell (1996), Demo (1995) e Boruchovich (1996), que advogam o aumento da capacidade de auto-regulação da aprendizagem enquanto o indivíduo adquire conteúdos e desenvolve estratégias mentais. E é o uso destas estratégias que se define como metacognição. Segundo Boruchovich (1996), o aluno sabe que conteúdos domina, ou não, e sabe o que fazer para aprender, pois, está monitorando seu aprendizado mesmo quando não é este o objetivo da ação.

Contudo, o uso da palavra metacognição, assim como as reflexões sobre os processos e estratégias metacognitivas têm, ambos, se desenvolvido com maior vigor fora dos cânones institucionais, desde a década de 60 do século passado, com a proposta pedagógica de Carl Rogers (1975) e até os anos noventa com os estudos sobre inteligências emocionais, de Goleman (1995), e inteligências múltiplas, de Gardner (1994).

Sendo, assim, uma seara ainda por explorar, os estudos sobre metacognição situam-se num terreno paralelo ao dos estudos empreendidos na maior parte das faculdades de educação. Isto coloca um desafio a esta dissertação que é o de convocar uma bibliografia das áreas de sociologia (Hughes, 1964 e 1970 e Becker, 1961, 1963 e 1986, Goffman, 1974 e Willis, 1991) e antropologia (Foot White, 1955 e Castro, 1990) em que são descritas práticas cotidianas de socialização para compará-las aos estudos que pertencem às ciências da educação tendo como foco o caso dos estudantes de Lica.

A relação entre as estratégias metacognitivas e os conteúdos formalmente assumidos no processo de ensino e aprendizagem, durante o processo de socialização secundária, é bastante complexa: muitas vezes, tais conteúdos são reforçados pela metacognição, e outras tantas, são por ela enfraquecidos, ou, pelo menos, fica instalada uma situação de incerteza ou ambigüidade acerca de sua pertinência.

O conceito de metacognição designa a forma como o sujeito pensa sobre o seu próprio pensamento, ou seja; como gerencia sua aprendizagem. (Flavell, 1996: 60 e Boruchovich, 1993:25). Neste trabalho, enfoco apenas as estratégias metacognitivas: de ensaio, de elaboração, de organização, de monitoramento, de reflexividade afetiva e raciocínio prospectivo. A seleção dessas estratégias podem ocorrer no contexto dos estudos sobre processos de aprendizagem ou na vida cotidiana.

Aparentemente, esses passos devem ser processados externamente ao indivíduo, isto é independente dele e dependente de outras pessoas que julgam esta capacidade de avaliar e aplicar um conhecimento corretamente em um grupo de alunos. Entendo que esta abordagem parte do processo de aplicação como primeira fase do processo de aprender. Isto é, explorar e avaliar a adequação da aprendizagem mediada por fatores afetivos e cognitivos ao mesmo tempo. Este olhar apresenta um avanço aos modelos explicativos já existentes e pode ser estudado como uma forma alternativa de entendimento do processo de ensino-aprendizagem.

De todo modo, ao que a bibliografia indica (Boruchovich, 1996, Flavell, 1996: 49 e Demo, 1995): 211), os saberes construídos de modo implícito e subjacente ao processo educativo formal e empreendido pela instituição e pelos agentes do processo educativo detêm um peso significativo na formação dos alunos e na configuração do processo mesmo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com a literatura sobre o

assunto²³, neste trabalho, os saberes ou estratégias metacognitivas constituem vias imprescindíveis, para a construção da inserção do aluno não apenas na universidade e na sua relação com professores e colegas, mas também na construção de parâmetros para sua inserção no mercado de trabalho.

Por conta da eficácia dos mecanismos da metacognição, não é descabido pensar que o processo educativo compõe-se do que é dito e também do que não é dito, ou melhor: o processo educativo comporta o que é oficial e conscientemente dito e o que é construído com menos controle institucional, ou seja, o que é dito com comentários paralelos, entrelinhas, regras invisíveis, atitudes e práticas cotidianas.

Logo, reconheço que o processo educativo pode ter como lugar clássico a sala de aula, mas, é muito importante valorizar os conhecimentos dos corredores e das ruas.

“A viatura foi chegando devagar e de repente, de repente,
resolveu me parar. Um dos caras saiu de lá de dentro já dizendo:
aí cumpadi te peguei, se eu tiver que procurar se tá fudido, acho melhor cê ir
deixando esse flagrante comigo...
vasculhando meu carro, metendo a mão no meu bolso, cheirando a minha mão
de geração em geração todos no bairro já conhecem essa lição
de geração em geração todos no bairro já conhecem essa lição
eu ainda tentei argumentar mas, tapa na cara prá me desmoralizar, tapa, tapa na
cara prá mostrar quem é que manda
porque os cavalos corredores ainda estão na banca ...
de geração em geração todos no bairro já conhecem essa lição
de geração em geração todos no bairro já conhecem essa lição
o cano do fuzil refletiu o lado ruim do brasil, nos olhos em choque, e, quem viu,
único civil rodeado de soldados como se eu fosse o culpado,
no fundo querendo estar à margem do seu pesadêlo, estar acima de um tipo de
suspeita mesmo que seja dentro dum carro importado com um salário suspeito
endossando a impunidade à procura de respeito
endossando a impunidade à procura de respeito ...
e peita a garotada inteligente
que nem gente no sinal que te agride e te ofende
prá te levar alguns trocados, prá te levar alguns trocados
prá te levar alguns trocados, prá te levar alguns trocados
era só mais uma dura, resquício de ditadura mostrando a mentalidade de quem se
sente autoridade nesse tribunal de rua
é nesse tribunal”
(O RAPPa, Tribunal de Rua, LadoB LadoA, 2000).

Neste trecho da música *black urbana*, os autores reconhecem a existência dos códigos de comportamento que vigem nas ruas. E mais, que estes códigos diferem de região para região da cidade, realçando a importância de conhecê-los para lidar com situações como a descrita acima em que a autoridade não está na lei mas nos sentimentos e pertences das pessoas. Com uma língua ferina, o cantor entoa a dúvida moral sobre o rico e a dúvida intelectual sobre o mendigo.

A banda mostra que aprendeu, tal como Elias com seu estudo em populações de bairros, que existem códigos de comportamentos que são regionalmente vigentes. De modo análogo, percebi também existir no campus da Rural e trago o exemplo com a mesma oposição entre os de dentro e os de fora que Elias expôs em *Outsiders*. Os ruralinos se dividem entre os residentes e os de fora assim como o Rappa mostra que em certas áreas da cidade ou você conhece os códigos de comportamento e os conceitos de autoridade e de honestidade, ou, então, apoia-se na lei escrita e pode se dar mal.

²³ (Willis, 1991, Boruchovich, 1996, Flavell, 1996: 49 e Demo, 1995: 211)

Acionar estes conhecimentos para lidar com a vida na rua na situação de uma revista policial, em que o cidadão tem que provar sua boa identidade, é metacognição. O mesmo saber localizado e oralmente, gestualmente transmitido no contato face a face de que fala a banda é manifesto na frase de Adso no capítulo II:

“tudo tem a ver com ser residente”

ou ainda, pelos bairrismos encontrados em Elias. E Elias ainda completa relacionando identidade do grupo e da pessoa com o crescimento do ser humano, que é um multi-freqüentador de grupos sociais:

“A identidade coletiva e, como parte dela, o orgulho coletivo e as pretensões carismáticas grupais ajudam a moldar a identidade individual, na experiência que o sujeito tem de si e das outras pessoas. Nenhum indivíduo cresce sem esse alicerce de sua identidade pessoal na identificação com um ou vários grupos, ainda que ele possa manter-se tênue e esquecido em épocas posteriores, e sem algum conhecimento dos termos elogiosos e ofensivos, dos mexericos enaltecedores e depreciativos, da superioridade grupal e da inferioridade coletiva que a acompanha”. (Elias, 2000: 133)

Estes saberes, como quero demonstrar, são utilizados pelos estudantes para atingir o sucesso acadêmico e social, em processos de adesão aos códigos de socialização em um grupo ocupacional e na construção de perspectivas de um mercado de trabalho que existe tanto no meio rural quanto no meio urbano.

Observando e descrevendo as interações cotidianas e padrões de atitude entre os jovens de Lica, acredito poder ter conhecido a auto-imagem profissional construída pelo grupo e as perspectivas individuais de vida geradas a partir da escolha profissional, pela formação científica e, sobretudo, pelas negociações entre indivíduos deste curso universitário. Investigando hábitos, atitudes e idéias que fazem parte da socialização durante a profissionalização, pretendi ter valorizado o papel dos processos de inteligência e informação ausentes dos conteúdos escolares e dos processos institucionais de avaliação, comumente chamados de saberes informais ou currículo oculto.

3. NARRATIVAS DE SI MESMO

“Eu tinha a certeza de existir, simplesmente porque podia contar de noite o que me acontecia de manhã. Mais tarde, bastavam-me alguns registros mensais, poucas linhas para me lembrar dos acontecimentos mais importantes. Dizia de mim para mim, quando eu tiver com uma idade avançada – vale dizer agora – hei de escrever as *gesta Baudolini*, tendo por base estas notas. Assim, no curso de minhas viagens, eu trazia comigo a história de minha vida.” (Eco, U. 2001)

Os títulos podem domesticar a escritura, são chaves para a interpretação. Mas, não devem nunca disciplinar as idéias. Aprendi isso, há anos atrás, com os prefácios convidativos aos rugosos textos de Umberto Eco (1985: 8-9). Hoje, aprecio também o efeito que as vinhetas e citações têm na apresentação de um trabalho que pretende valorizar as vozes que registra. As vinhetas apresentam as narrativas sobre si mesmos que registrei entre os licenciandos de Lica.

As narrativas de si mesmo têm em toda esta dissertação um peso essencial. Aqui, o argumento básico da dissertação tangencia as questões relativas à metodologia utilizada a partir da idéia da impessoalidade das relações sociais, mesmo quando íntimas. Este fenômeno deve ser visto no contexto da crise dos paradigmas sociais e científicos da contemporaneidade.

No primeiro capítulo, nas partes 1 e 2, tentei situar o leitor diante do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas e expliquei a relação entre o fenômeno sociologicamente descrito como socialização secundária ou de adultos e as estratégias metacognitivas. Neste último segmento do capítulo I articulo um diálogo entre a metodologia de construção do objeto de estudo que eu elegi e os autores tomados como abalizadores das idéias expostas.

Quando estudei para ser historiadora, fiquei encantada com uma certa precariedade inerente aos trabalhos produzidos nesta ocupação. As fontes falavam por si mesmas e quando eu fazia perguntas, elas assumiam vida própria. Ginzburg qualifica o trabalho do historiador, entre outros, como produtor de um saber que se faz conjectural. Chega a indicar que a historiografia funcionaria como uma arte de adivinhação do passado pelo presente. (Ginzburg: 155-179)

E foi munida do compromisso de ser atenta às pistas presentes nas fontes, mais do que propriamente no conteúdo destas fontes que senti-me preparada para utilizar dados tão numerosos e indiciários quanto os que foram produzidos na observação participante, nas entrevistas e na pesquisa bibliográfica.

A tarefa de se comportar como um observador participante é amplamente abordada em trabalho etnográficos e, particularmente, as reflexões de Foot-White e Becker (1993) instigaram-me e sugeriram os caminhos do trabalho de campo.

“Comemos e dormimos segundo sua rotina. Andamos no encalço de internos e residentes em seus apertados horários de aula ou (...) permanecemos em companhia de um pequeno grupo de estudantes em cada serviço (...) Nas situações de observação, havia conversas, e nós aproveitamos isso para entrevistar os estudantes.” disse Becker do trabalho feito com Hughes, Blanche Geer e Anselm Strauss, entre estudantes de medicina. (Becker, 1993: 48)

Segui bem de perto estas orientações. Este método tem vantagens no resultado do trabalho, pois envolve-se de credibilidade, já que a pesquisa não pode fabricar comportamentos (Becker, 1993: 77). Mas, produz avolumado material, que gera, por sua vez, a dificuldade de organizar e selecionar temas e fundamentar as inferências - principalmente quando estas não confirmam as teses iniciais (Becker, 1993: 31s).

Ainda, conforme argumentava Becker em seu método sociológico (1993:47-99) a observação participante é um método de pesquisa que se caracteriza pelo trabalho de olhar e anotar todos os detalhes em relação ao cenário, ao tempo, às ações e aos personagens para criar um fato. Seus dados complementam e verificam as informações fornecidas pelas entrevistas semi-estruturadas, individuais ou em grupos.

“Aprendemos como a atividade é organizada descobrindo o que temos que fazer para localizar seus praticantes; uma atividade (...) realizada coletivamente nos permite coletar casos observando os ambientes prováveis”. (Becker, 1993: 177)

E, de acordo com as explicações anteriores, acabam servindo, sobretudo, a quem está em busca de situações de interação tanto em sala de aula como na informalidade cotidiana - neste caso, frequentando os espaços como: biblioteca, bandeirão, banheiros, festas, grupos de estudo, reuniões do diretório acadêmico, alojamentos, caronas, e outros. A permissão de seguir os caminhos dos estudantes foi conquistada aos poucos, sempre com a explicitação dos objetivos do trabalho como um estudo sobre os processos de socialização secundária. É o problema enfrentado pelo sociólogo do acesso ao campo, ou aos campos de trabalho (Becker, 1993: 34).

Logo, a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi a etnográfica (cf. Willis, 1991, Becker, 1993 e Marcus, 1986), pois, tive como objetivo entender como os sujeitos pensam suas atividades e seu futuro profissional. O que significa ouvir e olhar como eles reflexivamente²⁴ falam sobre o quê e como fazem em grupo, e até que ponto passam a desenvolver processos conscientes, percebendo e discursando sobre como realizam as atividades acadêmicas.

Durante as entrevistas, os liqueiros estruturam um discurso sobre seus projetos e futuro profissional. Este tipo de informação, para ser obtida, depende do acompanhamento cuidadoso de ações verbais e não-verbais (Goffman, 1982), espontâneas ou provocadas pela situação de pesquisa de campo.

Com a intenção de seguir as dicas de Marcus (1998: 82-91) sobre os campos multi-situados em que o etnógrafo segue os sujeitos de seu trabalho, eu procurei horários de aula e entrei, tentando fazer contatos. Também, procurei pessoas do Diretório Acadêmico e outros que prestavam monitorias numa tentativa de criar caminhos e relações de confiança. Foi assim que encontrei dois informantes que se interessaram pelas tarefas de me guiar na Rural, e, me apresentar pessoas e hábitos.

Eu precisava conhecer os alunos de Lica para poder segui-los em direção ao bandeirão, aos alojamentos. Fiz uma amiga e ela me convidou para seu alojamento, para jogar baralho, papear, beber refrigerante. Fui me tornando confiável e conseguindo maiores acessos no grupo até ser convidada para uma festa. Observei a organização do evento, a divisão de tarefas, conheci muitos liqueiros. Vale registrar que as dormidas no campo não eram bem vistas por meu marido.

O estudo empreendido entre garotos do proletariado inglês configura uma etnografia do cotidiano escolar em que o autor (Willis, 1991) seguiu seus informantes e as pistas que eles deram. Falando da teoria, Marcus preconiza circunstancialidade da etnografia (1998: 94-6), que está presente neste estudo que tangencia indivíduos e classe social na construção de estratégias do cotidiano e perspectivas de profissionalização.

Com um estilo muito especial, Barthes, professor, dá relevo ao mal estar que reina entre as ciências, ditas, da imprevisibilidade.

²⁴ Considero aqui o falar reflexivo sobre si mesmo como estratégia metacognitiva de memorização e elaboração (Mattos, 1999).

“É preciso, primeiramente, dizer de novo que as ciências (pelo menos aquelas que tenho alguma leitura) não são eternas: são valores que sobem e descem numa Bolsa, a Bolsa da História: bastaria lembrar, a esse respeito, a sorte bolsista da teologia, discurso hoje exíguo e, no entanto, outrora ciência soberana, a tal ponto que a colocavam fora e acima do Septenium. A fragilidade das ciências ditas humanas decorre talvez disto: são ciências da imprevisão (daí os dissabores e o mal-estar taxinômico da Economia) – o que altera imediatamente a idéia da ciência: a própria ciência do desejo, a psicanálise, não pode deixar de morrer um dia, se bem que lhe devamos muito, como devemos muito à teologia: pois o desejo é mais forte que sua interpretação.” (Barthes, R. : 29)

Mais tarde, Bauman atribuiria este sentimento à toda a modernidade e, igualmente, relacioná-lo-ia ao medo, ao risco, à insegurança, à ambigüidade, enfim, também, à imprevisibilidade (Bauman, 1999: 108-284). Num mundo que pretende ser de certezas as incertezas têm sido grande incômodo.

O homem contemporâneo vive em ambientes de risco. A ocorrência do fenômeno da reflexividade individual, que caracteriza a época moderna, faz com que tenhamos a consciência de riscos como os de doenças, catástrofes naturais e ou causadas pela ação humana, da violência urbana e pela falta de perspectivas individuais principalmente frente à falência das ideologias e utopias (Giddens e Beck, 1995: 207-55). Isto é uma fonte de angústia para a sociedade em geral e para os estudiosos da sociedade, em particular.

Os alunos de Lica compartilham esta angústia, que é, de alguma maneira, canalizada para um compromisso pessoal e profissional. Entre os liqueiros, há os que aliam ao seu futuro profissional o desejo de mudar o mundo.

Os universitários entrevistados manifestam incerteza e ansiedade sobre seus futuros. Como em alguns ensaios sobre a incerteza – por exemplo a narrativa sobre a cegueira em Saramago – seus testemunhos demonstram as sensações da ambivalência e da ansiedade existenciais constitutivas do ser humano moderno²⁵. Todos ambientados no meio simmeliano da metrópole potencialmente realizadora de identidades. Nela, o ser humano procede e reflete numa dinâmica relacional de interação e subjetivação, familiaridade e estranhamento, pertencimento e exclusão.

Neste cenário, se busca confiança, o indivíduo encontra ambivalência. E, à imagem de mundo metropolitano há uma imagem, correspondente, sobre o mundo rural. Se a vida na cidade é caracterizada pelo movimento e pela impessoalidade, seu irmão gêmeo, o campo é imaginado idilicamente como harmonioso e uma seara de relações mais pessoais e afetivas.

Deste modo, o ser humano reconstrói-se frente à diversidade de cada situação. Ele vai sendo condenado à infelicidade ao valorizar a pontualidade, a exatidão, a calculabilidade, em detrimento desta mesma e evidente ambivalência.

“O apego à rotina é sempre ambivalente.” (Bauman, 1999:108)

Psicologicamente relaxante, a rotina gera uma sensação de confiança básica. Sua quebra pode provocar confusão, perplexidade e sentimentos de mágoa e traição. Nos sentimentos do indivíduo,

“o resultado [da quebra da rotina] é a suspensão da confiança” (Giddens, 1991: 101)

além, da ansiedade existencial e do medo.

²⁵ Modernidade tardia, alta modernidade ou pós-modernidade serão aqui sinônimos sem desmerecer sua problematização que apenas não cabe no meu argumento.

“A previsibilidade das rotinas (aparentemente) sem importância da vida cotidiana está profundamente envolvida com um sentimento de segurança psicológica”. (Giddens, 1991: 100)

O conceito de cultura que subjaz a esta noção de cotidiano em que é valorizada a previsibilidade das rotinas como elemento gerador de confiança foi tomado de Geertz. Para Geertz (1978), o estudo da cultura deve basear-se no exercício da etnografia como prática de pesquisa propiciadora de uma descrição densa dos fatos ocorridos dentro de uma cultura, sendo descritiva e interpretativa dos atos dos sujeitos e das relações peculiares a cada *locus* de estudo.

Pois é a insegurança frente às situações de pesquisa que faz com que um mestrando evoque os peritos e procure certezas e conceituações, ao invés de confusão e ambigüidades. Isto é realmente complicado já que a situação de pesquisa é refratária à rotinização. Pesquisar significa habitar o terreno da incerteza e da imprevisibilidade.

O eixo dialógico de análise, numa abordagem etnográfica das representações que os atores sociais expressam em situações de interação, funciona como ferramenta na busca de diminuir a hierarquização dos temas e discursos. O processo de triangulação de informações, sugerido por Spradley (1980) e utilizado por Mattos e Veríssimo (1999)²⁶, me auxiliou na verificação das informações dos relatórios e entrevistas. Ambos ajudam a conduzir a escolha de temas e categorias que apareçam com a importância da repetição ou da exceção.

A triangulação de dados permite, ainda, fazer um estudo cuidadoso e contextual, a partir da compreensão deste trabalho como uma intervenção na interação cotidiana. Como argumenta o sempre citado e atuante Becker:

“o pesquisador fica mais convencido se têm muitos tipos de evidências” (Becker, 1993: 57).

“A pesquisa baseada em observação produz um montante imenso de descrições detalhadas.” (Becker, 1993: 48)

Assim como, os informantes ressignificam suas experiências e posicionam-se paulatinamente frente ao pesquisador (e ao mundo) durante a situação de pesquisa, eu também dialoguei comigo e com os dados que produzi. Sem garantias quanto ao método e ao resultado, esta dissertação almeja praticar etnografia. Geertz sugere:

“Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-texto, praticar a etnografia, é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa, tomando emprestada a noção de Gilbert Ryle”. (Geertz, C. :15)

Como já foi enunciado, fiz o trabalho de campo baseando-me também na metodologia de entrevistas que partiam da escolha profissional e não tinham roteiros rígidos. (A seleção dos informantes seguiu o roteiro descrito no capítulo I parte 1 e segue as indicações de Becker e Becker et alii).

²⁶ Apresentado em anexo.

Enquanto eu fazia entrevistas de campo, lembrava sempre de que, eu estava pedindo a um estudante que me explicasse sua história tendo como referência a escolha profissional. Era nos discursos sobre estas escolhas que eu me dava conta de que estava presenciando - não só um depoimento metodologicamente orientado para servir como dado para uma dissertação de mestrado mas, a própria metacognição.

“Um aspecto importante de qualquer carreira é a interpretação que a pessoa constrói quando olha retrospectivamente para o seu progresso.” (Goffman, 1974: 125)

Na citação, o interacionista pode ser chamado a contribuir com o meu argumento pois, a idéia que ele expressa - como um olhar retrospectivo sobre o desenvolvimento - configura-se, no indivíduo, a partir do uso de estratégias metacognitivas. Por exemplo, reflexividade afetiva, ensaio e auto-monitoramento, além do raciocínio prospectivo, são habilidades mentais exigidas para tais operações que ligam a memória, a fala e as possíveis representações do eu.

*

O testemunho que reproduzo, a seguir, foi ouvido, ao acaso e ao vivo, numa entrevista exibida por todos os canais de televisão aberta do Brasil nos primeiros dias de fevereiro deste ano. A situação que contextualiza a metacognição é absolutamente diferente do bem-estar que sentimos num campus universitário. Adulto de sucesso na carreira, na família e na vida social - ao sair do cativeiro, depois de um seqüestro que durara 53 dias - Washington Olivetto²⁷ disse:

“- Tudo que aprendi na vida foi fazendo exercícios de imaginação, fiquei sem falar com ninguém e fui salvo pelo Monteiro Lobato e pelo Fitzgerald, (...) eu ficava me lembrando da família, da vida, da infância, recontava as histórias para mim mesmo, (...)

(...) recebi dos seqüestradores umas leituras de muito boa qualidade e uma delas era a Cult, de literatura, onde li um artigo em que Caetano falava sobre suas matrizes intelectuais, (...) relembrei todas as referências do artigo e gastei dias pensando em quantos poemas de João Cabral eu sei de cor, e o Caetano sabe mais com certeza... Lembrava de minha biografia, das referências literárias e em como eu Caetano e provavelmente os seqüestradores deveríamos ter as mesmas referências para termos nos identificado com o artigo.”“.

“(...) gastei dois dias pensando no azul do copo que vinha com suco no café da manhã, era o azul Klein, e recordei, um a um todos os quadros dele que conheço de cor...”.

Recordar a própria vida e planejá-la, ressignificando os fatos passados de acordo com as variações das situações do presente é um freqüente exercício mental. Esta operação pode ser cotidiana e corriqueira, muitas vezes nem percebemos que estamos fazendo. Também pode ser a salvação numa situação-limite, em que a previsibilidade e a rotina desaparecem. Neste caso, foi uma estratégia de sobrevivência e preservação da saúde mental numa situação de tortura psicológica e sequestro.

No caso do meu trabalho de campo, este exercício de metacognição tornou-se uma constante aos que desejaram responder ao que eu perguntava. O motivo desta remissão é salientar que as narrativas são construções que frisam uma situação ou sentimento a partir de uma auto-avaliação, ou seja, para elaborar uma narrativa sobre si

²⁷ A entrevista ainda continha observações sobre regras explícitas e ocultas, sobre a negociação e o jogo das relações humanas, sobre literatura e etc.

mesmo usa-se metacognição. A artificialidade da narrativa é vista como uma construção, um artefato. O indivíduo sempre seleciona os elementos da narrativa a ser construída, portanto, não cabem aqui noções como invenção ou mentira. Narrativas como a de Olivetto, que se reportam à tragédias, não deixam de ser, como o são as narrativas dos liqueiros, uma boa ocasião para construir uma história de si que ressignifique a situação presente no sentido de elencar méritos e organizar a trajetória de quem fala.

Ao longo do trabalho, esta complexa operação de ressignificação da vida e que envolve as estratégias metacognitivas - de ensaio, elaboração, memória, reflexividade afetiva, análise combinatória e hipotético-dedutiva - para avaliação da situação relacionam-se a outras estratégias metacognitivas. São exercícios que fazemos sem propriamente dar-nos conta que os estamos fazendo.

Para executarmos estas tarefas utilizamos os mesmos recursos mentais que aqueles da operação matemática da análise combinatória e do exercício lógico dedutivo, que usamos por exemplo para a montagem semestral de uma grade curricular. Envolve a consciência de objetivos, o planejamento, o autocontrole e o auto-gerenciamento seja para uma atividade de aprendizado ou para montar uma vitrine de si mesmo, ou ainda, só para exibir sua história de vida.

É, é claro que, em situações em que isto será um processo consciente podemos fazê-lo com mais monitoramento e empenho: como contar rapidamente uma história de dar pena para ganhar um trocado na rodoviária ou narrar um evento pessoal a um motorista de táxi desconhecido, enquanto se está engarrafado enfatizando o quanto você é um político sério e honesto, ou, o quanto seu salário de professor foi negligenciado pelas políticas públicas. Se o discurso pode ser considerado verdadeiro, ou não, é um problema que diz respeito a outro tipo de análise. Sendo assim, mentir sobre si, ainda que para si mesmo, não deixa de ser uma estratégia metacognitiva.

Quero pontuar aqui que, neste caminho de argumentação, uma entrevista etnográfica, uma entrevista na tv, uma conversa na fila do banco ou com um especialista em ouvir a vida dos outros – médicos e psicoterapeutas – têm, para o indivíduo que os executa, muita importância como exercício da metacognição. Embora denuncie a reserva de afetividade, ou uma certa ausência de afetividade das relações sociais. Quanto maior o envolvimento afetivo creio que menor é a impessoalidade, justamente o contrário daquilo que observei e tomo como problema.

Em moda nos programas de auditório e nos shows da vida real (Programa do Ratinho, do Netinho, Casas dos Artistas, No Limite, e os Big Brother's pelo mundo afora), a exposição das intimidades adquire uma faceta altamente impessoal. O discurso sobre si, talvez, esteja livre de intervenções e comprometimentos afetivos quando expresso numa destas situações de altíssima impessoalidade. Ou ainda, a inexistência de relações primárias entre os que dialogam seria a condição da impessoalidade da narrativa que os sujeitos constroem nessa situação.

Ocorre que, na história da cultura e da intimidade, muitas coisas se modificaram durante as últimas décadas da modernidade. No início do século, o big brother de George Orwell era pejorativo. A invasão de privacidade, promovida pelo grande irmão do livro, era insuportável e violenta. Hoje, mais do que em qualquer época, a invasão da vida privada, de famosos e anônimos, é um show. E é um show televisivo de grande audiência - o que talvez indica, pelo menos, que já não é mais vista como pejorativa.

Os grandes irmãos são amigos do público, parceiros, cúmplices. Padecem da mesma miséria humana que nós, do outro lado das telas, e esta sensação nos conforta. A intimidade, como uma dimensão construída e negociada pelos indivíduos, arruma-se como vitrine tanto para o fofoqueiro quanto para o sociólogo?

“Essas mudanças na organização industrial e na distribuição da população têm sido acompanhadas pelas mudanças correspondentes nos hábitos, sentimentos e caráter da população urbana.

A natureza geral dessas mudanças é indicada pelo fato de que o crescimento das cidades foi acompanhado pela substituição das relações diretas, face a face, “primárias”, por relações indiretas, secundárias, nas associações de indivíduos na comunidade.” (Park, R. E. *In*: Velho, Otávio, org, p. 46)

No caso das relações secundárias, íntimas mas impessoais, que tento descrever este contato face a face não deixa de ser uma estratégia de proteção do eu e provoca uma auto-análise. Isto acontece quando há construção, e experiência, de uma narrativa sobre si mesmo para um desconhecido. Seria uma dimensão da subjetividade, inscrita na modernidade tardia e, provavelmente, relacionada com a interação entre os especialistas de intimidade e o “eu” da modernidade.

