

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lucas da Silva Martinez

**“EU NÃO GOSTAVA NEM ODIAVA PORQUE EU NÃO ENTENDIA
NADA!”: RELAÇÕES COM A ESCOLA, O APRENDER E OS
CONHECIMENTOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO**

Santa Maria, RS
2018

Lucas da Silva Martinez

**“EU NÃO GOSTAVA NEM ODIAVA PORQUE EU NÃO ENTENDIA NADA!”:
RELAÇÕES COM A ESCOLA, O APRENDER E OS CONHECIMENTOS
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Salva

Santa Maria, RS
2018

Martinez, Lucas da Silva

"Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!": Relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio / Lucas da Silva Martinez.- 2018.

270 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Salva

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Ensino Médio 2. Juventude 3. Relações com o aprender 4. Conhecimento 5. Escola I. Salva, Sueli II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Lucas da Silva Martinez. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Vale Machado, 1635, apto 302, Bairro Centro, Santa Maria, RS. CEP: 97010-530.

Fone: (0xx)55 984339040; E-mail: lukasspedagogia@gmail.com.

Lucas da Silva Martinez

**“EU NÃO GOSTAVA NEM ODIAVA PORQUE EU NÃO ENTENDIA NADA!”:
RELAÇÕES COM A ESCOLA, O APRENDER E OS CONHECIMENTOS
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 03 de julho de 2018:



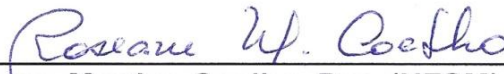
Sueli Salva, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Thiago Ingrassia Pereira, Dr. (UFFS)



Elisete Tomazetti, Dra. (UFSM)



Roseane Martins Coelho, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela oportunidade de estar vivo e continuar em plena busca pelos meus sonhos.

Agradeço a minha família pelo apoio, pelas ligações, pelas preocupações, pela distância que de alguma forma nos aproximou.

Agradeço a minha orientadora Professora Sueli, pelo apoio, pelas inúmeras leituras do meu trabalho, pelos textos recomendados, pelas caminhadas, pelos conselhos, pela disponibilidade tanto presencial quanto pelo *Whatsapp* que, sem dúvida, foi de fundamental importância para mim. Ver o carinho e respeito pelo qual tu trataas, teus orientandos, me faz não desacreditar totalmente na humanidade.

Agradeço às meninas do nosso grupo de estudo, pelo apoio, pelas conversas, por lerem meu trabalho e contribuir ativamente. Nossa convivência demonstra que pensar em grupo é bem melhor.

Agradeço aos colegas, professores e amigos da Universidade Federal do Pampa que se lembram de mim em seus projetos, pesquisas, eventos e publicações, sem contar com as mensagens de saudade!

Agradeço aos jovens estudantes da Pesquisa: Ilia, Christine, Diana, Aline, Jean e Leonardo. A colaboração de cada um de vocês possibilitou que eu ampliasse meus conhecimentos sobre os jovens e o Ensino Médio.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela possibilidade de financiamento, e, ao Povo Brasileiro que através dos seus impostos, possibilita que eu continue meus estudos.

Agradeço a Gislaine, minha namorada, noiva, parceira e amiga, pelo apoio, por me ouvir e me aguentar quando parece que os ponteiros teóricos não estão bem alinhados. Sem teu apoio acredito que não teria forças para estar aqui!

Agradeço a todos os amigos em geral pelo apoio. "Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós" (Antoine de Saint-Exupéry).

[...] ao se concordar em considerar o fato de que o autor desta obra também está repartido, dividido; que as críticas que talvez faça a outros autores são, em grande parte, dirigidas a ele mesmo e que, através delas, procura convencer tanto a si mesmo como aos leitores; ao se concordar em admitir que este texto é tanto um diálogo interno entre diferentes “partes” do autor como um diálogo entre ele e os autores citados; então talvez lhe concedamos mais facilmente o direito à crítica (Bernard Lahire).

RESUMO

“EU NÃO GOSTAVA NEM ODIAVA PORQUE EU NÃO ENTENDIA NADA!”: RELAÇÕES COM A ESCOLA, O APRENDER E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO

AUTOR: Lucas da Silva Martinez

ORIENTADORA: Sueli Salva

Essa dissertação insere-se na Linha de Pesquisa LP2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tem por tema Juventude, Ensino Médio e relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares. O objetivo da pesquisa é compreender as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares construídas no Ensino Médio por alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM com base em suas narrativas, considerando a influência dessas relações em sua mobilização ou desmobilização para os estudos. A pesquisa tem por metodologia a abordagem qualitativa com base em Gatti (2002), Ghedin e Franco (2011) e Melucci (2005) e utiliza-se do método biográfico-narrativo a partir de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e Clandinin e Connelly (2015). A produção de dados foi realizada a partir de entrevistas narrativas com seis jovens estudantes de licenciaturas da UFSM, dos cursos de Física, Química, Teatro, Educação Física, Ciências Sociais e Pedagogia, baseadas em Jochelovitch e Bauer (2002), Muylaert et al., (2014) e Bolívar, Domingo e Fernández (2001). A análise dos dados foi feita a partir da Análise Textual Discursiva, com base em Moraes (2003) através da desmontagem dos textos, categorização e captação do novo emergente, registrado como metatexto no capítulo 6 da dissertação. Os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho concentram-se em três grandes temas: Ensino Médio, a partir de autores como: Krawczyk (2011), Kuenzer (2005), Sposito e Souza (2014), Tomazetti et al., (2014), Zibas (2005) entre outros; Juventude, a partir de autores como Biscoli (2013), Dayrell (2003), Kehl (2004), Margulis e Urresti (2008), Melucci (2004), Pais (2006), Sposito (1997), entre outros e, Relação com o saber, a partir de Bourdieu (2007), Charlot (2000, 2013, 2016), Freire (1983, 2011), Masschelein e Simons (2014, 2015), Perrenoud (1995) e outros. Como resultados apresentam-se um conjunto de relações complexas que circundam diferentes aspectos como: a) gostar da escola; b) sentidos do conhecimento e da atividade escolar, como os ligados ao uso da tecnologia, a importância da curiosidade e do questionamento, a explicação do professor, os desafios nas atividades e os sentidos vinculados ao futuro, ao problematizar-se o “Novo Ensino Médio”; c) diferentes experiências promovidas na escola, principalmente as que dizem respeito ao corpo; d) A relação com os professores, através da amizade, da postura dialógica em sala de aula, mas também, os impactos negativos do autoritarismo, da licenciabilidade e a falta de formação docente; e) A relação com os colegas, que é marcada tanto pela socialização, como também por aspectos negativos, que é o caso das práticas de *Bullying*; e f) as relações estabelecidas com a família e em outros aspectos, no que se refere à formação e identidade do jovem.

Palavras-chave: Ensino Médio. Juventude. Relações com o aprender. Conhecimento. Escola.

ABSTRACT

"I DID NOT LIKE OR HATED WHY I DID NOT UNDERSTAND ANYTHING!": RELATIONS WITH SCHOOL, LEARNING AND SCHOOL KNOWLEDGE IN HIGH SCHOOL

AUTHOR: Lucas da Silva Martinez
ADVISOR: Sueli Salva

This dissertation is part of the Research Line LP2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas of the Programa de Pós-Graduação em Educação of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) and has the theme Youth, High School and relationships with the school, learning and school knowledge. The objective of the research is to understand the relations with the school, the learning and the school knowledge constructed in High School by some young students of degrees of UFSM based on their narratives, considering the influence of these relations in their mobilization or demobilization for the studies. The research is based on a qualitative approach based on Gatti (2002), Ghedin and Franco (2011) and Melucci (2005) and uses the biographical-narrative method from Bolívar, Domingo and Fernández (2001) and Clandinin and Connelly (2015). The data production was based on narrative interviews with six undergraduate students from UFSM, from the courses of Physics, Chemistry, Theater, Physical Education, Social Sciences and Pedagogy, based on Jochelovitch and Bauer (2002), Muylaert et al. , (2014) and Bolívar, Domingo and Fernández (2001). The analysis of the data was based on the Discursive Textual Analysis, based on Moraes (2003) through the disassembly of texts, categorization and abstraction of the new emergent, recorded as a metatext in chapter 6 of the dissertation. The theoretical foundations that support this work are concentrated in three main themes: High School, based on authors such as Krawczyk (2011), Kuenzer (2005), Sposito e Souza (2014), Tomazetti et al., (2014), Zibas (2005) among others; Youth, from authors such as Biscoli (2013), Dayrell (2003), Kehl (2004), Margulis and Urresti (2008), Melucci (2004), Pais (2006) Sposito (1997), among others, Relationship with knowledge from Bourdieu (2007), Charlot (2000, 2013, 2016), Freire (1983, 2011), Masschelein and Simons (2014, 2015), Perrenoud (1995) and others. The results show a set of complex relationships that surround different aspects such as: a) liking the school; b) meanings of knowledge and school activity, such as those related to the use of technology, the importance of curiosity and questioning, the teacher's explanation, the challenges in the activities and the senses linked to the future, when problematizing the "Novo Ensino Médio"; c) different experiences promoted in the school, especially those that relate the body; d) The relationship with teachers, through friendship, of the dialogical posture in the classroom, but also, the negative impacts of authoritarianism, licentiousness and lack of teacher training; e) The relationship with colleagues, which is marked by both socialization and negative aspects, which is the case of Bullying; and f) relationships established with the family and in other aspects, regarding the formation and identity of the young person.

Keywords: High School. Youth. Relationship with learning. Knowledge. School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos produzidos com escuta aos jovens.....	47
Quadro 2 – Informações sobre os jovens participantes da pesquisa	58
Quadro 3 – Quadro metodológico	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Não deixe a escola acabar com sua vontade de aprender!105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Licenciatura da UFSM.....	55
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FILJEM	Filosofia, Cultura e Educação (antes Filosofia, Cultura e Ensino Médio)
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JERGS	Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior.
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	SER ESTUDANTE E SER PESQUISADOR: UM CAMINHO NARRADO ...	23
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA	36
2.1	CIÊNCIA E PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	37
2.2	MÉTODO, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS	42
2.2.1	Sobre o método biográfico-narrativo	42
2.2.2	Produção e análise de dados	49
2.2.2.1	<i>A entrevista narrativa</i>	49
2.2.2.2	<i>Análise Textual Discursiva como forma de compreender as narrativas</i>	52
2.2.3	O campo e os sujeitos de pesquisa	55
2.3	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	60
2.4	SÍNTESE METODOLÓGICA	61
3	OLHARES SOBRE O ENSINO MÉDIO	63
3.1	A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO.....	64
3.1.1	A escola “contra a parede”: problematizando o contexto escolar	67
3.2	O ENSINO MÉDIO E OS JOVENS ESTUDANTES.....	74
3.3	ESBOÇANDO ALGUNS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO	79
4	JUVENTUDE: (IN)DEFINIÇÕES	83
4.1	O SURGIMENTO DA JUVENTUDE COMO UMA CATEGORIA SOCIAL ...	83
4.2	FAIXA ETÁRIA E JUVENTUDE(S).....	86
4.3	GÊNERO, CLASSE SOCIAL, RAÇA, ETNIA E VIDA ADULTA.....	88
4.4	RELAÇÕES CULTURAIS E GERACIONAIS.....	96
4.5	IDENTIDADE, IDENTIZAÇÃO E FORMAÇÃO	98
5	RELAÇÕES COM O A ESCOLA, COM O APRENDER E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES: DEFINIÇÕES CONCEITUAIS A PARTIR DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER	105
5.1	O FRACASSO ESCOLAR: ELEMENTO PROBLEMATIZADOR DA RELAÇÃO COM O SABER	106
5.1.1	A Sociologia da Educação e a reprodução social na escola	106
5.1.1.1	<i>A Sociologia de Bourdieu e a escola como forma de reprodução/conservação social</i>	108
5.1.2	A Nova Sociologia da Educação: uma introdução	113
5.1.3	Fracasso escolar ou situação de fracasso escolar?	115
5.2	O ESTUDANTE E O ESTUDAR.....	121
5.3	O ENSINAR E O APRENDER: QUANDO ALGUMAS CERTEZAS VÃO EMBORA.....	128
5.4	PENSANDO A RELAÇÃO COM O SABER E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	133
5.4.1	Saber e conhecimento: impasses	133
5.4.2	Pensar os conhecimentos científicos, escolares e não-escolares	137
5.4.2.1	<i>A perspectiva da nova sociologia da educação na conceituação de conhecimento escolar</i>	144
5.4.2.2	<i>Quando o conhecimento escolar se encontra com o conhecimento cotidiano</i>	149
5.4.3	Mobilização, atividade intelectual, prazer e sentido: elementos da relação com o saber	152
6	AS NARRATIVAS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS	161
6.1	GOSTAR DA ESCOLA.....	161

6.2	SENTIDO DO CONHECIMENTO E DA ATIVIDADE ESCOLAR	166
6.2.1	Impasses e aspectos referentes à atividade escolar	166
6.2.2	Uso da Tecnologia	178
6.2.3	Sentido atrelado ao entendimento e a explicação	182
6.2.4	Sentido atrelado ao questionamento, à curiosidade e ao desafio	186
6.2.5	O Novo Ensino Médio: entre o presente e o futuro	192
6.3	EXPERIÊNCIAS PROMOVIDAS NA ESCOLA	197
6.4	RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS	200
6.4.1	Amizade	200
6.4.2	“Bons professores” e a postura dialógica em sala de aula	204
6.4.3	Professor que torna a aula interessante, que faz entender.....	209
6.4.4	Impactos negativos da prática docente: entre o autoritarismo e a licenciosidade	215
6.4.5	A falta de atualização e formação do professor	223
6.5	RELAÇÃO COM OS COLEGAS	227
6.5.1	Da fragilidade	227
6.5.2	Socialização.....	231
6.6	JUVENTUDE, FAMÍLIA E OUTROS ESPAÇOS.....	233
6.6.1	Relação com a família.....	233
6.6.2	Religião e questões sociais	235
6.6.3	Identidade, pensamento, saúde e conflito	236
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZAGENS DA PESQUISA	241
	REFERÊNCIAS	248
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	261
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	264
	ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA - GERAL	265
	ANEXO B – REGISTRO DO PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO NO GAP/CE	269

1 SER ESTUDANTE E SER PESQUISADOR: UM CAMINHO NARRADO

A ciência é, assim, autobiográfica (SANTOS, 2008, p. 84).