“Viver na cidade grande supõe sempre estratégias de sobrevivência em meio à concentração – estratégias que são, o mais das vezes, comportamentos estilizados”. (Watzlavsky, L.:329)

A sobrevivência no meio urbano exige comportamentos específicos. E Wirth completará, abaixo, esta idéia de comportamentos estilizados manifesta pelo comentador de Simmel. Faz isso, relacionando as estratégias mentais de proteção do indivíduo com as relações sociais impessoais:

“(…) a cidade se caracteriza mais por contatos secundários do que primários. Os contatos da cidade podem, na verdade, ser face a face mas são, não obstante, impessoais, transitórios e fragmentários. A reserva, a indiferença e o ar blasé que os habitantes da cidade manifestam em suas relações podem, pois, ser encarados como instrumentos para se imunizarem contra as exigências pessoais as expectativas dos outros”²⁸

Gilberto Velho percebera, em Nobres e Anjos, o quanto o grupo pesquisado evoluía em suas discussões sobre a intimidade por serem, individualmente, parte de uma relação com psicanalistas, especialistas na subjetividades durante os, pelo menos, dois últimos séculos da humanidade.

O trabalho etnográfico, tampouco, é despidido de angústias existenciais. Existe sempre a preocupação de intervir nas histórias de vida dos informantes. Por isso, os sociólogos devem desenvolver as capacidades de incorporar as informações modificando as hipóteses que o levaram ao campo²⁹ e de se questionar sobre as modificações que o seu trabalho pode ter trazido para a comunidade e para as pessoas nele envolvidas. Foot-White ficou preocupado em relação ao retorno dado por seu principal testemunho e sugere que, inclusive, o trabalho dele sociólogo interveio na história de um indivíduo reflexivamente. Tal qual faria um psicanalista?

“Doc achou esta experiência de trabalhar comigo interessante e agradável, e logo esta relação teve seus resultados. Ele comentou uma vez: - Você me retardou bastante desde que chegou aqui. Agora, quando eu faço algo, tenho que pensar o

²⁸ (Wirth, *In* Velho, Otávio org : 101)

²⁹ Mattos (2002) define a mobilidade e flexibilidade das hipóteses durante o trabalho de campo com base nos conceitos de hipóteses progressivas de Hammersley, M. e de valorização das experiências dos atores da pesquisa que Dubet, F. chama de sociologia da experiência.

que Bill White vai querer saber sobre isso e como eu poderei explicar. Antes, eu fazia as coisas por instinto³⁰.” (Foot White, p.301)

“O problema Bill é que você surpreendeu as pessoas cabisbaixas. É um retrato verdadeiro, sim, mas as pessoas sentem como algo um pouco pessoal demais.”³¹” (Foot White, p.347)

Embora a reação ao livro dele não tenha sido muito favorável, já que seus sujeitos e amigos não gostaram de se reconhecer como *gangsters*, eu decidi aceitar o risco e escrever meu relato tendo os devidos cuidados. Deste modo, alterei nomes e outras informações pessoais porque, assim, busco proteger os informantes, o que me permite detalhar mais os lugares, os detalhes biográficos, os acontecimentos e situações. Uma escritura do cotidiano que não pode ser desmerecida pelos hiatos que contém.

“Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com os exemplos transitórios do comportamento modelado”. (Geertz, p.20)

Realmente desejo que nenhuma das observações seja entendida como pejorativa, já que, estou o tempo todo falando de estratégias de inteligência, entre grupos em socialização, numa universidade. A Rural é um campus enorme, lindo, é um lugar alegre e onde - parte dos privilegiados brasileiros que - têm acesso a um sem número de informações que por lá circulam e interagem construindo objetivos de sucesso e crescimento pessoal.

Eu queria ter muito cuidado para que algumas estratégias metacognitivas, que de certo modo competem com os mecanismos usuais de avaliação, não fossem confundidas em sua apreciação com um sentido de denúncia. Nem, como uma atividade em que o aluno burla a regra. O fundamental aqui me pareceu discutir este tema ainda pouco explorado e pensar a possibilidade de que este, entre outros estudos, contribuísse para a tomada de novos rumos que as licenciaturas já empreendem.

Anteriormente ocupado por poucos, o espaço dos especialistas em ouvir os outros e em olhar a vida íntima cresce visivelmente. Este espaço também é reconhecidamente freqüentado pelos especialistas nas estratégias e literatura classificadas, geralmente como de auto-ajuda.

Mais um ponto em que a metacognição resvala das ciências da educação e da sociologia para a auto-ajuda. Mas, estratégias metacognitivas são estratégias alternativas, muitas vezes, ao caminho formal e proposto em sala de aula. Por isso, também resvalam para domínios que não fazem parte das disputas do campo erudito apesar de serem muito valorizados pelo mercado editorial.

“Todos os mecanismos de desencanaixe, tanto as fichas simbólicas quanto os sistemas peritos, dependem da confiança. A confiança está, portanto, envolvida de

³⁰ No original:

“Doc founded this experience of working with me interesting and enjoyable, and yet the relationship had its drawbacks. He once commented: You’ve slowed me up plenty since you’ve been down here. Now, when I do something, I have to think what Bill White would want to know about it and how I can explain it. Before, I used to do things by instinct”. (Foot White, p.301)

³¹ No original:

“The trouble is, Bill, you caught the people with their hair down. It’s a true picture yes, but people feel is a little too personal”. (Foot White, p.347)

uma maneira fundamental com as instituições da modernidade. A confiança³² está aqui investida de capacidades não individuais, mas abstratas.

(...) em suma,[a confiança] é uma forma de fé na qual a segurança adquirida em resultados prováveis expressa mais um compromisso com algo do que uma compreensão cognitiva.

(...) sistemas peritos quero me referir a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”. (Giddens, 1991: 34,5)

Giddens usa como exemplo a consulta cotidiana aos peritos e direito, saúde, construção mas, bem podíamos estar falando de uma transformação nas intimidades da modernidade tardia em direção à formação de um novo espaço mental de subjetividade. Isto, com o objetivo de se expôr - como discurso organizado justificativo sobre si mesmo - para os peritos em subjetividade e para situações do cotidiano em que o acionamento desta identidade proteja o indivíduo da opressão da vida contemporânea.

Goffman atribui ao fato de contar a vida dois elementos: a proteção de si e a impessoalidade. É o que reifica este argumento, embora sua crítica ferina enxergue o fenômeno entre indivíduos cujas identidades são vítimas de estigma e exclusão.

“É interessante notar que, quanto mais o passado de uma pessoa a afasta de concordância aparente com os valores morais centrais, mais parece obrigada a contar essa história triste para qualquer companhia que encontre. Talvez responda, em parte, à necessidade que sente, em outros, de não receber afrontas aos seus desenvolvimentos de vida. De qualquer forma, é entre bêbedos e prostitutas que mais facilmente se obtêm as histórias tristes”. (Goffman, 1975: 129)

Adso, nome fictício do liqueiro que será personagem principal do capítulo terceiro, contou-me sobre a saudade que ele e outros ruralinos sentem de casa e da vida no campo. Disse então que reunidos em grupos eles relembram suas vidas e partilham suas memórias. Reelaboram seus passados para apresentarem um discurso sobre seu eus que sejam compatíveis com a situação de interação.

Segundo Adso, os alunos compartilham as “memórias rurais”. E estas também são narrativas deles mesmos. São ferramentas mentais utilizadas com o sentido de gerar conforto, segurança e pertencimento.

“Assim, quanto mais pensava, mais coisas esquecidas ia tirando da memória. Compreendi, então, que um homem que houvesse vivido um único dia, poderia sem dificuldade passar cem anos na prisão. Teria recordações suficientes para não se entediar. De certo modo, isso era uma vantagem”.(CAMUS, 83).

³² Giddens lembra aqui que Simmel examinou as relações entre confiança e dinheiro.

CAPÍTULO II

Mundo, a Rural e a LICA: identidades e modernidade

1. INTRODUÇÃO

“A Rural nos ensina a ver a vida e viver de modo diferente. As amizades e aprendizados conquistados durante minha vida nesta universidade são coisas que o tempo não conseguirá apagar. (...) Isto é que leva os ex-ruralinos a obterem sucesso em suas aspirações...” Walisson Mol e Marques, engenheiro químico pela Rural. (In: RURAL SEMANAL, número 19, p.3 3, 2001)

Conscientemente, o ex-aluno citado associa os aprendizados que construiu na vida universitária ao sucesso que ele avalia estar obtendo profissionalmente. Apesar de não ter sido por mim entrevistado, este homem, que é apenas uma voz espontânea, traz alguns elementos importantes para o meu mosaico de reflexões.

Se a universidade o ensinou a viver de modo diferente, ela mudou sua vida. Isto induz pensar que o jovem investe na idéia de que vale aquele tempo e esforço empreendidos em busca da construção de uma identidade profissional. Acredita que, esta o colocará num grupo profissional e dará acesso a um segmento do mercado de trabalho. E, ainda, o universitário aprende que este mercado é cada vez mais especializado e passa, desde logo, a freqüentar cada vez mais os corredores das universidades, sob o manto de oportunidades como estágios e bolsas.

São as oportunidades de trabalho oferecidas aos estudantes durante o processo de formação que encaminham a especialização e o preparo suplementar do profissional, segundo concluí a partir dos relatos ouvidos e da revisão bibliográfica. É, pois, justamente, esta escolha profissional e todas as narrativas pessoais sobre ela - que foram construídas para justificá-la e alimentá-la nos momentos mais difíceis e nas situações mais diferentes daquelas que se espera viver na vida profissional propriamente dita – que recorto como objeto nuclear deste trabalho por serem indicativas da metacognição.

Neste capítulo, sublinho a noção de escolha individual, dando peso a esta decisão no que concerne aos muitos agentes da interação social: família, amigos, nível econômico, etc. Para isto, apresento qual é o conceito de indivíduo e quais circunstâncias históricas que determinam sua operacionalidade, trazendo as noções de pertencimento e adesão no sentido de ilustrar que os indivíduos têm, na modernidade, a possibilidade de acionarem múltiplas identidades de acordo com a situação e os grupos em que interagem. A pergunta da primeira parte do capítulo é: Como e em que mundo se inserem os liqueiros?

2. INDIVÍDUO, SOCIALIZAÇÃO E MÚLTIPLOS PAPÉIS

Parto do pressuposto de que a escolha profissional é, principalmente, fruto da auto-avaliação. De acordo com a bibliografia adotada: a escolha profissional consiste num tipo de operação lógico-matemática e hipotético-dedutiva, semelhante a um raciocínio executado para resolver um problema de análise combinatória. E, é fundamental estender a qualquer adulto o domínio destas ferramentas mentais. Sobre tudo, penso que: ao falar reflexivamente sobre si e sobre sua escolha o sujeito está também acionando outras estratégias mentais, que são as metacognitivas.

Assim, o indivíduo que escolhe uma carreira no vestibular e convive neste aprendizado precisa fazer avaliações constantes das situações e tomar posições. Ele age na direção do objetivo que une os sujeitos desta pesquisa que é a construção da identidade profissional: o liqueiro.

Segundo levantamento da Unesco para avaliar as perspectivas da juventude mundial, 24% dos brasileiros (de 18 a 24 anos) sofrem de paralisia juvenil³³. Isto é, aqueles cientistas, estatísticos, provaram que um quarto da juventude deste país não vê nenhuma possibilidade de mudar suas vidas. Ao contrário deste diagnóstico, os liqueiros vêm em si mesmos a responsabilidade por mudar, pelo menos, suas vidas. E acreditam que vão fazê-lo pois a universidade é vista, unanimemente, como uma via de acesso à mudança.

Pensando sobre o mundo contemporâneo, Giddens (1990: 28-9) sublinha a ocorrência de mecanismos de embaçamento e desencaixe das estruturas sociais. Beck (in: Giddens e Lash, 1995: 207 – 218) argumenta o quanto estes desencaixes se relacionam com as sensações de insegurança e mudança constantes nos discursos sobre a sociedade, constituindo as circunstâncias nas quais indivíduos reconstroem ativamente suas identidades.

Giddens acrescenta que vivemos tiranizados por escolhas. Segundo ele, existem, por exemplo, as escolhas da intimidade: fumar ou não, quando falar, que estilo de cabelo usar, que estilo de vestuário ostentar... Todos os autores que acabaram de ser evocados, afirmam que isto se dá porque o ser humano foi levado a adotar uma maneira reflexiva de enxergar o mundo social e o seu corpo. Estas escolhas relacionam-se à coação e ao poder, bem como, aos modos de cada indivíduo de enfrentar as multiplicidades da vida cotidiana. São opções individuais que se constituem como estilos de vida, decisões que costuram o mundo individual com o social. (Giddens e Lash, 1995: 94 – 95)

A relação entre estilos de vida individuais e fenômenos históricos globais, segundo Giddens (Giddens, 1995: 92 – 97) e Beck (in: Giddens e Lash, 1995: 99) vai das transformações da intimidade feminina ao problema da fome e do inchamento urbano no mundo. Por exemplo, a redução da natalidade nos países europeus a partir da necessidade cada vez maior das mulheres ingressarem no mundo do trabalho incrementado pela novidade tecnológica da indústrias química na fabricação de anticoncepcionais. O que também causou o aumento das distâncias entre os ricos e os pobres tanto no primeiro quanto no terceiro mundos.

Bauman (1998:93, 209), agudiza a noção de escolha individual cotidiana quando explicita, na pós-modernidade, o sentimento de mal-estar herdado dos processos assimilatórios da modernidade e o fenômeno, mais recente, da tirania de um mundo de possibilidades. Willis argumenta contra a presença de liberdade na escolha usando a perspectiva horizontal de projeto de vida dos jovens de classe operária como exemplo

³³ Cf. Dimenstein, G. Coluna GD, Folha on line, gd 180302/ 22/03/2002.

(Willis, 1991:200) (idéia partilhada pelo trabalho de Cunha, 1988: 287). Quero mostrar que também para o estudante de Lica a escolha profissional é um pêndulo entre a liberdade individual e as armadilhas da vida social.

A escolha pela carreira de professor de ciências agrícolas envolve seu sujeito na trama social de seu grupo ocupacional, mas o embaraço, sobretudo, numa teia maior, em redes de relações sociais - em que se fazem presentes o status, a família, o bairro etc. Assim, trabalho com estudantes que, ao contrário dos jovens de Willis, não têm uma perspectiva horizontal em seus projetos de vida. O que quero dizer é que, em relação à carreira os projetos de vida meus entrevistados antenam-se com a possibilidade de uma mudança de status. Por isso não é horizontal. Mas esta afirmativa não sugere que a liberdade que usufruem em suas escolhas seja absoluta.

Hughes, (1970), por exemplo, ajuda a explicar o efeito que a mudança de status pode ter na vida de uma pessoa. A perspectiva de ser aceito e ter direitos compensa a ansiedade por cumprir os deveres adequadamente. Este autor indica a importância das circunstâncias externas ao processo de socialização e valoriza a aquisição dos saberes relativos aos direitos e deveres. Os compromissos sociais também funcionam como armadilhas para a liberdade. O controle exercido sobre o indivíduo pelo grupo social contribui para sustentar as idéias de escolha e status quando diz que:

“O status compromete o indivíduo com várias categorias sociais aceitas; cada categoria tem seus direitos e deveres”³⁴ (Hughes, 1970: 132)

“O status nunca é peculiar ao indivíduo, ele é histórico. A pessoa, no status e no ofício institucional, é identificado com um papel histórico”³⁵ (Idem: 133)

Portanto, o status está relacionado tanto a papéis historicamente registrados quanto às vivências das pessoas na situação ocupacional/profissional. Nestes termos, o status diz respeito diretamente, ao tipo de mudança de qual falam os liqueiros inquiridos neste trabalho. Assim, interessa é considerar o significado da profissão em meio aos liqueiros, isto é, quais são as responsabilidades, o reconhecimento e as influências que eles têm na sociedade e, individualmente em seu grupo familiar, social, do bairro, ou mesmo ocupacional. (Hughes, 1970: 138,9).

Todos os liqueiros enumeram as vantagens e as responsabilidades da identidade profissional. Quando inquiridos sobre as influências externas à sua escolha muitos elementos foram elencados: a profissão da moda, a profissão da novela, a preocupação com a carreira e o mercado de trabalho, a auto-avaliação das possibilidades – do ponto de vista das capacidades mentais e da intenção de dedicação – a condição financeira da família, as opções de retorno, e, entre outros, até a avaliação da chance de entrada a partir da relação candidato-vaga. Estes fatores moldam a liberdade da escolha profissional destes jovens no sentido de restringi-la.

Há algo que contribui ainda mais para a relativização da idéia de liberdade individual. Trata-se de estarmos frente a uma situação em que há a construção de uma identidade ocupacional relativa a um grupo. Portanto, o indivíduo em questão não poderia ser visto como totalmente livre, já que no exercício de sua liberdade e de suas

³⁴ No original:

“Status assigns individuals to various accepted social categories; each category has its own rights and duties”.

³⁵ No original:

“A status is never peculiar to the individual; it is historic. The person, in status and in institutional office, is identified with a historic role”.

tomadas de decisão estão em pauta o seu processo de comprometimento ou adesão a um grupo.

Quer dizer, os estudantes de Lica são indivíduos adultos que estão em situação de interação, e cujas relações sociais de pertencimento a estes mesmos grupos estão sendo vistas como ambivalentes, oscilantes, e mesmo pendulares. Isto porque, estas relações movimentam-se no âmbito do comprometimento com um dos grupos em questão e com as outras possíveis identidades. Busquei observar os grupos tendo como foco a identificação com a ocupação de liqueiro e realçando as estratégias metacognitivas que preenchem este processo.

Para Simmel, quanto mais um indivíduo adere a um grupo menos pode aderir a outro. E isto não é uma lei natural sociológica, mas é uma fórmula fenomenológica que verifica regularidades e seqüências (Simmel: 257). Quando um indivíduo passa a identificar-se, isto é, a ligar sua imagem - a representação que o outro tem dele - ao pertencimento a um grupo, esta identificação tem conseqüências. Estar num grupo pode significar não estar em outro. Basicamente, em função das condições contextuais e históricas.

O caso do aluno de Lica, por exemplo, que exerce simultaneamente três ocupações, a saber, estudante de Lica, militar e comerciante, é aqui ilustrativo. Marcius vivencia uma situação ocupacional, de militar, e alimenta perspectivas de carreira em Lica que permitem vê-lo como um exemplo de indivíduo que se realiza em múltiplas identidades. Estas são acionadas frente a diferentes grupos do tecido social. Ele interage, deslizando, entre códigos e esferas de pertencimento bastantes distintas.

O fato de este sujeito identificar-se também como um militar faz com que seja interessante realçar que: este indivíduo passou pela construção de tais identidade e pertencimentos. Trata-se de um processo de socialização que é muito exigente com o indivíduo, como já descreveu Castro em relação aos militares. Um indivíduo que relata seus papéis vividos concomitantemente ordenados numa trajetória lógica de sua vida se vê como um ser humano plural. Entre os liqueiros este rapaz é identificado pela patente que recebeu entre os militares. Este é seu apelido.

Alguns colegas referem-se ao aluno usando os termos nômade e polivalente. Os atributos o distanciam dos demais liqueiros o qualificando de maneira excludente. Primeiramente, através da atribuição a Marcius de uma qualidade que é um sinônimo de desapêgo ao território - e aqui não pretendo uma interpretação de significados simbólicos. E, também pelo emprego do termo que soa como indicador do reconhecimento dos vários laços sociais de Marcius: polivalente, ou seja, aquele que se liga a vários núcleos diferentes.

Contudo, segundo Simmel, quando um civil encontra um oficial não pode libertar-se do conhecimento do fato de que esse indivíduo é um oficial (Simmel,1971:217-235). Castro nos mostrou como este reconhecimento chega a independe do uso farda, pois um gesto pode revelar a proximidade e distância que este outro manteria com os "militares". Sublinha que, quanto mais o cadete avança nos níveis da academia maior o reconhecimento de um "comportamento militar", que independe das marcas físicas, como uniforme, postura, corte de cabelo, etc (Castro,1990:147-62).

Aqui, torna-se pertinente dedicar maior atenção às discussões de Simmel sobre a liberdade e o indivíduo. Georg Simmel nos lembra que o fato de o mundo moderno e capitalista ter "libertado o homem" dos papéis sociais pré-determinados pela divisão das sociedades em ordens e castas, não significa, contudo, que este homem tenha uma ilimitada liberdade de escolha. Trabalhando com a idéia de que o indivíduo se coloca de forma particular em cada momento, isto é, frente à situação que vivencia, Simmel

demonstra que o indivíduo tem suas escolhas influenciadas pelo grupo com que convive, como pode também se manifestar em múltiplas representações e papéis, participando de outros grupos do tecido social ao mesmo tempo.

A liberdade para participar de cada grupo implica ser reciprocamente controlado por eles (Simmel: 218). Assim sendo, o conflito entre os indivíduos é uma forma de associação integradora no grupo, fortalece sua identidade e seus pertencimentos (Simmel: 75). Estes pertencimentos e conseqüentes exclusões dependem do contexto e da situação fora do grupo a que olhamos.

Logo, quando um indivíduo entra em contato com um grupo ocupacional, ele vai passar por um processo de socialização – em que aprenderá as regras, os gestos e as idéias necessárias – para fazer parte dele. Estando em interação os indivíduos aprendem códigos e idéias novos. Ao se acomodarem, de acordo com Piaget, estas idéias se conectam simultaneamente a novas idéias que ao serem aprendidas sedimentam-se sobre as anteriores que os indivíduos já têm. Toda novidade é, portanto, filtrada e reformulada com base em experiências pessoais e avaliações sobre formas de comportamento.

Isto acontece desde a infância e, para Piaget, os comportamentos são associados às regras na medida em que vão sendo aprendidos. Desta forma, nada subexiste como novo e sim, como algo ressignificado pela bagagem que o indivíduo já trazia consigo. (Piaget, in: Flavell, 1996: 45, 46, 49, 50). Onde é possível que: as idéias são negociadas e modificadas, muito mais do que aprendidas. E, cumpre observar a validade destas idéias tanto para os conteúdos acadêmicos quanto para a experientiação da vida social.³⁶

Estas formas de comportamento, quando partilhadas por um grupo, ou ainda por uma comunidade, conjugam-se em padrões que envolvem ações, idéias e experiências, obnubilando para o observador as fronteiras entre o individual e o coletivo. Porém, numa abordagem interacionista dos fenômenos sociais, estas fronteiras se constituem apenas como duas formas diferentes de olhar analiticamente (Simmel: 37-8).

Os trabalhos que formulam concepções sobre o eu e a adoção de papéis, principalmente na área de carreiras e ocupações, vinculam-se aos estudos sobre socialização secundária, pois enfocam as relações de transformação entre grupos e indivíduos. Seja sob o foco do trabalho moralmente dividido, como advoga Hughes, ou da sociologia das instituições - como nas visões, muito diferentes entre si, de Goffman (1974) e Castro (1989) - os estudos sobre interações entre grupos de adultos permitem o acompanhamento de estratégias coletivas frente aos projetos individuais de vida, como quero demonstrar.

Alguns conceitos como os de escolha, reflexividade afetiva, trajetória e *turning point* referem-se mais às histórias de vida dos indivíduos sendo que outros, como controle, monitoramento do aprendizado, perspectivas e cultura, referem-se mais objetivamente aos saberes relativos aos grupos de pertencimento.

E, quando a idéia de grupo é convocada para a discussão tenho que lembrar que : duas pessoas reunidas formam um grupo, muitas pessoas reunidas também. Se as pessoas podem participar de mais de um grupo de acordo com a situação e as relações sociais, e sempre participam, também não se pode deixar de conceituar o próprio termo – grupo – do ponto de vista situacional e relacional.

³⁶ Reforçando o argumento pode-se realçar a diferença entre aprender como um processo de interação social e ressignificação e apreender, que sugere transmissão de uma “coisa”, “pegar uma coisa”, numa visão fetichista do conteúdo (Freire, P. In: Serbino et alii org: 245).

Quanto maior o distanciamento que adquire do grupo, individualizando-se, é menos controlado e também menos protegido pelo pertencimento. Nesta pesquisa, faz-se necessário não absolutizar esta noção de grupo.

“É preciso olhar diretamente para o fato de que as sociedades, em todo lugar, se existem para ser sociedades, precisam mobilizar seus membros como participantes auto-regulados nos encontros sociais. Uma forma de mobilização do indivíduo para sua proposta é através do ritual; a ele é dito para ser perceptivo, para ter sentimentos ligados ao *self* e à auto-expressão, para ter orgulho, honra e dignidade, para ter consideração, para ter tato, e uma certa dose de equilíbrio. Estes são alguns elementos do comportamento que precisam ser construídos na pessoa se o uso, na prática, é para ser como um interagente, e são estes elementos que se refere, em parte, quando se fala de natureza humana. (Goffman, 1982: 44,5) ³⁷

Seguindo Goffman articulo a idéia de construção do eu à natureza humana. Esta construção, que pode ser entendida como aprender na interação social, desenha o espaço subjetivo, os eus. A noção de interação social deste autor merece ser destacada pois na língua inglesa a palavra *encounter* significa tanto um encontro casual, como, um conflito, sugerindo a ambivalência da própria interação. Esta é uma definição de interação ligada aos processos de auto-regulação da sociedade e, vale frisar, lembra os eventos de sala de aula. Implícita ao texto, a noção de grupo de Goffman é aqui tomada como qualquer ação social que envolva indivíduos na interação, seja ela conflituosa, casual ou até amorosa.

A partir daqui, fica claro que todo o indivíduo detém as capacidades inerentes de adquirir regras morais e comportamentais. Os espaços subjetivos são, também, uma construção, uma interação, são impressões inscritas no interior do indivíduo pelos processos de socialização. Sendo deste modo, as variações contextuais e o desenvolvimento do próprio ser humano fomentam e moldam estas construções.

“O que se considera certo num estágio da carreira social do indivíduo torna-se errado no estágio seguinte”. (Bauman, 1998: 108)

Por isso, é importante conhecer melhor estes processos da inteligência. A metacognição é usada como ferramenta pelo indivíduo para avaliar e projetar suas perspectivas. O que faz com que as estratégias que constituem o foco deste estudo como planejamento, reflexividade, monitoramento do aprendizado e solução de problemas sejam sublinhadas como habilidades fundamentais num mundo que exige soluções rápidas e a habilidade para lidar com a incerteza. É a metacognição que permite ao indivíduo fazer avaliação situacional e projetar os resultados possíveis de

³⁷ “One must look rather to the fact that societies everywhere, if they are to be societies, must mobilize their members as self-regulation participants in social encounters. One way of mobilizing the individual for this purpose is through ritual; he is taught to be perceptive, to have feelings attached to self and self expressed to face, to have pride, honor, and dignity, to have considerateness, to have tact and a certain amount of poise. These are some of the elements of behavior which must be built into the person if practical use is to be made of him as a interactant, and it is this elements that are referred to in part when one speaks of universal human nature.

Universal human nature is not a very human thing. By acquiring it, the person becomes a kind of construct, built up not from inner psychic propensities but from moral rules that are impressed upon him from without. These rules, when followed, determine the evaluation he will make of himself and of his fellow-participants in the encounter, the distribution of his feelings, and the kinds of practices he will employ to maintain a specified and obligatory kind of ritual equilibrium. The general capacity to be bound by moral rules may well belong to the individual, but the particular set of rules which transforms him into a human being derives from requirements stabilised in the ritual organization of social encounters.” (Goffman, 1982: 44,5)

suas escolhas, decidindo o que fazer. Este fenômeno sugere a valorização do domínio de informações.

“A troca parece ser a unidade concreta e básica da atividade social e supre uma forma natural e empírica de estudar todos os tipos de interação.” Goffman, 1982: 20)³⁸

“O aluno aqui na Rural é muito moldado, vem do interior, íntegro, humilde, (...) vai ficando individualista, competitivo”. Jair, liqueiro

O depoimento de Jair, um formando em Lica, denuncia a transformação moral, profunda, subjetiva por que passam os estudantes. Ele chega a generalizar e essencializar a característica de integridade em relação aos que vêm do interior, sem os valores capitalistas do individualismo e da competitividade. A visão de interior, de campo que traz a imagem da humildade está vinculada a um atributo moral, o da integridade. Na Rural o aluno constrói um novo eu, moldado pelo convívio com as pessoas e em acordo com as regras deste novo mundo individualista e competitivo.

Hughes foi orientador de muitos estudos sobre carreiras e ocupações na área que preferiu denominar “divisão moral do trabalho”. Nesta área, a idéia de carreira é um foco dos estudos sobre o papel do social na formação individual e, muitas vezes, traz uma crítica forte à divisão dos papéis sociais. O ensaio sobre os “trabalhos sujos” necessários numa sociedade moderna – no qual o autor não se referia somente aos soldados SS torturadores, mas também aos que trabalham em presídios e manicômios - retrata experiências na Alemanha pós-guerra com um olhar profundamente perturbador sobre a cumplicidade entre o todo social e as suas partes.