Início a apresentação deste trabalho contando um pouco da minha história, alinhando-a com o contexto que busco investigar. Assim como Descartes (2001) fez em “Discurso do método”, narro um pouco da minha história, dos caminhos que andei e que hoje dão possibilidades de construção da pesquisa¹ que vos apresento. Minha inspiração que vem de Descartes não diz respeito ao seu método, à concepção científica que instaura, mas sim, pela sua trajetória narrada. Mesmo tratando de um texto consideravelmente antigo em sua versão original, sem medo e com tamanha riqueza ele fala da sua relação com a escola, das suas paixões com as ciências e artes na qual gostava umas mais, outras menos. O caminho dele me faz refletir sobre o meu caminho, destacando que para além de uma simples exposição de fatos passados, a pesquisa que proponho tem íntima relação com minhas experiências anteriores, ao passo que, enquanto tento ampliar meus conhecimentos científico/pedagógicos, tento me conhecer um pouco mais. Desse modo, retomo a epígrafe desse capítulo, na qual Boaventura de Sousa Santos (2008) destaca o caráter autobiográfico da ciência, que de certo modo parte das necessidades humanas e das trajetórias que constituímos ao longo da nossa vida, de nossos estudos.

Espero ao final desta introdução ter apresentado aspectos da minha vida que se articulam, inclusive justificando a relevância da minha pesquisa. De início, ressalto que esta pesquisa tem como contexto o Ensino Médio, mais especificamente a relação dos jovens estudantes com o aprender, o conhecimento e a escola, que será na escrita das páginas deste trabalho melhor explicitada.

Nasci em Jaguarão, no sul do Rio Grande do Sul, fronteira com o Uruguai, em 1994. Estudei em escola pública municipal até chegar ao Ensino Médio. Sempre fui muito rigoroso comigo mesmo quanto ao estudo, às leituras, à compreensão. Minha mãe é professora da rede municipal de Jaguarão e, tínhamos em casa uma postura

¹ Pesquisa financiada por bolsa Demanda Social, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Os pais, conscientes de que cada vez mais é importante concluir a escolarização para “ter futuro”, ou “ser alguém na vida” acabam “empurrando” os jovens estudantes para sua conclusão, através de

muito rigorosa quanto aos estudos. Tanto eu quanto meu irmão mais novo sempre levamos a sério o ato de estudar.

Em relação à minha passagem pela Educação Superior, cursei licenciatura em Pedagogia, no período de 2012 a 2015, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *Campus Jaguarão*.

Preciso minimamente explicitar o motivo da escolha pelo curso. A UNIPAMPA tem dez *Campi* e cada um carrega consigo alguns cursos, que não se repetem. Por exemplo, o *Campus Jaguarão* possui três licenciaturas, um curso tecnólogo e um bacharelado, a saber: Licenciatura em Pedagogia, Letras/Espanhol e História; Tecnologia em Gestão de Turismo e, Bacharelado em Produção e Política Cultural.

Afirmar não gostar de história, o que excluía para mim a possibilidade de cursar a respectiva licenciatura. Letras/Espanhol também me parecia inviável sendo que afirmava não gostar de literatura. A opção “menos pior” era Pedagogia. Não vi sentido em cursar Turismo e, Produção e Política Cultural eu sequer havia imaginado que existia, pois, não a percebi no sistema de inscrição.

Não havia possibilidade de cursar a Educação Superior em outra cidade, por motivos familiares, econômicos e, principalmente, por falta de maturidade. Tinha desejo de cursar Música, porém, não via possibilidades reais para tal acontecimento, nem apoio da família: ou cursava Pedagogia ou parava de estudar. Na época estava trabalhando no comércio jaguareense, em um estúdio fotográfico. Tive que pedir demissão no trabalho, pois, de acordo com a empresa não haveria possibilidades de liberação para que eu estudasse e de maneira alguma eu aceitava chegar atrasado todos os dias. Senti que se renunciasse a possibilidade de estudar naquele momento talvez não conseguisse voltar aos estudos no futuro.

De qualquer forma, o mais importante desse relato é que meus motivos para não cursar as outras licenciaturas não eram verdadeiros. Sempre gostei de ler literatura e estudar história. E Música, de acordo com minha família, não me levaria a lugar algum. O que determinou esses juízos momentâneos (e esquecimentos) foi minha experiência no Ensino Médio.

Ainda falando sobre a graduação fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante três anos e meio, nos projetos: Alfabetização e Educação Inclusiva (2012/2013) e Modalidades de Ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (2014/2015). A formação de pedagogo geralmente traz maior ênfase para a Educação Infantil e para os Anos

Iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, passei por experiências diversificadas que me tornaram quem eu sou hoje.

Durante a graduação me envolvi diretamente com a construção do Plano Municipal de Educação de Jaguarão e, posteriormente, atuei como Conselheiro Municipal de Educação. Ao final da graduação integrei o governo municipal na Secretaria de Desenvolvimento Rural e Meio Ambiente chefiando o Núcleo de Educação Ambiental. Novamente assumi novas responsabilidades que demandaram de mim muita aprendizagem e coragem frente ao desafio.

Ingressei na Especialização em Direitos Humanos e Cidadania pela UNIPAMPA (2016), porém, com a aprovação no mestrado, cancelei minha matrícula, pedi demissão e me desloquei até Santa Maria para cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Na minha formação não desenvolvi nenhum estudo sobre o Ensino Médio. Originalmente meu anteprojeto de pesquisa tinha como foco a escolarização de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Ao ingressar no mestrado sob orientação da professora Sueli Salva e a inclusão no grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio (hoje Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM) percebi que podia explorar uma área que ainda não tinha explorado como pesquisador e sim vivido como estudante, no período de 2009 a 2011. Acrescentei a esse interesse algumas conversas informais com outros estudantes universitários que narravam experiências negativas sobre a passagem pelo Ensino Médio, alguns diziam que haviam sido “empurrados pelos pais”² até concluírem. Passei então a me interrogar acerca da relação do jovem com o Ensino Médio, ou seja, como os estudantes se percebem nesta etapa, como se relacionam com os conhecimentos, com os colegas, com os professores, etc. porque suas experiências divergem daquilo que por eles é esperado. Algumas das experiências narradas se assemelhavam a minha trajetória, minhas vivências no Ensino Médio.

Sempre fui um bom estudante. Frequência quase 100%, alto índice de desenvolvimento escolar, nunca tive problemas de “comportamento”, sempre fui reconhecido por estas questões. No entanto, quando passei para o Ensino Médio

² Os pais, conscientes de que cada vez mais é importante concluir a escolarização para “ter futuro”, ou “ser alguém na vida” acabam “empurrando” os jovens estudantes para sua conclusão, através de diversas estratégias e promessas. Mesmo não atribuindo um sentido positivo ao Ensino Médio, os jovens estudantes são impelidos a continuar.

acabei perdendo muito o desejo de estudar. Minhas notas baixaram consideravelmente. Lembro que ao final do 3º ano tinha muitas ausências e sempre arrumava alguma desculpa para não ir às aulas.

Por outro lado, o Ensino Médio tornou-se uma possibilidade enorme de socialização: fiz muitas amizades, comecei a me sentir jovem, quase adulto, sentia que poderia ser reconhecido (pelos colegas) como alguém legal. A sensação de estar entre colegas era o único motivo de frequentar a escola, pois, minhas vivências familiares sempre envolviam passeios com minha avó materna, e, portanto, cresci sempre no meio de adultos, me habituando aos seus assuntos. Na escola sempre arrumávamos momentos entre o espaço cedido pelos professores e o tempo do recreio para conversar, tocar pagode, falar sobre relacionamentos, anseios e dificuldades.

Traçando um paralelo com a minha experiência, me valho dos estudos de Dayrell (2007), no qual o autor aponta que a escola não consegue resolver os desafios da inserção/relação social dos jovens, e a socialização é elemento principal da constituição da identidade dos jovens, visto que os mesmos “[...] criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro das instituições, inclusive na própria escola, onde trocam informações e produzem aprendizagens” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Quanto às aulas, eu era um “bom”³ estudante, tinha meu caderno completo, tinha facilidade para memorizar os conteúdos e sempre aprovava ao final do ano. Apenas entendo hoje que isso não é suficiente, pelo menos para mim.

Quando busco lembrar minhas aprendizagens no Ensino Médio, me lembro pouco das aulas e dos conteúdos estudados. Lembro-me mais do modelo de aula vivido. Essas poucas lembranças parecem indicar que a experiência educativa no Ensino Médio causou pouco impacto na minha relação com o conhecimento. Por outro lado, podem estar relacionadas com as escolhas do próprio processo de rememorar. Nossa memória é seletiva, conforme aponta Abrahão (2003), e quando narramos evocamos trechos de nossa experiência que dialogam com nosso presente, que nos parecem fazer sentido. Abrahão (2003), a partir de diferentes autores, entende que a memória é seletiva porque é construída a partir dos materiais

³ Fica a seguinte pergunta: o que é ser um bom estudante? Ser aprovado sempre? Tirar notas altas? Essas perguntas são respondidas ao longo do trabalho, seja na discussão teórica e/ou nas narrativas dos jovens estudantes da pesquisa.

disponíveis em nosso pensamento, não revivemos e sim repensamos. Soares (2001, p. 40) declara que:

A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relação com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re) construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto.

Com exceção de algumas experiências diferenciadas, com uso de filmes, as aulas aconteciam sempre da mesma forma: um professor ou professora apressado/a entrava na aula, pedia para todos sentarem e começava a escrever no quadro ou ditar. Sempre copiávamos muito e as avaliações limitavam-se a provas, nas quais precisávamos responder conforme tínhamos no caderno. Pouco lembro os conteúdos aprendidos, principalmente em história, geografia, sociologia, filosofia, áreas em especial que percebo muitas lacunas.

Quando escrevo que não gostava de história ou literatura e por isso não queria estudar na Educação Superior, isso demonstra a falta de reflexão sobre elas no Ensino Médio. Para mim as aulas eram vazias e sem significado. Saí do Ensino Médio sem sequer saber do que eu gostava, como se toda minha trajetória no Ensino Fundamental tivesse sido apagada/esquecida. Os jovens participantes dessa pesquisa⁴, em sua maioria apontam que tinha uma disciplina ou outra que lhes despertava atenção, que se tornava sua preferida. Eu, ao voltar minhas memórias não consigo atribuir valor positivo a nenhuma disciplina no Ensino Médio, nem à matemática que era a que eu mais gostava no Ensino Fundamental.

Para mim havia uma fragilidade no diálogo entre professores e estudantes. Os que eram mais ouvidos eram os que frequentemente causavam algum tipo de “problema” e desciam à secretaria para conversar com a supervisora. Também não sei até que ponto eram ouvidos. Em geral, não eram comuns espaços de diálogo nas aulas, e quando havia, não era para que os estudantes explicitassem desejos, necessidades ou dúvidas, e sim como espaço de reclamação por parte dos professores, cobranças quanto ao estudo para avaliações, entre outras questões.

⁴ Busco entrelaçar sempre que possível as narrativas ou reflexões provenientes delas durante todo o texto, fazendo um diálogo constante com os dados produzidos.

Todos esses relatos convergem na proposta de pesquisa atual. Quais as relações que os jovens estudantes constroem em relação ao seu aprender? E como pensam sua passagem no Ensino Médio? De que forma se relacionam com colegas e professores? De que modo se relacionam com os conhecimentos escolares, divididos nas disciplinas e apresentados nas atividades escolares? Essas são algumas questões que norteiam o delineamento do estudo.

O que a memória me permite neste momento é pensar na minha experiência como estudante. O que teria acontecido? Um processo de desestimulação, uma falta de sentido, desistência? Falta de desafio? Mas por quê? Se isso é uma questão de relação com o saber⁵, quais foram as relações construídas? Só podemos entender estas relações através da narrativa do sujeito. Só o sujeito pode explicitar como se relaciona, quais suas vivências, o que sentiu e como percebeu o processo de escolarização. A relação com o saber, principalmente quando falamos na escola aparece na forma de relação com os colegas, com os professores, com os conteúdos e disciplinas, com os motivos que tenho para estudar (ou não).

Neste sentido, qual o motivo de investir neste estudo? Entendo que o fundamento está contido na natureza do estudo: geralmente investe-se muito em buscar narrativas de professores, sendo escassas as pesquisas que buscam trazer à tona as vozes dos estudantes⁶. Escutar torna-se fundamental para construção de um processo educativo que considera as características e necessidades juvenis (MARTINEZ; SALVA, 2016; MARTINEZ, 2017).

Uma pesquisa que serviu de inspiração para meu trabalho é a de Tomazetti et al., (2014): “*Os sentidos do Ensino Médio: Olhares juvenis sobre a escola contemporânea*”. Outra obra que aos poucos foi se tornando um referencial importante foi a de Salva et al., (2017): “*Nas margens do Ensino Médio: jovens de escolas públicas em processo de afastamento*”. As duas pesquisas privilegiam a escuta do jovem como forma de produzir dados, e entender o espaço escolar através do seu ponto de vista.

⁵ Tenho por base inicial do estudo, e como fundamento de análise a teorização feita pelo sociólogo francês Bernard Charlot (2000, 2002, 2009, 2013) sobre as relações com o saber. Para o autor, os estudantes desenvolvem uma relação com o saber, que perpassa a atividade escolar, o sentido atribuído, que é mediado pelo prazer, e que produz aprendizagem. Aos poucos vou explicitando detalhes dessa abordagem, no entanto, seu esclarecimento se expande no capítulo 5.

⁶ No capítulo 2 no qual trato da metodologia da pesquisa, apresento um breve levantamento de teses e dissertações produzidas no âmbito do grupo de pesquisa FILJEM, e, que priorizam a escuta dos jovens.

A emergência de pesquisas que enfocam as percepções dos sujeitos é fundamental para a produção de um conhecimento comprometido, não apenas sobre, mas com os sujeitos. Entendo que, quando alguém narra sobre sua experiência, reflete sobre ela e a revive dentro de si. Ao narrar em algum momento, como em trechos da pesquisa, os jovens dizem: “pensando por esse lado”, “lembrei disso só agora”, “pensando bem no que eu disse mesmo, eu acho que...”. Estes momentos são aqueles que a própria narrativa serve para que o sujeito repense aquilo que acredita. Nesse sentido, ouvir os jovens estudantes pode ser interessante do ponto de vista da reflexão que os mesmos podem produzir, considerando que narrar também é uma forma de identidade.

Melucci (2001a) lembra de que é necessário aprender a escutar, reconhecer as características da experiência juvenil antes de impor o pensar próprio de adulto. O mesmo autor ainda fala em uma de suas últimas conferências, referendado na apresentação da edição brasileira de seu livro “O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global” por Follmann e Fischer (2004, p. 9):

Estou convencido de que o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta. Não de um conhecimento frio, que pára no âmbito das faculdades racionais, mas de um conhecimento que concebe a todos como sujeitos. Não de um conhecimento que cria distância, separação entre observador e observado, mas de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa, e também capaz de, ao mesmo tempo, pôr verdadeiramente em contato com os outros.

Hoje, em minha experiência percebo a exclusão social, a exclusão do direito de aprender, as múltiplas formas de violência quanto aos processos de escolarização dos jovens e a condição juvenil exposta a inúmeras fragilidades. Isso, em parte porque temos tendência a impor o pensar do adulto aos jovens (MELUCCI, 2001a, 2001b) e, enquanto professores e professoras, não respeitamos os saberes dos estudantes (FREIRE, 2016) e às vezes abrimos mão do sentido de autoridade pela via do conhecimento do professor com os estudantes.

Investir-se de autoridade não significa ser autoritário, significa colocar-se no papel de responsável pelo mundo, pelos jovens e crianças do mundo que estão em processo de formação, significa colocar-se no lugar de quem sabe algumas coisas que pode ensinar, partilhar, provocar nos estudantes a construção de outros sentidos das coisas do mundo, que mais do que ser obrigado a dizer, o professor

tem algo a dizer. Arendt (2014) chama atenção de que a autoridade é constituída a partir da responsabilidade que dos adultos, e também a responsabilidade dos professores frente às gerações futuras. Quando o professor se coloca no lugar de alguém que tem algo a dizer, está se colocando no lugar de introdutor da criança e do jovem em um mundo antigo, com conhecimentos produzidos, em uma sociedade que foi se produzindo ao longo da história. As novas gerações precisam saber como o mundo se constituiu para que então, possam renová-lo. A autoridade educativa e a responsabilidade é um ato de amor e compromisso com o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Do contrário, as novas gerações, por não saberem cuidar do mundo, podem destruí-lo. Ensinar então significa promover a construção de conhecimentos, apreendendo o que já foi produzido e usando de forma nova, para renovar esse mundo que vivemos.

Nesta problemática, conto com o aporte teórico construído por Charlot (2000, 2013) ao conceitualizar “a relação com o saber”. Se muitas vezes há uma situação de fracasso escolar ou uma falta de compatibilidade por parte de muitos jovens que não se adaptam às práticas escolares e/ou constroem frágeis vínculos nas relações com os professores e com o currículo escolar, existe a oportunidade de realizar uma leitura positiva da situação, buscando identificar quais as relações que o jovem construiu frente a suas dificuldades. O jovem estudante está na escola, mas o que ele aprende? E para ele, quais aprendizagens são mais significativas? O que o faz continuar estudando, além da obrigatoriedade legal?

Implica, portanto, uma postura epistemológica e metodológica para reconhecer que mesmo no processo escolar de um jovem que passa por uma situação tanto de reprovação quanto aprovação, existe aprendizagens que se referem às suas compreensões da vida, seu ser e estar no mundo. Reconhecer essas aprendizagens é o primeiro passo para avançar no sentido de compreender a relação que ele estabelece com o saber⁷.

⁷ Existem convergências e divergências em relação ao uso das terminologias (saber e conhecimento). No entanto, aponto que essas discussões são realizadas no capítulo 5. Uso, prioritariamente, considerando a trajetória da pesquisa, o termo “relações com o aprender, com o conhecimento e a escola”, por considerar que as relações que os estudantes estabelecem não são somente com o saber (objeto de conhecimento ou o ato de saber), mas, se envolvem em um emaranhado complexo de relação com o seu desejo pessoal/interior, com a atividade escolar, com diferentes conteúdos e disciplinas (conhecimentos escolares) e, com professores e colegas, que impactam positiva ou negativamente nessas relações. Portanto, essa terminologia parece mais adequada e contempla as narrativas dos jovens estudantes participantes da pesquisa.

Para Freire (2016, p. 111), “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Charlot (2000) propõe que se pergunte o que está acontecendo com o estudante para entender o que sente, pensa e como constrói conhecimento. Isto implica disponibilidade para ouvir e dialogar com os jovens, respeitando seus saberes, sua forma de ser, tendo consciência de que o diálogo é a essência de uma educação que se vê como prática de liberdade (FREIRE, 1983).

O diferencial de minha proposta é pensar a escolarização dos estudantes sobre o Ensino Médio a partir de suas memórias, principalmente por escolher estudantes de licenciaturas da UFSM, convidando-os a refletir sobre sua trajetória. Quando opto por estudantes de licenciatura, entendo, assim como Freire (2016), que não há docência sem discência, ou seja, não somos professores sem antes ser estudantes. Para Freire, professor e estudante estão em um processo compromissado de aprender-ensinar e ensinar-aprender. Ao passo que reflito sobre minha escolarização estou pensando minha formação universitária e minha atuação profissional.

Tardif (2010) entende que os professores têm práticas intimamente relacionadas com as práticas que vivenciaram como estudantes. Para ele,

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2010, p. 68).

Esse repertório vivido às vezes é tão potente, senão mais do que o processo de formação inicial “[...] permanece forte e estável através do tempo” (TARDIF, 2010, p. 69). Neste sentido, convido os estudantes de licenciaturas a pensarem na sua trajetória, na sua relação com a escola ao mesmo tempo em que poderão estar pensando sobre a sua formação inicial e a docência.

A reflexão sobre o tema da formação de professores, porém, não se torna central ao longo deste trabalho, por estar inserido na Linha de pesquisa 2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas, e, por já existir uma linha no programa que trata da formação de professores, a Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Neste sentido a ênfase não será na formação para a docência e sim na reflexão sobre as diferentes relações construídas no Ensino Médio, assim como a relação dos jovens estudantes com os professores e colegas. No entanto, tenho ciência de que como a formação profissional e a formação do sujeito ao longo da escola estão imbricadas, às vezes torna-se impossível delimitar fronteiras claras, sem que um processo formativo interfira no outro.

Embora saiba que, a relação entre as narrativas da experiência escolar e a prática docente futura estejam imbricadas, e, o ato de narrar comporta tal movimento, nesta pesquisa não pude explorar aspectos como a escolha pela docência ou aspectos que mobilizaram os jovens a serem professores em determinadas áreas, enfocando, portanto, mais a experiência como estudante, assim com o faço quando narro sobre minha experiência. Os estudantes, em determinados momentos, falam da sua motivação por sua escolha, mas esta não é analisada aqui, podendo tornar-se tema de estudos posteriores. Há, no entanto, alguns indícios sobre a escolha da licenciatura por parte dos estudantes, principalmente pela influência e convivência com seus professores⁸.

Entendo também que: a relação pedagógica é uma relação entre professores e jovens estudantes e, no entanto, não podemos responsabilizar apenas um lado. Muitas vezes falamos que a culpa é dos estudantes que estão desestimulados e que já não querem mais aprender na escola (o que pode ser verdade), ou culpamos o professor por não ser bom o suficiente para que os estudantes aprendam (o que também pode ser verdade). Essa via de mão dupla do processo pedagógico não pode ser negada, ou seja, professor e estudante desempenham papéis importantes e indissociáveis para o ato de estudar e aprender. Ao longo do trabalho vou explorar e problematizar os atos de estudar, ensinar e aprender, considerando essa relação entre professores e estudantes. Destaco, no entanto que a relação dos estudantes com a instituição escolar em suas diversas dinâmicas foi almejada como central.

O discurso corrente é de que os jovens não estão interessados, não querem aprender, não querem estudar, tem outros interesses que não dialogam com a escola, um universo de “diagnósticos”. Mas, se a situação é tão crítica assim porque não acabamos com o Ensino Médio? Ou melhor, será que algo de bom acontece dentro desse espaço institucional? Por isso entendo importante pesquisar as

⁸ Ver capítulo 6.

relações coma escola, o aprender e os conhecimentos escolares. Mas, por quê? Vamos pensar por partes. O que é uma relação?

De acordo com Dicionário de Sinônimos⁹, o termo relação pode significar ligação, vínculo afetivo, ou semelhança. Vejamos que, sobre ligação, aparecem palavras como associação, conexão, vínculo, elo, correspondência, nexos, encadeamento, correlação, dependência, vinculação, entre outros. Dessa forma, questiono: quais as relações com o conhecimento que alguém estabelece ou constrói? Qual ligação do sujeito com os demais sujeitos do processo educativo? Que tipo de conexão ou vínculo ele estabelece com o seu aprender? Desejo? Desafeto? Falta de mobilização? Que dependência ele tem de aprender ou saber algo que está em um livro, ou uma atividade que quer muito desempenhar? É neste sentido que interrogo a importância de entender essas relações.

Se compreendermos essas relações estabelecidas pelos jovens, se tentamos nos colocar no lugar deles e perceber o porquê e como eles se ligam aos conhecimentos escolares e porque aprendem ou não aprendem, talvez aí resida potencial pedagógico necessário para entender o que acontece de “certo” ou “errado”. Na pesquisa de Salva et al., (2017) com estudantes que estão em situação de afastamento ou abandono da escolar, podemos perceber que existe um conjunto de relações estabelecidas pelos jovens estudantes: relações de amizade ou recusa do professor e dos colegas; relações com conhecimentos que eles consideram úteis ou não; relações com o seu futuro e com o que esperam da escola; razões diversas para se afastarem, muitas vezes ligadas diretamente à escola ou não.

Defendo que entender as relações com o seu aprender, com os conhecimentos e a escola implica entender de que o processo educativo não é uma somatória de professor + estudante = aprendizagem e sucesso. Existem relações diversas que permeiam este processo e neste sentido, me desafio a ouvir os jovens estudantes e tentar perceber quais relações permearam o seu aprender na escola, e em que medida suas experiências os mobilizaram¹⁰ ou desmobilizaram em relação aos estudos.

⁹ RELAÇÃO. **Sinônimos**. Disponível em: <www.sinonimos.com.br/relacao>. Acesso em: 11 jul. 2017.

¹⁰ Mobilização é um conceito de Charlot (2013). Para o autor, os estudantes se mobilizam, ou seja, se põe em movimento em relação a algo, neste sentido, os estudos. No entanto, a mobilização é interna e depende do sujeito, enquanto a motivação é externa, exercida por alguém, como por exemplo, pelo professor.

Também é importante citar que para além da relação que o jovem estudante estabelece, existem coisas que fogem do seu controle, como a atuação do professor, atividades que podem ser oferecidas pela escola ou não, as relações com os colegas que podem ser importantes ou desmobilizadoras, como é o caso do *Bullying*, entre outros fatores.

Neste sentido, a partir das argumentações acima realizadas e que vão sendo delimitadas ao longo do trabalho, defini o problema de pesquisa da seguinte forma: *Com base nas narrativas de alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM, quais as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares construídas por eles durante sua passagem no Ensino Médio e em que medida essas relações os mobilizaram ou desmobilizaram a estudar?*

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa é *compreender as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares construídas no Ensino Médio por alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM com base em suas narrativas, considerando a influência dessas relações em sua mobilização ou desmobilização para os estudos.*

Os objetivos específicos são:

- a) *Refletir sobre a etapa do Ensino Médio, delimitando percepções sobre ela e os desafios atuais;*
- b) *Discutir o conceito de juventude a partir de múltiplos aspectos, relacionando-o com processo de escolarização no Ensino Médio;*
- c) *Explicitar conceitualmente a “relação com o saber”, como fundamento de análise das narrativas produzidas;*
- d) *Identificar as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares que os jovens estabelecem no Ensino Médio.*

Essa dissertação tem, portanto, a seguinte estrutura: o primeiro capítulo refere-se à essa introdução da dissertação; o segundo capítulo refere-se ao caminho metodológico da pesquisa; o terceiro capítulo diz respeito às questões referentes ao Ensino Médio, quanto à sua identidade e a relação com os jovens estudantes; o quarto capítulo traz (in)definições em torno do conceito de juventude, características principais desse tempo da vida; o quinto capítulo busca esclarecer conceitualmente o conceito de relação com o saber que fundamenta a análise das narrativas dos

sujeitos e os diferentes elementos da prática/atividade/vida escolar e o sexto capítulo analisa as narrativas dos jovens estudantes. O sétimo e último finaliza com as considerações finais da pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA

Pesquisar e produzir conhecimento criativo é como pintar um quadro. A pintura, expressa no recorte do artista, expõe o visível que não se vê, e é preciso aprender a ver não só o visível, mas também aquilo que ele esconde por trás de si [...] A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 78).

O capítulo no qual iniciamos tem por função apresentar a metodologia de pesquisa utilizada, o referencial teórico que a sustenta do ponto de vista epistemológico, bem como os instrumentos de produção de dados e procedimentos de análise destes.

O pintor usa a cor para dar a ver o que ele imagina – compõe um quadro, uma obra e o oferece ao olhar do outro, que olha com outro olhar e pode ver o que o próprio pintor, em seu processo de pintar, não viu. Eu uso esta metáfora buscando dar forma ao pensamento para que este possa deixar-se ver por outros acadêmicos, e estes, através deste trabalho possam produzir outros pensamentos.