Os grupos que executam os trabalhos sujos exigem que todos os seus integrantes sejam membros vitalícios. Na hierarquia de valores do grupo a lealdade é o mais alto deles. O sentimento de pertencimento é tão forte que acaba sendo impossível sair do grupo, exceto pela morte. Dentro dos grupos, os atores formam pequenos círculos que são desenhados em virtude de intrigas, julgamentos, traições. A punição, em alguns casos, é a morte. (Hughes, 1964: 30-33)

A punição pela traição é uma exacerbação do quadro da profissionalização. Cabe em casos como do crime organizado mas, não no caso de uma ocupação socialmente aceita como a de professor. Mas, é interessante perceber como, também, entre os liqueiros foi possível identificar estes mecanismos de fofocas, intrigas e formação de pequenos círculos internos. Este fenômeno foi observado em sala de aula, no bandejão, na festa e no convívio cotidiano em geral.

Transcritos, abaixo, dois depoimentos sobre a escolha profissional mostram como é absurdo penalizar um jovem que resolve mudar de curso superior. Isto indica a apreciação de que a escolha profissional não ocorre necessariamente só na ficha do vestibular; ela configura-se como um processo em que a adesão, ou não, aos grupos e ao pacote de deveres inerente a cada ocupação não pode ser controlada pelo indivíduo. Neste processo, segundo as calouras abaixo citadas e conforme indicam também outros testemunhos, influíram as suas famílias, e, de várias maneiras, os amigos, as disciplinas do curso, o acolhimento entre os residentes para os diferentes encaminhamentos nas trajetórias demasiadamente resumidas.

³⁸ No original:

“The interchange seems to be a basic concrete unit of social activity and provides one natural empirical way to study interaction of all kinds”. (Goffman, 1982:20)

“Eu tentei Educação Física, mas não passei aí conversei com o pessoal de Lica (...) porque meu irmão mais velho fez [Lica] e comecei a ver todo mundo falando bem do curso, estou dormindo com uma galera, graças a Deus, (...) acho que o curso vai ficar mais interessante ainda...” Caloura 1

“Eu fiz [Lica] por influência de uma amiga e vou pedir transferência porque não tô me identificando (...) com essa coisa de desenho e máquinas”. Caloura 2.

Enquanto os trabalhadores sujos se ocupam dos desejos da sociedade, os músicos de jazz, ao contrário, valorizam a idéia de uma carreira em que não tivessem jamais de ocupar-se das polcas pedidas pelos ouvintes, segundo estudo etnográfico de Howard Becker (1963:90-112). O entendimento de sucesso profissional deste grupo está orientado pela meta da liberdade frente ao gosto dos espectadores.

No caso dos liqueiros, o entendimento de sucesso profissional divide os estudantes em dois grupos: aqueles que entendem sucesso como remuneração financeira e garantia de bem estar – geralmente reclamam dos baixos ganhos da ocupação pretendida – e os que entendem como sucesso profissional ser professor de uma escola agrotécnica federal. No segundo caso o sucesso profissional, mais que uma perspectiva, é uma meta.

“Uma amiga fez propaganda [e o trouxe para a Rural] vim do interior do Espírito Santo. (...) porque eu gosto de dar aula. Ah! Eu quero dar aula numa [escola] agrotécnica federal”.

Olhando o liqueiro como um educador que é, quando perguntados sobre este aspecto, especificamente os formandos, em sua maioria, disseram que gostariam de ser professores comprometidos com os seus alunos. Diferente dos jazzistas os liqueiros têm um laço mais que pedagógico com o seu público. Constróem perspectivas de promover a cidadania e a consciência ecológica e nutrem um profundo respeito pela idéia do professor transformador. Um dado importante é o fato de sempre se referirem à obra de Paulo Freire ao considerarem seus modelos de professor.

Traçar uma carreira num grupo ocupacional desviante, ou não, acaba sendo, no caso do músico, uma escolha que leva em conta uma hierarquia de valores determinantes de seu estilo de vida e de música (Becker, 1963:90, 112). Esta escolha não foge de nenhum dos possíveis conflitos: família, amor, status, classe social. São, no dizer de Mills, as armadilhas da vida privada:

“Hoje em dia, os homens sentem, freqüentemente, suas vidas privadas como uma série de armadilhas. (...) Sua visão, sua capacidade, estão limitadas pelo cenário próximo: o emprego, a família, os vizinhos; em outros ambientes, movimentam-se como estranhos, e permanecem espectadores”. (Mills, 1965: 9).

Embora a lealdade ao grupo de Lica seja muito menos exigida e excludente do que entre os ocupados dos trabalhos sujos, devo apostar que não deve ser fácil cursar uma universidade isoladamente. O comprometimento do jovem liqueiro com o mundo é diametralmente oposto ao observado por Becker (1963) entre os músicos de jazz e seu público. Este comprometimento está expresso na preocupação que a estudante tem também em relação à avaliação que o público faz da Lica e ao status da ocupação que ela tanto valoriza.

“(...) a Lica hoje tá melhor, já foi muito discriminada porque é um pouco agronomia e zootecnia, (...) mas, dizem que sabemos menos que eles mas nós sabemos ensinar, (...) nossa imagem sai daqui”. Estudante do sexto período

Nenhum indício do trabalho de campo leva a supor que haverá punição maior que o isolamento do grupo ou a desistência da carreira para aqueles que não

permanecem na situação de construção da profissão. Conformam situações em que até o vocábulo punição tornar-se-ia inadequado. Mais uma vez aqui, a noção de escolha aparece como fundamental em meu argumento e mais uma vez preciso lembrar que esta escolha orienta-se pela idéia pelo desejo de liberdade, mas está mordida pelas exclusões, pelos estranhamentos. Isto é, está ameaçada por todas as armadilhas da vida privada.

A dissertação de Maria Claudia Coelho sobre a Escola de Formação de Atores contribui para o argumento acima, pois, demonstra que os estudantes “vão construindo a identidade de ator” em oposição aos outros (Coelho, 1989:11-13), que não conseguem internalizar os mesmos compromissos e as subseqüentes adesões e desistem da carreira.

As experiências na infância e no contato familiar surgem como fatores de força determinante na escolha de carreiras como o teatro (Coelho, 1989:44), a medicina (Becker et alli: 59-63), e mesmo para os trabalhos sujos (Hughes, 1964, p.33). Em alguma medida, o mesmo pode ser dito para o caso de Lica. Alguns liqueiros declaram com orgulho que sempre foram “desta área”. Mais da metade deles cresce na roça, executando o trabalho agrícola.

Algumas vezes, o entrevistado justificava sua escolha precoce dizendo que isto era comprovado pelo fato de gostar do programa de tv Globo Rural quando criança. A construção da auto-imagem profissional do (liqueiro) professor de ciências agrícolas estará vinculada à questões da experiência universitária e da ressignificação da infância.

“Filho de peixe, peixinho é” – ditado popular.

Isto denota que o ditado popular também revela a responsabilidade e a auto-determinação que alguns dos estudantes ouvidos demonstravam sentir pelo fato de não serem os peixinhos da estória. E, sim, os únicos integrantes de suas respectivas famílias a ingressarem num curso universitário contrapondo-se, destarte, ao governo da tradição popular.

Por outro lado, muitos destes jovens já eram o objeto de investimento da família desde que conseguiram alçar a quinta-série do ensino fundamental. Naquela época, com mais ou menos doze anos de idade, deixaram a segurança da família e ajuda em busca de uma profissionalização nas escolas agrotécnicas e depois na Universidade Rural. É freqüente a menção ao apoio, inclusive financeiro, por parte da família.

A valorização do local de aprendizado, calcada na noção de que a escolha de uma boa instituição gera um bom profissional, aparece no estudo sobre aprendizes de ator (Coelho, 1989:45) e entre os estudantes de medicina (Becker et alli: 62). Tal valorização é também o mote dos discursos dos meus entrevistados.

“Eu vim do interior da região norte, da escola técnica agrícola e meu sonho é ensinar numa escola [agrotécnica] federal, mas tem muito campo para Lica porque também tem o lado ecológico, na agrotécnica é só indústria. Esta universidade tem lugar para o pobre. Toda minha vida tem a ver com esta área”.

Como a escolha da profissão, muitas vezes, obriga o candidato a passar por todo um processo de treinamento, ela é também constituída numa realidade relacional e situacional sendo negociada cotidianamente. Goffman mostra como os papéis sociais e as ocupações vinculam-se à adoção de uma fachada. O ator deve cumprir sua investidura e seus deveres, além de ter uma identidade de fachada (Coelho, 1989:59), e uma persona adequada. (Goffman, 1975:34).

As roupas e posturas de ator vão sendo adotadas pelos estudantes ao longo dos três anos de curso. Coelho observou estudantes comportarem-se de forma progressivamente semelhante durante as aulas e vestirem-se cada vez mais de maneira

excêntrica, da mesma forma que os estudantes de medicina vão incluindo cada vez mais peças de roupa brancas em seu vestuário (cf. Becker et alii, 1961:341-63).

Muitos dos estudantes de Lica usam camisetas comemorativas de seminários e encontros nacionais de cientistas agrícolas ou, com mensagens afins aos temas rurais. Perguntados sobre a existência de um código de vestir entre liqueiros eles reagem com naturalidade, afirmando que é:

- “o pessoal da Educação Física que pode ser identificado pelas suas roupas”, os alunos de Lica não.

E, Galdino afirmou:

- “Na veterinária todo mundo anda de branco” na aula de Prática de ensino.

Embora a percepção dos alunos de Lica sobre eles mesmos seja a de que eles não podem ser identificados pelo seu vestuário, pude observar alguns elementos recorrentes como, por exemplo, as camisetas comemorativas de encontros de estudantes ou com dizeres sobre ecologia e educação. Como a visão deste grupo é construída a partir da pergunta da entrevista e em relação aos estudantes de Educação Física e Veterinária pode-se inferir que eles aderem aos códigos de vestuário num processo gradual de pertencimento. Este pertencimento é mais sutil que o de outros grupos em profissionalização.

Analisando a carreira na política num subúrbio do Rio de Janeiro, Kuschnir relaciona-a, como Goffman, ao conceito de trajetória. O evento considerado um *turning point* é, no caso de Marta, a atribuição do título de momento fundador de sua carreira política a um fato de sua biografia. Segue-se a este fato a adoção de uma perspectiva profissional da política, que inclui o resgate das experiências como aprendiz de político e a resignificação de memórias profissionais anteriores (Kuschnir, 2000:58). Logo, a organização de eventos passados em redor de um momento que é considerado marcante constituem as idéias de trajetória e de ponto de inflexão.

Com remissão a este trabalho, quero observar que o ingresso na vida universitária pode ser considerado um ponto de inflexão na história de vida de todos os ouvidos nesta pesquisa. Isto significa que eles reordenam os acontecimentos de sua vida pregressa em função da construção de uma narrativa em redor da escolha profissional. E, é claro, organizam, planejam e monitoram seus saberes e atitudes na direção de seus objetivos pessoais e profissionais. São projetos de futuro, rascunhos de trajetórias a escrever.

“Fiz segundo grau técnico em contabilidade, vestibular para biologia, aí tentei química e depois agronomia (...) quase dois anos (...) Eu sempre soube o que não queria (...) quando saí do Brasil para um estágio, tava procurando o que era a minha meta, (...) eu sempre quis dar aula, sei agora que é a minha área, nunca pensei que ia me encontrar tanto” (entrevistado um dia antes de partir para dar aula, aprovado em concurso, para uma federal agrotécnica no interior do Brasil).

Ele tinha consciência de quais pacotes de deveres não queria. O estágio em agricultura orgânica, durante seis meses no exterior, ajudou-o a redimensionar suas perspectivas de vida. Falando sobre si localiza o encontro da carreira desejada como um momento crucial, um *turning point*, motivado pela formação em serviço.

Enfim, as carreiras se definem também através da participação de indivíduos em grupos profissionais. Isto só é possível numa sociedade que admite múltiplas vivências e papéis sociais. Ser médico ou carcereiro tem uma resposta do grupo familiar, da (possível) vizinhança, da escola, dos filhos, do jogo de futebol. Todos estes compromissos sociais refletem adesões a idéias de grupos que podem, ou não, informar

hierarquias de valores a este indivíduo. As carreiras dos indivíduos os colocam no e sob controle do grupo profissional.

Aquilo que seria uma escolha da intimidade aqui passa ao registro de uma identidade profissional. O controle do grupo trabalhado por Becker entre usuários de maconha e músicos de jazz, entre médicos, advogados e engenheiros fica também evidente. Este controle efetiva-se ao longo de toda vida, cotidianamente, e não só nos processos de socialização estudantil e profissional; mas, também, nos exames e julgamentos de responsabilidade e perícia institucionalizados pelas categorias profissionais.

3. BICHO, LIQUEIRO E FORMANDO. - “BORRA, NÃO”

“De que servem as leis sem os costumes?” Horácio, (século I aC).

“O hábito é uma segunda natureza”. Santo Agostinho, (354-430 dC).

“O hábito é uma segunda natureza que destrói a primeira”. Pascal, (século XVII).

Este segmento do segundo capítulo enfoca dois aspectos particulares do processo de socialização entre os liqueiros. Ambos fazem parte do conjunto de hábitos, idéias e atitudes a serem aprendidos. São saberes e atitudes necessários para a adesão ao grupo.

Primeiramente, procurei compreender quais são os parâmetros que orientam o fracionamento do grupo de estudantes. O conhecimento, o respeito e o proveito da hierarquia também foram observados entre os liqueiros como sendo saberes definitivos para a permanência e conseqüente progressão dos indivíduos nos grupos.

O segundo aspecto da cultura dos liqueiros a ser discutido aqui, é a construção do tempo na carreira de Lica. Tempo, entendido como uma idéia socialmente construída. Pretendo indicar qual é o calendário de adesão ao curso de Lica que orienta a ascensão na hierarquia funcional do grupo, bem como dá relêvo ao papel dos alunos mais experientes no processo de socialização.

“- Quando entrei, um amigo me disse que eu é que tinha que falar com as pessoas porque eu era bicho, ele não me apresentava, eu é que ia falando com quem ele tava no meio. Hoje, ando pelos alojamentos e tomo mundo fala comigo, quer dizer que tá na hora de sair [se formar]”. Jair, formando.

As três citações que abrem este segmento consideram a importância do hábito, das ações que repetimos cotidianamente, e, de certa maneira, servem para reforçar as diferenças entre o Jair de ontem e o de hoje. Ele é um veterano, ou seja, o termo utilizado para se referir ao aluno que já está há muito tempo na universidade, no jargão universitário em geral.

Os hábitos de circular pelos corredores, de respeitar uns horários e mais que outros, de se envolver em projetos e trabalhos da graduação, entre outros que fazem parte da vida cotidiana do aluno residente acima citado representam um conhecimento importante para a vida acadêmica e social. E, é o domínio destes hábitos – uso metacognitivo – que diferencia o aluno que entra (menos experiente) daquele que é mais experiente (Flavell, 1996) naquele espaço social.

O calouro, ou o aluno menos experiente de todos, é nomeado bicho pelos colegas durante todo o primeiro semestre do curso de Lica. Esta categoria bicho, que indica o grupo de estudantes iniciantes no curso de Lica, e provavelmente em todas as universidades e cursos, também aparece nas instituições militares como indicador nativo dos primeiranistas do curso de cadetes (Castro: 25). No estudo sobre médicos a palavra *freshman* guarda a idéia de o indivíduo ser menos experiente, fresco (Becker et alii: 25).

Estes paralelos reforçam o que ficou como uma pista nas entrevistas, e que me leva a postular a possibilidade de esta hierarquia ser característica de todo o corpo de alunos ruralinos. Isto é, seria uma divisão entre os estudantes que prestigia o grupo mais experiente a partir de uma nomenclatura que não é peculiar dos liqueiros. Apesar disso, ela é largamente apropriada pelos alunos do curso. Após as entrevistas pude concluir que inclusive os calouros, quando residentes, identificam-se como bichos.

Entre os residentes, o processo de socialização dos bichos parece ser mais demonstrativo da existência de regras particulares para este grupo. As evidências dos

registros de campo dão maior relevo ao papel especificamente exercido pelo bicho entre os residentes homens do que entre as mulheres.

No segundo ambiente de um dos alojamentos masculinos havia um filtro vazio à espera do bicho, pois esta é uma das tarefas que o bicho executa no quarto. As meninas dizem que isto é uma prática dos alojamentos masculinos, o que os rapazes confirmam. Literalmente, os estudantes afirmam que o bicho não é humano.

E, o veterano Eric completaria:

- “Cada quarto têm suas regras e critérios, existe uma hierarquia, o veterano põe amigo, primo, conterrâneo. Se o aluno chega com um papel e os veteranos não aceitam, ele não fica (...) e não é só pelo curso. (...) o bicho faz tudo: limpa, encera, lava louça, enche filtro, (...) só não lava a roupa do veterano”.

Além de calouros, liqueiros e formandos (ou licenciandos) encontrei alguns alunos que me disseram ser borras. Segundo Aurélio Buarque de Holanda³⁹, borra é o que sobra de um líquido, ou ainda, é sinônimo de fezes. Para os ruralinos, borra é quem está atrasado para a formatura, repetiu, trancou, não importa o porquê. Borrar o currículo, tem o sentido literal de inscrever no histórico escolar algum desvio.

O histórico escolar é o documento de identidade do universitário. É ele que registra o rendimento e a sucessão das disciplinas que compuseram as grades curriculares semestrais, individualizando o percurso de cada estudante. As possibilidades multidisciplinares naturais do curso de Lica dão ainda mais relevo ao caminho de cada estudante através das diferentes áreas, e habilidades, do conhecimento.

Quando um aluno é identificado como borra, o que ocorre é que seu histórico denuncia um descompasso entre o tempo (e as exigências avaliativas) da instituição e o tempo individual. Assim o termo borra, que é o nome dado ao pó que resta após coar o café, guarda um sentido pejorativo se ligado ao rendimento acadêmico. Esta categoria é a cizânia entre os mais experientes, diferencia os alunos borra daqueles que são veteranos no tempo certo. Estes descompassos marcam a trajetória acadêmica do aluno, de maneira indelével.

A confirmação da existência da categoria nativa do borra sugere que o grupo de estudantes não elege, apenas, o critério antiguidade para atribuir prestígio e posição na divisão hierárquica. Existe, implicitamente, na inscrição desta categoria entre as demais o valor do rendimento acadêmico. Já que o borra é, sem dúvida, o mais experiente entre todos os estudantes, embora o rendimento acadêmico estenda sua permanência no curso além do padrão.

O aluno que escolhe as licenciaturas é, em geral, mais velho que o calouro dos outros cursos da universidade. Isto ficou comprovado em Lica através dos dados levantados pelo perfil do aluno feito pelo departamento e apareceu, claramente, nos testemunhos dos liqueiros. Vale registrar que os estudantes de Lica têm esta visão da diferença etária como uma percepção sobre eles, e, sobre seus colegas. Segundo Pereira,

“É importante ressaltar o significado social da entrada do aluno mais velho na Universidade. Geralmente, o aluno que demorou a conseguir uma vaga em um curso de ensino superior, o fez por dificuldades socioeconômicas e/ou problemas na trajetória escolar”. (Pereira, 88)

Esta citação encaminha o entendimento de outra característica, que é geral dos alunos dos curso de licenciatura segundo Pereira, e que foi verificada em Lica. Tanto em relação ao que registram os dados institucionais quanto nas entrevistas, o liqueiro dá

³⁹ Holanda, A.B. (1988) Dicionário da Língua Portuguesa, 2ª edição, Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

muito valor e importância ao trabalho universitário remunerado. Vale lembrar também que entre os alunos da Lica da Rural é grande a importância do acesso ao auxílio alimentação, para garantir a permanência do aluno na vida acadêmica. Segundo o departamento de Lica, 35,40% dos seus estudantes participam do auxílio alimentação em relação a 9,54 % de estudantes com bolsa alimentação distribuídos nos demais cursos da universidade.

A inserção do liqueiro nos sistemas de monitoria e bolsas é um critério de permanência e progressão no curso e na hierarquia social do grupo. Isto não é verificado nos cursos de medicina, por exemplo (Pereira: 101) e é da mesma forma, um fator de menor peso na permanência dos alunos de outras carreiras da Rural 4,28 % dos estudantes de Lica são envolvidos em monitorias e 5,65 em iniciação científica versus 2,50 e 2,53, respectivamente, para os demais cursos da Rural.

Esta influência precoce do mercado de trabalho acaba conduzindo também a uma tendência à especialização mais acentuada e à constituição da pós-graduação como continuidade imediata ao curso. Desde 1997, por exemplo, cerca de um terço dos formados ingressa diretamente na pós, segundo informa o departamento de Lica.

Acredito que este fenômeno indica duas coisas: a importância do trabalho para a profissionalização e a necessidade das políticas de fomento para a permanência dos estudantes na universidade. Estas questões atingem diretamente o curso de Lica, e todas as graduações, através da evasão escolar e da configuração da pós-graduação como uma continuidade imediata à graduação.

A construção da identidade de liqueiro ocorrerá nos dois casos gerando estratégias metacognitivas diferentes para lidar com o cotidiano como a escolha das disciplinas para a montagem da grade curricular ou mesmo a valorização dos conteúdos, na busca de uma bolsa para iniciação em pesquisa ou num projeto de extensão pedagógica. Portanto, aprender a pesquisar e trabalhar são alguns dos hábitos necessários para ser liqueiro. Sem isto, parte deles iria embora.

É possível que algo do conjunto de saberes que venho elencando como pertencentes ao grupo de Lica seja característico de todo o conjunto de estudantes da Rural. Neste caso, uma maior pesquisa de campo se faria necessária no sentido de distinguir o saber observado entre os liqueiros daqueles que extrapolam o curso, desenhando uma cultura estudantil.

A cultura estudantil foi o tema central da análise realizada por Becker na Universidade do Kansas, entre estudantes de medicina⁴⁰. Ela aparece como uma reação do grupo de estudantes aos conhecimentos institucionais e fortalece a unidade e a adesão aos grupos, protegendo – e controlando – os indivíduos. E, ainda, refletirá o contato entre alunos e o corpo universitário. Isto é, a cultura estudantil marca também o contato com duas culturas tangentes a esta: a cultura dos médicos e a dos pacientes (Becker et alii: 435-7).

Minhas observações me levam a concordar com esta idéia pois, não resta dúvida, de que a cultura dos liqueiros é entrelaçada à cultura ruralina, em geral. E, relaciona-se, em particular, com o conjunto de valores de cada área de conhecimento colocado em pauta pelos conteúdos e conversas com professores, nas salas, nos pátios, bibliotecas e corredores.

A idéia de cultura estudantil filia-se ao fenômeno de “restrição da produção”. Pode ser descrito como um controle do grupo sobre a produção individual do operário. Foi observado em estudos sobre os trabalhadores de indústrias na sociedade americana (Becker et alii.:312).

⁴⁰ (Becker et alii, 1961)

Willis é adepto desta noção de restrição e observa-a em meio aos garotos da escola (1991:41). Segundo ele, o contato entre indivíduos participantes de um grupo possibilita o desenho de mapas alternativos da realidade social. Seus “rapazes” atestaram o quanto o grupo escolar se distancia e, ao mesmo tempo, se refere ao bairro e à classe social, integrando redes sociais. Willis observou a existência da cultura contra-escolar⁴¹ compartilhada por rapazes de classe operária durante os anos escolares e que:

“Através de formas contraditórias e involuntárias, a cultura contra-escolar realmente realiza para a educação um de seus principais embora des-reconhecidos, objetivos – a condução de uma parte dos garotos da classe trabalhadora “voluntariamente” para o trabalho manual qualificado, semi-qualificado e desqualificado.” Willis (1991:217)

Metacognição, auto-avaliação e tomada de posição são processos correspondentes aos que Willis descreveu como formas involuntárias da cultura contra-escolar. Os objetivos escolares não reconhecidos parecem configurar aquilo que tenho tratado como conhecimento informalmente co-construído. Ou seja, perguntados sobre suas estratégias para viver no cotidiano da escola - que não desejam e desprezam como caminho profissional - os estudantes revelam o currículo oculto do processo educativo inglês.

A relevância da experiência, ou seja, a vivência cotidiana no sistema educacional, como algo que modifica e regula o aprendizado acadêmico apareceu entre médicos e atores, como já abordamos, tal qual verificou-se entre os liqueiros. Relaciona-se à visão de que a escola exige e sublinha um aprendizado formal, desvalorizando-o, porém, mediante a assertiva de que: a profissão só se aprende mesmo na prática (Coelho, 1989:45).

Entre os licenciandos foi freqüente encontrar depoimentos sobre o quanto maior é o aprendizado em serviço – pesquisa e extensão – do que aquele construído em sala de aula. Os conhecimentos e comportamentos valorizados pela cultura contra-escolar são tão opostos aos institucionalizados que os garotos de Willis afirmam não terem aprendido nada nos anos de escolarização:

“- A escola é uma merda quatro horas por dia” (Willis, 1991:41).

Embora a cultura estudantil possa desvalorizar alguns mecanismos e conteúdos institucionais, vê-la como restrição à produção não é o objetivo deste trabalho. Do ponto de vista das estratégias de inteligência, alternativas aos saberes formais, prefiro tratar a formação de uma cultura estudantil como exemplo do processos de co-construção de conhecimentos.

A palavra co-construção faz parte do vocabulário da pedagogia e enfoca os conteúdos – formais e informais - a partir de uma visão interacionista do ensino-aprendizagem, assim, indissociáveis. Neste contexto, seu uso valoriza o papel dos indivíduos na interação substituindo as possíveis indicações de conhecimentos transmitidos, reproduzidos ou adquiridos.

Se esta visão dilui a figura do professor como alguém que é um iluminador, ao mesmo tempo tira o aluno da passividade do lugar de receptor, de alguém a ser avaliado. Em outras palavras, se diminui a autoridade do mestre, amplia a autonomia e a responsabilidade do aluno no processo que é a construção histórica e sócio-cultural do conhecimento. Valorizados pelos cientistas ou não, estes domínios são valorizados no cotidiano dos universitários observados, como quero demonstrar.

⁴¹ No sentido de restrição à produção acadêmica dentro do espaço escolar e guardando toda a especificidade sócio-histórica da classe trabalhadora inglesa.

As divisões hierárquicas internas ao grupo de Lica, então, são formas criativas e alternativas às hierarquias particulares da instituição. A saber, esta divisão não precisa ser vista como uma restrição à divisão dos estudantes em períodos; mas, como identidades alternativas que reforçam laços de pertencimento. Acredito que estes mecanismos muitas vezes impedem a segregação e a expulsão do aluno do sistema escolar por configurarem-se como estratégias de aderência e pertencimento.

“O contato cotidiano permite o aprendizado da hierarquia militar, assim como esta permite que os tenentes sejam próximos, orientadores, enquadreadores e amigos dos cadetes, mas possam também ter acesso à suas fichas individuais, conhecendo melhor seus comandados. Todo o oficial já foi um cadete, em relação aos civis eles são igualmente militares. Deste modo, ressalta o autor, a hierarquia militar é um tipo de hierarquia que fraciona um grupo de pares. Sendo assim garante uma situação de igualdade inicial e ainda apoia-se na possibilidade de ascensão. Esta vista como a existência não de uma evolução linear e homogênea de todas as carreiras, mas pelas distâncias sociais quantificáveis” (Castro, 1990: 23).

“Este ponto de vista está baseado nos conceitos de prestígio e autoridade como forma de liderança, de Simmel. Autoridade, o tenente é o vir-a-ser do cadete. Na hierarquia militar a ascensão por prestígio está subordinada à anterior o que revela menor individualidade ao líder e ao processo. O fato de o chefe estar submetido às mesmas regras do comando engendra e surge de uma distância social conhecida e, portanto, mensurável entre eles. A "obediência hierárquica não é cega." (Castro, 1990: 24)

Há que dar relevo à valorização do cotidiano, da rotina, enfim, dos conteúdos ordenados pela informalidade na construção das identidades. Esta percepção expõe o papel da metacognição na situação de socialização.

Realmente não é possível dizer que haja mais contatos entre a hierarquia militar e aquela descrita pelos estudantes residentes do grupo dos liqueiros do que a identificação do iniciante como bicho. Esta nomenclatura chega a sugerir o papel humanizador dos dois processos de socialização descritos.

Na Universidade, não existe um fracionamento baseado na linearidade nem na possibilidade de medir as distâncias. Sobretudo, seria muito ingênuo delegar ao ensino superior a responsabilidade por criar uma suposta igualdade de condições. Não existe, também, essa clareza sobre as regras serem as mesmas para os alunos como indica a divisão de hábitos e conhecimentos entre os residentes e os de fora. Os ambientes de estudo, academia militar e universidade favorecem muitas aproximações mas distanciam-se quando sublinho o conceito de hierarquia e, principalmente a tensão entre residentes e não residentes. Mesmo assim, nenhum dos dois casos em destaque está sendo focado como uma instituição total (Goffman, 1974: 11).

Vale salientar que, os cenários em que ocorrem as ações dos liqueiros são permeados pelas sensações de risco, de solidão e de competição. Nenhum dos meus entrevistados sequer ameaçou crer em igualdade de condições em relação ao mercado de trabalho. Para tanto, difere essencialmente o grau de segurança que o pertencimento ao grupo ocupacional militar incute em seus membros.