Método é um conceito grego que significa “[...] ‘caminho que se faz caminhando enquanto se caminha” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 26). Mas para que um método? Qual o sentido de estabelecer um método? Para os autores,

É possibilitar um conhecimento verdadeiro, ou seja, em que haja coincidência com o próprio objeto em suas relações, à proporção que seja possível afirmar e manter a verdade. No conhecimento científico, a verdade não está nem pronta, nem acabada, mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução – porque os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novas possibilidades de aprofundamento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 28).

Ghedin e Franco (2011) indicam que o método é composto por uma abordagem, por formas de expressão (tipos de pesquisa), por técnicas compatíveis com cada abordagem e por procedimentos de análise. Portanto, isso estrutura o corpo do método.

Para fins de organização, após essa introdução, apresentamos a abordagem de pesquisa indicada, o tipo de pesquisa, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise, o campo, os sujeitos de pesquisa e os cuidados éticos adotados.

2.1 CIÊNCIA E PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

A discussão sobre abordagens quantitativas ou qualitativas tem sua origem na história da estruturação das ciências humanas, sociais, especialmente da pesquisa educacional. Tanto as ciências humanas quanto as ciências sociais basearam-se em modelos epistemológicos de outras ciências para estruturar seus métodos de produção de conhecimento sistemático. Para entender isso, referimo-nos à Japiassu (1994) ao apresentar os modelos epistemológicos das ciências que fundamentam as ciências humanas, a saber: o modelo das ciências rigorosas/duras (físico-matemáticas), o modelo da biologia e, o modelo histórico-cultural. A seguir, caracterizamos brevemente cada um.

Segundo Japiassu (1994, p. 51): “Sabemos que o primeiro impulso das Ciências Humanas procede diretamente da aplicação pura e simples do modelo mecanicista da física-matemática da ciência moderna galileana no domínio das realidades humanas”. Inspirada por esse modelo, baseado em pressupostos positivistas cujo alguns pensadores principais são Augusto Comte e Descartes, o importante é explicar os fenômenos do mundo a partir da sua redução a um jogo de partículas em movimento. Esse modelo epistemológico prima pela objetividade, rigor e precisão, adotando métodos quantitativos, a estatística e as linguagens das ciências naturais. Esta concepção entende que todo conhecimento que pode ser quantificável é válido, caso contrário é desnecessário.

O segundo modelo apresentado por Japiassu (1994), o modelo da biologia, enfatizou que, sob o rigor do modelo anterior, se correria o risco de converter-se em uma ciência humana sem a humanidade. Ao lutar contra o mecanicismo físico, o organicismo enfoca a vida, e os conceitos de natureza, organismo e evolução tornam-se centrais na análise humana. Japiassu (1994, p. 55), no entanto, argumenta sobre os limites desse modelo epistemológico:

Todavia, embora necessária, a hermenêutica da vida revela-se insuficiente. Os totalitarismos biológicos, exagerando as exigências vitais, esforçam-se por interpretar a totalidade do domínio humano em função de suas indicações primitivas. A teoria da evolução extrapola as noções de luta pela vida e de seleção natural.

O terceiro modelo que serviu de base para as ciências humanas foi o modelo epistemológico definido como histórico-cultural. A natureza humana deve ser vista

em uma perspectiva histórica. Através de um historicismo epistemológico, compreende-se que o passado explica o presente, e é preciso usar métodos compreensivos para relevar e evidenciar o que passou.

Japiassu (1994) entende que é impossível ou não desejado reduzir as ciências humanas a um único modelo. Cada modelo produz determinado tipo de conhecimento, dentro de determinado sistema de relações e, como as ciências humanas e, mais especificamente a educação é complexa, é válida uma pluralidade metodológica.

Neste sentido, não se pode afirmar que as perspectivas de pesquisa nas ciências humanas e sociais não possam se valer de instrumentos e dados de natureza quantitativa. Cada tipo de instrumento e abordagem de pesquisa pode ser utilizado de acordo com as necessidades de cada pesquisador. Positivismo e pesquisa quantitativa não são sinônimos. Santos (1995), sobre isso, afirma que todo o conhecimento científico-natural é também científico-social e essas separações já não tem muito sentido, porque as teorias das ciências biológicas e físicas começam a ser usadas também em relação à realidade social, e que, o conhecimento produzido hoje é mais aberto, e menos dicotômico.

Ghedin e Franco (2011) entendem que as ciências humanas se estruturaram sob esses métodos, porém compreendeu-se na contemporaneidade que o positivismo e suas formas que exigiam repetição e comprovação não eram suficientes para apreender os objetos e ideias almejados pelas ciências humanas. Os autores entendem que existem especificidades¹¹ na educação e, que, distintamente precisam de métodos próprios, inclusive com a emergência de perspectivas qualitativas que foram surgindo a partir da década de 1970.

Quando se fala em pesquisa educacional, podemos pensar na diversidade de questões que ela abarca como se pode observar a partir de Gatti (2002, p. 13):

Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc. Se pensamos em apenas um de seus aspectos - o da educação escolar -, ela se refere aí a problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno, etc.

¹¹ Citamos algumas com base em Ghedin e Franco (2011): A educação é uma prática social; transforma-se pela ação e produz transformações, estando sempre em constante modificação; possui polissemia/multiplicidade de interpretações; tem intencionalidade; lida com imprevistos, com o não planejado; tem como objetivo a emancipação e a humanização, etc.

Frente à amplitude de questões nas quais a educação se ocupa, é preciso observar que, assim como consideram Ghedin e Franco (2011), a educação possui complexidade e especificidades próprias. Nesse sentido, a abordagem qualitativa torna-se importante.

Ghedin e Franco (2011) entendem que abordar é olhar pela borda, em direção ao objeto e os objetivos. Uma abordagem conduz o olhar para determinado local, é a “lente” pela qual optamos por olhar determinado objeto/fenômeno/sujeito. Uma abordagem por si só não traz consigo definições de técnicas e análises, deixando espaço para criatividade do pesquisador.

Com o surgimento das perspectivas qualitativas nas ciências humanas, resta o questionamento: Qual abordagem escolher? Surge até a possibilidade de mesclá-los, em abordagens “quantiqualitativas”, em que quantidade e qualidade se entrelaçam. As abordagens não definem o método como um todo, porém são formas de olhar, que precisam ser mais delineadas a partir de técnicas, instrumentos de pesquisa e análises.

Melucci (2005) contribui para a discussão sobre a abordagem qualitativa, ao argumentar que hoje existem processos de individualização das sociedades, portanto, cada sujeito tem possibilidades de ser mais autônomo e, com isso, diferenciar-se, tornar-se único, ser ele e ser também de algum modo, o reflexo daquilo que a sociedade o constituiu. A abordagem qualitativa consiste aí em tentar entender a experiência individual¹².

Os indivíduos são abastecidos de recursos para conceberem-se e para agirem como sujeitos autônomos da ação. Isto concede para a experiência individual um papel e um valor muito importantes: daqui nasce a atenção sobre a dimensão da experiência do indivíduo especificamente, que não pode ser enfrentada em termos cognoscivos unicamente com os instrumentos da pesquisa quantitativa e pressiona para a necessidade de adotar métodos de tipo qualitativo (MELUCCI, 2005, p. 29).

Juntamente com as formas de ser e experiências individuais, a sociedade contemporânea é marcada pelo cotidiano. O cotidiano produz sentido e esses

¹² Lahire (1997; 2002) aponta que essa individualização se dá nos pequenos processos de socialização. Crianças e jovens ao terem contato com diferentes pessoas, instituições, situações, constituem disposições que as diferenciam sempre uma das outras, mesmo no seio da mesma classe social ou família. No entanto, o exercício de olhar para o individual sempre perpassa as identificações e diferenciações dos sujeitos.

sentidos também se tornam objetos da abordagem qualitativa (MELUCCI, 2005). O cotidiano¹³ torna-se espaço de estudo onde surgem vivências únicas, impregnadas de sentido. Conforme Ghedin e Franco (2011, p. 61-62) “[...] o cotidiano das práticas educacionais era descrito como contingência, roteiro de atividades diárias, conjunto de variáveis ambientais, sucessão de eventos que deveriam ocorrer de forma linear, previsível, programada”. Quando investigamos o cotidiano, damos espaço para olhar o imprevisto, o acidental, aquilo que em outras situações não consideraríamos como dados.

Outra compreensão a ser incorporada pelas ciências humanas e a pesquisa educacional, é a de escutar¹⁴ as vozes dos atores que constituem o processo educativo. Professores, estudantes e pais, de objetos passam a serem sujeitos: “[...] passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas [...] das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações dos questionamentos de sua identidade” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61).

Em relação aos jovens, Tomazetti et al., (2014, p. 70) chama atenção que o diálogo é importante, e que, no ouvir e dialogar, existe a implicância de que “[...] o outro tem algo legítimo a dizer”. Assim,

Quando nos abrimos à fala do outro, instituímos o pressuposto de que temos algo a aprender com o outro. Neste caso, são os jovens que têm algo a nos dizer. Talvez através dessas vozes possamos construir caminhos para que a escola seja um lugar onde todos se sintam à vontade onde todos possam expressar seu ponto de vista, onde todos percebam que a escola é um lugar de crescimento, quer seja do ponto de vista intelectual, quer seja do desenvolvimento do sujeito, em seus aspectos éticos, humanos.

Ouvir e dialogar com os jovens são duas das possibilidades de fazer pesquisa em educação (MARTINEZ, 2017). Significa entender que a realidade, principalmente

¹³ O cotidiano está impregnado de rótulos: “O rótulo cobre o essencial. Arrancando-o, posso ter surpresas. O que seria corriqueiro, ordinário, não é de maneira nenhuma tão comum. O que falta é olhar corretamente. Quanto mais longa e profundamente eu olhar, tanto mais descobrirei. Nada continua sendo óbvio” (MARTI, 2009, p. 11). Neste sentido, olhar mais profundamente é necessário para ver aquilo que o cotidiano cobriu ao nosso olhar. As coisas se tornam “comuns” quando convivemos com ela diariamente. Por isso, Charlot (2013) entende que é preciso fazer uma “leitura positiva da realidade” uma leitura que ressalte outras aprendizagens e não só as não-aprendizagens, as “faltas” ou “fracassos”.

¹⁴ Melucci (2001b), escrevendo sobre os jovens, entende que eles são “experts” em si mesmos, e que só eles podem dizer quem são e o que querem fazer. Temos tendência a deixar com que outros falem quem é o jovem, como os adultos ou as instituições, porém escutar o jovem é fundamental, pois “[...] são os principais protagonistas das dramáticas transformações que afetam a sociedade contemporânea [...]” (MELUCCI, 2001b, p. 134, tradução nossa).

na escola é mutável, instável, e o cotidiano se apresenta como desafio. Os jovens, ao se manifestarem, muitas vezes demonstram sua insatisfação, às vezes podem até falar, mas não são ouvidos de forma sensível (TOMAZETTI et al., 2014; SALVA et al., 2017).

Ghedin e Franco (2011) entendem que novas compreensões foram adicionadas à pesquisa educacional e que, tanto professores, estudantes e comunidade escolar aparecem como sujeitos, como construtores de conhecimento; o cotidiano aparece nas pesquisas como “[...] possibilidade de vivências únicas, impregnadas de sentido, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61); a realidade social passa a possuir sentido, sendo cenário para o desenvolvimento dos sujeitos destacando a sua voz, como é o caso das pesquisas com jovens (TOMAZETTI et al., 2014); questões como de identidade, autonomia, emancipação surgem e ganham espaço; percebe-se também a importância do processo e não dos produtos quando observamos o cotidiano; as metodologias de pesquisas se enriquecem, pois, na pesquisa em educação, para entender os discursos, os sentidos, as falas, as narrativas é preciso pensar novas formas de produzir dados e analisá-los.

Estes elementos levantados por Ghedin e Franco (2011) nos possibilitam pensar que é preciso buscar novos sentidos para a “cientificidade” da pesquisa em educação, considerando as questões do que é o “certo”, “justo” e “verdadeiro”.

Para Gatti (2002) a pesquisa em educação ocupa-se na compreensão sobre a intervenção educativa em determinado campo, como a escola. É através das diferentes ciências como a sociologia, filosofia, psicologia que, procedendo com determinadas abordagens (quantitativa, qualitativa, quantiqualitativa) se pode compreender melhor como se dá a intervenção educativa. Nesse sentido podemos afirmar que fazer pesquisa em educação sobre os jovens vem ao encontro da ideia de que podemos conhecer melhor esse grupo social considerando sua atividade na escola para poder intervir da forma mais adequada possível (MARTINEZ, 2017), ou, no caso dessa pesquisa, entender como os jovens viveram a escola, a partir das suas memórias e valorizar formas de ser jovem na escola.

Destacamos, portanto, que considerando essas novas compreensões as pesquisas do tipo biográfico-narrativas são privilegiadas e aqui se tornam a perspectiva de pesquisa adotada.

A seguir, passamos para a próxima subseção que trata do tipo de pesquisa adotada, considerando os meios de produção e análise de dados, o campo de os sujeitos de pesquisa.

2.2 MÉTODO, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS

2.2.1 Sobre o método biográfico-narrativo

Conforme nossa opção pela abordagem qualitativa cabe agora definir qual tipo de pesquisa constitui o método. Considerando que, se pretendemos com base na memória dos estudantes, através de suas narrativas, compreender as relações que eles construíram em relação à escola, o aprender e os conhecimentos escolares precisamos de métodos, técnicas, estratégias que nos conduzam à sua expressão, através da sua fala ou escrita. Neste sentido, precisamos tentar esclarecer, situar e nomear se possível, qual tipo de método. Entre os métodos e/ou concepções existentes, cito os métodos biográficos, biográfico-narrativos, autobiográficos ou narrativos.