“(...) a humanidade não é a característica necessariamente presente no tratamento a eles [cadetes novatos do 1º ano] dispensado pelos oficiais. A realidade é que os alunos do primeiro ano são cadetes apenas formalmente; informalmente, não são tratados como tal nem pelos oficiais nem pelos cadetes de anos superiores. Os alunos do primeiro ano são bichos”. (Castro: 25)

Proibido pelo regulamento, mas tolerado no dia-a dia o trote é um outro momento da socialização para o cadete e uma comprovação de domínio das regras para

os mais experientes. Assume então uma função pedagógica, na hipótese de Castro se transforma num "rito de passagem", sendo eficaz ao reunir vários ensinamentos em um só e garantir o pertencimento e a elevação de status. Na Rural, o trote marca o pertencimento a um novo grupo e fornece aprendizados sobre a vida e os papéis desempenhados na Universidade, valorizando, sempre, os saberes detidos pelos mais experientes. Apenas na situação do trote, o borra tem sua meritocracia.

Tolerado quando ameno o trote também é um acesso para os bichos e confere prestígio e autoridade aos veteranos. Na Rural, entre os residentes homens, é comum solicitar ao bicho do quarto que vá ao setor tal falar com fulano para pegar a conta de luz do quarto. Depois de rodar muito pelo Campus, o calouro acaba se dando conta de que não há conta de luz. Este é um dos muitos trotes aplicados aos bichos pelos alunos residentes mais experientes, conforme foi descrito por alunos e confirmado por um funcionário do setor de apoio aos residentes.

O funcionário entrevistado reportou-se também ao fato de os trotes serem considerados leves. Numa escala que tem início na marmota da conta de luz, o pior que acontece é a raspagem da cabeça do bicho. Sua linguagem indica que também ele acredita que os direitos e deveres dos bichos são diferentes dos que têm os demais. Contudo, existe um alojamento em que estes comportamentos de veteranos geram problemas disciplinares que requerem sua intervenção. Segundo ele:

- "Só um alojamento tem má fama... [ele faz um gesto com as mãos muito popular entre os universitários que indica que os alunos deste alojamento são identificados como fumadores de maconha] Os outros não querem ir pra lá, eles fazem umas brincadeiras que nem bicho aceita"

Os trotes marcam de maneiras diferentes as vidas dos alunos. No caso dos cadetes, o trote é um momento coletivo, uma ritualização. No entanto, de acordo com Hughes, no mundo contemporâneo, os momentos cruciais passaram a ser individuais e não coletivos e muitas vezes tampouco são ritualizados. Em suma, na Lica, o trote é a demarcação dos espaços e papéis dos mais experientes e menos experientes, é um momento de confraternização que apresenta ao bicho as regras, espaços, situações e pessoas que ele deve respeitar.

Nos casos tratados os momentos de mudança são, de fato, referências mais individuais do que coletivas. A saída de casa e a distância da família, o encontro com um professor ou amigo mais experiente, ou até as tomadas de decisão têm mais representatividade, nos depoimentos que tomei, como marcos na trajetória.

Os momentos de mudança, ou de mutação, são fundamentais para a redefinição das perspectivas e para a adoção de novos padrões de ação e idéias coordenadas. Hughes (1971:126-9) realça o abandono dos ritos de passagem em nossa sociedade e relaciona-o a uma configuração que postula, simultaneamente, a coletivização de sentimentos e a individualização dos momentos de mudança.

Mais uma vez é importante delinear que: o foco escolhido, então, é o das mudanças fundamentais que vão ocorrendo no cotidiano e que são acionadas de acordo com a situação e a relação que envolvem o indivíduo pelas memórias individuais. Assim sendo, vale comparar alguns saberes e comportamentos que foram co-construídos tanto entre os estudantes de Lica quanto entre os de medicina gerando estratégias metacognitivas semelhantes.

Baseados nos conhecimentos construídos formal e informalmente nos primeiros meses de convívio os alunos começam a selecionar o que estudar. Ao final dos cursos, estão dedicando-se à apreensão de apenas parte do conteúdo apresentado pelos professores e ementas. Eles se perguntam: que critérios usar para selecioná-lo? Duas

alternativas se apresentam : o que será importante quando o estudante tornar-se profissional, ou então, o que será cobrado em avaliação pelos professores (Becker et alli,1961: 36, 72, 419, 420).

Os autores de *Boys in White* garantem que estudantes de medicina saberão selecionar seu conteúdo ao chegar ao segundo ano, a partir do contato com alunos mais experientes nos cursos mais específicos de ensino pré-clínico. Isto ficará mais evidente quando forem aceitos, divididos e orientados pelo contato (também metacognitivo) dentro das irmandades. Nestas, o consenso revela o controle do grupo sobre os indivíduos, como em outros estudos de Becker. Algumas estratégias, como o arquivamento de testes, e orientações de estudo a respeito de conteúdos e professores, garantem também, aos iniciantes na Irmandade, o sucesso nos exames e a confiança no grupo (Becker et alli,1961:297-313) me chamaram atenção. Após a observação, ficou comprovado existirem estratégias entre os liqueiros tal e qual aparecem entre estudantes de medicina.

O contato entre participantes menos e mais experientes é sublinhado pelo papel das irmandades, na visão de *Boys in White*, e faz parte de outras referências consultadas, como, por exemplo, entre usuários de maconha e músicos de jazz. Ter conexões com os que sabem melhor manejar o arsenal de comportamentos garante acesso e adesão ao grupo por parte daquele que se inicia (Becker,1963:54,105). Este tipo de contato é profundamente frutífero na reprodução e manutenção de perspectivas advindas da ação coletiva . O contato entre um bicho e um veterano pode elevar o bicho imediatamente na hierarquia.

“(...) o aluno que não mora [na universidade] perde muito (...) uma das coisas é o tempo que devia estar estudando”, reclama o formando Bruno.

A denúncia que o aluno não residente faz mostra que, mesmo sem ter convivido como residente com os mais experientes, ele sabe que não é só o tempo que ele perde na condução que o diferencia do residente. Ele perde o tempo da universidade. Mas que tempo é esse?

Deixar de ser bicho, passar a liqueiro e deste a veterano são transições individuais e que dependem de muitos fatores que agem na interação. Então o tempo de que se fala é o tempo em que ocorrem estas mudanças. A interpretação que darei a seguir, tem como pressuposto o fato de esta progressão no calendário específico da carreira de estudante de Lica estar vinculado, nos testemunhos, ao contato e relação afetiva como um colega mais experiente. O “mais experiente” é aquele que garante o acesso à informação no contexto da universidade. Os estudantes sabem como e com quem aprendem melhor.

Penso haver, aqui, uma correspondência entre a visão de carreira, como elaboração de um tempo/calendário de cada carreira, nos estudos de Goffman (1974), Hughes (1970) e Becker (1963) e uma visão de tempo, ou progressão na carreira, que não é linear nem tem distâncias sociais quantificáveis, como na instituição militar. Eles parecem estar, fundamentalmente, contrapondo-se a uma idéia sobre carreira que a vincula a uma progressão linear.

Becker (1970:165-77) chega a esboçar, em seus escritos, que uma carreira horizontal seria mais freqüente na sociedade capitalista, como ele verificou existir entre as professoras do sistema de ensino público de Chicago. Ao invés de almejarem progressões na escala profissional, as professoras circulam em funções idênticas passando, horizontalmente, de escolas que elas mesmas consideram piores para escolas melhores. A visão de carreira, aqui, opera com valores relativos à trajetória individual, assim individualizando-se as perspectivas e o tempo de carreira.

Para Goffman, a condição de doente mental também se configura como uma carreira. Assim, a carreira do doente mental seria uma carreira moral e estabeleceria as relações entre as fronteiras que separam o que é público e o que faz parte da vida íntima de um ser humano. Seu tempo é individual e a progressão não linear. Os estudos sobre usuários de drogas também ilustram o processo de socialização sob a ótica de uma carreira. A carreira dos adictos não é vista como linear mas, há um calendário de progressão que se baseia nas perspectivas que o novo membro do grupo vai assimilando, e ressignificando ao longo de sua trajetória. Deste modo a visão de carreira se vincula a um conceito de trajetória que diz respeito à história de cada indivíduo.

O calendário de pertencimento na carreira de “maconheiros” estudados por Becker em *Outsiders* (1963:41-119) não se divide propriamente em fases progressivas, mas em graus de pertencimento. De usuário iniciante, que mal consegue identificar os sintomas do “barato”, o futuro “maconheiro” internaliza a definição da situação do “barato”, que está vinculada a um processo de ressignificação de sensações físicas, usualmente definidas como desagradáveis. Ajustando-se à situação de ilegalidade e reconhecendo os sintomas do “barato”, o indivíduo adere ao grupo, comprometendo-se com ele.

Quando mais adicto menos “normal”. Invertendo o olhar, quanto menos adicto, menos normal, porque menos comprometido com o grupo. (Becker et alli, 1961, p.276) (Becker, 1963:41-119). Contextualmente distantes, os usuários estudados por Becker também valorizam a relação com o mais experiente no sentido de apreender os comportamentos que o identificarão ao grupo em graus de adesão e a partir de um processo de socialização ocupacional e ressignificação da trajetória pessoal.

O estudo, empreendido por Paul Willis (1991:44-7), sobre rapazes de famílias operárias em ambientes de escola pública, nos subúrbios de Londres, no início dos anos 70, também formula uma idéia específica de tempo presente no cotidiano dos atores por ele escolhidos. O tempo é o tempo dos blocos de disciplinas, um mito para professores e diretores pela dificuldade de encaixe dos interesses explícitos e ocultos destes dois grupos. Para os rapazes, o tempo calculado e rigoroso do horário escolar não é usado para aprender a trabalhar, mas, ao contrário, é considerado um “desperdício de tempo precioso”.

No caso dos liqueiros, a construção do conceito de tempo se dá levando em conta a hierarquia, o rendimento e a autoridade do mais experiente e revela o acesso progressivo aos bens da Universidade: conhecimentos e conhecidos. Desenvolve-se um profundo sentimento de cumplicidade entre os colegas de alojamento e entre cada estudante e o espaço do *campus*. Definido pela esfera dos sentimentos, o tempo na Universidade foi descrito assim:

“O tempo na Rural é mais gostoso...” (estudante em conversa de bar).

CAPÍTULO III

Face a face

1. INTRODUÇÃO

“Um encontro social é uma ocasião para a interação face a face, começando imediatamente quando o indivíduo reconhece que ele se deparou com outra presença, e terminando por uma retirada avaliada da participação mútua.”⁴² (Goffman, 1982:99)

Neste capítulo apresento mais densamente os resultados do trabalho de campo que foi desenvolvido entre os meses de janeiro e junho do ano passado. Inicialmente no campus da universidade, fiz a observação das aulas das disciplinas de Prática de Ensino. Foi uma forma de me tornar menos estranha e, ainda, observá-los na situação de alunos. Acompanhei este grupo em direção à Fazenda de Padre Renato, onde pude ver os licenciandos interagindo com os adolescentes ali reintegrados ao mundo social, escolar, familiar e do trabalho. Ali teve lugar a maior parte das entrevistas com este grupo.

Tendo os depoimentos de Adso como fio condutor, apresentarei outros testemunhos que se somam por afastar-se ou aproximar-se dos temas que sublinharei. Os temas e relatos estão agrupados a partir do que é levantado nas histórias relatadas pelo escolhido Adso, enxertando experiências retiradas de trabalhos de outros pesquisadores. São cinco temas principais que se dividem em textos desigualmente trabalhados e aprofundados. Alguns trazem a marca do olhar orientado pela bibliografia previamente selecionada e revisada. Outros são peças impressionistas do mosaico que é um trabalho de campo. Estão aqui contidos porque podem ser pistas para novos trabalhos que se preocupem com os comportamentos, sentimentos, idéias e atitudes dos estudantes.

2. HISTÓRIA DE ADSO: “A RURAL É CHEIA DE CAMINHOS...”

Estávamos sob a mangueira centenária que sombreava a varanda da casa dos meninos menores. Adso e eu, sentados na fresca cerâmica do chão, demos início a um gostoso papo entoadado pelo barulho que vinha das crianças do Sítio de Padre Renato brincando ao fundo. Havíamos almoçado - eu, o coordenador, dois gerentes do projeto e os três licenciandos do dia - após o período de aulas da manhã, junto aos outros licenciandos e Gabriel, italiano, coordenador do projeto através da ong VIDDA. Conversáramos sobre o mercado de trabalho para o liqueiro no Brasil, sobre as disciplinas do curso – coisas que o coordenador recém chegado queria saber.

Adso contou-me sobre sua vida passada, seus projetos futuros, seus amores presentes. Como se fôssemos amigos, entabulamos pela primeira vez em nossas vidas uma conversa enredada pela vida particular e pela história de Adso. Simpático, dono de

⁴²No original: “A social encounter is an occasion to face-to-face interaction, beginning when individuals recognize that they have moved into one another’s immediate presence and ending by an appreciated withdrawal from mutual participation” (Goffman, 1982: 99)

um largo sorriso de dentes pequenos, o rapagão forte respondia solicitamente ao que eu perguntava até dizer:

“a Rural é cheia de caminhos, você aprende muito com os outros, de outros cursos, outros estados (...) lá você não se apresenta para uma pessoa, você viu e já conhece podendo até pedir uma matéria de prova...” Adso

E, meu olhar afirmativo o animou quando passou a me narrar espontaneamente a história que reescreverei a seguir.

Adso nasceu no interior de Minas, longe do asfalto, no sítio de seu pai que fica na região serrana. É uma região totalmente agrícola, com poucas escolas.

“Meu pai tem 10 alqueires de café do melhor tipo que se destina ao mercado interno e beneficia o produto na fazenda. Muito melhor que Pilão! Hoje ele vive da renda da terra na cidade. Mas eu cresci trabalhando na roça e vendo as sacas saírem para a torrefação e distribuição. E é por isso que não quero voltar para a fazenda, pois é muito ruim ficar na mão do atravessador. Viver no campo sem ser livre é pior que viver na cidade (...) Eu me adaptei”.

Veio para a cidade, Rio de Janeiro, para estudar. Contou com o apoio dos seus pais e irmãos. Este apoio tem contrapartida na imensa responsabilidade, que Adso admite sentir, de ajudar a família depois de se formar .

“Meus pais sempre me apoiaram, e como sou o mais novo dos irmãos pude estudar. (...) Sou o único que chegou até a universidade, apesar de meus pais não terem muita visão de estudo. Eles nunca demonstraram ter planos profissionais para mim, porém entendem o quanto representa em termos de ascensão profissional ter um curso superior. (...) Acho que eles valorizam mais o curso de Direito por falta de informação. Eu mesmo preferia fazer agronomia que eu sei que tem mais status ...”

Seu sotaque parece puxar mais ainda o “s” ao final desta frase de Adso que carrega o peso de ser a esperança de seus familiares na direção da ascensão sócio-econômica. Embora não vejam a opção por Lica como ascensão ao conjunto de valores que cerca o advogado, seus pais investiram na possibilidade de um filho ir à universidade. Os planos profissionais de Adso se resumiam à ascensão no grau de escolaridade. O que já significa conhecer, e dominar um outro mundo, que não o da fazenda.

Adso valoriza a agronomia mais que a Lica, apesar de não ter nenhuma dúvida em relação à sua escolha profissional. Suas perspectivas profissionais, tanto quanto a avaliação que ele faz de seus conhecimentos e habilidades para a vida profissional, ajudam a explicar esta contradição. Quero dizer que na hierarquia de valores de Adso se inscrevem as influências da família, das vivências no curso feito na escola técnica, as interações entre os liqueiros e residentes. Contudo, a saudade manifestada por meu entrevistado revela o quão distante ele já está do mundo da família e da infância.

“Sinto saudade da vida no campo de quando eu era menino, via o Globo Rural no Domingo.. No Campus, a gente mata a saudade compartilhando as memórias.... Vivo muito bem na cidade, não tenho problemas com isso.”

Ele é um aluno bem experiente. Saiu de casa cedo para estudar e expressa com clareza sua trajetória profissional:

“No segundo grau eu fiz o técnico, na escola agrotécnica federal. Depois, prestei o vestibular para a Rural por causa dos colegas e professores. Quero ser professor na área agrícola nas escolas federais, pois sempre fui desta área e gosto do que faço. Não tenho muita coisa com dinheiro, muita ambição”.

Adso reconheceu a importância de chegar à universidade através de alguém mais experiente, que é conhecido e tutela sua entrada no grupo. Pedi a ele que me contasse com mais detalhes como este processo ocorreu.

“Quando cheguei, vim porque um primo estava se formando e também tinha dois amigos [que Adso me explicou depois terem sido contemporâneos dele no segundo grau técnico] que me ajudaram a ficar alojado e fazer amigos”.

Ligada à habilidade de reflexividade afetiva, a estratégia metacognitiva de proceder a escolha profissional tendo como fator relevante o acesso a um amigo/parente mais experiente merece ser destacada. Seu uso é evidente para Adso tanto no que diz respeito a escolha orientada quanto no que toca à narrativa sobre si mesmo construída em torno do tema da carreira. Ele tem consciência de quais são seus aprendizados significativos⁴³ e realça tanto aos conteúdos acadêmicos quanto aos sociais e afetivos.

“Para fazer Lica tem que gostar. É fácil tentar ir para agronomia por ter mais status, mas, se você gosta aí fica. Na Lica, se você está sempre interessado, é bom aluno. Eu não tenho um bom Índice de Aproveitamento, na verdade, meu IA é péssimo. Mas, eu me acho um bom aluno, pois domino bem a prática e nem acho o curso muito teórico. O problema é que nem sempre o curso nos dá o embasamento necessário. Eu sei que sei produzir, já tinha prática e não vou ter dificuldade nenhuma, nem numa empresa agrícola. Mas, para dar aula, por exemplo, a gente pegou uma turma que não era o que esperava e fica difícil porque a gente nem tem domínio, nem tem condições de dar uma aula decente.”

Isto significa que:

“(…) o aluno sabe o que sabe e o que não sabe e o que pode fazer para aprender, pois está constantemente monitorando sua própria aprendizagem”. (Boruchovich, 1993).

O monitoramento do aprendizado é uma estratégia metacognitiva que além de descrita pelo especialista toma vida nas palavras de Adso: Eu sei que sei produzir. Eu sei que não sei dar aula sobre aquilo. O que ocorre é que ele tem domínio proximal dos conteúdos pedagógicos. Adso percebe isto. Ele sabe quais são os conteúdos que detém. E, tem pleno domínio de conteúdos co-construídos durante o curso de Lica e exerce comparação, projeta-se e faz auto-avaliação. Auto-monitorando seu conhecimento, ele está ciente, igualmente, daqueles conteúdos que ele não possui.

Adso sabe o que sabe pois domina proximalmente aquilo que deveria atingir para dar esta tal aula. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de uma pessoa — determinado através da resolução de problemas com a orientação de uma outra pessoa mais experiente. São as funções intelectuais dos indivíduos que sempre estão em processo de amadurecimento.

“Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.” (Vygotsky, 1994:113)

Para Vygotsky, o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento real do sujeito, por isso este autor enfatiza a importância da interação entre as pessoas em seus ambientes e a cooperação entre companheiros. Como vimos também em estudos já citados, este ponto é tratado mediante a questão da importância da relação

⁴³ Rogers, 1972.

entre os alunos menos e mais experientes. Desse ponto de vista, aprendizado não é apenas um desenvolvimento individual. Entretanto:

“... o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (Vygotsky, 1994:118).

Disto segue que o conceito de zona de desenvolvimento proximal torna-se essencial para entender a importância, neste estudo, da cooperação entre os jovens e seus instrutores/professores, na percepção e troca de estratégias cognitivas por eles vivenciadas. E, como trato com adultos, é possível comparar as palavras de Adso e de Boruchovich e Vygotsky.

Adso continua sua narrativa explicando o papel dos mais experientes nos aprendizados formais e informais da vida como liqueiro e residente. Ele sublinha as mudanças em sua vida a partir da socialização secundária, enumerando estratégias e idéias que são trocadas entre os alunos. Adso descreve estratégias metacognitivas como se explicasse os passos de um jogo de magia, em que ele é o mestre dos magos.

“Tudo tem a ver com o fato de ser residente porque essa situação te ajuda, te facilita saber quem fez aquela disciplina e tem as provas. Eu conhecia muito sobre o curso e a carreira de Lica antes de vir para a Rural, mas aqui muda tudo. A gente aprende muito como currículo informal. Já vai no grupo certo para ter as dicas certas, precisa saber quem tem a informação e vai ao cara. Ele [o mais experiente] te passa as coisas sem você nem pedir. Te manda xerocar os cadernos, as provas, te ensina. (...)”

Aqui pode fazer tudo o que você conseguir. Só é proibido o que você não puder fazer por você, com ajuda de amigos, de um grupo, do DARF⁴⁴ por exemplo, de um processo ou o apoio de um professor.”

Adso confere grande destaque ao papel do grupo perante as regras da universidade. Quase mede forças entre os dois. Para ele, e para todos que interagem, os saberes e atitudes aprendidos informalmente na vida cotidiana no campus são imprescindíveis para garantir o sucesso na carreira de estudante. Exercitando sua auto-estima e valorizando os saberes que ele possui e troca com outros, Adso confia algo que não o qualifica tão positivamente entre os demais. Ele é um borra. Como já foi visto, isto traz vantagens e problemas.

“Eu que sou borra, sou sempre procurado (...) Agora: pergunta a um borra que ele sabe a resposta e, se não souber, ele já aprendeu quem sabe e corta caminho de uma vez. É claro que acontece a mesma coisa com a festa. O borra sabe onde, quando e de quem, se vai ter mulher, se vai ter bebida... O borra é sempre convidado e a melhor maneira de ser convidado também é conhecer alguém”.

“Nestes últimos semestres, tenho tentado me matricular num número maior de disciplinas e é até por isso que estou sem trabalhar, porque já estou borradão. Quer dizer, tô aqui desde 93, já tô com 29 anos, e tal. Então, escolhi todas [disciplinas] que não tinham pré-requisito e fui fazendo, dando prioridade. Um amigo me viu fazendo isso, eu expliquei e aí não deu dez minutos ele foi para o quarto fazer a mesma coisa. Ele que disse que nunca puxaria as sem pré-requisito como eu. Hoje ele tá puxando e fazendo, quase formando antes de mim!” (...)

⁴⁴ É o diretório acadêmico de Lica, muitas vezes citado como acesso tanto para a vida social quanto profissional.

“Ele falou prá outros caras que acharam legal dizendo que fiz outra árvore genealógica para o curso (...) aquele cara disse que ele teria que ficar mais seis meses na Lica se não fossem as disciplinas que indiquei.”

Apesar de tudo que sabe, sua trajetória registra problemas pessoais que fizeram com que ele engrossasse as estatísticas de trancamento em Lica. Adso me contou que está investindo em toda as direções para recuperar-se e conseguir se formar em 2002. Ele usa a metacognição em favor de si e de seus colegas mas, levou uma rasteira da vida e já paga seus ônus por isso⁴⁵. Teve que aprender e criar estratégias e caminhos alternativos.

“Depois, eu soube que todo mundo usava o choque prá se adiantar e formar (...) quando borrou muito. Choque é o seguinte: é proibido pela universidade você cursar duas disciplinas diferentes com o mesmo horário. Mas se o cara tá se formando e fala com os professores certos consegue. Como saber quais certos? São os que a galera já diz que não se importam com o choque. Aí o professor que autoriza sua matrícula acaba aceitando também prá não borrar demais e tal”.

“É proibido, mas todo mundo faz, mas comigo não deixaram. O dia que eu fui puxar o professor disse que a disciplina era isso e aquilo e que ia reprovar por falta e tal. Então, eu pedi a uma pessoa que é um professor que resolve estas coisas, e aí, ele falou do processo. Eu comecei a perguntar e outras pessoas sabiam e já tinham usado isso. Eu abri o processo (...) e consegui. Quando monta a grade você vai pelo interesse, pelo professor, tipo não adianta passar fácil e não aprender nada se você vai precisar daquele conteúdo; também o cara não vai querer ser reprovado por um professor que não ensina nada!”

Adso demonstra estar muito claro em relação aos critérios que usa para escolher as disciplinas que cursa, administrando estes critérios de acordo com seus objetivos acadêmicos. Também garante um importantíssimo papel aos contatos entre os mais e menos experientes na gestão e no desenvolvimento das estratégias metacognitivas que ele descreve como utilizar.

Apesar de ser um borra, ele tem muita ascensão sobre os colegas e um grande poder em sua área de monitoramento e influência. Chega a desprezar os mecanismos institucionais em virtude das alternativas de pertencimento oferecidas pelo grupo mais experiente aos calouros. Mais uma vez, Adso é contundente na definição da hierarquia e dos direitos e deveres do cotidiano ruralino:

“(...) no meu quarto tem cozinha, então tem que limpar, (...) pro bicho eu falo que: estudar é difícil, dormir é difícil mas tem que acostumar porque lá não tem hora de apagar a luz. Mas eu não deixo sobrar vaga” (...)

“Ah! Eu cozinho, o pessoal também, eles adoram vaca atolada, feijão tropeiro (...) Para ter um lugar não adianta, pode levar até o regimento interno, esse negócio de secretaria não funciona, tem que conhecer alguém, senão não deixam entrar.”

Os que não deixam entrar são os residentes mais experientes, dos quais ele faz parte. Organizando sua fala para me impressionar, a escolha do sujeito da última frase deixa escapar a profunda relação que existe entre o compartilhamento de idéias e o controle do grupo. Valorizando-se, Adso afirma que seu poder sobre o quarto e o controle sobre a vida de seus companheiros de alojamento. Seja na organização do cotidiano ou na escolha de novos residentes, seu poder é mais efetivo que os ditames da instituição.

⁴⁵ Conforme observação de Pereira: 87.

Para compensar o tempo perdido, Adso parou de trabalhar num estágio. Isto lhe causa um certo desconforto. Em suas palavras, observo que sua avaliação sobre o dinheiro tem como parâmetros o poder aquisitivo de outros colegas e os bens a que deseja ter acesso.

“Agora não estou trabalhando e isto faz falta por que meus pais me bancam, mas o dinheiro é pouco”.

Perguntado sobre o que era ser pouco, Adso disse que nem dava para ir ao motel em Itaguaí com a namorada – o período de quatro horas custa cerca de R\$15 reais. Pedi mais detalhes sobre a questão de orçamento e ele disse que recebia por mês de sua família mais do que um outro entrevistado recebeu de sua família em um ano. Este dinheiro é usado para lazer, alimentação complementar e xerox, pois a maior parte dos residentes usufrui de bolsa para alimentação básica. Adso completa a questão falando sobre aqueles que precisam trabalhar durante a graduação para ajudar em casa.

“Sou ainda privilegiado porque neste esforço para formar estou sem trabalhar e recebendo dinheiro, pois tenho colegas que mandam dinheiro das bolsas [de trabalho] para casa. Eu não preciso fazer isso, mas tenho que pensar em dinheiro sim. Eu tenho meu sonho!”

Se não tem o dinheiro como objetivo nem preocupação primeira na vida, em relação ao sucesso suas idéias são bem mais objetivas. Ele estabelece até um caminho indesejável mas, profissionalmente possível, na busca de seus sonhos.

“Ter sucesso é ter um sítiozinho, auto-suficiente, sem agrotóxicos... Mas sei que isto é muito difícil agora, ainda. Nem sou radicalmente ecológico, acho, por exemplo, que se tivesse café teria que ter dos dois por que o orgânico leva muito tempo, seis ou sete anos, não dá prá substituir. Para ter isso vale até trabalhar numa agroindústria”.

Depois de formado, Adso não planeja voltar para a sua localidade de origem. Esta escolha é uma constante nos projetos de futuro explicitados pelos licenciandos ouvidos. Por mais que a origem rural seja determinante da opção profissional os liqueiros não desejam retornar.

Mesmo identificando-se com a cafeicultura, que ele tanto domina, seus planos profissionais incluem a intenção de tornar-se professor de uma escola técnica federal ou trabalhar numa agro-indústria. Segundo ele e seus colegas, as fazendas de produção em larga escala configuram um segmento do mercado de trabalho para o liqueiro.

Os entrevistados concordam em dizer que esta alternativa à profissão gera mais conforto material do que ético, pois, muitas vezes, os professores de ciências agrícolas precisam trabalhar como meros representantes de venda de agrotóxicos.

Por isso, entre os liqueiros existe uma tendência à especialização ainda durante o curso, através de estágios. Vem daí a valorização de trabalhos que coloquem o estudante ou recém formado num segmento de mercado mais ligado aos projetos sociais e ecológicos. Esta idéia coaduna-se à avaliação que Adso faz de suas perspectivas e investimentos profissionais.

“Estou fazendo as duas (disciplinas) Práticas e meu projeto de mini-curso é sobre hortas medicinais, no Jardim Botânico.”

No Jardim Botânico e na Fazenda do Padre Renato, Adso finaliza sua carreira de estudante e coleciona as primeiras vivências como professor e cientista agrícola. Resolvi, então, questioná-lo a respeito de qual era o espaço social mais importante para o liqueiro. O campo ou a cidade? Ele respondeu:

“Eu vivo bem aqui na cidade, um dia vou trabalhar de novo no campo. Só que agora, o rural tá totalmente invadido pelo urbano. O mundo rural é totalmente dependente do urbano e as pessoas querem viver como aqui na cidade mas não dá.”