Ao ler a introdução de *La investigación biográfico-narrativa em educación – Enfoque y metodología* (2001) dos autores Bolívar, Domingo e Fernández podemos nos perguntar: o que é o método biográfico-narrativo? Quais suas principais características?

A pesquisa do tipo biográfico-narrativa tem cada vez ganhado mais relevância no cenário educativo segundo os autores. Isso porque altera a forma na qual se constrói o conhecimento e o seu objeto de estudo. Connelly e Clandinin (1995) entendem que os estudos com narrativas e/ou biografias, ao longo do tempo tornaram-se fundamentais na área da educação. As narrativas se configuram uma estratégia para pensar as condições sociais dos sujeitos, sejam professores ou estudantes, bem como suas relações sociais.

O método biográfico-narrativo possibilita a produção de conhecimento a partir da subjetividade de cada um de nós. Nossas experiências vividas são a base para a compreensão das ações humanas, e aí reside o potencial das memórias, relatos de vida, entre outras formas: “As autobiografias permitem estudar a história, como expressão das formas peculiares em que se tem ordenado a experiência” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 76, tradução nossa). Em outras

palavras: “[...] é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11, tradução nossa).

Clandinin e Connelly (2015, p. 48) argumentam que a narrativa é a uma das melhores formas de explorar a vida e a experiência. A antropologia, Psiquiatria, Teoria das Organizações, entre outras áreas já se basearam nas narrativas, porque segundo os autores, “[...] estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela”.

O uso das biografias enquanto metodologia científica surge na Escola de Chicago (University Of Chicago), na década de 1930. Chicago torna-se um grande centro urbano devido a uma crise econômica que levou à imigração de muitos europeus aos Estados Unidos, principalmente camponeses poloneses. Um dos professores da Escola de Chicago resolve investigar os imigrantes como forma de entender a realidade urbana e os problemas das minorias e, através das histórias de vida, descobre que o crescimento da cidade promoveu a exclusão dos imigrantes.

Neste sentido, “[...] entender a vida social *da perspectiva dos atores*, em lugar de uma instância teórica dedutiva foi a principal contribuição da Escola de Chicago” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 79, tradução nossa, grifo nosso).

Melucci (2001b) entende que as narrativas¹⁵ se configuram como possibilitadoras de mudança quanto à redefinição do enfoque científico: hoje a ação social e suas representações têm papel importante na produção científica.

Uma das contribuições e legitimações epistemológicas dessa perspectiva, é que invés de analisar e explicar os sujeitos e suas ações é preciso antes ouvi-los. Estamos rompendo uma visão funcionalista da sociologia, aquela concepção sociológica objetiva, positiva, dentre o principal pensador é Emile Durkheim (1858-1917) na qual os indivíduos são vistos apenas do ponto de vista da socialização, ou

¹⁵ No entanto, quando Melucci (2001b) escreve sobre a narrativa, o faz em uma perspectiva mais ampla: a perspectiva da vida cotidiana. Inclusive, indica que a narrativa é uma forma de expressão da sociedade contemporânea e indica alguns riscos, corporificados em tipos como: narração (quando cai no narcisismo, rompe a ideia de diálogo com outro e torna-se narcisista); narração depressiva (quando torna a experiência presente impossível de viver, e as memórias nos afastam de possibilidades e desafios de viver o hoje) e; narração projetiva (quando cai na tentação de pensar o futuro, cancela a memória e inviabiliza o presente). Os riscos são provenientes do deslocamento entre a narração e seu contexto ou finalidade.

seja, do papel social que desempenham, e migrando para uma perspectiva mais compreensiva, individual, subjetiva.

Mas porque método biográfico-narrativo? Porque nele explora-se a narrativa e a biografia. Quando propomos uma pesquisa do tipo biográfico-narrativo estamos falando da vida¹⁶, das experiências, daquilo que é ou foi vivido por alguém e suas percepções. A observação feita por um pesquisador consolidou-se como método importante na produção de conhecimento, porém, a narrativa de alguém, oral ou escrita, permite entender (ou pelo menos tentar) como a pessoa percebe isso.

As narrações são sempre relatos que os atores individuais e coletivos fazem a alguém e para alguém das suas atividades comunicativas que tem lugar em certo contexto relacional. A narração é, como tal, um ato social denso donde é conveniente distinguir algumas dimensões (MELUCCI, 2001b, p. 96, tradução nossa).

Melucci (2001b) entende que os avanços da epistemologia das ciências sociais compreendem que a visão que os sujeitos têm de si mesmo e da sua experiência configuram-se materiais/produtos importantes. O sujeito produz sentido na sua ação. Melucci (2001b, p. 94-95) vai além: narrar é possibilidade de identidade, de ver-se como eu individual e eu social, de ver-se no espelho. Para Connelly e Clandinin (1995, p. 41, tradução nossa), essa potencialidade identitária se dá pelo fato de que, quando narramos nossa experiência, “[...] ‘devolvemos’ uns aos outros formas distintas de ver nossas próprias histórias [...]”. O pesquisador, quando parte para as narrativas dos sujeitos também se coloca em posição identitária, não apenas dialogando, mas, também criando pontos de convergência e divergência: “Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos

¹⁶ Ao pensar sobre a natureza do trabalho e como escrevê-lo, percebi que não existe motivos para escrever de forma impessoal, um texto que trata da vida, da experiência dos sujeitos. Não posso anular a minha voz ao demonstrar a voz e a vida dos outros. Por isso, durante o texto a primeira pessoa impera, na maioria das vezes no plural, considerando o diálogo que é desenvolvido com a orientadora, colegas, autores citados e pessoas que venham a se interessar pela leitura, mas, sempre que preciso se volta ao singular quando falo de minhas experiências e percepções. Como escreve Alves (1993, p. 29-30, grifo nosso): “Se cada teoria social é uma teoria pessoal, falar no impessoal, sem sujeito não passa de uma consumada mentira, um passe de mágica que procura fazer o perplexo leitor acreditar que não foi alguém muito concreto que escreveu o texto, mas antes um sujeito universal, que contempla a realidade fora dela. [...] estou propondo que a gente tome consciência [...] e que *recuperemos a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos. Escrever biograficamente, sem vergonha*”. Connelly e Clandinin (1995) concordam com essa visão ao compreenderem que quando tratamos de narrativa, o escritor/pesquisador se coloca no texto como pesquisador, como sujeito, como professor e como alguém que analisará as narrativas das outras pessoas. Ele não se distancia, ao contrário, mantém uma postura próxima grande parte do tempo.

vulneráveis, como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 98).

Para Connelly e Clandinin (1995) o processo do narrar e a narrativa são marcadas pelo ir e voltar, pelos fios da própria história, rompendo com uma falsa ilusão de causa-efeito, de determinismo, de linearidade. Para os autores fica clara a distinção entre o tempo do discurso e o tempo do acontecido; os “[...] eventos tal-como-são-vividos e os eventos tal-como-são-contados” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 33, tradução nossa).

Os autores ainda acrescentam que a pesquisa com narrativas envolve quatro dimensões: “[...] introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85). Neste sentido, os autores explicam:

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85-86).

Mas o que é narrativa no método biográfico-narrativo? Ela pode ser entendida de três formas: como fenômeno, como método e como recurso/dispositivo. A narrativa e seu triplo sentido podem ser assim conceituados: a) Narrativa como fenômeno: produzida por alguém, escrita ou falada; relato ou acontecimento; b) Narrativa como método: forma de produzir dados ao analisar as narrativas como fenômeno; e c) Narrativa como dispositivo: melhor entendida quando é usada para formação docente, como recurso autorreflexivo. Neste trabalho, optamos pela narrativa como método.

Quando falamos de narrativas e mais propriamente do método biográfico-narrativo, falamos de uma categoria extensa, composta por diferentes modalidades de *escritas de si*, como: “[...] histórias de vida, história oral, escritos e narrações autobiográficas, entrevista narrativas ou dialógicas, documentos pessoais ou de vida, relatos biográficos, testemunhos; [...]” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 18, tradução nossa).

Na maioria das vezes, os dados produzidos para estes fins são obtidos de forma dialógica, a partir de um pesquisador que busca analisar partes ou grandes momentos de uma vida individual.

Ao realizar uma busca breve em bancos de dados como o Banco de Teses & Dissertações da CAPES percebemos trabalhos variados e em diferentes áreas que se baseiam em biografias, autobiografias, narrativas, história oral, entre outras. Existe um uso indiscriminado dos termos que às vezes parecem significar a mesma coisa, como se os limites de cada um fossem muito próximos.

Com base em Chizzotti (2006), exemplificamos algumas diferenciações em torno dos termos utilizados: 1) Biografia: gênero literário; narração da vida de outra pessoa a partir de documentos; escuta de pessoas famosas ou pessoas silenciadas; 2) Autobiografia: escrita pelo autor ou por outra pessoa a partir da descrição do autor; útil para identificar preferências ideológicas; 3) Testemunho: tem imperativo ético de denunciar condições opressivas e opressores, situação sociopolítica (crônicas coloniais, diários de guerra); 4) Etnobiografia: o relato é a primeira versão da realidade, acrescida de discussões, pesquisa histórica e documental; busca validar a objetividade do relato; 5) História oral: dar voz aos excluídos da história oficial; fonte oral para pesquisa histórica; revela anseios e lutas não visíveis dos excluídos;

Quanto à concepção e a importância do uso da experiência narrada, Paulilo (1999) entende que permite uma compreensão do macrocosmo, a partir do microcosmo. Significa dizer que: cada um de nós carrega em si um pouco do universo no qual existe. Quando a autora afirma isso, está, direta ou indiretamente, indicando que cada pessoa, independente de classe, cor, gênero, tem coisas importantes a dizer.

Ao considerarmos assim como a autora, que “[...] cada um de nós traz dentro de si uma história fascinante” (PAULILO, 1999, p. 145), concluímos que é preciso investir mais em pesquisas com estudantes, pois eles são atores fundamentais e indispensáveis na sua própria aprendizagem.

Quando fazemos buscas em periódicos, repositórios, bancos de dados, sites, entre outros, é comum encontrarmos trabalhos biográficos/narrativos/memoriais sobre professores e trabalho docente, porém é bem mais difícil encontrar trabalhos que tenham narrativas de estudantes. Parece que isso é uma desvalorização/desconsideração por parte dos docentes e pesquisadores em

relação aos estudantes, sejam eles crianças, jovens e adultos. Para tanto surgem campos específicos de pesquisa como a sociologia da juventude e a sociologia da infância, na busca do reconhecimento das crianças e jovens como sujeitos sociais.

Buscando fundamentar a argumentação em relação aos trabalhos produzidos sobre os jovens estudantes, organizei um levantamento de teses e dissertações realizadas no contexto do FILJEM¹⁷ no recorte temporal de 2008 a 2015¹⁸, tendo como critério principal a escuta dos jovens como estratégia metodológica. Após analisar o Currículo Lattes das orientadoras que compõe o grupo de pesquisa, obtive acesso a 17 (dezessete) trabalhos disponíveis na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFSM. Ao ler os resumos dos trabalhos, focalizando as questões metodológicas, percebi 7 (sete) trabalhos que buscam ouvir as vozes de estudantes. Estes trabalhos estão dispostos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Trabalhos produzidos com escuta aos jovens

Autor	Título do trabalho	Tipo de trabalho	Ano
Adriano Machado Oliveira	Jovens e Adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis	Dissertação	2008
Vitor Schlickmann	Os sentidos da experiência escolar para jovens do Ensino Médio: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS	Tese	2013
Átila de Macedo Maia	Ensino Médio Politécnico no RS: desafios e possibilidades	Dissertação	2015
Valéria Pereira Minussi	Sentidos da escola para estudantes de Ensino Médio diante de práticas pedagógicas diferenciadas: um estudo de caso	Dissertação	2015
Raquel de Wallau	Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um estudo de caso	Dissertação	2015
Lucas Andrade Ananias	O significado do curso do PRONATEC e a inserção no mercado de trabalho do jovem egresso do programa	Dissertação	2015
Ethiana Sarachin da Silva Ramos	As relações com o saber/aprender dos jovens no Ensino Médio em situação de abandono escolar	Dissertação	2015

Fonte: Produzido pelo autor, com base nas informações da Biblioteca de Dissertações e Teses da UFSM.

¹⁷ O FILJEM foi fundado em 2005 e discute temáticas tais como: ensino de filosofia, questões culturais e escolares, Ensino Médio e Juventude.

¹⁸ Existem produções em 2016, porém nem todas ainda estão na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFSM, por isso, optei por apresentar apenas os anos disponíveis por completo no sistema.

Sobre os trabalhos, destacamos a variedade dos temas: os sentidos da escola e relações com as culturas juvenis; formação e inserção no mercado de trabalho através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC); abandono escolar; Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio integrado.

Dentre as estratégias de produção de dados com jovens, a grande maioria dos trabalhos optou pela entrevista, exceto dois trabalhos que optaram por escrita de e-mail e grupos focais.

Utilizando a entrevista (com exceção de trabalhos que também optaram por análise de fichas de matrículas e observação participante), percebemos que os trabalhos buscaram o contato com: jovens estudantes do PRONATEC (perceber os impactos do programa na vida e na inserção profissional dos jovens); estudantes do Ensino Médio com diferentes focos de pesquisa (práticas pedagógicas e “sucesso” escolar; compreender o funcionamento dos seminários integrados no Ensino Médio politécnico; jovens em abandono escolar; entender os significados atribuídos por estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional).

Outros dois trabalhos optaram pelo uso de grupos focais e escrita de e-mails (entender os sentidos elaborados sobre a escola, os professores e sua juventude e, entender os sentidos atribuídos à experiência escolar, respectivamente). Essas estratégias metodológicas demonstram o potencial da voz dos jovens opinando sobre sua escolarização, experiências, expectativas, como também suas necessidades.

Destacamos, portanto, que entre os trabalhos existem como resultados uma juventude que está em conflito com a escola, pois a mesma não reconhece suas culturas, seus jeitos de ser; uma juventude que se integra à escola na esperança de poder organizar seu futuro em termos de formação e também de profissionalização, de inserção no mundo do trabalho; uma juventude que, feita a imposição da escolarização obrigatória quer, ao mesmo tempo, aproveitar o momento da vida e socializar, possuir relações sociais profundas e, quer ser ouvida e respeitada.

Considerando as estratégias que já vem sendo utilizadas no grupo de pesquisa ao qual fazemos parte, esse levantamento contribui para o trabalho mostrando formas de pesquisar com os jovens.

Embora o levantamento seja breve e em um contexto específico reiteramos que é necessário que se promovam estratégias para ouvir os estudantes, antes de pré-conceber e interpretar suas experiências sem com eles ter dialogado¹⁹. Consideramos importante escutar para aprender a falar com eles considerando os saberes que eles carregam consigo (FREIRE, 2016).

Neste sentido, a narrativa como método pode tornar-se uma estratégia significativa para mais do que dar voz, escutar o que dizem e reconhecer os jovens estudantes como sujeitos da pesquisa.

2.2.2 Produção e análise de dados

2.2.2.1 A entrevista narrativa

Como forma de produção de dados utilizamos a entrevista narrativa apoiada em autores como Jochelovitch e Bauer (2002), Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e Muylaert et al., (2014) pois, entendemos que os seus pressupostos têm íntima relação com a proposta da pesquisa.

Através das narrativas “[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Quem narra, traz sua visão daquilo que experienciou. Quando falamos em experiência, falamos naquilo que nos atravessa e, que não podemos e não conseguimos ignorar, o caminho que percorremos e tornou-nos aquilo que somos (LARROSA, 2002). Quando pensamos em vida e experiência, logo pensamos: como chegamos até aqui? Lembrando o título de Larrosa (2006, p. 19): “Como se chega a ser aquilo que se é?”.

Entendemos que se “[...] os processos macros são formados por ações individuais, a partir da técnica de entrevistas narrativas pode-se evidenciar aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social a partir de discursos individuais” (MUYLAERT et al., 2014, p. 194). Sendo assim, com mesmos espaços,

¹⁹ Já vimos refletindo nisso em alguns momentos e algumas dessas reflexões estão contidas no texto: “Diálogos entre Freire e Charlot: o ato de escutar como princípio de uma pedagogia para a juventude” (MARTINEZ; SALVA, 2016).

materiais/recursos e professores os estudantes relacionam-se de diferentes formas com o aprender, com os conhecimentos e a escola, e essas diferenças compõem o coletivo das formas como os jovens estudantes se mantêm presentes na instituição escolar, assim, cada narrativa representa em si um todo importante a ser analisado.

As entrevistas narrativas possuem estrutura fluída, possibilitando que os informantes “contem histórias” sobre si ou fatos escolhidos. A entrevista narrativa “[...] não deve ficar em uma soma de dados ou feitos soltos, é uma oportunidade para dar sentido a sua vida e produzir uma identidade. Isto supõe dar uma coerência aos episódios biográficos [...]” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNÁNDEZ, 2001, p. 159, tradução nossa). Por isso as entrevistas narrativas se diferenciam das entrevistas tradicionalmente usadas.

Para Bolívar, Domingos e Fernández (2001) a entrevista narrativa tem ao menos três momentos: o planejamento, ou seja, pensar os sujeitos, as perguntas, o tempo; a realização da entrevista e; a transcrição e análise da entrevista.

Os autores apresentam uma estrutura para a organização e realização da entrevista. Neste sentido, a seguir sintetizamos algumas destas sugestões:

Para o planejamento da entrevista, pensamos quem vamos entrevistar, a partir de nossos interesses e objetivos, segundo critérios estipulados. Devemos pensar também quem serão as pessoas que realizam as entrevistas (no caso de projetos com bolsistas, por exemplo). Estabelecer o propósito da pesquisa, “cara a cara” com os participantes também é fundamental.

Sobre o conteúdo das entrevistas narrativas, os autores sugerem pensar os tópicos e/ou questões a partir dos campos a serem explorados, formando um roteiro para a entrevista. Assim, ao entrevistar vários sujeitos, é interessante que, mesmo existindo pequenas variações, exista um nível de coerência e articulação entre as entrevistas narrativas realizadas. Nesta pesquisa, o roteiro de questões foi elaborado a partir de duas entrevistas piloto realizadas. O roteiro da entrevista se encontra no Apêndice B da dissertação.

Vale ressaltar que, ao longo da pesquisa pode haver mudanças no roteiro, buscando enfatizar outras características. Durante a realização de nossa pesquisa, uma pergunta sobre a relação entre a vivência no Ensino Médio e a escolha da licenciatura acabou sendo suprimida, considerando a quantidade de discussões abordadas, e, portanto, a característica prospectiva da narrativa não foi tão bem explorada. Neste sentido, é válida uma preocupação maior com o roteiro de

perguntas que é apresentada aos participantes, considerando que estas norteiam a produção dos dados e, portanto, o delineamento da pesquisa.

O local adequado para a realização da entrevista também é importante. Diferente de outras entrevistas que, de acordo com os autores, podem ser feitas em diferentes lugares e até em meios virtuais, o contexto temporal e afetivo, a postura adequada do entrevistador frente o entrevistado são elementos importantes: “A tarefa é induzir que os sujeitos criem suas próprias histórias, porque sentem que são compartilhadas pelo interlocutor, em uma situação de diálogo interativo” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNÁNDEZ, 2001, p. 162, tradução nossa)

Sobre o acontecimento da entrevista, ou melhor, a entrevista propriamente dita, Bolívar, Domingos e Fernández (2001) indicam que é importante o clima de recepção, a liberdade para narração do entrevistado, e, quando necessário, o entrevistador pode fazer pequenas interrupções buscando esclarecimento sobre determinados pontos que não ficaram claros na narração.

O cuidado com as questões também é importante, pois, o entrevistador deve formular perguntas que não sejam tão amplas e, que também não possam ser respondidas com sim ou não. O roteiro da entrevista também pode ser revisto na hora da entrevista quando, por acaso, o entrevistado adianta pontos importantes no cronograma. A entrevista deve ser “[...] pacto e compromisso mútuo, importa sobremaneira saber escutar, deixar passar o relato construído pelo indivíduo [...]” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNÁNDEZ, 2001, p. 166, tradução nossa). As entrevistas narrativas preferencialmente devem ser gravadas para facilitar o registro e para que o pesquisador mantenha atenção necessária ao entrevistado. A última etapa do processo é a análise das narrativas.

No caso da pesquisa, realizei seis entrevistas, uma com cada participante da pesquisa. As entrevistas duraram de 15 minutos à 1 hora, e foram realizadas no Centro de Educação, de acordo com a disponibilidade dos participantes, entre os meses de setembro e outubro de 2017.

Adotei a seguinte conduta ao realizar as entrevistas: feito o contato com os participantes, reuníamos em uma sala e eu me apresentava, solicitando sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), já explicitando os objetivos do estudo. Como as perguntas foram feitas de acordo com a orientação de que era preciso com que contassem histórias sobre sua passagem no Ensino Médio, me mantive ouvindo a entrevista, interferindo o mínimo possível.

Bolívar, Domingos e Fernández (2001, p. 159, tradução nossa) destacam que durante as narrativas, não só o pesquisador reflete sobre o processo, mas quem narra se vê em um espelho naquilo que diz, no qual reproduz e produz outros sentidos. Assim, os autores indicam que “[...] supõe um processo reflexivo de autodescobrimento e experiências que marcaram a vida. A própria identidade pessoal se configura num dito processo de interpretação construtiva do sentido da vida”.

2.2.2.2 Análise Textual Discursiva como forma de compreender as narrativas

Para analisar as narrativas dos jovens estudantes, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD). Como as narrativas foram transcritas, tornaram-se um texto e exigiram uma análise textual.

Na ATD existem três passos que constituem o ciclo de análise. Para Moraes (2003) esses passos são definidos da seguinte forma:

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (MORAES, 2003, p. 191).

Esses momentos constituem uma forma de análise que permite olhar para as pequenas partes de um texto, em nosso caso, olhar as narrativas de cada um e perceber que fatos, sentidos ou ações são feitas por cada um dos entrevistados.

A desmontagem dos textos implica a leitura, que sempre é feita a partir de um recorte teórico do autor. Aquilo que pode passar despercebido por alguém pode ser notavelmente perceptível a outro, visto que, nossa leitura sempre é com base naquilo que já lemos ou vivenciamos. Essa unitarização (desmontagem do texto)

implica a divisão nas partes constitutivas de cada material, ou em nosso caso, as partes que compõe a narrativa de cada jovem estudante. Lemos e destacamos cada parte, mapeamos, desorganizamos (tirando da ordem original), e organizamos a partir de outra lógica, tornando o material mais claro e possivelmente organizado.

O segundo momento é o processo de categorização, no qual aquelas partes constitutivas das narrativas de cada estudante são organizadas e agrupadas a partir de relações. Assim,

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias (MORAES, 2003, p. 197).

Por exemplo, no primeiro momento de desmontagem de texto, ao lermos buscamos perceber todas as pequenas partes que compõe o texto, ou seja, olhamos para a narrativa e tentamos perceber todas as suas partes, os seus acontecimentos. Depois de mapear estes acontecimentos, percebemos as relações entre esses acontecimentos, olhamos para as narrativas de todos e percebemos quais elementos se relacionam. Esse é o processo de categorização, que permite uma análise integrada do material. Nas palavras do autor:

Se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese. A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos (MORAES, 2003, p. 201).

O terceiro momento é o da captação do novo emergente. Após termos divididos e agrupados os dados, produzimos um metatexto. Metatexto é um discurso produzido com objetivo de descrever, estruturar e interpretar um texto²⁰, ou seja, olhar para os materiais e fazer a teorização adequada à leitura do pesquisador e os interesses da pesquisa. Desse modo, os metatextos “[...] são constituídos de

²⁰ METATEXTO. **Dicionário Informal**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/metatexto>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 202).

O autor aponta que podem ser buscadas pontes entre as categorias, mas, também é possível a construção de textos individuais sobre cada categoria e, posteriormente a sua junção.

Como o metatexto é produzido a partir de descrição e interpretação, precisamos apresentar as categorias, buscar argumentos, elucidar a partir de citações do material utilizado (trechos das narrativas), tentar trazer uma “imagem” fiel daquilo que queremos analisar. A interpretação é o exercício da teorização, do confronto entre aquilo que o material quer dizer e as teorias já existentes, entre aquilo que esperávamos e aquilo que os participantes dizem/escrevem com o objetivo de melhorar a compreensão daquilo que estamos investigando.

Dessa forma, a produção do metatexto que sintetiza a análise textual discursiva “[...] constitui-se num esforço em expressar intuições e novos entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o *corpus* da análise” (MORAES, 2003, p. 205, grifo do autor).

O resultado desse processo é a auto-organização. Esse ciclo (unitarização, categorização, a emergência do novo) culmina em um processo de desconstrução, emergência e comunicação. Para Moraes (2003, p. 209), com base em Assmann,

[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos. Nesse sentido é um efetivo aprender, aprender auto-organizado, resultando sempre num conhecimento novo.

Nesta pesquisa, após a realização das entrevistas e a transcrição, obtive um material equivalente a 47 páginas. Com intenção de analisar as entrevistas, busquei diferentes aplicativos para facilitar a análise. No entanto, demonstrando certa dificuldade em utilizar tais aplicativos, optei por seguir as indicações de Moraes (2003), e fazer manualmente: ler cada entrevista, e, grifando cada trecho narrativo que tivesse relação com os aspectos destacados ao longo do estudo. Posteriormente uni estes trechos em categorias, para compor as seções que integram o capítulo 6 dessa dissertação. Mediante a quantidade, aos poucos filtrei os dados, pois, além da quantidade, a variedade e a riqueza permitiam um amplo leque de interpretações. Sistematizei, portanto, os dados de acordo com os

referenciais teóricos sobre juventude, Ensino Médio e relação com o saber com base nos estudos de Charlot (2000, 2002, 2009, 2013). Destaco, no entanto, que muitos dados foram guardados para que possam ser objeto de reflexão em outro momento.

Neste sentido, consideramos profícua a Análise Textual Discursiva como estratégia de desorganização, organização e análise das narrativas dos jovens estudantes. Olhando cada narrativa individual e percebendo caminhos coerentes entre eles podemos chegar a uma compreensão mais afinada sobre as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares.

2.2.3 O campo e os sujeitos de pesquisa

Considerando os delineamentos quando ao tipo de pesquisa, instrumento e forma de análise, cabe ressaltar o campo de investigação, que foram as licenciaturas da UFSM, de Santa Maria/RS. De acordo com dados emitidos no Portal Indicadores UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017), a Universidade Federal de Santa Maria, fundada em 14 de dezembro de 1960, atualmente divide seu atendimento entre os *Campi* de Cachoeira do Sul, Camobi e Centro (ambos em Santa Maria/RS), Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Pólos de Educação à Distância, atendendo, 26.518 estudantes, entre Ensino Médio, Técnicos, Graduação e Pós-Graduação. O sorteio incluiu apenas as licenciaturas dos *campi* de Santa Maria/RS, considerando a dificuldade de deslocamento para outro *campus* da UFSM.

Situo a pesquisa especificamente no *Campus* Camobi, que atende 19.186 estudantes. Entre os cursos ofertados, destaco os cursos de licenciaturas, que são alvos da pesquisa, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Cursos de Licenciatura da UFSM

Nome do curso	Código do curso	Número de estudantes
Artes Visuais – Desenho e Plástica	728	79
Ciências Biológicas	111	63
Dança	763	49
Educação Especial	633	128
Educação Física	801	266
Filosofia	101	122
Física	102	46

(continua)

Tabela 1 – Cursos de Licenciatura da UFSM

		(conclusão)
Física - Noturno	126	74
Geografia	121	142
Letras – Lic. Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	735	147
Letras – Lic. Hab. Espanhol e Literaturas Língua Espanhola	737	151
Letras – Lic. Hab. Inglês e Literaturas Língua Inglesa	736	133
Ciências Sociais	530	144
Educação Especial – Noturno	637	237
Sociologia	523	6
Teatro	756	54
Matemática	132.1	80
Matemática – Noturno	125	120
Música	734	69
Pedagogia	628	292
Pedagogia – Noturno	627	211
Química	109	106
História	130	185

Fonte: Dados obtidos através do Portal Indicadores UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017).