2. ORIGEM E ESCOLHA PROFISSIONAL x STATUS E CARREIRA: AS PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A correspondência direta estabelecida por Adso entre sua origem rural e sua escolha profissional pela Licenciatura em Ciências Agrícolas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro é o tema deste texto. Aponto de que modo, sob a ótica desta pesquisa, as perspectivas profissionais de Adso e sua trajetória colocam-no entre um dos grupos que subdividem os liqueiros: o grupo da enxada.

Escolhi este nome para o grupo, majoritário entre os licenciandos e cujo perfil abordo a seguir, para dar relêvo aos conhecimentos e vivências anteriores à escolha profissional. O trabalho com a enxada foi citado pelos liqueiros homens e que tem origem rural como sendo mais que uma experiência da infância, pois, os particulariza e valoriza suas histórias de vida.

Os testemunhos que recheiam esta parte do capítulo se aproximam das declarações de Adso por construírem suas narrativas em torno de escolha profissional e perspectivas de carreira que têm início e fim em Lica. Isto é, os estudantes contam porque escolheram Lica e pretendem se identificar como professores de ciências agrícolas durante suas vidas profissionais – ou, pelo menos, é assim que projetam seus futuros.

Distanciando-se dos critérios de escolha profissional de Adso agruparei testemunhos de alunos que não pretendiam estudar Lica ou não pretendem ser liqueiros por muito tempo. São indivíduos que querem outros cursos, outros trabalhos, outros caminhos. É o grupo do trampolim, sobre o qual versa a parte 3 deste capítulo.

*

Mais da metade dos formandos narravam suas trajetórias profissionais de forma muito similar à de Adso. Eric foi um dos que contou:

“- Sou residente desde que vim do Norte. Primeiro, precisei estudar um ano em casa, voltando para a roça, depois de terminar o curso da escola agrotécnica federal, em Minas. Mandeí a documentação e meu colega de lá, que já era daqui [da Universidade Rural] fez a matrícula. Sabe, não tinha vaga no alojamento e eu fiquei chambrado [agregado] durante o primeiro período.”

“Logo na primeira semana, o aluno fica perdido. Se conseguir [assistir a] duas aulas é muito. Pega a planilha [lista com horários e locais das aulas das disciplinas escolhidas no semestre], tá lá no Pqlinha [apelido de um prédio] olha e vem uma no IE [Instituto de Educação]. Como chegar lá a tempo? Se não perguntar pro cara certo se perde.”

“Até [na escolha das disciplinas, o estudante escolhe] os professores, o pessoal vai dizendo esse não, esse sim, aquele é pior mas pega e faz assim ó ...

Tem cara que pega a prova não é prá saber é só pensando na nota. Tem quem estudar prá aprender melhor (...) às vezes não tem como fugir.”

O depoimento do veterano acima muito se aproxima da descrição de Adso sobre seus laços com o campo. Assim também sua origem, sua história e até seus projetos têm sempre uma relação imediata com a carreira de Lica (e as ocupações de cientista

agrícola e professor, inerentes à ela). Suas escolhas do cotidiano acadêmico têm, como na história de Adso, o peso da adesão aos comportamentos e hierarquias particulares ao grupo.

A saída precoce do mundo familiar, anteriormente à universidade, reforça o crescimento individual a partir das experiências de conhecimento de novos mundos. Estas experiências de vida social geram direitos a serem exercidos, deveres a serem cumpridos e mapas a serem assimilados. Reconhecendo este processo, como Adso, Éric deu realce ao fato de que, no início, o aluno fica perdido.

Os estudantes relacionam-se cada vez com mais familiaridade com o mundo universitário. A familiaridade e a rotina geram conforto e segurança. Gostar do que faz é uma sensação que deve ser associada às tarefas que são executadas pelos liqueiros ao longo da socialização em uma ocupação. Logo, entre os aprendizados que se vinculam aos conteúdos oficiais da Licenciatura em Ciências Agrícolas estão: gostar de dar aula, gostar do mundo rural, gostar de solos, de máquinas ou da produção animal, gostar de estudar.

Mais uma vez, uma relação de tutela entre mais e menos experientes aparece em destaque como estratégia metacognitiva que garante o acesso tanto ao grupo social quanto aos conteúdos acadêmicos. Nestas interações o calouro chega a licenciando transformando os estranhamentos em familiaridades e os distanciamentos em adesões.

Diferentemente dos discursos ricos articulados pelos veteranos, dois dos calouros ouvidos estudaram em escolas agrotécnicas e pretendem, para suas carreiras, ser professores de escolas técnicas. Também vieram do interior e através de conhecidos que já estudam Lica.

Um deles confirma:

-“Eu já vim do Ceará direto pro alojamento porque meu colega disse pra eu vir, ele veio antes e eu como já sou técnico agrícola [vim porque] tenho que continuar estudando”.

Também do interior, recém-formado, entrevistado num projeto que coordena na associação de lavradores da Fazenda São Bernardino, nos arredores da reserva do Tinguá⁴⁶, Luis compartilha com Adso e com os outros antes citados a origem pobre, a ajuda de um conhecido e o reconhecimento da importância das experiências na Rural – principalmente como aluno residente.

Luis aquilata também a orientação e o exemplo do professor. Diz-se realizado na condução deste projeto de agricultura e produção artesanal e familiar, é casado, trabalhando no que gosta: “Tive sorte porque mesmo entrando velho⁴⁷ eu caí nos braços de um professor”. Seu ídolo é o educador Paulo Freire.

A escolha profissional apoiada pela família, a origem sócio-econômica pobre e a continuidade dos estudos na área agrária tutelada por um colega mais experiente ou um professor são componentes identitários das trajetórias de parte dos liqueiros. Este grupo – da enxada – é significativo estatisticamente no perfil do aluno elaborado em pesquisa do Departamento de Lica e distingue-se através do discurso tendo os calouros e os veteranos entre seus participantes.

Sobre a escolha profissional, Adso encabeça uma lista de depoimentos em que são valorizados a origem humilde e rural, o papel da família e a ajuda de um amigo ou parente mais experiente na vida universitária que de certo modo tutelou sua vinda do

⁴⁶ Distrito de Posse, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

⁴⁷ Para um aprofundamento sobre o significado social do ingresso tardio no mundo universitário ver Pereira, 2000, p.

interior. Metacognição! Elencando estas informações pode-se perceber que as estratégias metacognitivas estão envolvidas nas narrativas construídas. A saber: planejamento, monitoramento do saber, reflexividade afetiva, definição de objetivos e ações são componentes das entrelinhas de todas as narrativas.

Os valores acionados pelo grupo de alunos determinam padrões de ação que se vinculam aos objetivos profissionais. Quer dizer que estes padrões de ação configuram coletivamente as perspectivas individuais de organização do tempo, de ocupação e divisão do espaço, e de domínio do conhecimento.

No já citado trabalho sobre estudantes de medicina (Becker et alii), houve uma preocupação em revelar problemas na socialização secundária e fornecer informação para possíveis soluções. Naquele caso, foi o interesse em registrar o que os estudantes de medicina aprendem na universidade e como eles aprendem que permitiu perceber a existência de saberes que não constavam dos currículos acadêmicos e valorizou o que a escola de medicina possibilita, além de uma formação acadêmica. Esta permitirá que ele exerça uma profissão e construa, sob a forma de projeto individual, a sua carreira. Isto é importante ser ressaltado, pois o jovem entra na Universidade com visões sobre a medicina e a prática médica muito diferentes daquelas com as quais a deixará (Becker et alii.,1961:17).

Tal qual verificaram Becker, Hughes, Strauss e Blanche Geer⁴⁸ entre estudantes de medicina, os alunos que já tinham frequentado a escola técnica remeteram-se ao mesmo processo, ou seja, já conheciam Lica mas tinham mudado muito sua visão durante o curso. Adso declarou enfaticamente que seus conhecimentos prévios sobre o curso e a carreira eram muitos, mas, que o convívio mudara tudo.

Outros, ao contrário dele, revelaram que conheciam pouco ou quase nada sobre a carreira além da relação candidato/vaga. Mas, ao final do curso, todos os entrevistados declararam identificar-se com sua profissão e saber aquilo que têm como perspectiva profissional. A socialização e os aprendizados acadêmicos vão transformando os projetos de carreira dos liqueiros.

-“Passei a gostar [de Lica] depois de estar aqui”!

A noção de perspectiva é uma referência fundamental para *Boys in White* (Becker et alii: 33-49) a respeito das visões apresentadas pelos estudantes do Kansas sobre a carreira em medicina, além de ter guiado a compreensão no estudo que empreendi. A escolha de uma carreira, segundo os autores, leva um jovem aspirante a médico a submeter-se a testes em diversas instituições e desenvolve a perspectiva de tornar-se um médico crendo que escolheu a melhor entre todas as profissões.

Acreditar, por exemplo, que a medicina ou a Lica seja a melhor das profissões para si é uma perspectiva inicial e essencial para que o calouro adapte-se à nova realidade social, com hierarquia e funções diferentes de seu ambiente anterior. Embora seja uma expressão de uso freqüente entre os liqueiros que particularizo como o grupo da enxada, o mesmo não foi verificado entre parte dos estudantes que não acham a Licenciatura em Ciências Agrícolas a melhor das profissões.

Há, entre os liqueiros um grupo de estudantes que não queria fazer Lica mas foram levados a tal escolha – como discutirei no próximo texto – e pretendem usar esta graduação como um trampolim para outras carreiras. É o que ocorre quando um estudante diz que Lica é a única passagem possível para o mundo universitário, por exemplo, no caso de Bruno que pretendia ser médico e deseja ser político depois de

⁴⁸ (Becker et alii)

liqueiro. Com perspectivas diferentes, o grupo da enxada e o do trampolim criam estratégias e conhecimentos que os guiam, de todo modo, em direção à formatura.

Seria impossível dissociar a afetividade e o desejo deste tipo de investimento pessoal. A seguir, uma formanda vincula a escolha da ocupação à felicidade. Sua identidade profissional conjuga o trabalho em extensão rural, que é seu objetivo, e reforça a importância da reflexividade afetiva na escolha e sucesso profissionais.

-“É engraçado, porque nem quando fazia agronomia me sentia tão feliz. Sei que é essa área que eu gosto mas, minha meta sempre foi dar aula como liqueira.” Aluna licencianda.

Uma analogia sugere que, como os médicos, os liqueiros expressam individualmente perspectivas que se desenvolvem no processo de socialização secundária em um grupo profissional. Ainda, contribui para que se possa dizer que os estudantes desenvolvem as perspectivas como estratégias de adaptação e socialização. São exemplos de metacognição que observei em campo e identifiquei com aquilo que era descrito em uma situação semelhante de estudo.

Perspectivas são, portanto, comportamentos observados na coletividade dos indivíduos como padrões coordenados de idéias e ações que os estudantes desenvolvem ao longo do curso de medicina e de Lica na tentativa de resolver os problemas que o ambiente da universidade apresenta progressivamente. Os padrões se estabelecem através do sucesso reconhecido pelo grupo nas situações em que as estratégias estão em ação. Certamente, estes padrões são reelaborados pelos indivíduos e pelos grupos a cada situação nova ou diferente.

“As perspectivas de um grupo ganham retidão e força no comportamento individual pela virtude de terem sido construídas em comum com os outros. Elas tem validade, sem verificação, que floresce como essas coisas que ‘todo mundo sabe’ e ‘todo mundo faz’.”⁴⁹ (Becker et alli.,1961:36)

Conforme a citação, é melhor compreendido o instrumental comportamental de que um grupo dispõe e quando se apresentam situações que fazem parte imediata do conjunto de desafios que ao grupo se impõe no cotidiano. Durante anos serão as perspectivas compartilhadas que acalantarão o estudante de medicina fazendo com que ele suporte a altíssima carga de estudos, as atividades laboratoriais, as leituras sobre ciências amplas e que não parecem ter muito a ver com a “realidade” da prática médica posterior. Os alunos que cursam a Licenciatura em busca da entrada no mundo universitário também necessitam deste tipo de perspectivas.

Como pude constatar, os estudantes de Lica compartilham conhecimentos e estratégias que potencializam a seleção das atividades e dos conteúdos que são relevantes, estando também de acordo com critérios pessoais. Os exemplos das situações em que os alunos monitoram seus objetivos acadêmicos metacognitivamente, isto é, baseados em saberes informalmente compartilhados, vão da montagem da grade de disciplinas semestral ao trabalho diário de estudo. As perspectivas orientam a seleção das matérias de acordo com os objetivos de cada licenciando. Estes objetivos definem qual tipo de currículo, qual o melhor professor dentro da situação tal, como estudar para uma avaliação, etc.

Entre estudantes de medicina, cada um indivíduo também deve conhecer aquilo que a escola deseja que ele saiba. Desta forma, os alunos selecionam em meio a gama

⁴⁹ “Group perspectives gain strength and force in the individual’s behavior by virtue of being held in common with the others. They have prima face validity which accrues of those things ‘everybody knows’ and ‘everybody does’.” (Becker et alli.,1961:36)

de conteúdos curricularmente destinados à prática médica aqueles que elegem como os conhecimentos exigidos pela instituição. O que está sendo aqui afirmado é que o esforço necessário continua imenso e o estudo pesado mas, ambos são auto-dirigidos e seus critérios de monitoramento determinados por uma perspectiva seletiva guiada pelas exigências particulares do processo avaliativo da instituição e não pelos conteúdos curriculares em geral (Becker et alii, 1963). Isto significa dizer que o currículo informal age sobre o currículo formal, oficial.

No caso dos estudantes universitários, a construção da auto-imagem profissional está relacionada à construção de conhecimento e autonomia, além da identificação entre indivíduo e grupo. Entre os liqueiros, é preciso destacar que a totalidade dos entrevistados nesta pesquisa mencionou o problema do desprestígio da carreira de professor. A família de Adso, apesar de viver distante geograficamente da Universidade, compartilha de uma concepção que supervaloriza os cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas. Na Universidade Federal de Minas Gerais Pereira, preocupado com o status das licenciaturas, observou:

“Com base nos dados da relação candidato/vaga nos vestibulares dos últimos anos da UFMG, a Comissão Permanente do Vestibular da Universidade listou os cursos de maior prestígio e os de menor prestígio nessa universidade. (...) Observa-se que nove dos dez cursos considerados de menor prestígio na UFMG oferecem a modalidade licenciatura e são responsáveis pela formação dos professores do ensino fundamental e médio. Nota-se também que nenhum curso com opção para a licenciatura está listado entre aqueles de maior prestígio.” (Pereira: 80,81)

No mesmo sentido, os professores convidados para a XVII Semana de Educação discutiram amplamente sobre os problemas das universidades federais e estaduais no que se refere especificamente aos cursos de licenciatura. Na platéia do Gustavo⁵⁰, os liqueiros ocupavam as cadeiras compondo manchas irregulares e divididos em pequenos grupos. Em um deles, estavam os mais graduados que, inclusive, participaram do debate. Calados, atentos e um tanto atordoados, os calouros formavam um grupão no centro do auditório. Alguns entre os expositores, teceriam, ao longo de seus discursos, os seguintes e oportunos comentários:

“Quando um aluno decide ser pesquisador, biólogo, descobre que precisa mestrado, doutorado e então opta pela licenciatura”. Berta do Vale

“(...) uma carreira desafiadora que pode não recompensar economicamente, mas faz bem ao espírito”. Johannes, coordenador do Departamento de Lica, a respeito das licenciaturas em geral.

Lia Teixeira, professora do Instituto de Educação e de Prática de Ensino para Lica, deu sua palavra, também na Semana de Educação. Para ela, o que está no âmago do problema relativo ao desprestígio das licenciaturas concerne à própria estrutura da Universidade, pois:

-“Nossos alunos [de Licenciatura em Ciências Agrícolas] não têm aulas com professores, mas, com especialistas⁵¹”

O curso de Lica têm um status particular na Rural pois é o único curso de licenciatura que pertence ao Departamento de Educação. Na ESALQ, ao contrário, este curso é uma opção secundária, e posterior, à entrada do aluno no curso de agronomia.

⁵⁰ , Auditório localizado no P1,

⁵¹ A professora refere-se ao contato entre os liqueiros e os professores doutores que não cursaram disciplinas pedagógicas.

Os liqueiros que entrevistei na Universidade Rural referiram-se, sim, à vigência de um status superior para o profissional da agronomia. Mas, contrapunham-se à esta visão com declarações semelhantes a do formando Remo:

- “Se o agrônomo precisar explicar o desenvolvimento de um projeto para um camponês não saberá como” disse.

Na Rural, entre os liqueiros e até entre professores, circula a idéia de que os especialistas sabem mais que os professores. É como se o professor detivesse um saber menor que complementa os verdadeiros conteúdos, e estes, por sua vez, são transmitidos por um cientista, um especialista. Esta desvalorização que ocorre na Lica, segundo declarou Lia Teixeira, na XVII Semana de Educação, vincula-se não só a uma visão pejorativa do espaço do aprender mas, também, da ocupação do professor.

Como ouvi de Adso:

- “O liqueiro sabe um pouco de tudo, mas não sabe muito de nada” .

Estas noções reforçam negativamente o status do professor e, conseqüentemente, o status do liqueiro. Deriva também daí a noção de que a escola não ensina o que é importante. Presente entre os liqueiros, os estudantes de medicina, de música e de teatro esta desvalorização da ocupação do professor e do sistema educacional gera expressões recorrentes como: quem sabe faz e quem não sabe ensina (Coelho,1989:47).

Paralelamente, os autores de *Boys in White* observaram existir uma valorização positiva do status do profissional de medicina que é o clínico geral, aquele que tem a prática médica, em relação aos especialistas que estão em contato com os estudantes durante o curso. Segundo eles, esta idéia, dentro da cultura dos estudantes de medicina, parece referir-se ao fato de que nos dois primeiros anos de curso os conteúdos são lecionados por especialistas em ciências afins, que não clinicam, como bioquímicos, microbiologistas, patologistas, etc (Becker et alli:53-58).

Esta situação assemelha-se à dos liqueiros no aspecto do convívio dos estudantes com especialistas de outras áreas em diversas disciplinas pois ambos passam a metade do curso sendo orientados e recebendo aulas de professores que são especialistas em outras áreas afins, são cientistas. Entre estudantes de medicina o convívio com os especialistas serviu para valorar positivamente o status do grupo. Valorizando a si e à prática médica, os estudantes de medicina tendiam a desprestigiar patologistas, biólogos etc. Ao contrário, entre os liqueiros, o convívio com químicos, agrônomos, zootecnistas, entre outros, ao longo do curso, tem causado a valorização do especialista e o desprestígio do profissional que opta pelo magistério.

A relação entre a desvalorização crônica do magistério e os baixos salários tem sido objeto de muitas explicações e é um fator também presente nas narrativas. Interessa, contudo, inferir que alguns estudantes disseram ter sua escolha profissional orientada ou reforçada pelo contato com um professor. Referem-se a esta figura como a um ídolo, um exemplo a seguir. Alguém que inspira e valoriza o jovem que ambiciona ser professor de Ciências Agrícolas.

Deste modo, reafirmo, meu objetivo é valorizar o professor como uma influência de um indivíduo mais experiente sobre um menos experiente naquela área ou matéria. Logo, este é um estudo sobre boas companhias e boas influências. Não poderia portanto deixar de citar aqueles que os liqueiros relacionam como professores que tutelam e inspiram suas escolhas. São: Lia Teixeira, Tarci de Oliveira e Ana Dantas.

Tendo escolhido uma profissão que não está identificada com importantes incrementos financeiros, os discursos dos liqueiros não valorizam muito o dinheiro. Entre os liqueiros o vínculo entre carreira e dinheiro aponta mais para o desprendimento

e despreocupação do que para a valorização exacerbada da condição financeira gerada pela ocupação. Não foi o dinheiro a musa inspiradora da escolha profissional destes estudantes conforme indica Pereira citando a pesquisa de Haguette sobre a identidade do professor, abaixo. É lógico que nenhum dos entrevistados disse que escolheu ser professor porque dá dinheiro.

“Haguette, 1991, amplia esta discussão e levanta a seguinte questão a respeito da identidade do trabalho docente: trata-se de um bico, uma vocação ou uma profissão” (Pereira: 23)

A valorização de uma escolha de carreira como status e realização financeira, apareceu na engenharia de forma explícita (Hughes, 1970:132-40, Becker, 1970: 189-203) e na medicina sob a noção de viver bem, confortavelmente (Becker et alli:381-3).

Em Willis, o dinheiro é precioso como o tempo para os garotos filhos de proletários ingleses. O acesso ao dinheiro está fora da escola - que impede a realização imediata de uma carreira e profissão - não sendo ela, portanto, um instrumento facilitador da profissionalização (Willis,1991:57-8 e 160ss).

Ao contrário, estudos sobre as carreiras de teatro e filosofia (Becker1970:189-203) obsearam que para aqueles entrevistados a escolha da profissão exige :

“não ter ambição financeira, (...) [ou, passar por uma] reestruturação de valores, (...) ser desprendido de ambição financeira...” (Coelho,1989:55)

“... E o salário, ó ...” ironiza Chico Anísio fazendo com o polegar e o indicador um gesto que indica pequenez, em seu personagem professor Raimundo da Escolinha.

Os gestos e expressões do professor, de uma escolinha num programa humorístico há vinte anos no ar na tv, resumem aquilo que todos os liqueiros disseram. Segundo Ribeiro, esta piada de costumes exagera uma situação de realidade. A graça está na dose certa de ridículo sem perder o contato com a realidade (Ribeiro, in: Becker Soares, Magda: 25).

Sem ironia, auto-confiante, Adso almeja com uma condição financeira que lhe permita ter um sitiozinho, realizar os sonhos. Em suas perspectivas profissionais há um forte parentesco entre aquilo que ele avalia como possível e desejável, entre a realidade e o sonho. Segundo Luis, ter um sitiozinho é o sonho de todo liqueiro.

E, mais uma vez, reificando as idéias de Adso, Remo falou:

“-O sucesso do professor não tem necessariamente a ver com o dinheiro porque aqui o cara já espera ser professor de uma [escola] agrotécnica federal. Não faz parte da minha perspectiva ficar rico, mas eu também gostaria de ter uma terrinha.”

3. A ESCOLHA DA CARREIRA DE LICA COMO TRAMPOLIM, OU, A LICENCIATURA COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA O SUCESSO:

“- fiz vestibular prá federal, fiz prá passar” (Bruno, formando).

Trampolim . [Do it. *trampolino*.] S. m. 1. Prancha comprida, fixa numa das extremidades, de onde os acrobatas, os nadadores, etc., tomam impulso para os saltos. 2. Fig. Pessoa ou coisa que, como se fosse um trampolim, impulsiona alguém; degrau: A mulher rica servira-lhe de trampolim para a ascensão social.⁵²

Pode parecer natural vincular a escolha profissional e o sucesso à vocação. No texto anterior apresentei exemplos de trajetórias que ilustram uma relação de

⁵² Holanda, Aurélio Buarque de, (1988) Dicionário da Língua Portuguesa, Ed Nova Fronteira, RJ.

correspondência entre os desejos e as oportunidades de vida para alguns liqueiros. Neste segmento do capítulo agrupo os testemunhos daqueles que, embora cursem Lica, não desejam ser professores de Ciências Agrícolas como Adso – e o grupo da enxada. Estes liqueiros escolheram a profissão por diversos motivos mas, entre eles, não estão a vocação, a afinidade nem a continuidade dos estudos na área agrária.

Embora eu estivesse há muito orientada por uma bibliografia da área de educação que enxerga os mecanismos que limitam a permanência do aluno na escola e, assim, quase impedem o acesso da maior parte dos brasileiros jovens à universidade, encontrei, entre os liqueiros, muitos sobreviventes deste processo. Como já mencionei no capítulo I parte 1, uma das características do curso de Lica que mais me atrai é o fato de ter na composição de seu alunato uma participação numérica majoritária de egressos de escolas públicas⁵³. Vale lembrar que, as escolas agrotécnicas federais entram nesta estatística como iguais às escolas das redes municipais e estaduais de ensino. Entretanto, seria no mínimo ingênuo enveredar por esta análise pressupondo a igualdade destas bagagens no caso dos alunos.

Se aqueles que vieram das escolas técnicas para continuar seus estudos em Lica são o grupo da enxada, este texto versa sobre os outros. Os alunos foram aqui agrupados por terem como característica comum a de que a escolha profissional que vê em Lica um passaporte para outro status social, daí serem representados pela imagem do trampolim. Neste caso, o estudante está mais identificado com as garantias sociais que advém da titulação universitária do que propriamente com as ocupações executadas pelos liqueiros. Isto também distancia os dois grupos em relação aos seus valores e estratégias de avaliação e conquista do sucesso acadêmico – o diploma e tudo o que se relaciona a ele (Becker et alii: 93).

Há, por exemplo o caso do aluno (já mencionado no capI parte 2) que exerce uma função militar, que o sustenta, e garante os ganhos futuros investindo no trabalho em um comércio próprio. Mas, por vaidade assumida, Marcius quer completar uma faculdade. Ele afirma que nunca se sabe quando vai surgir um concurso, com o que a vida pode melhorar. Segundo sua avaliação das oportunidades que a vida lhe oferecia, este objetivo o levou ao vestibular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E ele justifica o fato de tirar seu sustento de uma ocupação e investir na obtenção do diploma universitário mesmo que não venha a praticar esta profissão.

“- Se pensar em dinheiro nem faz Lica!” Marcius.

No entanto, foi pensando no dinheiro que sua família estava investindo numa faculdade particular e na carreira de engenharia elétrica que Bruno, amigo de Marcius, resolveu fazer vestibular para Lica.

“- Olha, é que você faz vestibular para a profissão do seu pai ou da novela, é tudo status. Tudo menos realização pessoal. Eu fiz vestibular prá federal [Rural], fiz prá passar pois já tinha gasto muito dinheiro de meu pai tentando engenharia elétrica. Só passei prá uma [universidade] privada. Comecei a gostar de Lica depois de estar [cursando]. Meu pai me apoiou muito, mesmo Lica não sendo muito valorizado.”

Declarou Bruno fazendo muitos projetos para o futuro.

“- Decidi fazer isso porque vou poder trabalhar e fazer outra faculdade depois e ser secretário municipal de educação ou meio ambiente (...) a Rural é uma prá quem mora e outra pra gente que não mora. Ele [o pai] é um agrônomo frustrado já que meu avô plantava café e hoje o cara vive de pimenta, conserva ...”

⁵³ Cf Pereira: 94.

Este liqueiro não fala de vocação - já que não pretende ser professor. Vale mencionar que Bruno ministrou uma aula brilhante durante o estágio em Prática de Ensino, destacando-se dos demais. Foi cativante, envolto e próximo aos alunos que retribuíram prestando atenção, copiando e fazendo muitas perguntas. Este fenômeno não se repetiu com frequência nos estágios de formação profissional. Adso, por exemplo, declarou-se incomodado com a pouca intimidade que tinha com a prática pedagógica.

O depoimento de Bruno traz à baila muitas questões. Inicialmente, através da comparação com os outros, mostra que o desejo não está ausente das escolhas profissionais do grupo do trampolim. Apenas, este desejo não se relaciona à ocupação de Professor de Ciências Agrícolas. Além disso, Bruno dá o mesmo realce que Adso ao apoio da família, no caso o pai. É interessante perceber também que a socialização faz com que, mesmo não se identificando com a ocupação, haja uma tendência a associar as tarefas cotidianas ao prazer.

“- Resolvi usar Lica como um trampolim...” Revelou Marcius, um formando.

Ainda, e sobretudo, a narrativa de Bruno se aproxima da narrativa de Marcius, e de todas as outras a seguir, por causa das perspectivas profissionais expressas e que definem este grupo. Estar nele significa repetir que não pretende ser identificado como professor de Ciências Agrícolas, mas como o detentor de um título superior. Há o entendimento de que a titulação garante algum privilégio no acesso ao mercado de trabalho.

No caso de Bruno, isto era importante para ele continuar desenvolvendo os planos de ser político em sua região. No caso de Marcius, era a garantia de poder aproveitar oportunidades que aparecerão futuramente para quem é formado na universidade. Para muitos, a escola é uma espécie de escada, que assim como a universidade, permite ultrapassar os obstáculos sociais e econômicos (Pereira: 79 e 113).

“O sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social”. (Darcy de Oliveira, Rosiska e Miguel e Ceccon, C., 2001: 18).

Entre os depoimentos de calouros que se seguem, a escolha profissional visando outra coisa que não a identificação com a ocupação de liqueiro apareceu de modo tão forte que sugeriu a metáfora com o trampolim:

- “É o segundo vestibular que faço, escolhi Lica pela relação candidato / vaga (...) porque preciso ter um curso superior para sair daqui de Seropédica”, disse uma moça.

- “Eu sou músico e quero ser músico, mas preciso de um curso superior, então queria fazer história (...) Mas, não tinha ainda aqui e talvez eu peça transferência agora que tem Agora, não sei porque tô gostando (...) tô chambrado⁵⁴ com um colega da zootecnia” diz ele ostentando um brinco com a bandeira do Brasil e unhas enormes na mão direita – atributos que pouco o aproximam dos colegas Adso, Luis, Remo e Eric que trouxeram na bagagem os calos da enxada.

A idéia trazida no texto anterior, de Becker e seus companheiros de pesquisa⁵⁵, sobre o desenvolvimento entre os estudantes de perspectivas me parece interessante para sustentar esta imagem do trampolim. As perspectivas são definidas a partir de julgamentos de situação.

⁵⁴ Vocabulo corrente entre os residentes, significa agregado, hospedado extra-oficialmente.

⁵⁵ Becker, Blanche Geer, Hughes e Strauss, Boys in White.

Nos casos que foram descritos, este tipo de análise das possibilidades da vida fez com que os sujeitos desta dissertação decidissem encarar durante quatro anos, pelo menos, um curso e tarefas que não foram seus critérios de escolha. Cotidianamente, eles precisam utilizar instrumentos mentais que os permitam executar e até gostar, progressivamente, dos afazeres do liqueiro. Estas perspectivas que viabilizam as interações do cotidiano e protegem o indivíduo configuram-se, portanto, como estratégias metacognitivas. Ou seja, representam o controle e o monitoramento, pelo indivíduo, de atividades acertivas.

“As perspectivas são diretamente relacionadas aos dilemas colocados frente às pessoas que os sofrem, enquanto os valores precisam ter uma conexão não tão direta. As perspectivas contêm a definição de situação, (...) tal como julgamentos, mas também contêm afirmações sobre a natureza da situação em que tais julgamentos devem ser aplicados. Finalmente, nós incluímos em perspectivas tanto as ações quanto as idéias; as análises de valores ordinariamente distinguem valores de ações, estas fluem deles, presume-se.”⁵⁶ (Becker et alii: 36,7)

Portanto, entre os estudantes que vêm nas carreiras de licenciatura em geral, e na Lica em particular, um estágio necessário para alcançar um outro objetivo desenvolve-se uma perspectiva de longo prazo (cf Becker et alii: 69-72). E é ela que torna lógica e plausível a escolha pelos investimentos na aquisição de conteúdos formais e informais e na adesão a uma ocupação - que não é pretendida como objetivo de vida mas como objetivo temporário. Se isto ocorre exatamente conforme o que se planejou não é mais assunto deste trabalho, já que, são as perspectivas, elas mesmas, que identifico com estratégias metacognitivas que funcionam no cotidiano do liqueiro.

Procurei, em todo este trabalho, ver a opção pela licenciatura, mesmo sendo um trampolim para outra carreira, como uma solução positiva, produtiva, dos problemas daquele indivíduo naquela situação. Logo, evoco novamente a idéia de que a metacognição ajuda o sujeito a gerar aquilo que é (sempre) uma solução que se definiu a partir do que era real, possível e desejável para cada um numa situação determinada, como a da escolha profissional. Neste caso, ver Lica como trampolim é uma atitude que foi por mim entendida como uma valorização daquela solução em detrimento de outras. Já que a adesão indissolúvel não faz parte do pacote de deveres do magistério.

Esta entrada na universidade orientada por uma perspectiva que extrapola o sucesso e o convívio acadêmico cotidiano é um importante exemplo dos processos de auto-avaliação e análise combinatória dos dados da realidade de cada indivíduo. Portanto, caracteriza um processo mental metacognitivo do indivíduo adulto que envolve algumas habilidades descritas abaixo por Flavell:

“A atitude hipotético-dedutiva, o método combinatório e outros atributos do pensamento formal lhe (ao indivíduo) fornecem os instrumentos necessários para isolar as variáveis que podem ser causais, manter um fator constante a fim de determinar a ação causal de outro, e assim por diante. Ele [o adulto] não é apenas capaz de imaginar as várias transformações que os dados permitem e experimentá-

⁵⁶ No original:

“Perspectives are related directly with dilemmas faced by the persons who hold them, while values need have no such direct connection. Perspectives contain definition of situation, (...) such judgments, but also contain statements about the nature of the situation in which such judgments are to be applied. Finally, we include in perspectives actions as well as ideas; analyses of values ordinarily distinguish values from the actions presumed to flow from them.” (Becker et alii: 36,7)

las empiricamente; é capaz também de interpretar lógica e corretamente os resultados destes testes empíricos.” (Flavell, 1996:213).

Está inscrito na escolha que o estudante acreditou que fez a opção certa. Quer dizer que é ali, na Rural, que ele aposta conseguir: passar no vestibular, conduzir satisfatoriamente o curso, trabalhar numa profissão até antes de se formar e, ter um diploma. Neste último, e meta fundamental, vê-se o passaporte para um mercado de trabalho e um status socialmente mais valorizados.

Não é difícil encontrar trabalhos na área de educação que expliquem a escolha pelo magistério. Entre eles, Ludke⁵⁷ elenca alguns dos possíveis motivos que influíram nas trajetórias dos estudantes. Certamente, muitos aspectos sugerem a importância e a precocidade do trabalho entre os liqueiros.

“Como já sabemos, os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros e excedem os próprios limites dos cursos de formação acadêmica. As questões conjunturais trazem graves consequências aos cursos de Licenciatura, como, por exemplo, a mudança no perfil do aluno que opta por seguir a carreira de magistério.

Em relação a esse aspecto, Lüdke (1994) traçou em seu estudo um perfil dos alunos que demandam atualmente os cursos de formação de professores. Segundo a autora, o aluno que busca os cursos de Licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério. É um aluno que, na maioria das vezes, já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso da boa qualidade”. (Pereira: 58,9)

4. O MAPA DO CAMPUS:

“(…) você tem que saber onde xerocar a matéria...” Adso.

Onde fica o Gustavão? Você sabe o que é P1? No mural diz sala x, não é aqui? Procuro pela aula do professor Y, aqui não é a sala?

A primeira testemunha de que para orientar-se na Rural é preciso ter um guia fui eu. O campus belíssimo e bucólico conta com poucas placas de sinalização. Nas estradas que são acessos principais não há placas indicando a Universidade - a Rodovia Presidente Dutra e a Estrada Rio -São Paulo. Todas as vezes que procurei aulas ou salas rodei seguindo informações desconexas. Quando procurei pessoas, encontrei.

Tendo lido e copiado as referências de um anúncio de mural com os horários de monitoria de uma disciplina da área de educação, comecei a procurar uma moça. Depois de dias e de indicações de horários (de monitoria e de reuniões) desconstruídos, de números de endereço não localizáveis e de telefones incomunicáveis, conheci Ila por acaso. Resolvi perguntar para estudantes (desconhecidos) que estavam nos corredores onde acontecem as aulas de educação e achei-a.

Estava sentada, numa mesa do departamento, com a mochila ao lado e um cadernão em sua frente. Anotava inscrições para as palestras da Semana de Educação. Ao encontrá-la, sabia que Ila me procurava também, através do Darf – o Diretório Acadêmico de Lica, onde ela ocupa uma função importante. O pessoal do Diretório queria saber quem estava estudando os liqueiros e o porquê. Ela foi meu acesso seguro, confiável e confiante, ao Darf e a muitos outros lugares e pessoas.

⁵⁷ Apud Pereira: 58,9.

Ila é uma moça bonita e que minha avó classificaria como espreitada. Usa sua bicicleta para ir rapidamente de um canto ao outro da Rural ou do 49⁵⁸. Para me mostrar os lugares e pessoas que eu lhe pedi ela largou a bicicleta e caminhou comigo.

As distâncias na Rural são consideráveis. Isto é um elemento de reforço à importância que se coloca no conhecimento dos espaços do campus, durante o processo de socialização dos alunos. A localização e mobilidade rápidas e eficazes permitem melhor desempenho dos estudantes no cotidiano. Quer dizer que quanto mais domina o mapa do campus mais ascendência o liqueiro tem sobre seu grupo. Esta valorização gera, entre os iniciantes, uma busca para aprender os lugares e caminhos formais e informais.

Adso me faria lembrar que os caminhos levam às bolsas, às festas, aos laboratórios, a quem sabe aquela determinada matéria, etc. Éric explica como acontece:

-“Você pega a planilha e tá lá sala tal. Nós que estamos na Universidade há seis, oito períodos, sabemos que não pode ser aquilo, porque é a mesma turma que está no P1. Ou seja, não dá pra chegar naquela sala assinalada na planilha nem de bicicleta. Se você pergunta para alguém que já fez. Ele te diz que a aula não está sendo no IT⁵⁹, mas, aqui no Gustavo⁶⁰.” Eric

O domínio desta informação garante que o liqueiro esteja na aula a tempo e não fique dando voltas, pois as duas disciplinas acontecem no mesmo prédio. Sublinho também que, estas palavras, sugerem, mais uma vez, a importância do contato entre estudantes mais experientes e menos experientes no cotidiano escolar. A repetição dos exemplos serve para reforçar a seriedade e o cuidado em considerar este contato como uma estratégia que garante o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem.

O contato com os mais experientes é muito freqüente desde o primeiro ano de curso na Universidade do Kansas⁶¹, tal qual o é na Universidade Rural. O ambiente do campus impressiona os estudantes com suas regras, horários e funções a serem seguidas e respeitadas. Os prédios antigos, as salas-auditório, os laboratórios os constroem a um novo mapeamento do cotidiano. Livros, imensas bibliotecas, grades de disciplinas e horários, termos e procedimentos novos povoam o ambiente dos calouros, que acreditam precisar compreender tudo.

Os relatos dos liqueiros da Universidade foram confirmados pelas avaliações feitas pelos pesquisadores de *Boys in White*. Quanto mais experiente naquele espaço social, maior o conhecimento que o indivíduo detém sobre ele. Adso declarou sem sutileza que tudo que eu precisasse saber na Universidade era só perguntar a um borra.

A necessidade, cotidianamente, imposta ao aluno de circular pelos diversos espaços do campus, e ao redor deste, sugeriu-me a ocorrência de duas estratégias metacognitivas: organização, do espaço, e monitoramento da compreensão. Conseqüentemente, este processo pode ser descrito como (re) mapeamento dos espaços do campus (conforme observaram Becker et alii: 67-72, igualmente, entre os alunos de medicina).

Tanto aquilo que o aluno aprende e utiliza como a forma como ele aprende a aprender conjugam-se neste estudo como estratégias metacognitivas (Boruchovich,

⁵⁸ Localização do município sede da Universidade Rural, Seropédica, em relação à quilometragem da estrada. Expressão nativamente usada para referir-se ao núcleo urbano mais próximo da Universidade, que localiza-se no quilômetro 47.

⁵⁹ Instituto de Tecnologia.

⁶⁰ Auditório no P1, prédio principal.

⁶¹ Becker et alii: 67-72

1996: 110-1) e não estão necessariamente contidas nos conteúdos curriculares ou práticas institucionais. Sendo fruto do convívio, já que as instituições de ensino não têm por hábito entregar mapas de seus campus, estes aprendizados aqui em relevo são fundamentais para o sucesso acadêmico do liqueiro embora não estejam elencados entre os conteúdos oficiais e institucionais.

O remapeamento do campus é um processo mental, como um exercício de topografia, decoração e cenarização permanente. Nele, os iniciantes são conduzidos pelos mais experientes na construção de itens individuais e do grupo que estruturam os desenhos da realidade cotidiana. Estas imagens podem ser representadas como mapas.

“As ações acomodativas estão sendo continuamente estendidas para aspectos novos e diferentes do ambiente. À medida que um novo aspecto ao qual o organismo se acomodou cabe em algum ponto da estrutura de significado existente, ele será assimilado àquela estrutura. Uma vez assimilado, entretanto, tende a modificar a estrutura em certo grau, e, através da mudança, torna possível novas acomodações posteriores”. (Piaget, In: Flavell, 1996: 49)

Neste contexto, toma-se pertinente perguntar: Sem saber os caminhos é possível organizar as ações dos estudantes no do campus? Para Éric e Ila, seria impossível. As observações feitas pelos alunos e a descrição do processo de assimilação (Piaget) do ambiente, feita acima por Flavell, valorizam a experiência, a vivência no ambiente do campus como forma de co-construção destes saberes. Utilizando-os, os liqueiros economizam tempo. Este, pelo menos é o benefício considerado, unanimemente, como o mais importante relacionado ao conhecimento do mapa (dos tesouros) do campus. Bruno será explícito sobre a importância de não se perder tempo na Universidade:

“- Eu ia sempre à aula de X, agora não vou mais. Descobri, depois de dois meses isso! Teve também o Y, ele chegava e ficava batendo papo com a galera [a turma] duas horas e meia. Aí dava tudo, difícil à beça, em vinte minutos. Então eu fui reprovado e não é porque sou incapaz. Quem é que não tá nem aí pra Universidade?” Indaga com firmeza e dá de ombros como se a resposta a ninguém importasse também.

O formando Bruno me contou que sua irmã cursava veterinária quando ele entrou para a Rural e, que, isto o ajudou muito a conhecer os “cafófos mais maneiros” [melhores lugares para tudo: do xerox à festa] sem perder tempo. Contudo, o fato de não ter conseguido ser residente o prejudica, sobretudo, em sua auto-avaliação tendo como foco seu rendimento acadêmico. Ele afirma levar quatro horas por dia em trânsito entre sua residência e a Universidade e que isto reduz suas possibilidades de estudo. E acrescenta:

“-Acho que o professor fala muito, mas quando eu consigo estudar com o monitor é diferente... Aí é que a gente vê. Mas eu ainda tenho que dar muita cabeçada. Nem sempre posso ficar no 49 e dormir na minha namorada. O estudo sozinho não é suficiente...”

Riva Bauzer estudou os comportamentos dos adolescentes nos condomínios do Rio de Janeiro dentro de um projeto internacional sobre qualidade de vida urbana. Para ela, o adolescente constrói um conhecimento necessário para circular nos ambientes urbanos: rua, hospital, escola, ônibus, e, antes de tudo, o play. Bauzer ⁶² procurou entender como os adolescentes conformavam suas visões de cidade grande e do espaço do play. Enquanto ela pensava em como era crescer numa cidade grande na percepção

⁶² Esta autora usa também Piaget, Park e Wirth.

dos adolescentes alinhava, do ponto de vista dos aprendizados metropolitanos, a teoria assimilação de Piaget à concepção de estilo de vida urbano.

“Ambiente físicos naturais ou construídos provocam respostas humanas diferentes, sempre complexas, envolvendo atitudes, sentimentos, expectativas, valores, desejos, intenções, lembranças. O homem não reage ao ambiente físico ‘lá fora’, mas ao ‘mundo internalizado’ que é, a rigor, diferente de pessoas para pessoa.” (Bauzer: 17)

Desde modo todo o espaço é percebido como um enredo. Para cada indivíduo, os espaços têm passado e futuro (Bauzer: 17). Portanto, todo o espaço é um *constructo* que guarda mensagens a respeito do sistema social como um todo mas que é também individualmente percebido, entendido e explicado.⁶³

“Em última análise, isto significa que o espaço físico é um sistema aberto não sofrendo apenas as restrições impostas por coordenadas espaço-temporais. Ele inclui, para cada pecebedor, todas as outras pessoas envolvidas, física ou afetivamente presentes, e não apenas os componentes físicos, como paredes, corredores, portas, móveis, luz, tamanho, forma, aeração etc. (...)”

Na pecepção do espaço urbano, a constelação formada pelas vivências e experiências de cada qual, confirma a natureza singular da percepção, embora coexistindo com algumas tendências que favorecem a identificação de orientações comuns que soem encaminhar o processo perceptivo.” (Bauzer: 18)

Segundo a descrição acima, no processo de mapeamento do campo os estudantes elegem coordenadas espaço-temporais e afetivas. Isto sublinha, por um lado, a face metacognitiva destes procedimentos e, por outro, a importância da interação para a co-construção de conhecimento.

Assim, estas vivências levam ao conhecimento e consequente remapeamento dos espaços da Universidade. Lá o aluno passa a conhecer: xerox, biblioteca, banheiro com papel higiênico, igrejas, cachoeiras, grupos no campus, hospitais, bancos, farmácias, papelarias, orelhões⁶⁴, delegacia, etc

Todo o mapa construído a partir das interações sociais seleciona itens da cidade, do bairro, ou do espaço universitário, a serem recolocados mentalmente num mapa individual. Isto sugere que a observação de Adso tenha procedência. Realmente os mapas do campus devem diferir muito do ponto de vista dos residentes e dos não-residentes. Para ele, tudo, na Rural, tem relação com ser ou não residente.

“Ora, todos sabemos que perceber, saber, sentir e agir são processos indissociáveis. Em relação à percepção do espaço urbano e conhecimento da cidade, é fácil verificar que a cada momento sofremos um bombardeio de estímulos reais e potenciais. Esses insumos, via de regra, ultrapassam nossa possibilidades de absorver, processar e transformar os dados recolhidos em conhecimento organizado, o qual permite realizar com presteza a recuperação oportuna e a adequada utilização da informação.

Dispomos, sem dúvida, de alguns mecanismos de ajustamento que nos ajudam a lidar com situações tão tensionadoras. A começar pela filtragem seletiva operada

⁶³ Bourdieu: a construção social do tempo entre os Kabyla engengrava a hierarquia do grupo, os papéis sociais e a divisão do trabalho, para Durkeim espaço e tempo são construções sociais, lembra Harvey, D. Justice, Nature and the Geography of Difference, 1996, MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall, p.210

⁶⁴ Soube, por extensão, ser uma informação cujo domínio é fundamental para o mapa dos aunos do CPDA que é: saber onde fica um orelhão mais próximo que fale gratuitamente para fora do estado, ou do país.

pela percepção. Passamos, em seguida, a classificar as informações que retiramos do ambiente (sobretudo do micro-ambiente) de acordo com um plano-guia, construído com base na experiência pessoal pregressa, estruturada e capitalizada. Todos esses esforços acabam confluindo para a busca de modelos que possam orientar funcionalmente nosso raciocínio.” (Bauzer: 167)

A visão que cada um faz do campus ou da escola, por exemplo, não é o espelho de seu mundo interior nem o retrato do mundo físico (Bauzer: 168). A existência de um mapa do tesouro para expressar melhor o conhecimento sobre os caminhos do campus era algo tão óbvio para residentes e não residentes, diferentes muito, entre si, que nenhum dos três primeiros entrevistados aceitou minha proposta de desenhá-lo. Pareceu-lhes infantil e eu jamais repeti este pedido, embora acreditasse que forneceria um rico material.

Apesar disso, todos os entrevistados concordaram enfaticamente que o domínio do mapa da Rural é fundamental para as ações da vida cotidiana. Não é sem labor e um certo sofrimento que este mapa é individualmente elaborado a partir das interações entre os liqueiros. Como os estudantes da Rural relatam, em geral, e lembrando o depoimento de uma jovem de 12 anos disse a Bauzer:

-“Eu aprendi os caminhos de tanto andar prá lá pra cá”.⁶⁵

Logo, o processo metacognitivo de remapeamento dos espaços sociais, como o campus da Universidade Rural, do Kansas ou o play do edifício, indica uma relação entre grupos de indivíduos em interação num espaço cujos elementos, ou itens, marcantes são mais que geográficos. Quero dizer que este é um saber que é elaborado na interação, mas, também sublinha a relação entre os indivíduos e o meio.

Finalmente, há outro aspecto do remapeamento levantado pelo testemunho de Bruno. Para ele, o mapa do campus é construído de forma diferente para o grupo de residentes. Quem não é residente, como ele, enfrenta outros obstáculos. Estes, reduzem o acesso do grupo dos não residentes aos monitores. E, este exemplo já indica com bastante força a distância entre os saberes co-construídos pelos dois grupos. Igualmente, para Adso este saber também estava associado ao fato de ser residente. Bruno conclui:

“- A Rural não é uma, são duas Universidades, uma para quem mora e outra para quem não mora”.

As relações sociais e a construção de diferentes saberes por grupos que se inter-freqüentam foram estudadas por Norbert Elias. Em *Os Estabelecidos os Outsiders*, Elias constatou que as comunidades mais unidas criaram canais mais eficientes de comunicação, o que aumentava os “interesses comuns” (Elias, 2000: 122) entre os indivíduos e facilitava a circulação das “notícias de interesse público”⁶⁶.

⁶⁵ Camila também registrou a dificuldade de conseguir as coisas quando entrou para Lica. Mais que obrigações cotidianas, o pacote de deveres do bicho inclui conhecer o mapa do campus, conviver em novos horários, aprender as regras do bandeirão, etc. Hoje no sexto período, ela disse que faz parte da iniciação o bicho andar mais que precisa para conseguir um quarto, ou ir a um laboratório. Descreve os acontecimentos com a naturalidade dos que acham que o sofrimento faz parte da aprendizagem:

- “Percorri todos os alojamentos [femininos] batendo de porta em porta, morei uns tempos no 49, conheci algumas pessoas e depois eu consegui ser convidada. É assim, né? As meninas são muito fechadas nos grupinhos”.

In: Capítulo II parte 2 Bicho liqueiro formando

⁶⁶ (Elias, 2000: 122)

A circulação informal de notícias pode ter cunho elogioso ou depreciativo, mas, para Elias, esta não é independente da comunidade. Ao contrário, a circulação ou fofoca trata sempre de assuntos fundamentais⁶⁷, como a informação de uma pesquisa sobre os liqueiros é para o Diretório de Lica. A fofoca é um fenômeno social e :

“O que é digno dele depende das normas e crenças coletivas e das relações comunitárias. (...) O uso comum nos inclina a tomar por fofocas, em especial, as informações mais ou menos depreciativas por teceiros (...) Estruturalmente, porém, a fofoca depreciativa [*blame gossip*] é inseparável da elogiosa [*pride gossip*], que costuma restringir-se ao próprio indivíduo ou aos grupos com que ele se identifica.” (Elias, 200: 121)

Embora o valor fundamental da fofoca seja o entretenimento, ou a boataria, tem uma função de manutenção da coesão entre os indivíduos que fazem parte do grupo. Destacando a “função integradora dos mexericos” na comunidade (Elias, 2000: 125), complementarmente, revela-se a natureza excludente e pejorativa em relação aos de fora. Na Rural, residentes e não residentes, quando entrevistados, valoram positivamente o pertencimento ao grupo dos residentes.

As afirmativas de Elias indicam que as percepções de Adso e Bruno são procedentes. Os mais freqüentes convívio e integração entre os residentes dão maior coesão ao grupo gerando mais informações e maior velocidade de circulação destas informações.

“Provavelmente, seria mais exato dizer que o grupo mais bem integrado tende a focar mais livremente do que o menos integrado.” (Elias, 2000: 129)

5. CAMPO E CIDADE: O CAMPUS COMO ESPAÇO AMBIVALENTE

“Viver no campo sem ser livre é pior que viver na cidade (...) Eu me adaptei. (...) Vivo muito bem na cidade, não tenho problemas com isso.” Adso

Adso relaciona a vinda dele para a Universidade à adoção de hábitos da vida urbana. Para ele a Universidade Rural não se identifica com o mundo rural. A proximidade aos itens que Adso qualifica como urbanos e a distância em relação aos que ele identifica como rurais explicam este elo. A cidade de Seropédica e seus recursos, a Universidade Rural, a estrada e a liberdade, que Adso associa a sua vida agora em muito se afastam de suas referências de ruralidade.

Adso diz ter nascido ‘longe do asfalto’, numa ‘região totalmente agrícola’. Ele se sente profundamente incomodado com a dependência que há entre o meio rural e o urbano. Na Rural, constrói com maior liberdade uma carreira que lhe propicie trabalhar como professor numa escola agrícola e lhe aproxime do sonho de possuir um sítiozinho. Tem lembranças duras da vida e do trabalho na roça durante a infância. Ele não pretende voltar para casa ao concluir a Licenciatura, pois não deseja submeter-se aos ditames que a cidade lança sobre o mundo rural.

“Em todas essas relações sociais concretas e formas de consciência, as concepções do campo e da cidade, muitas vezes de um tipo mais antigo, continuam a atuar como intérpretes parciais. Mas, nem sempre, percebemos que, em seu direcionamento geral, elas representam posicionamentos em relação a um sistema social global. Particularmente a partir da Revolução Industrial, mas a meu ver já desde os primórdios do modo capitalista de produção agrícola, as poderosas

⁶⁷ A historiografia de Emanuel Le Roy Laudurie em “Montaillou, uma aldeia faz a reconstrução do cotidiano da aldeia do século XIV dando especial valor à circulação informal de informações, ou fofoca.

imagens que temos da cidade e do campo constituem maneiras de nos colocarmos diante de todo um desenvolvimento social. É por isso que, em última análise, não podemos nos limitar a contrastá-las; precisamos também examinar suas inter-relações e, através destas, a forma concreta da crise subjacente.

Por exemplo, é significativo que a imagem comum do campo seja agora uma imagem do passado, e a imagem comum da cidade, uma imagem do futuro. Se isolarmos desse modo fica faltando o presente. A idéia do campo tende à tradição, aos costumes humanos e naturais. A idéia de cidade tende ao progresso, à modernização e ao desenvolvimento. Assim, num presente vivenciado enquanto tensão usamos o contraste entre campo e cidade para ratificar uma divisão e um conflito de impulsos ainda não resolvidos que talvez fosse melhor encarar em seus próprios termos”. (Williams, R. 397).

De acordo com a citação acima, a imagem do campo está associada a um passado idílico e à tradição. Assim sendo, é o lugar imaginário em que o tempo é dividido pela natureza e o homem vive em família. O futuro se pensado sob o ponto de vista das perspectivas profissionais dos liqueiros tende a ser identificado ao progresso, à modernização e ao desenvolvimento. A carreira de Lica proporciona ao estudante interagir em espaços e tarefas, diversos, e assim, construir as referências que contribuem para formar imagens indissociáveis do campo e da cidade.

Os liqueiros explicam que a cidade e o campo estão ‘cada vez mais interligados’. Ao descreverem suas tarefas quando participantes de estágios e bolsas em projetos de hortas urbanas comunitárias, fazendas de mudas ornamentais, projetos de agricultura orgânica para o mercado urbano entendendo o porquê desta intimidade. Para os estudantes de Lica, a vida na Universidade e o mercado de trabalho os levam a freqüentar espaços que acionam, ambivalentemente, as referências da vida urbana e da vida no campo. Adso não foi o único a mencionar o fato de que as próprias escolas agrotécnicas não ficam em áreas sempre identificadas como rurais.

“O rural está invadido pelo urbano.” Remo, um formando.

Ora, no cotidiano dos liqueiros, por exemplo, os estágios e bolsas levam a escritórios, fazendas de mudas, hortas medicinais, agro-indústrias, e laboratórios, só para citar alguns dos que me foram elencados pelos entrevistados. Todos estes espaços fornecem informações que corroboram com as relações entre modernização, desenvolvimento, tecnologia, individualismo, mercado de trabalho e dinheiro mas, não associam, exclusivamente, estes valores ao mundo urbano ou ao rural.

Em seus pensamentos sobre a cidade Wirth reforça os mesmos elementos presentes na percepção do aluno Remo. Este autor indica que a expansão do urbanismo para espaços considerados rurais como sendo um modo de vida é uma consequência do crescimento das cidades. Mas, é também o estilo e vida das cidades que atrai os homens que saem do campo, sendo assim também um fator que contribui para o crescimento urbano.

Este processo, intrinsecamente ligado aos desenvolvimentos do capitalismo, diminui cada vez mais as distâncias entre estes modos de vida identificados com o estilo de vida urbano e o estilo de vida do campo. Wirth afirma que também a vida rural estará marcada pelo urbanismo como modo de vida na época atual (*In: Velho O. org: 95*).

Ana Maria Dantas Soares⁶⁸ argumenta a respeito do caráter contraditório da formação do técnico agrícola em relação a outros aspectos. Primeiramente, o ensino

⁶⁸ Soares, Ana M. Dantas “A (Con) Formação do Técnico em Agropecuária”, texto apresentado ao exame de qualificação para o Doutorado, CPDA, fevereiro de 2002.

técnico agrícola caracteriza-se por uma preocupação com o mercado de trabalho (rural e urbano) e com o desenvolvimento do mundo rural. E, ainda, os currículos e as práticas pedagógicas permanecem marcados por uma predominância da pedagogia tradicional e do saber repetitivo (Soares, 41).

As tendências abertas pelo campo da sustentabilidade apontam para a necessidade de reformas no ensino técnico em direção à uma pedagogia emancipatória e programas e currículos marcados pela interdisciplinariedade e pelas diretrizes sócio-ambientais (Soares, 40-4). Apesar de serem novas as orientações permanecem as perspectivas de transformar o mundo a partir da educação levada ao homem do campo. Este compromisso profissional assumido pelo liqueiro pode remeter a uma visão valorativa da relação entre a cidade e o campo.

Mais amplamente, há que ser sublinhada uma visão de domínio e melhoramento da natureza, e do mundo rural, que permeia tanto a História da Ciência quanto o papel social da universidade. De acordo com o que afirma abaixo o historiador Keith Thomas, há centenas de anos o projeto de mudar o mundo faz parte da agenda dos pesquisadores.

“Os estudiosos da agricultura descreviam os grandes melhoramentos alcançados pela modificação das espécies daqueles vegetais que são naturalmente produzidos, suprimindo por completo alguns e difundindo outros em seu lugar. Um hortelão declarava, em 1734, que o homem agora dispunha do poder de conduzir o mundo vegetal a um aperefeioamento, satisfação e prazer muito superiores aos conhecidos em épocas passadas. Uma infinidade de árvores, flores, frutos e vegetais e culturas industriais exóticas aguardava a ocasião de ser importada. O mundo era plástico, apto a ser adaptado e modelado.” (Thomas, 34)

O melhoramento do mundo, em geral, e do mundo rural, em particular, está entre os compromissos profissionais dos liqueiros. A universidade modifica (e melhora) os alunos, iluminando-os com seus conhecimentos. No entanto, Jair percebe esse remodelamento, da mesma forma que o grupo da enxada, em geral, como um processo que alia a profissionalização à migração para a cidade.