Dentre os cursos de licenciatura expostos anteriormente sorteei seis cursos, aos quais entrevistaria respectivamente seis estudantes, sendo eles: Física, Matemática, Química, Educação Física, Ciências Sociais e Teatro. Durante a qualificação do projeto de mestrado foi sugerido que fosse aumento o número de estudantes propostos (quatro), porém, como o foco da pesquisa era a produção de narrativas, que envolvem uma entrevista mais prolongada e com mais detalhes, não se considerou um grande número de estudantes. Assim, foram entrevistados seis estudantes, e não os quatro propostos antes.

Tendo feito todos os trâmites éticos, apontados na próxima seção, comecei a busca pelos jovens estudantes. No dia 31 de agosto fiz o contato com a secretaria/coordenação de cada um dos cursos, por e-mail e presencialmente, solicitando que repassassem a todos os seus estudantes um e-mail que lhes envie com os detalhes da pesquisa. O curso de Física, por exemplo, solicitou que fosse feito o contato via *Twitter*. Feito esse contato com os cursos, de um universo de aproximadamente 805 estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017), não obtive retorno de nenhum estudante por e-mail.

Sabendo que essa ausência de retorno era possível, busquei outros caminhos. Nada melhor que as redes sociais para encontrar jovens para a pesquisa.

Então, solicitei uma postagem na página do *Facebook* intitulada “*Spotted UFSM*”²¹. Essa página aceita postagens de estudantes que desejam encontrar outros, quando não se conhece o nome, por exemplo, através da descrição, exemplificada a seguir: “procuro uma menina que estava na parada do ônibus, de camiseta azul com uma estampa vermelha às 14h30min”. Embora a finalidade da página é promover encontros, principalmente amorosos, outras atividades são divulgadas como pesquisas, materiais perdidos na universidade, entre outros. Uma das características mais importantes da referida página é a garantia do anonimato. Entrei em contato com os responsáveis da página e solicitei que postassem a seguinte mensagem:

“Procuro jovens do sexo masculino e feminino dos cursos de licenciatura em Física, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Teatro e Química para entrevista sobre vivências no Ensino Médio. Quem tiver interessado só curtir a postagem que eu entro em contato. Valeu!”

Postei a mesma mensagem no grupo do *Facebook* na qual participam os moradores da Casa do Estudante Universitário II, onde moram estudantes da graduação, intitulada “Universo CEU II”²².

Em pouco tempo alguns jovens estudantes entraram em contato comigo pelo *Facebook*, outros por *Whatsapp*, e assim foi se constituindo um grupo de interessados. Destes estudantes, os do curso de Física, Teatro, Química, Educação Física fizeram a entrevista dentro de poucos dias. Do curso de matemática duas jovens estudantes manifestaram interesse, mas, depois de várias tentativas de contato acabaram não podendo participar. Do curso de Ciências Sociais não tive procura de nenhum jovem estudante. Assim, em conversas informais com colegas de curso, me foram apresentadas algumas jovens estudantes e, uma destas aceitou ser entrevistada.

Tendo um total de cinco jovens estudantes e, com a negativa das jovens estudantes do curso de Matemática, optei realizar a substituição por uma estudante

²¹ SPOTTED UFSM. **Facebook**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Spotted-UFSM-930267327004173/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

²² UNIVERSO CEU II. **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/universoceu2/?ref=br_rs>. Acesso em: 20 out. 2017.

de Pedagogia, que anteriormente havia manifestado interesse em participar quando comentei sobre a pesquisa.

Inicialmente, a escolha dos jovens estudantes tinha alguns critérios como:

- Que os/as jovens estudantes tenham cursado o Ensino Médio entre 2008 e 2013;
- Que os jovens estudantes (na quantidade total) fossem igualmente dos sexos masculino e feminino;
- Que os/as jovens estudantes (na quantidade total) tivessem estudado na rede pública estadual;

Visto a baixa adesão busquei participação de uma quantidade igualitária de jovens dos sexos masculinos e feminino, porém não encontrei. Foram entrevistadas quatro jovens estudantes do sexo feminino, identificadas aqui como Christine, Aline, Ilia e Diana²³, e dois jovens estudantes do sexo masculino, identificados como Jean e Leonardo. Todos estudaram em escolas públicas, porém Jean estudou também em uma instituição federal, e; em relação ao recorte temporal, os jovens estudantes estudaram em épocas diferentes, entre 2005 a 2016. O quadro a seguir sintetiza as informações principais de cada um deles:

Quadro 2 – Informações sobre os jovens participantes da pesquisa

Nome	Curso	Semestre	Idade	Tempo vivido no Ensino Médio
Aline	Pedagogia - Diurno	8	21	2011-2013
Jean	Física	1	20	2013-2016
Leonardo	Teatro	2	19	2013-2016
Christine	Educação Física	6	20	2011-2013
Diana	Química	8	28	2005-2008; 2011
Ilia	Ciências Sociais	6	20	2012-2014

Fonte: Produzido pelo autor.

²³ Todos os nomes são fictícios conforme as considerações éticas adotadas na pesquisa.

A opção por escolher jovens estudantes de licenciatura e não jovens estudantes do Ensino Médio se deu porque percebi, através de conversas informais com estudantes de licenciatura da UFSM que a passagem pelo Ensino Médio de muitos era destituída de sentido, porém, mesmo assim, esses estudantes haviam ingressado na Educação Superior, despertando curiosidade em relação à passagem de outros estudantes pelo Ensino Médio. Como citado anteriormente, além desses diálogos com estudantes de licenciaturas, compreendemos que esse é um processo válido de reflexão, considerando que como futuros professores são influenciados pela sua passagem pela escola (FREIRE, 2016; TARDIF, 2010).

Embora a narrativa tenha o potencial de provocar nos narradores a possibilidade de pensar prospectiva e retrospectivamente, durante a pesquisa acabamos dando destaque unicamente a experiência escolar, deixando a reflexão sobre a docência futura dos estudantes como uma possibilidade de pesquisa futura. Aos poucos a pesquisa foi tomando um caminho, principalmente quando ganhou maior visibilidade as narrativas da experiência escolar, e em menor medida, as sobre o futuro docente. Nesse caso, podemos dizer que a pesquisa se sustentou com base na história de vida escolar.

Um dos jovens estudantes da pesquisa dá sustentação a essa escolha durante sua entrevista. A fala de Jean pode ser ilustrativa em relação ao potencial das narrativas de que, ao falar do passado, quem narra também está se relacionando no presente e no futuro e que, pensar na sua passagem no Ensino Médio, também lhe mostra os desafios da sua futura atuação:

Eu vejo que no Ensino Médio é uma fase mais difícil, eu acho que é a parte mais difícil sim, claro que tu também tem a criança aprendendo, mas é mais fácil ensinar uma criança do que alguém que já aprendeu, já tem uma base meio ruim e ainda está passando por fases hormonais, essa questão, e ainda tá formando pensamento e ainda passando por aquela fase, digamos “rebelde”. Então meio que, no Ensino Médio o diferencial é que é mais difícil ensinar alguém do Ensino Médio, em comparação ao Ensino Fundamental. Mesmo eu sendo acadêmico de licenciatura em Física, pra dar aula no Ensino Médio, eu sei que essa vai ser uma dificuldade que vou ter que enfrentar (JEAN)²⁴.

²⁴ As citações apresentam-se destacadas do texto com a utilização de um recuo de 2 cm, uso de itálico e fonte tamanho 12. Optei por esse destaque de modo que elas não fiquem como uma citação em bloco, mas, que apareçam diferenciadas, com uma integração maior com o texto.

Ilia, outra jovem estudante da pesquisa também em sua narrativa faz relação com a prática profissional e com a formação inicial docente.

[...] acho que tem que ter uma reestruturação nas escolas, na nossa formação também, que ainda nos estamos saindo da universidade com um... já tá se abrindo, a gente já tá trabalhando com a questão da didática, de metodologias, de interação com os estudantes, eles já estão mais atentos só que a gente tem que trabalhar a importância de se aprender também, não só do social né? (ILIA).

A jovem estudante Diana também, ao refletir sobre suas vivências na escola, relata:

Por isso que eu digo pras outras pessoas que eu adoro o ambiente escolar, tem gente que não gosta. Então se não gosta, não trabalha numa escola. Mas eu adoro o ambiente escolar, e acho que o que me fez gostar foi isso, foi essa visão que a escola me fez ter da escola, visão boa, as coisas legais, e é isso (DIANA).

Assim, mesmo com foco nas memórias do Ensino Médio, a relação com o presente e futuro como destacam Clandinin e Connelly (2015) é evidente, no entanto, é realizada, neste momento, apenas pelos narradores. Definidos os sujeitos, realizadas as entrevistas, indicamos que todos os aspectos éticos possíveis foram respeitados, de acordo com as indicações na próxima seção.

2.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A referida pesquisa de mestrado foi registrada no Gabinete de Projetos do Centro de Educação - GAP/CE, sob o número 047210, com registro apresentado no Anexo B, e vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas”, registrado no GAP/CE sob o número 046140. O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, através da Plataforma Brasil e, o parecer de aprovação está contido no Anexo A. O apêndice B utilizado nessa entrevista como guia para a entrevista foi também aprovado pelo Comitê de Ética.

Os jovens estudantes que participaram da pesquisa assinaram o TCLE (APÊNDICE A), sendo alertados dos seguintes aspectos:

- **Riscos:** É possível que você possa perceber alguns dos seguintes desconfortos: tempo prolongado do diálogo de acordo com o aprofundamento dos aspectos abordados em entrevistas e/ou constrangimento ao ser observado ou entrevistado. No caso de qualquer uma das situações você poderá interromper a entrevista/observação e cancelar sua participação sem qualquer ônus ou represália.
- **Benefícios:** Este projeto aportará reflexões acerca dos processos de aprendizagem de jovens e crianças, visando um investimento na qualidade da educação oferecida aos nossos estudantes. A ênfase será dada aos processos de escuta sobre os processos de aprendizagem, sobre as práticas realizadas nas escolas e na universidade, sobre as interferências da cultura, sobre o impacto das políticas públicas. Conseqüentemente espera-se produzir dados importantes para construção de pautas para a discussão de políticas públicas voltadas à escolarização de jovens e crianças.
- **Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

2.4 SÍNTESE METODOLÓGICA

Sintetizo a metodologia da pesquisa no seguinte quadro metodológico:

Quadro 3 – Quadro metodológico

(continua)

TEMA/TÍTULO	“Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!”: Relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio
PROBLEMA	Com base nas narrativas de alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM, quais as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares construídas por eles durante sua passagem no Ensino Médio e em que medida essas relações os mobilizaram ou desmobilizaram a estudar?

Quadro 3 – Quadro metodológico

(conclusão)

OBJETIVO GERAL	Compreender as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares construídas no Ensino Médio por alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM com base em suas narrativas, considerando a influência dessas relações em sua mobilização ou desmobilização para os estudos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> a) Refletir sobre a etapa do Ensino Médio, delimitando percepções sobre ela e os desafios atuais; b) Discutir o conceito de juventude a partir de múltiplos aspectos, relacionando-o com processo de escolarização no Ensino Médio; c) Explicitar conceitualmente a “relação com o saber”, como fundamento de análise das narrativas produzidas; d) Identificar as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares que os jovens estabelecem no Ensino Médio.
METODOLOGIA	Abordagem qualitativa (GATTI, 2002; GHEDIN, FRANCO, 2011; MELUCCI, 2005); Método biográfico-narrativo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; CLANDININ; CONNELLY, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 1995;).
PRODUÇÃO DOS DADOS	Entrevista narrativa (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; MUYLEAERT et al., 2014).
ANÁLISE DOS DADOS	Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003).

Fonte: Produzido pelo autor.

3 OLHARES SOBRE O ENSINO MÉDIO

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Historicamente o Ensino Médio foi porta de acesso e legitimação da/para a divisão social e a divisão do trabalho no Brasil. A elite foi privilegiada em oposição à educação para as classes populares no que se refere ao acesso ao conhecimento. Enquanto uns tiveram possibilidades formativas com acesso à Educação Superior, sendo formados para ser dirigentes, grande parte da população do país teve acesso apenas à formação necessária para serem trabalhadores. A divisão entre trabalho manual e intelectual fica explícita nas propostas desenvolvidas ao longo da história.

Nesta pesquisa o Ensino Médio é o contexto no qual jovens estudantes construíram relações a escola, o aprender e os conhecimentos escolares, e são estas relações o objeto do nosso estudo. O Ensino Médio, como campo de vivências dos jovens é relacionado neste trabalho a partir do passado, nas memórias dos jovens estudantes expressas em narrativas. Isso implica reconhecimento que como etapa da Educação Básica, o Ensino Médio tem papel importante na formação dos sujeitos, que carregam consigo marcas, impressões e vivências que podem ser ou não definidoras de sentidos posteriormente.

Como sugere à história da constituição do Ensino Médio no Brasil e também o prólogo desse capítulo atualmente essa etapa final da Educação Básica tem sido um campo controverso de discussões, permeado por diferentes olhares, perspectivas e interesses.

Este capítulo não tem por objetivo apresentar soluções para os problemas do Ensino Médio, que são muitos e, também difíceis de definir com precisão. Cada estudo indica algumas fragilidades e, portanto, reunimos alguns destes, na medida do possível, para discutir de forma breve a identidade do Ensino Médio, os discursos e as acusações da sociedade em relação à escola, a relação dos jovens estudantes com o espaço do Ensino Médio, bem como também alguns dos desafios para esse campo de pesquisa.

3.1 A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO

É difícil definir com precisão quais são os problemas do Ensino Médio. Um dos pontos passíveis de discussão é o da identidade dessa etapa. De acordo com Krawczyk (2014, p. 77)

Fala-se da falta de interesse por parte dos jovens, dos altos índices de evasão e fracasso escolar, da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara. E as controvérsias têm se acirrado ainda mais, na medida em que se implantam políticas de expansão desse nível de ensino.