“O aluno aqui na Rural é muito moldado, vem do interior, íntegro, humilde, (...) vai ficando individualista, competitivo”. Jair, liqueiro

Estas modificações operam no indivíduo no sentido de ressignificar seus valores, por exemplo em relação à reconstrução das imagens da infância e do campo. Ocasionalmente, estes processos podem levar o indivíduo à adoção de um novo estilo de vida. No caso dos liqueiros que vieram do interior, o estilo de vida que foi adotado é o urbano. Isto é, os processos de socialização na Universidade trazem um novo mundo aos estudantes e nele compartilha-se de um estilo de vida que é mais comumente, relacionado à vida cidadina. No caso dos liqueiros, esta socialização secundária, vale lembrar, forma e informa o profissional que vai transformar o espaço rural..

E é na cidade, por oposição ao lugar onde nasceu e que adjetiva como interior, que impera o novo estilo de vida adotado pelo grupo da enxada, na visão do liqueiro Jair. Este novo estilo urbano e universitário de vida vincula, para eles, a profissionalização ao individualismo e à competitividade. Assim, o valor mais cultivado no estilo de vida que Jair levava no interior era a integridade, agora, substituída pelo individualismo e pela competitividade que caracterizam o cotidiano do universitário.

Deixando de ser íntegro e humilde o estudante da Rural passa, nesta visão, a ser cada vez mais preocupado consigo mesmo, com o mercado de trabalho e os valores capitalistas. Neste estilo de vida a competição e o individualismo se inscrevem de

maneira profunda no cotidiano na Universidade. Para Soares, os estudantes que vieram de uma formação agrotécnica já chegam à Universidade impregnados por uma:

“concepção produtivista definida de forma unidimensional pelo mercado.”
(Soares, 44)

O novo mundo da Rural contrasta com os sólidos laços de família que a vida no campo escreveu nas memórias da infância. A adoção de novos hábitos e atitudes frente as pessoas e o mundo faz parte do estabelecimento de novos laços, novos pertencimentos. Nestes momentos, os indivíduos são sempre levados, sob o foco da metacognição, a reorganizar suas histórias de vida. A representação que este indivíduo faz de si mesmo pode passar também por profundas mutações mas, nem sempre, é calculada (cf Goffman, 1975: 14, 17).

O estilo de vida se relaciona à posição social que o indivíduo ocupa e a representação apropriada a esta posição. É portanto um processo alimentado, no indivíduo, pelo desejo de ser considerado entre os que quer como iguais. Ao mesmo tempo, é através do estilo de vida que um indivíduo se diferencia dos demais no sentido de distinção e prestígio⁶⁹. Alguns já salientaram que o estilo de vida urbano não traz bons estímulos.

Abaixo, Williams é citado com o propósito de dar historicidade àquelas idéias de Adso e Jair. Para o autor, a vida nas cidades também está ligada à modificação dos sentimentos e das atitudes dos indivíduos. Este fenômeno pode ser observado, por exemplo, nos personagens, cenários e situações da literatura de Charles Dickens.

“No início do século XX, uma das principais atitudes em relação à cidade – que se manifesta, ainda que com nuances variadas, tanto num Dickens ou num Hardy quanto no mais reacionário político ou magistrado – ainda identificava a aglomeração excessiva da cidade como uma fonte de perigos sociais: desde a perda dos sentimentos humanos comuns até o acúmulo de uma força poderosa, irracional e explosiva.” (Williams, R.: 293)

O urbanismo, visto como um modo de viver, aparece em Simmel como um estilo de vida caracterizado pela impessoalidade das referências de tempo e espaço. De modo semelhante, nas visões de Park e Wirth (in: Velho, respectivamente, 46 e 112, 3) a cidade destitui de importância os laços sociais que imperavam no campo. As relações primárias se perdem no abandono do mundo rural ou a partir do seu desenvolvimento. Se, para eles⁷⁰, a cidade é o espaço privilegiado das relações secundárias e impessoais pode-se inferir que, por oposição, o campo, se revestirá como espaço privilegiado das relações pessoais e primárias. Estas são imagens compartilhadas pelos liqueiros.

“Assim, a técnica da vida metropolitana, é inimaginável sem a mais pontual integração de todas as atividades e relações mútuas em um calendário estável e impessoal. Aqui, novamente, as conclusões gerais de toda a presente tarefa de

⁶⁹ Segundo Elias, N (1987) *A sociedade de Corte*, Estampa, Lisboa. *Estilo de vida*, p.38 e 184, é também para este autor uma construção individual baseada nas vivências de um grupo e percebida através da fachada e dos códigos da vida exterior, o que muito se aproxima das idéias de Simmel, e a leitura que dela fazem Wirth e Park, aqui adotadas. A saber, para Elias:

“A diferenciação dos aspectos exteriores da vida para vincar a diferenciação social, a representação da posição social pela forma, não são características apenas das habitações mas de todos os aspectos da organização da vida de corte. A sensibilidade do homem dessa época pelas relações entre a posição social e a organização de todos os aspectos visíveis do seu campo de atividade, incluindo os próprios movimentos do corpo, é simultaneamente o produto e a expressão de sua posição social.”

⁷⁰ Como já argumentei no cap I parte 3.

reflexão se tornam óbvias, a saber, que, de cada ponto da superfície da existência – por mais intimamente vinculados que estejam à superfície – pode-se deixar cair um fio de prumo para o interior das profundezas do psiquismo, de tal modo que todas as exterioridades mais banais da vida estão, em última análise, ligadas às decisões concernentes ao significado e estilo de vida. Pontualidade, calculabilidade, exatidão, são introduzidas à força pela complexidade e extensão da existência metropolitana e não estão apenas intimamente ligadas à sua economia do dinheiro e caráter intelectualístico.” (Simmel, *In: Velho, O. org* :15)

A (re) construção do espaço da Universidade é um processo contíguo ao de socialização, que, contudo, pode reforçar as referências mentais anteriores. Assim a construção do Mapa do Campus e a modificação dos hábitos e atitudes nos estudantes de Lica estarão orientadas pelos valores que são externos ao grupo e também estão fora das esferas das suas vidas privadas como: a exatidão e a calculabilidade.

A identificação da vida no Campus com a imagem de mundo urbano ou de mundo rural sugere que o ambiente da Universidade oferece, ambivalentemente, os registros urbano e rural aos seus alunos. Deste modo, a relação entre a Universidade e os liqueiros se estrutura possibilitando acionar uma ou outra noção no caso de cada indivíduo, relação e situação .

“A casa do carioca é sua própria cidade, que tem por teto o céu e por mobiliário as montanhas, o oceano, as ruas, as praças.” Érico Veríssimo,⁷¹

Para o escritor, o mapa mental do carioca inclui os registros de elementos naturais, físicos, e humanos do ambiente da cidade. Veríssimo aproxima os espaços de sociabilidade da casa, da praça e da rua. Na Rural, os liqueiros também identificam os elementos da natureza e os elementos humanos de cada ambiente que frequentam de modo a poderem mobiliar o Mapa do Campus.

Para alguns liqueiros – prioritariamente, os que vieram do meio rural - a Universidade Rural é urbana. Para outros que têm como referência de cidade (e muitos ainda residem em) grandes municípios dos arredores do Rio de Janeiro a Universidade é rural. Daí vem a ambivalência. Portanto, é na minha visão que a Universidade é ambivalente.

“A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre as alternativas. (...)”

Por causa da nossa capacidade de aprender / memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem no mundo”. (Bauman, 1999: 9, 10)

Então, a vida cotidiana na Universidade Rural ativa ambivalentemente os códigos urbano e rural. Deste modo, os estudantes constroem seus pertencimentos e modificam-se, mudando ou não seus estilos de vida. Isto quer dizer que, de acordo com a sua origem, história e situação cada indivíduo poderá qualificar o espaço do Campus como rural ou urbano, já que este se oferece como ambivalente em termos de valores. Ou ainda, a vida na Universidade pode oferecer elementos que são convocados diferentemente pelos indivíduos formando diferentes visões da mesma Rural.

As universidades nasceram nas cidades européias medievais. Nesta época, o indivíduo tornava-se uma categoria motora do mundo. Tanto os estímulos aos interesses

⁷¹ Citado por Riva Bauzer (1983) Crescer numa cidade grande, percepções de um grupo de adolescentes moradores do Rio de Janeiro, Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

individualistas quanto ao desenvolvimento dos saberes científicos, nas universidades, estão ligados ao estilo de vida urbano (Simmel, in Velho 23,4)⁷² ao longo do tempo.

Hoje, as universidades ainda incitam as paixões e os interesses que se ligam aos valores individualistas e urbanos. A ansiedade e a insegurança tornam-se parâmetros do projeto pessoal e a avaliação da situação leva o indivíduo a constantes reelaborações de suas perspectivas, inclusive as profissionais. Creio que jovens universitários no mundo contemporâneo sentem-se numa loteria ao projetarem suas trajetórias de vida.

Na loteria da vida, há uma liqueira que acredita ter tirado a sorte grande. Sorridente e amigável, Ila, uma ativa participante do diretório acadêmico - e hoje apaixonada por Lica - narra:

“Eu morava em X (um gigantesco município limítrofe com o Rio, na baixada fluminense) e meu pai queria que eu viesse para o CTUR⁷³ e eu não queria.

Aí, fiquei muito decepcionada com o magistério técnico porque as meninas só queriam saber de baile funk e acabei fazendo pro CTUR (...) ainda nem queria saber desta área, mas fui ficando (...) o vestibular, na hora de escolher o que fazer, pensei, era o mais fácil. Acabei me apaixonando pelos professores Tarci e Lia e pelo curso. Eu quero fazer mestrado no CPDA e trabalhar com ensino agrícola.”

“Eu tenho a vocação sabe... Sempre adorei essa coisa de jardim, via o Globo Rural. Hoje sou mais do campo, despertei para a área, fico mal quando vou para a cidade. O que me fez despertar foram dois namorados que tive. No início do curso, fiquei com um cara das agrárias, a gente era quase casado (...) agora estou com Ulisses, que faz mestrado na área de educação ambiental.”

É interessante e até um pouco esquisito que Ila vincule as vivências na Universidade ao estilo de vida do campo. Hoje, depois de tantas mudanças e eventos cruciais que torneiam sua trajetória, ela já não se sente bem na cidade. Ila optou por um novo estilo de vida ao mesmo tempo que aderiu ao grupo de Lica. Neste processo ela passou a associar prazer e orgulho às tarefas cotidianas dos liqueiros e a identificar o espaço do Campus com um estilo de vida rural.

Ila organiza sua narrativa a partir de uma infância urbana. No passado, ela já tinha a vocação para a área agrícola mas esta ficaria oculta até a entrada na Universidade. Gostar do programa sobre desenvolvimento do campo e de jardinagem marcam, para ela, o ponto inicial da trajetória profissional. Outros marcos significativos são as influências dos professores e dos namorados que a ajudaram a delinear suas perspectivas profissionais.

As aprendizagens na Rural são significativas e por isso se relacionam profundamente com a afetividade⁷⁴. Na carreira de Ila, esta relação a colocou num novo mundo. Depois de muitos problemas e um segundo grau como técnico agrícola que não alimentou sua vocação, Ila despertou na Universidade. Ela atribui este fato ao convívio com as pessoas mais experientes que ela. Deste modo, Ila reconstruiu a história e, ao contrário de Adso, afirma viver muito bem no campo. Veio da cidade para o campo, fez colégio técnico e despertou já adulta para a área agrícola o que a torna muito diferente do pessoal da enxada embora ela não esteja de modo algum entre o grupo do trampolim. Ila está na Rural porque veio de um dos maiores municípios do mundo, na região do Grande Rio.

⁷² Conforme, também, Le Goff, J (1984) “Os Intelectuais na Idade Média”, Gradiva, Lisboa, p. 11-18.

⁷³ Colégio Técnico da Universidade Rural.

⁷⁴ Rogers (1982: 182-3).

A proximidade com a rodovia e a cidade de Seropédica não são para ela elementos que vinculem a imagem da Universidade ao mundo urbano. Tudo, para Ila, liga suas experiências como universitária à adoção de um novo estilo de vida: rural. A identificação com o estilo de vida rural também pode, neste caso, ser entendido através enfoque dado a sua trajetória. A trajetória de Ila não realça os contatos mais impessoais e transitórios, superficiais, identificados com a vida urbana (Wirth, *In: Velho, O.* : 101).

Ila torna-se aqui uma personagem chave, no sentido de relativizar a divisão entre os liqueiros nos grupos da enxada e do trampolim. Estes grupos, já que são relacionais e situacionais estão funcionando apenas quando se enfoca as perspectivas profissionais. Ila não cabe, certamente, entre os que vêem Lica como trampolim. Lica é sua vida. No entanto, sua história não traz a origem rural e não valoriza a continuidade dos estudos na área agrária.

No caso das visões de rural e urbano referidas à Rural fica claro que são conceitos elaborados num contexto que incita as tomadas de posição. Estas são relativas à construção das imagens dos dois espaços sociais e à definição da relação entre eles. Entre os estudantes de Lica as concepções de desenvolvimento e modernização fomentam nos alunos os questionamentos sobre os limites entre os mundos rural e urbano. Assim, ora contrapondo ora alinhando os dois espaços sociais.

Para finalizar esta discussão lembro que, Williams (404-9) argumenta sobre a variação na visão do mundo rural e do urbano, através das épocas, dos lugares, dos contextos, e, da posição social de quem fala e para quem fala. Abaixo, compreende-se que na visão do bucólico Wordsworth, um poeta que não era um camponês inglês do século XVIII, existe uma relação de proximidade e exaltação entre a vida no campo e o valor da liberdade. Ele traz uma opinião contrária àquela manifesta por Adso, no início deste texto.

“Lá [no campo] o homem, livre, para si trabalha, onde, quando e em que lhe aprouver.” (*In: Williams, p.183*)

CAPÍTULO IV:

As salas de aula

“As crianças estão vendo o quanto os adultos que não são seus familiares podem impôr constrangimentos a seus comportamentos quando não estão em casa (...).

A segunda lição aprendida no “currículo oculto” do refeitório estava mais especificamente relacionada ao contraste entre as maneiras, a polidez e as formas de auto-controle dos camponeses e da classe média.” (Reed-Danahay, p. 199).⁷⁵

Abrindo o último capítulo a citação sugere a existência de regras que não são oficiais, não estão escritas, mas que conduzem e identificam os comportamentos de professores e alunos num refeitório de escola. Como já foi apresentado em capítulos anteriores, estas regras são vigentes em todos os espaços das instituições educacionais apesar de não serem escritas. De forma semelhante, em sala de aula, os comportamentos dos professores e alunos são também regidos por padrões e regras de conduta que nem sempre estão explicitamente declaradas nos códigos das instituições de ensino. Os padrões de comportamento do refeitório e da sala de aula são, na mesma medida, previamente existentes e socialmente negociados de acordo com as situações.

Neste capítulo, através da descrição de situações de sala de aula e das narrativas dos próprios alunos pretendo tecer algumas considerações finais, a título de conclusão. Lembrando que, por um processo dialético, essas ações não se encerram com as colocações finais. Ao contrário, as narrativas que subsidiaram a dissertação são enunciadoras de processos que continuam a delinear o perfil da construção desse aluno – como estudante e profissional.

Utilizo situações de sala de aula para reforçar a existência de estratégias metacognitivas que são compartilhadas pelos alunos, no caso, estudantes de Licenciatura em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. São saberes e atitudes inerentes ao aprendizado do ofício de professor de Ciências Agrícolas.

Segundo Erickson, as salas de aula são similares onde quer que sejam observadas. Nelas há sempre crianças ou jovens presentes e apenas um mestre, mais velho. Há, aproximadamente 140 anos, as salas de aulas são construções retangulares e dispõe os mesmos elementos como um quadro de giz, carteiras, janelas (Cox e Peterson, 2001: 10).

Existem, de acordo com o autor, pelo menos cinco características que distinguem a sala de aula de outros ambientes institucionais: a hierarquia de saber (quem está no último período pode ensinar ao calouro mas a recíproca não é verdadeira), a ordenação espaço-temporal (os alunos em suas carteiras), a gradação lógica do conhecimento (representada na grade de disciplinas pelos pré-requisitos

⁷⁵ Tradução livre do original:

“The children were seeing how non family members could impose constraints on their behavior that were not found at home. (...)

The second lesson learned in the ‘hidden curriculum’ of the lunchroom was more specifically related to the contrast between middle-class and peasant forms of self-control, manners, and, politeness”.

obrigatórios⁷⁶), a assimetria de poder (relação professor e alunos), o currículo de cima para baixo, e, a avaliação baseada em escrutínio (ao qual se reportou Foucault⁷⁷ numa comparação entre escolas e prisões), onde a exposição física, como as notas em murais e as avaliações orais, toma o lugar da punição física como instrumento de controle dos comportamentos (Erickson, F. In Mattos: 2002).

“Pode haver contradições entre intenções e ações e pode haver sistemáticos pontos cegos na consciência dos professores, alunos, administradores e pais. Parte da responsabilidade do etnógrafo é ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado por professores e doutos.” (Erickson, F. In: Cox e Assis-Peterson: 10-13)

De uma sala para outra há diferenças sutis na organização e na interação entre os vários participantes. São as sutilezas que fazem as diferenças no comprometimento e na postura frente ao conhecimento e a aprendizagem. Os acordos e interações que se disfarçam de cotidiano solidificam os papéis de cada indivíduo, naquele grupo, estruturam hierarquias, modelam atitudes e sensibilidades, constroem noções particulares de tempo, espaço, autoridade, e, até, do conhecimento.

Assim, também, a confiança e o crédito atribuídos pelos alunos aos professores têm como alicerce tanto suas idéias quanto seus comportamentos. É o domínio mútuo e o compartilhamento dos padrões de ação que permitem esta interação de sala de aula e suas características negociações sobre a disciplina, a autoridade, o conteúdo, os espaços, o tempo e os ritmos.

“A influência do currículo oculto nos processos de educação formal é aqui provavelmente decisiva. o que é transmitido à criança no ensino da ciência não é apenas o conteúdo das descobertas técnicas mas, mais importante para as atitudes sociais gerais, uma aura de respeito pelo conhecimento técnico de todos os tipos. Na maioria dos sistemas educacionais modernos, o ensino da ciência começa sempre pelos ‘princípios primeiros’, conhecimento visto como ou mais ou menos indubitável”. (Giddens, 1990: 92)

Segundo Giddens, a adaptação das populações ocidentais e modernas a novas práticas sociais exemplifica não só a importância dos processos de socialização mas, a influência do currículo oculto nas práticas e sistemas educativos formais. Isto reforça o valor que imputo às atitudes nesta dissertação – por exemplo as práticas compartilhadas de aprender a aprender – em detrimento de medição dos conhecimentos técnicos do líquido ou de outros critérios possíveis.

Ainda Giddens torna explícito que, os sistemas educativos são detentores de conhecimentos técnicos geradores de confiança configurando-se como um entre os sistemas peritos. Os sistemas peritos são responsáveis por práticas e mecanismos sociais em que um grupo constrói confiança a partir do respeito por seus conhecimentos acadêmicos e da previsibilidade. O respeito pela autoridade do professor emana de um reconhecimento de perícia gerado pela própria interação em sala de aula, que gera uma confiança quase cega. É possível perceber isto nas duas situações de sala de aula aqui

⁷⁶ A situação de estigma vivida pelo aluno identificado como borra é representativa deste fenômeno de gradação lógica dos conhecimentos sobre o mundo da universidade, já que estes são respeitados fora da sala de aula, porém, quando em aula há a valorização de seus fracassos acadêmicos(Cf. Exemplo de Adso no Capítulo 3).

⁷⁷ Foucault, M. Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972 1977, Colin Gordon Ed., London, Harvester, 1980.

eleitas. Conjugam-se ao sistema baseado na perícia o crédito dado pelos estudantes e pelo professor às relações de intimidade que são construídas diariamente em sala de aula.

“Atualmente, tanto no nível da seleção como no da formação, são levados em consideração apenas os conhecimentos da disciplina e da metodologia necessária ao seu ensino, e isto, apesar de numerosas declarações de intenções públicas e privadas, que colocam em questão tal concepção.”⁷⁸ (Pilo, p.7)

O estudo de Pilo é um trabalho que tem como proposta apresentar a questão da formação inacabada do professor dentro do contexto escolar atual. Enquanto este autor busca compreender o contexto de formação do licenciando dentro dos liceus, percebe e dá realce às defasagens e à violência que permeiam a relação professor/ alunos e registra o quanto isso influi na formação do professor. No caso dos licenciandos que acompanhei em formação, tanto as defasagens quanto as situações de conflito e violência fizeram parte dos relatos, além de eu os ter observado.

Para conseguir cumprir o estágio de Prática de Ensino é preciso que o professor tenha, ao menos, certas competências. Pilo define estas competências como sendo algo mais que o domínio dos conteúdos acadêmicos e pedagógicos (Pilo, L.: 22). Apenas na presença dos alunos é que o licenciando se sente professor e, assim, coloca em prática suas habilidades. Neste encontro, o licenciando deve saber, isto é, ter domínio dos conteúdos específicos da disciplina que vai lecionar. Para Pilo, este saber configura-se como uma função cultural. Adso, por exemplo, manifestou sua segurança em relação a certos conteúdos e insegurança em relação a outros.

Foi frequente ouvir um licenciando afirmar, em situações de comparação, que fulano “tem o dom para o magistério”. Via de regra, os licenciandos não sentem segurança em relação aos seus aprendizados acadêmicos quando se trata de exercer o ofício de professor. Isto é um resultado unânime de meu trabalho de campo e soa familiar em minhas memórias – já que eu também fui licencianda. Em Pilo, este domínio do saber fazer conforma a função pedagógica do professor (Pilo, L.: 22).

Acima de todos estes saberes, diz Pilo, o professor-educador e o cientista-educador detém um compromisso que é o de poder ser. Esta é uma função essencialmente relacional atribuída ao professor.

“É isto que se altera cada vez que a lição ministrada se desloca do saber fazer ao poder ser: nós sabemos que são olhares antinômicos. Nós tentamos entender a razão”⁷⁹...” (Pilo, p.23)

Esta assertiva de Pilo aponta para existência de uma grande distância entre o saber, o saber fazer e o poder ser e, ainda, dá aos conteúdos acadêmicos um papel menos importante do que o exercício de aprender na prática pedagógica. Percebendo isto, os licenciandos não se sentem preparados para o estágio obrigatório. E, sobretudo, não atribuem aos conhecimentos acadêmicos nem aos didático-pedagógicos os possíveis sucessos na empreitada que é a primeira experiência na carreira profissional.

⁷⁸ No original:

“Actuellement, tant au niveau de la sélection que de la formation, seules sont prises en considération les connaissances dans la discipline et la méthodologie nécessaire à leur enseignement; et ceci, malgré les nombreuses déclarations d'intention publiques et privées, qui mettent en cause une telle conception”. (Pilo, p.7)

⁷⁹ No original:

“Il est mis chaque fois que la critique de la leçon entendue se déplace de la région du savoir faire à celle du pouvoir être: nous savons que les deux approches sont antinomiques. Nous essayons d'analyser la raison.” (Pilo, p.23)

As situações de sala de aula podem ser abordadas como sendo ações típicas de um espaço em que um conjunto de atitudes pertinente ao ser professor e outro ao ser aluno compõe aquela interação entre os indivíduos. Assim, esta interação está constantemente, situacional e relacionalmente, demarcando, em cada momento e em cada grupo, os papéis de professor e o papel de alunos. Reconheço que, há modelos e saberes que precedem estas interações que observei mas enfatizo a importância da situação. Quero dizer que, em sala de aula, cada situação e cada grupo se tornam elementos definidores da relação e dos papéis de professor e de aluno.

Além disso, a sala de aula é o espaço onde se estuda, classicamente, os atores e os processos de ensino-aprendizagem. Foi nas salas de aula que estudaram Piaget, Vygotsky, Rogers, Becker e Hughes, Goffman, Willis, Pilloz, Molaro, Brandão e Carmen de Mattos, entre outros. Para Freire (1975), a sala de aula deveria ser um espaço democrático em que o professor atuasse como um facilitador (Rogers) de aprendizados, ou melhor da construção (Piaget) coletiva (Vygotsky) do conhecimento.

Tudo isto torna, portanto, muito significativas as observações das atitudes de sala de aula, tendo em vista que são, ali, compartilhados os códigos que identificam a ocupação do professor. Por isto, este capítulo identifica as atitudes mais cotidianas e menos verbalizadas (Goffman, 1972) que são os gestos e as posturas em interação de sala de aula no sentido de concluir a proposta da dissertação: identificar as estratégias mentais de auto-gerenciamento do aprender – metacognição - que são compartilhadas pelos alunos de Lica com o objetivo de construir suas carreiras acadêmicas e profissionais.

Quero reafirmar que, são as habilidades metacognitivas que aparecem quando o licenciando demonstra aprendizados relativos ao ofício que está aprendendo em suas atitudes no âmbito da sala de aula como por exemplo a divisão dos espaços de sala de aula: o domínio do quadro de giz, por exemplo. São, portanto, as situações de sala de aula que permitem aos licenciandos acionar dois códigos diferentes, conscientemente e simultaneamente, construindo tanto a carreira acadêmica quanto as perspectivas da carreira profissional. Assim, é na sala de aula que o universitário – liqueiro – é levado a vivenciar, avaliar e construir os dois papéis que representa e que representará ao longo de sua carreira de estudante e de professor⁸⁰.

Devo frisar que estas observações não têm o poder de denúncia e nem pretendem contrariar ou questionar a eficácia dos saberes ditos pedagógicos ou dos sistemas de ensino. Mas aqui, se constituem como estratégias mentais que influem positivamente na interação sócioeducacional e que orientam as ações individuais para o sucesso, no caso o sucesso acadêmico e o profissional, e são coletivamente desenvolvidas.

Nas situações de sala de aula o monitoramento do aprendizado, auto-gerenciamento, pelo aluno pode gerar atitudes que tradicionalmente são classificadas como improdutivas (Willis), violentas (Pilloz), indisciplinadas ou incivilidades (Molaro, 1998: 13).

Do ponto de vista da metacognição, estas são atitudes produtivas que orientam para o auto-gerenciamento do aprendizado e levam o aluno ao sucesso acadêmico (Boruchovich). Mesmo que, algumas vezes, possa parecer que o aluno está burlando os sistemas de avaliação (Hoffman, Jussara 1999) e as regras oficiais, do ponto de vista dos processos de inteligência e de aprendizado as estratégias metacognitivas constituem soluções para problemas complexos. Isto é, uma das estratégias mentais que melhor

⁸⁰ É preciso lembrar que este argumento está estruturado sobre o conceito de múltiplos pertencimentos discutido no Capítulo 2.

define a metacognição e, portanto, é uma alternativa mental para o aluno atuar de forma inteligente para aprender mais e melhor, ou seja, o auto-monitoramento.

Passo, agora, a descrever duas situações de sala de aula que enfocam as divisões de espaços e tarefas entre professor, licenciandos e alunos. A comparação entre elas sublinha o descompasso que caracteriza a relação de aprendizagem (Mattos, 1996) e acaba estimulando atitudes de restrição à produção (Willis) e a cristalização dos atores nos papéis daquele que ensina e de quem aprende que é permeada por uma visão estática e essencializadora do conhecimento, de acordo com o que Freire chama de modelo bancário de educação (Erickson, F. *In*: Cox e Peterson, 2001: 11). Em seguida, levanto alguns tópicos à guisa de fechamento dos argumentos mais importantes da dissertação e indico caminhos, que não são inéditos nem únicos, mas que podem subsidiar novas práticas pedagógicas.

1. AULA 1: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL, SEROPÉDICA, RIO DE JANEIRO.

Estávamos numa sala de aula, no verão de janeiro, compensando uma greve, duas da tarde, 40 graus. Uma leve brisa e um cheiro molhado sugeriam que a chuva se formava na Serra do Mendanha para cair ao final da tarde.

Um telefone tocava insistentemente ao lado. Na turma de Lica os formandos e quase formandos esperam a professora. Eu conversava com Gaudino sobre sua vida. Ele falava das dificuldades de sair do interior e vir para o alojamento da Rural, e, apontava, entre os demais alunos, aqueles que tinham passado pelo mesmo que ele. Dispersos circularmente em carteiras, ao redor de um quadro de giz, os alunos eram quase todos no último período. A professora entrou e cumprimentou-nos dando início à aula.

(...) Poucos acompanhavam a atividade proposta pela professora. Alguns olhavam entediados. Ela dividia entre os licenciandos as datas e temas das aulas. A turma programava o calendário de um curso de extensão a ser realizado pelos próprios licenciandos.

Alguns grupinhos e duplas conversavam paralelamente. Próximos a mim, dois rapazes concordavam sobre as vantagens de possuir uma namorada com carro. Em frente a mim, duas moças olhavam e riam para uma agenda cheia de papéis.

Um aluno ditava o teor do projeto elaborado em aula precedente para a professora. Soube, mais tarde, que ele era um tipo de anotador oficial naquela turma. O que significa dizer que a maior parte dos alunos nunca copia nada pois, xeroca ou não o teor da aula de acordo com a avaliação que faz da importância daquele registro.

De repente, alguém acenou para a professora através do vidro que garantia à quem estivesse na porta a uma visibilidade total de dentro da sala. Quando a professora saiu, Bruno levantou-se e pulou para a frente do quadro de giz. Ocupando o lugar do mestre e gesticulando, cautelosamente, de modo a simular uma explicação, Bruno chamou a atenção de todos.

Ele e um colega mais tímido, Gaudino, começaram a dar continuidade à transcrição dos dados de uma ficha do anotador para o quadro. Durante a transcrição eram acrescentados o nome dos licenciandos responsáveis e a data daquela aula.

Jair falou: - “Acho melhor esperar a mestra voltar...”

- “Quem deu ordem prá fazer meninos?” acrescentou Ursula.

O jeito malandro de Bruno fez com que ele desse de ombros para os comentários dos colegas e continuasse sua empreitada. Noutro dia, perguntei a Bruno o porquê dele ter assumido aquele momento da aula e ele me diria não ter o hábito de participar muito da aula. Ele não se considera um bom aluno. E, ao contrário do que falam seus colegas,

ele não acredita ter um dom para o magistério. Deseja ser político e acha que Lica pode ajudá-lo a chegar aos cargos de Secretário Municipal de Educação ou Meio-Ambiente. Demonstrando alta capacidade de auto-monitoramento ele afirmou ter tomado a condução da montagem do projeto porque “queria resolver logo aquilo” já que só dominava um dos temas propostos para as aulas e queria “pegar aquele tema”.

E, aos poucos, em menos de cinco minutos, os dois alunos conduziam a montagem do cronograma com a atenção e interação da totalidade dos colegas. Desta forma, decidiam dividir-se não por afinidade, como procediam na presença da professora, mas usando o critério de grupos mistos como primordial por concluírem que o trajeto para o local do curso apresentava riscos⁸¹.

Quando a professora retornou, encontrou um clima produtivo na sala e perguntou: “O que vocês estão fazendo?”

“Ah, é, que estamos tentando organizar ... é o projeto...” diz Bruno enquanto sai da frente do quadro e se dirige à carteira.

“Não, está bom, pode continuar.” Diz a professora saindo novamente.

Bruno e Gaudino retomam a frente da montagem no quadro do projeto dos licenciandos. Mais alguns minutos e a professora adentrou a sala e ocupou novamente seu lugar enquanto Bruno e Fábio retornaram ao semi-círculo.

Depois da aula, perguntei aos alunos porque só anotador oficial copiara e fui informada de que há um revezamento neste cargo. Nem todos os alunos o ocupam, e, todos vão à loja de xerox sempre que necessário (provas, testes, registros de aulas expositivas e tarefas como a descrita acima...). (...)

Sobre a divisão de tarefas e o papel atribuído a cada aluno e ao professor no contexto desta aula devo realçar a consciência que todos os alunos demonstraram ter tanto da assimetria de poder quanto da organização espaço-temporal, tratadas por Erickson (In: Mattos, 2001). E mais, esta divisão espaço-temporal fica retratada na divisão de tarefas e no papel atribuído a cada aluno, a construção de uma “carreira⁸² de aluno”.

Podemos concluir que existe uma mediação representada na função de anotador (professor - anotador - alunos) cuja quebra significa uma mudança na estrutura organizacional e funcionamento de sala de aula (Delamont, 1983: 27). Esta alteração na estrutura organizacional denota a movimentação intra-estrutural na sala de aula assim como demonstra um movimento autônomo (metacognição) dos alunos (revezamento do papel de anotador) e do aluno anotador (a caminho do auto-monitoramento) que é possibilitada pelo processo de reflexividade do fazer promovido por estratégias metacognitivas.

O que quero dizer aqui é que a ocupação dos espaços e a negociação dos papéis de sala de aula respeita uma visão imobilista do ensino-aprendizagem. Isto porque o professor ocupa um espaço restrito que o coloca de frente e na frente dos alunos - os alunos olham todos para ele - já que suas carteiras se posicionam voltadas para o quadro de giz e, conseqüentemente para o professor e o conteúdo que ele expõe. Mesmo quando outro aluno tentou ocupar este espaço ele foi questionado pelos colegas e, ainda, não o fez na presença do professor. A relação de poder entre o professor e o aluno é marcada

⁸¹ Consideradas as meninas mais vulneráveis, pelos rapazes e pela professora, por razões óbvias e que não influem nas inferências desta pesquisa.

⁸² (cf. Becker)

pela presença do quadro de giz, o que realça o papel do conteúdo – colocado no quadro pelo mestre e – que é central na geografia da aula.

2. AULA 2: TINGUÁ, NOVA IGUAÇÚ, FEVEREIRO, 40 GRAUS, DEZ DA MANHÃ

O ar estava úmido. As mãos suavam, não só as minhas, pois, os alunos, antes de pegar nos lápis comidos e mal apontados, limpavam-se nas bordas de suas camisas. Velhas, furadas, manchadas e lavadas por eles mesmos, as camisas não ajudavam a esconder o suor dos corpos de quem já havia cumprido tarefas braçais antes de vir para a sala de aula – como tirar leite e alimentar os animais da Fazenda.

Sorridentes e tímidos, os seis rapazes sentaram-se, de frente para o quadro de giz, apoiando os blocos pautados e cheios de orelhas nos braços das cadeiras colegiais. Atentos, eles olhavam para o quadro desenhado e para a dupla de licenciandos com curiosidade.

O barulho da obra na sala ao lado atrapalhava tanto quanto o telefone que tocava na Aula 1.

No quadro de giz, podia-se observar um vegetal dividido em segmentos cujos nomes figuravam coloridos ao lado de cada parte. Os rapazes copiavam os desenhos mas empacavam nos nomes científicos.

A licencianda repetia o que estava escrito no quadro e dizia:

- Essas palavras vocês não conhecem né? Mas copia assim mesmo! Nome científico é difícil assim mesmo. Mas é preciso aprender...

E o outro licenciando completou:

- Se vocês aprenderem isso aqui podem ganhar muito dinheiro pois estes tipos de terrários estão super na moda! Tem é que escolher bem as plantas... e saber explicar pra madame quando ela encomendar... se pega sol, se molha... estão entendendo?

E brigou:

- Para de conversar! Olha, copia aí direitinho, (...) assim, no cantinho da folha que é para poder desenhar e escrever as paradas que eu vou ditar daqui a pouco. (...)

A conversa paralela costuma ser vista como indisciplina, incivilidade (Molaro: 13) ou mesmo como uma dificuldade particular do aluno. Algumas vezes, o descompasso e o desentendimento entre professor e alunos podem ser vistos apenas como um desacordo entre a intenção comunicativa e a ressignificação de cada indivíduo. Assim, as trocas de idéias em sala de aula nunca podem ser vistas como despedidas dos comprometimentos sociais mesmo que este seja um espaço isolado e com regras particulares. Acredito que a idéia de descompasso, particular ao vocabulário pedagógico e que exprime a distância de propósitos e de ritmo entre os alunos em si e entre o mestre e os alunos, pode ser associado à idéia de restrição da produção já que, do ponto de vista relacional tem como elementos constitutivos os mesmos comportamentos e atitudes.

Um problema apontado, unanimemente, pelos estudantes ouvidos, e por todo o estado da arte das ciências da educação nos últimos dez anos, atribui ao modelo das licenciaturas (ainda não superado e conhecido como três anos de disciplinas acadêmicas mais um ano de disciplinas didático-pedagógicas) a responsabilidade por boa parte do descompasso entre o saber, o saber fazer e o ser professor. No caso da Lica este dilema

entre o professor e o cientista é parte da origem e da natureza do curso, e no mercado de trabalho esta cisão permanece.

“Essa falta de integração entre as faculdades de educação e as unidades de conteúdo tem dado origem a uma clara separação entre o que e o como ensinar”. (Pereira, 59)

Este modelo surgiu com os cursos de licenciatura nas antigas faculdades de filosofia, no Brasil dos anos 30. (Pereira, 54) Sua transformação vem sendo implementada tanto nos cursos em geral como é plenamente debatida hoje no curso e no depto de Lica pelo corpo docente e discente, nos seminários, e na semana da educação e até nas reuniões de diretório. O Departamento de Lica vêm empreendendo uma reforma cuidadosa – e ampla, que vai da reestruturação curricular a um novo planejamento dos conteúdos das disciplinas – e que ouve com frequência os alunos através de suas representações.

Os dois licenciandos citados demonstram profunda intimidade com o pacote de deveres que caracteriza tanto o papel do professor quanto o do aluno, naquele contexto. Ambigualmente, eles são obrigados a experimentar os dois neste período da vida, como já foi dito. Neste momento, para Pilo, as atitudes do licenciando que, para ele, o tornam idêntico e identificado com um professor incluem: ditar para os alunos copiarem, mesmo que eles não o façam, escrever no quadro e ocupar o espaço central da sala - que é perto do quadro de giz.

Nestas atitudes, em relação a um conteúdo que pode modificar a vida dos alunos e às posturas destes em sala de aula, se inscrevem visões do conhecimento e da pedagogia como melhoramento do ser humano. A educação é aqui encarada como cultivo do ser, de onde deriva a palavra cultura em que se inscreve a idéia de melhoramento tanto da sociedade (Williams, R.: 162) quanto do ser humano individualmente (Thomas, K. :262). O fato de o público alvo do curso de jardinagem ser de adolescentes em situação de risco só reforça esta idéia de melhoramento do ser através da educação. Não devo deixar de dizer que as Ciências Agrárias carregam o peso do melhoramento do campo através dos incrementos científicos na agri-cultura.

É possível perceber, também, que os licenciandos praticam com frequência a avaliação baseada em escrutínio e, ainda, inferem sobre os saberes – ou melhor sobre as ignorâncias – dos alunos.

Então, mais que uma ocupação, o ser professor se transforma num papel, numa máscara.

“Os licenciandos estagiários, em formação, assimilam voluntariamente sua futura profissão como à do ator, marcando aqui um decalque entre pessoa e personagem. Parece-lhes impossível serem si mesmos com os alunos. Há uma sala com um público e para este um papel a desempenhar e uma partitura a recitar.”⁸³ (Pilo: 87)

Se o professor assume uma faceta de controle dos comportamentos e atitudes os alunos respondem com a restrição da produção (Willis). Quando alunos, os licenciandos também recusaram-se a copiar, saíram da sala durante a exposição da professora. No caso do projeto do curso de jardinagem, explicitaram suas restrições verbalmente: “não vou”, “é perigoso”, “é longe”, “a passagem e cara e leva muito tempo”. Contudo, as principais restrições atitudinais observadas, tanto entre licenciandos como alunos quanto

⁸³ No original:

“Les enseignants-stagiaires en formation assimilent volontiers leur futur métier à celui de l'acteur, marquant ici le décalage entre personne et personnage. Il leur semble impossible d'être soi-même avec des élèves. Il ya une salle avec un public et pour eux un rôle à ir et une partition à réciter”.

pelos rapazes do Sítio nas aulas em que eles atuaram como professores, foram a conversa paralela e a saída consentida – sai o professor e saem os alunos: para beber água, falar com alguém, para ir ao banheiro e para ir embora mais cedo.

Na interação de sala de aula, quanto mais o professor exige disciplina e controla os comportamentos, posturas e discursos, mais os alunos checam sua autoridade para tais atitudes. Muitas vezes, este espaço se transforma numa zona de turbulência comportamental e a radicalização a que pode chegar o professor é a retirada compulsória dos alunos indisciplinados da aula.

Chamando atenção daquele que está executando uma conversa paralela o licenciando põe em prática (Aula 2) aquilo que Goffman sublinha como a importância das primeiras impressões. Para o professor é importante colocar cada um em seu lugar logo no primeiro dia de aula, isto é “começar firme” (Goffman, 1975:20).

Finalmente, vale ressaltar que, em relação à postura, há maior docilidade⁸⁴ exigida aos corpos dos alunos pelos licenciandos do que no contexto da universidade. Se na Rural chamou-me atenção a grande incidência de saídas consentidas da sala, no Sítio é gritante a dificuldade dos rapazes de manterem seus olhares atentos, seus dedos nos lápis e seus corpos nas cadeiras. Remexendo-se todo o tempo e rindo de si mesmos quando as cadeiras faziam barulhos, aqueles corpos fortes e suados do trabalho braçal na roça demonstravam dificuldades em adaptar-se às posições e atenção exigidas do aluno dentro da sala. Seria mesmo preciso que eles aprendessem jardinagem em carteiras, com blocos e lápis?

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE UMA NOVA PEDAGOGIA

Acredito que as observações e inferências desta pesquisa possam auxiliar os profissionais de educação a reestruturar suas práticas pedagógicas. Isto porque, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas é uma alternativa para a ampliação e criação de novos métodos de condução de aulas e de sistemas avaliativos mais eficazes e mais favoráveis às necessidades do jovem em profissionalização na universidade.

Quero registrar, ainda, a importância de costurar a idéia da metacognição aos conceitos de sociologia através da noção de socialização secundária numa abordagem interacionista dos fatos sociais. Aliada ao prazer de relatar e pesquisar o cotidiano, esta costura teórica pode vir a fundamentar outros estudos afins, bem como reforçar a importância de uma visão dinâmica e construtivista do conhecimento acadêmico. Assim, valorizando a metacognição, este trabalho pretendeu induzir a utilização de sistemas contínuos de avaliação formal baseados na idéia de desenvolvimento mental individual e proximal.

Finalmente, objectivei dar relêvo às capacidades que os licenciandos possuem de aprender sozinhos e com os colegas mais experientes produzindo conhecimentos e elaborando a respeito dos conteúdos em questão. Creio que a universidade pode valorizar e investir mais nas habilidades de gerenciar o próprio aprendizado de seus estudantes. Pois, isto é, também, uma condição *sine qua non* para um professor que se coloque como facilitador (gerente da produção dos alunos).

“Eu chego um dia à Paris e encontro um sociólogo amigo meu recentemente chegado de um país da África. Tinha conversado com alguns militantes que lhe haviam dito:

⁸⁴ Foucault, M. (1993) Vigiar e Punir, Nascimento da prisão, Petrópolis, Vozes, 10ª ed. fig. 10 e 11, e p. 129, 133, 149.

Olha, o tempo de Freire acabou-se, o que a gente precisa hoje é de uma pedagogia pragmática.

Percebe-se como esses rapazes de esquerda se arrumaram e se aconchegaram ao discurso neoliberal. Deles e de outros, como eles, eu sinto muita pena. Mas sinto muita lástima também numa perspectiva histórica. Pessoas que nos anos 70 achavam que eu era burguês, porque não tinha dito ainda que a luta de classes era o motor da história – e eu não dizia porque não era ‘o’ – mas, um dos motores. Hoje eu insisto em dizer que ele continua sendo um dos motores, e eles negam que seja – não todos eles, mas alguns.

Na medida em que a massa popular aprender os conteúdos que a gente lhe distribui, ela se liberta. É a concepção fetichista do conteúdo, do objeto. O conteúdo sozinho não liberta ninguém, essa é a dimensão política da luta. Nem se quer pedagógico. É pedagógico como reflexo, é pedagógico como consequência, e não como fundamentação. A minha tese é a seguinte: nunca se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo. Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de ‘a unidade dialética contraditória’ entre a leitura da palavra e a leitura do mundo”. (Freire, *In*: Serbino et alii: 45).

E é com este espírito que pretendo fechar esta dissertação. Trazendo, através das palavras inflamadas de Freire, uma pequena contribuição para que os programas de formação de professores levem em conta tanto os conteúdos pedagógicos quanto as atitudes. Desta forma, ir além do pragmatismo é valorizar os saberes ocultos ao currículos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Sandra M. (1999) Metacognição em Sala de aula: uma proposta pedagógica, Dissertação de Mestrado em Educação / UERJ.
- Appadurai, A (1999) *Anxieties of tradition in the era of globalization*, Unesco- Ucam, Rio de Janeiro.
- Barthes, Roland (1978) Aula, Rio de Janeiro, Ed. Cultrix.
- Bauman, Z. (1999) Modernidade e Ambivalência, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bauman, Z. (1998) O Mal-estar da Pós-Modernidade, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bauzer, Riva (1983) Crescer numa cidade grande, Percepções de um grupo de adolescentes moradores do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Nova Fronteira
- Becker, H.S. (1993) Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Zahar.
- Becker, H.S. (1991) "Children's Conception of money: concepts and Social Organization" in: Maines, D. R. org Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss, .New York, Aldine de Gruyter.
- Becker, H.S. (1986) "A School is a Lousy Place to Learn Anything In" in: Doing Things Together: selected papers, Illinois, Northwestern University Press.
- Becker, H.S. (1970) Sociological Work: method and substance, Chicago, Aldine.
- Becker, H.S. (1963) *Outsiders: studies in sociology of deviance*, New York, The Free Press.
- Becker, H.S. org (1963) *The Other Side: Perspectives on Deviance*, Nova York, The Free Press/ MacMillan.
- Becker, H.S., Geer, Blanche, Hughes, E.C. & Strauss, A L. (1961) *Boys in White: student culture in medical school*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bensaïd, D. (1999) Marx, o Intempestivo – Grandezas e misérias de uma aventura crítica, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Blakey, E & Spence, S. *Metacognitive Devellopment* Em: Eric- ED327218
- Boruchovicht, E. (1996) "A Psicologia Cognitiva e a Metacognição", Tecnologia Educacional, vol.22 (110/111), Jan/Abr.
- Bourdieu, P, Chamboredon, JC e Passeron, JC (1999) A Profissão do Sociólogo – Preliminares Epistemológicas, Petrópolis-RJ, Vozes.
- Brandão, C. R. (1983) "Casa de escola" cultura camponesa e educação rural, São Paulo, CBL.
- Bonowski, J. e Malisch, B. (1960) A Tradição Intelectual do Ocidente, Lisboa, Edições 70.
- Brown, Ann L. (1978) "The development of memory: knowing about knowing, and knowing how to know" in: Advances in child development and behavior, vol. 10, Nova York, New York Academic Press.
- Camus, A. (1999) O Estrangeiro, São Paulo, Record, 18ª ed.

- Cardoso, Ruth C.L. (1986) *A Aventura Antropológica, Teoria e Pesquisa*, São Paulo, Paz e Terra.
- Castro, C. (1990) *O Espírito Militar - Um Estudo de Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Ceccon, C, Darcy de Oliveira, M. e Darcy de Oliveira, Rosiska (2001) *a vida na escola e a escola da vida*, Petrópolis, IDAC/Vozes, 35ªed.
- Clifford, J & Marcus, G. (1986) *Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography*, Los Angeles, University of California Press.
- Coelho, Maria C.P. (1989) *Teatro e Contracultura: um estudo de antropologia social*, PPGAS – Museu Nacional, Rio de Janeiro.
- Coll, C., Palácios, J. Marchesi, A. e Zabala, A (1990) *Desarrollo psicológico y educación*, Madri, Alianza.
- Cox, Maria Inês Pagliarini e Assis-Peterson, Ana Antônia de orgs (2001) *Cenas de Sala de Aula*, Campinas, Ed. Mercado de Letras.
- Cunha, L.A (1995) *Educação Brasileira: projetos em disputa*, São Paulo, Cortez.
- Cunha, L.A. (1988) *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Delamont, S. (1983) *Interaction in the classroom*, Nova York, Methuen.
- De La Taille, Y., Oliveira, Marta Khol e Dantas, (1992) *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, São Paulo, Summus Editorial.
- De Paula, Silvana G. (1999) *O Campo na Cidade, esportes country e ruralidade estetizada*, tese de doutorado apresentada ao IUPERJ.
- Demo, P. (1996) *Educação e Qualidade*, Campinas, Papirus.
- Demo, P. (1995) *A, B, C: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*, Campinas, Papirus.
- Douglas, Mary , (1966) *Pureza e perigo tradução: Mônica Siqueira Leite de Barros e Zilda Zakia Pinto*, São Paulo: Perspectiva.
- Duby, G., Ariès, P., Ladurie, E.L. e Le Goff, J. (1986) *História e Nova História*, Lisboa, Teorema.
- Durham, E. (1986) “A Pesquisa Antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas”, *in*: Cardoso, R.C.L. *A Aventura Antropológica, Teoria e Pesquisa*, São Paulo, Paz e Terra.
- Eco, U. (2001) *Baudolino*, Rio de Janeiro, Ed Record.
- Eco, U. (1998) *Kant e o Ornitorrinco*, Rio de Janeiro, Record.
- Eco, U. (1985) *O Pós-Escrito a O Nome da Rosa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Elias, N. (2000) *Os Estabelecidos e os Outsiders*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Elias, N. (1995) *Mozart, Sociologia de um Gênio*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Elias, N. (1987) *A Sociedade de Corte*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Erickson, F. (1988) *Sociolinguistics*, Berlim-Nova York, Walter de Gruyter.

- Ferreira, Marieta M. e Amado, Janaína org (1996) Usos e Abusos da História Oral, Rio de Janeiro, FGV.
- Flavell, J.H. (1996) A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget, São Paulo, Pioneira.
- Foot White, W. (1955) *Street Corner Society: Social Structure of an Italian Slum*, Chicago, University of Chicago Press.
- Foucault, M (1993) Vigiar e Punir, Nascimento da Prisão, Petrópolis, Vozes, 10ª ed.
- Foucault, M (1980) *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Colin Gordon ed., Londres, Harvester.
- Freire, P. (1983) Educação e Mudança, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1975) Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1970) Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 12ª ed.
- Frigotto, G. Org (1998) Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século, Petrópolis, Vozes.
- Gadotti, M. (1996) História das Idéias Pedagógicas, São Paulo, Ática.
- Gardner, (1994) Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Geertz, C. (1978) A Interpretação das Culturas, Rio de Janeiro, Zahar.
- Gerth, H. e Mills, C.W. (197?) “Caráter e Estrutura Social” in: Amorim, Maria Stella org. Sociologia Política II, Rio de Janeiro, Zahar.
- Giddens, A. (1995) Para Além da Esquerda e da Direita, UNESP, São Paulo.
- Giddens, A., Beck, U. e Lash, S. (1995) Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna, UNESP, São Paulo.
- Giddens, A. (1991) As Conseqüências da Modernidade, 2ª ed., UNESP, São Paulo.
- Ginzburg, C. (1989) Mitos, Emblemas e Sinais, São Paulo, Cia Letras.
- Goffman, E. (1982) *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, New York, Pantheon Books.
- Goffman, E. (1975) A Representação do Eu na Vida Cotidiana, Petrópolis, Vozes.
- Goffman, E. (1974) “A Carreira do Doente Mental” in: Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo, Perspectiva.
- Goleman, D. (1995) Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente, Rio de Janeiro, Objetiva.
- Hall, S. “The Local and the Global: Globalization and Ethnicity” e “Old and New Identities, Old and New Ethnicities” in: King, A D. (1993) *Culture, Globalization and the World-system – Contemporary Conditions for Representation of Identity*, New York, MacMillan.
- Hoffmann, Jussara (1999) Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação, Porto Alegre, Ed. Mediação.
- Hoffmann, Jussara (1993) Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista, Porto Alegre, Educação e Realidade, 10ª ed.

- Hughes, E.C. (1970) *The Sociological Eye*, Chicago, Aldine.
- Hughes, E.C. (1964) “Good People and Dirty Work” in: *The Other side: perspectives on deviance*, New York, The Free Press.
- Joas, H. (1996) “Interacionismo Simbólico” in Giddens, A. e Turner, J. org. Teoria Social Hoje, Unesp, SP.
- Kuhn, T. S. (1998) *A Estrutura das Revoluções Científicas*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 5ª ed.
- Kuschnir, Karina (2000) *O Cotidiano da Política*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Ladurie, E.L.R. (1975) *Montaillou: cátaros e católicos numa aldeia francesa 1294-1324*, Lisboa, Edições 70.
- Lanz, R. (1998) *A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*, São Paulo, Ed Antroposófica, 6ª ed,
- La Taille, Y. (1992) *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, São Paulo, Summus.
- Le Goff, J. (1984) *Os Intelectuais na Idade Média*, Lisboa, Gradiva, 2ª ed.
- Maines, D. R. org (1991) *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York, Aldine de Gruyter.
- Marcus, G. (1998) *Ethnography through Thick & Thin*, New Jersey, Princeton University Press.
- Mattos, Carmen L.G. (2002) *Da hermenêutica da descrição densa de Clifford Geertz às análises crítico-reflexivas de Philippe Pérenoud: as imagens da abordagem qualitativa no contexto educacional*, Rio de Janeiro, Seminário da UERJ.
- Mattos, Carmen L.G. (2001) *Atualidades em Educação: a abordagem etnográfica na investigação científica*, Espaço INES, nº16, jul/dez.
- Mattos, Carmen L.G. (1995) *Fracasso escolar: um problema à procura de explicações*, Niterói, Seminário da UFF.
- Mattos, Carmen L.G e Veríssimo, Maria L.S. (1999) “Auto-determinação e contingência: aspectos da cultura da pobreza, in: Anais do 2º Congresso Internacional da SOBEPI, Rio de Janeiro.
- Mattos, Carmen L.G., Brito, Angela Xavier de e Vasquez, Ana (no prelo) *Estranho e Familiar, abordagens etnográficas da escola na França e no Brasil*.
- Mills, C.W. (1965) *A Imaginação Sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Molaro, C. (1998) *Violences urbaines et violences scolaires*, Paris-Montréal, L’Harmattan.
- Neves, L.F. Baêta (1998) *A Construção do Discurso Científico*, Rio de Janeiro, Eduerj.
- Pereira, J.E. (2000) *Formação de professores, pesquisas, representações e poder*, Belo Horizonte, Ed Autêntica.
- Piaget, J. (1978) *A Epistemologia Genética*, Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril.
- Piaget, J. (1973) *Estudos Sociológicos*, Rio de Janeiro, Forense.
- Piaget, J. (1973) *Para onde vai a Educação?*, Rio de Janeiro, Olympio – UNESCO.

- Piaget, J. (1967) *Seis estudos de Psicologia*, Rio de Janeiro, Forense.
- Piloz, L. (1999) *Maîtrissier la violence à l'école, prévention et traitement de la violence au milieu scolaire*, Paris – Bruxelas, De Boeck & Belin.
- Rabinow, P. (1999) *Anrtopologia da Razão*, Rio de Janeiro, Ed. Relume Dumará.
- Ratto, Izabel M. R. (1992) *A Visão De Família Nos Cursos De Economia Doméstica*, dissertação de mestrado apresentada ao CPDA/UFRRJ.
- Reed-Danahay, Deborah (1996) *Education and Identity in Rural France*, Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1997) *Tornar-se Pessoa*, São Paulo, Martins Fontes.
- Rogers, C. & Stevens, B. (1978) *De Pessoa para Pessoa: o problema do ser humano*, São Paulo, Pioneira.
- Rogers, C. (1975) *Liberdade para aprender*, Belo Horizonte, Interlivros.
- Serbino, Raquel Volpato et alii org (1998) *Formação de Professores*, São Paulo, Ed Unesp.
- Silva, T.T. e Moreira, AF. Org (1995) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis, Vozes.
- Simmel, G. (1971) *On Individuality and Social Forms*, Chicago, University of Chicago Press.
- Singer, Helena (1997) *República de Crianças, Sobre experiências escolares de resistência*, São Paulo, Editora Hucitec.
- Soares, Ana Maria Dantas (2002) *A (Con)Formação Do Técnico Em Agropecuária, primeiras aproximações*, texto submetido à qualificação do doutorado apresentado ao CPDA/UFRRJ.
- Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*, Holt, Richard & Winston.
- Strauss, A. (1999) *Espelhos e Máscaras: a busca da identidade*, Apresentação de Gilberto Velho, São Paulo, EdUSP.
- Strauss, A. (1991) "Portrait and conversation" in: Maines, D. R. org *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*, .New York, Aldine de Gruyter, 260-265.
- Teixeira de Oliveira, Lia Maria (1998) *A Licenciatura Em Ciências Agrícolas: Perfil E Contextualizações*, dissertação de mestrado apresentada ao CPDA/UFRRJ.
- Thomas, K. (1988) *O Homem e o Mundo Natural*, São Paulo, Cia Letras.
- Thompson, E. P. (1981) *A Miséria da Teoria, ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Velho, G. (1999) "Anselm Strauss: Indivíduo e Vida Social" in: Strauss, A *Espelhos e Máscaras: a busca de identidade*, São Paulo, EdUSP.
- Velho, G. e Kuschnir, Karina (1996) "Mediação e Metamorfose", *Mana*, vol.2, nº 1, p. 97-108.
- Velho, G. (1998) *Nobres & Anjos, um estudo sobre tóxicos e hierarquia*, Rio de Janeiro, FGV.

- Velho, G. (1994) Projeto e Metamorfose, antropologia das sociedades complexas, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Velho, G. (1981) org. Individualismo e Cultura – Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Velho, Otávio org (1987) O Fenômeno Urbano, Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 4ª edição.
- Verger, J. (1990) As Universidades na Idade Média, São Paulo, Unesp.
- Vygotsky, L. (1994) A Formação Social da Mente, São Paulo, Martins Fontes.
- Waizbort, L. (2000) As Aventuras de Georg Simmel, São Paulo, Editora 34.
- Williams, R. (1989) O Campo e a Cidade, na História e na Literatura, São Paulo, Cia. Letras.
- Willis, P. (1991) Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social, Porto Alegre, Artes Médicas.