Segundo a autora, nem se pode falar em falta de identidade, porque essa identidade nunca esteve bem definida. Em verdade, a argumentação vem neste sentido: tentar entender quais as dimensões que compõe essa identidade e porque elas não são coerentes e articuladas entre si.

O Ensino Secundário brasileiro surge a partir dos jesuítas e seu modelo de seminário-escola com o objetivo de preparar a elite para o ingresso na Educação Superior (MOEHLECKE, 2012). Para as classes menos favorecidas, na década de 1930 começou a ser implantado o ensino profissionalizante, buscando romper o seu caráter propedêutico²⁵. Segundo Kuenzer (2007a) em 1909 já surgiam escolas jesuítas de artes e ofícios. Estas escolas,

[...] antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2007a, p. 27).

O ensino profissionalizante tornou-se padrão determinado para as classes populares, buscando preparação de mão de obra para trabalhar nas indústrias. Portanto, “[...] tais opções consagram o que os educadores da época definiram como uma dualidade do nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com aqueles que se destinavam” (MOEHLECKE, 2012, p. 40).

²⁵ Propedêutico significa introdução, ou estudos preliminares, que prepara para estudos mais completos (PRIBERAM DICIONÁRIO, 2017). No caso do Ensino Médio, seu currículo e organização dizem muito em respeito ao acúmulo de conhecimento através de disciplinas teóricas, formação geral com pouca ou nenhuma adequação quanto à formação profissionalizante, visando o ingresso na Educação Superior.

De um lado, a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade (KRAWCZYK, 2014, p. 78).

Essa dualidade na formação do Ensino Médio garantiu a reprodução e a exclusão social dividindo o ensino entre “escola para elite e escola para desfavorecidos”. Para Kuenzer (2007b) o mal do Ensino Médio é ser um nível de ensino que precisa articular as duas necessidades: a preparação para a Educação Superior e para o trabalho. O desafio posto é “[...] a formulação de uma concepção de Ensino Médio que articule de forma competente essas duas dimensões” (KUENZER, 2007b, p. 25).

Historicamente essas duas modalidades (ensino geral propedêutico e ensino profissionalizante) serviram para atender as necessidades da divisão técnica e social do trabalho: trabalho manual e trabalho intelectual. Kuenzer (2007b, p. 26) entende que aí reside inclusão e exclusão, expressos nessa divisão do trabalho, como poderemos ver na citação a seguir:

[...] O Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que foram historicamente se constituindo. Em decorrência, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

A divisão entre capital e trabalho estava bem definida, garantida através das trajetórias escolares. Uns planejam, outros executam. Conforme Kuenzer (2007b), as elites tinham uma trajetória bem definida: passavam do ensino primário, para o secundário propedêutico, e chegavam à Educação Superior.

Além de preocuparmos com a formação geral com foco no acesso à universidade, ou, na formação profissionalizante, não podemos esquecer que ainda existe uma terceira necessidade: a formação para a autonomia e cidadania (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Assim, preparando para o trabalho ou preparando para o

ingresso na universidade, o Ensino Médio também é um espaço de preparação em si, preparação para o futuro (seja ele qual for), preparação para a vida.

Sposito e Souza (2014) ampliam a discussão dizendo que, os discursos hoje chamam atenção para as características que o Ensino Médio deve ter: a) identidade própria: o Ensino Médio como fim em si mesmo, como espaço formativo; b) preparação para a Educação Superior; e c) preparação para a experiência do mundo do trabalho. Vemos que, nesta encruzilhada, esta etapa carrega demasiada responsabilidade e, de acordo com as autoras, a exclusão reside não pela exclusão de uma dessas “obrigações” e sim pela ênfase em alguma delas.

Dessa forma, quando o Ensino Médio busca enfatizar a preparação para a Educação Superior, ao mesmo tempo ele perde seu fim em si mesmo, ou seja, constituir-se um espaço-tempo singular de aprendizagem. Quando ele se preocupa com essa definição própria, acumulando conhecimentos sistemáticos e, ignorando a realidade do mercado de trabalho e os anseios dos jovens pela Educação Superior está também sendo “excludente”, de certo ponto de vista:

Para o conjunto majoritário de jovens, a simples ênfase em um dos pólos poderá aprofundar as desigualdades, e a sua articulação efetiva tem constituído um jogo de equilíbrios difícil, uma vez que as respostas tendem a desconhecer, de fato, as demandas presentes nos modos de vida desses segmentos (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 44).

Neste sentido Krawczyk (2011, p. 760) entende que,

[...] é a necessidade de um ponto de equilíbrio entre os dois paradigmas, visto que o jovem deve ser preparado durante a escolarização básica para assumir os múltiplos papéis que o esperam: um trabalhador e, ao mesmo tempo, cidadão, pai, filho, amigo etc. As competências gerais acabam, por sua vez, se realizando em um campo profissional específico, de maneira que parece indissolúvel a discussão entre formação geral e formação integral.

Como proceder nesse entremeio de concepções? O que faz, por exemplo, um professor ao deparar-se com todas estas finalidades? Como o estudante reage e o que ele espera da escola? Tomazetti et al., (2014) em sua pesquisa percebe que, na fala dos estudantes, estão estes anseios: alguns preocupados que os conteúdos

escolares os ajudem à arrumar um emprego²⁶, outros muito preocupados com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros programas de ingresso à universidade, e, outros, preocupados com a importância do conhecimento para a vida. Voltamos à encruzilhada: uma etapa que, por ser o final da Educação Básica precisa mostrar de forma clara e concisa quais suas finalidades.

Essa falta de identidade, também denunciada por Tomazetti et al., (2014) indica uma crise no sentido do Ensino Médio. Essa crise torna inviável a construção de um Ensino Médio que proporcione atendimento à demanda dos estudantes que “[...] não se sentem estimulados a aprender e fazer do espaço escolar um lugar de crescimento também na área das relações sociais” (TOMAZETTI et al., 2014, p. 18).

Mesmo com tantas dúvidas por parte dos estudantes, eles ainda acreditam que a escola é o lugar certo para sua formação (TOMAZETTI et al., 2014). Leão, Dayrell e Reis (2011), ao realizarem uma pesquisa com jovens, estão, ao mesmo tempo, dando uma sugestão da organização da escola e das finalidades do Ensino Médio. Para os jovens de sua pesquisa,

[...] a crítica parecia dizer respeito não apenas às aulas em si, mas à ausência de propostas educacionais que, além dos conteúdos e habilidades disciplinares, dialogassem com as demandas juvenis em termos de orientações, acesso a informações, espaços de participação e diálogo, entre outros (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 268).

Esse poderia ser um caminho: uma escola que se preocupa com os conhecimentos produzidos historicamente, procura articulá-los com outras formas educativas como orientações, projetos, espaços de lazer paralelos à escolarização e, ao fazer estas ligações, também explicitar as relações entre a formação e o trabalho. No entanto, essa é uma proposta. Cabe a nós avaliar quais seriam os caminhos propícios a serem tomados para efetivá-la.

3.1.1 A escola “contra a parede”: problematizando o contexto escolar

²⁶ “Para os jovens, a escola é muito importante, e assim, a preocupação dos mesmos sobre aquilo que a escola oferece [...] justifica o fato de muitos jovens demandarem a realização de projetos que proporcionem a eles melhores condições de inserção no mercado de trabalho ou de disputa por uma vaga na educação superior. Atividades nesse campo tendiam a ser valorizadas, na crença de que o acúmulo de experiências de formação profissional ampliaria as chances de uma inserção futura” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 268).

A alienação é uma acusação recorrente dirigida contra a escola. Essa acusação existiu e continua a existir em diversas variáveis. As matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente. Os temas são “artificiais”. A escola não prepara seus alunos para a “vida real”. Para alguns, isso significa que a escola não leva suficientemente em conta as necessidades reais do mercado de trabalho. Para outros significa que a escola coloca ênfase demais na ligação entre a escola e o mercado de trabalho ou entre a escola e as exigências do sistema de ensino superior [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 13).

As acusações contra a escola continuam, conforme apontam acima Masschelein e Simons (2015). No entanto, mesmo em meio às acusações, não poderíamos fazer o contrário, defendê-la? Não de forma cega ou obstinada, mas, percebendo suas fragilidades e os desafios postos. Uma instituição com “tantos problemas” já deveria ter acabado, se estes são problemas reais e relevantes.

Voltando brevemente ao problema da identidade do Ensino Médio, podemos pensar que essa tríplice condição (mercado, universidade, tempo-espço particular de aprendizagem) poderia ser vista de outra forma.

Será que a escola tem que atender o mercado de trabalho nas suas práticas? Zibas (2005) aponta que em oposição às necessidades do mercado, a escola precisa oportunizar a apropriação de saberes e valores para a democracia, não se submetendo à racionalidade econômica. Neste sentido, para a autora, é necessário que a escola

[...] desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada. Este é, sem dúvida, o elemento mais complexo das demandas sobre a escola, pois há divergentes posicionamentos sobre as possibilidades de que a escola – em vista de suas determinações históricas e sociais – possa exercer esse papel. Entretanto, o atual contexto – de aumento das desigualdades, de anomia social generalizada, de violência social, de crise de valores e de colapso ou perda de importância dos veículos tradicionais de socialização da juventude – pode facilitar a compreensão do currículo desse ângulo político-pedagógico (ZIBAS, 2005, p. 25).

De outro lado, os discursos chamam atenção de que,

Fala-se muito da perda do caráter cultural da instituição escolar e da perda da sua importância como centro de transmissão de saberes diante do valor que adquirem novas modalidades de informação e conhecimento, mas, ao mesmo tempo, existe uma pressão crescente pelo aumento de conhecimentos que a escola deve oferecer. O conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante – o político, o empresarial

e o da mídia – reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho (KRAWCZYK, 2011, p. 757, grifo nosso).

Esse discurso político e econômico, bombardeando as pessoas através da mídia televisiva, vem ressaltar essa importância demasiada que se dá para a formação para o trabalho. Kuenzer (2007a) já destacava a estrutura histórica brasileira de separação das forças de trabalho, da formação profissionalizante visando à formação profissionalizante nas escolas para a maioria da população.

Um exemplo dessa proposta de profissionalização está expresso na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, mais conhecida como a lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Essa lei traz alterações drásticas no Ensino Médio quanto à carga horária (ampliação sem investimentos); exclusão de diferentes disciplinas (educação física, sociologia, filosofia e arte farão parte do currículo através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em fase de aprovação/avaliação por uma comissão específica e a comunidade científica ainda não sabe o resultado desta avaliação²⁷), ficando reduzidas ao status de estudos e práticas, diluídas em outras disciplinas.

Afora isto, a língua espanhola torna-se optativa em oposição à obrigatoriedade da língua inglesa, e língua portuguesa e matemática tornam-se as grandes ocupantes do currículo escolar; haverá maior precarização quanto à formação de professores (poderão atuar na formação técnica desde que tenham “notório” saber reconhecido pelo sistema de ensino); a possibilidade de aproveitamento de carga horária via Educação à Distância, o que vai favorecer grandes empresas educacionais que já possuem grande parte do poder decisório nas decisões da educação pública brasileira, entre outras alterações, não só na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A grade curricular que será implantada será basicamente matemática, português e inglês, acrescido dos itinerários formativos, que serão divididos em: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Formação

²⁷ Foi entregue uma nova versão da BNCC em abril de 2018, e nela ainda se configura a exclusão de disciplinas como Filosofia e Sociologia, principalmente pelo aspecto da “liquidez” ou como se convencionou chamar de “currículo líquido” por integrantes de movimentos sociais em defesa do Ensino Médio, visto que as disciplinas foram incorporadas às outras como “estudos e práticas”.

profissional. Se a discussão de identidade do Ensino Médio girava entre três eixos (mercado de trabalho, preparação para a Educação Superior e formação em si mesma, ou para cidadania) a atual reforma move a atenção para a formação profissional, principalmente por reduzir conteúdos e fazer com que o Ensino Médio se adeque ao ENEM, e isso, devido à diferença de itinerários formativos oferecidos aos jovens incidirá no acentuamento da desigualdade de acesso à Educação Superior.

Com todas essas mudanças e com nenhuma participação popular, marcada pelo autoritarismo de uma aprovação via Medida Provisória, percebemos o grande papel do mercado regulando as relações educativas. Essas novas relações não se traduzem

[...] em exigências elevadas de conhecimentos, nem garante ao jovem com ensino médio e cursos de aperfeiçoamento um lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão (KRAWCZYK, 2011, p. 758).

Mas qual o sentido de toda argumentação até aqui construída? O sentido está na problematização: será que a escola precisa ficar à mercê do discurso político e econômico, e, renunciar os conhecimentos gerais para focalizar o mercado de trabalho? Ainda cabem outras perguntas: será que os conhecimentos discutidos na escola (matemática, português, relações humanas, história, sociologia, etc.) já não bastariam para o ingresso no trabalho, considerando trabalhos em nível médio, ou sem exigências de escolarização? Será que precisamos renunciar tudo isso em nome de uma formação técnica, através de um itinerário de formação profissional específico, ou uma formação minimizada, em torno da matemática e do português e de apenas uma área de conhecimento específico? Quem são os verdadeiros beneficiados por essas mudanças?

Segundo Silva e Scheibe (2017) a flexibilização do currículo e a possibilidade de “escolha” é uma estratégia mais ampla, de deslegitimação do conhecimento pela necessidade imposta pela lógica mercantil e utilitarista de formação para o trabalho e, para alcançar índices satisfatórios nas avaliações nacionais e internacionais. Por fim, por acreditar que grande parte dos jovens devem estar no mercado de trabalho e não na Educação Superior, essa proposta preconiza a formação profissional e reduzida, assim, tampouco precisa garantir a qualidade e o acesso à Educação

Superior que, no ano de 2017 e 2018 já teve redução de vagas na graduação e pós-graduação, bem como limitado orçamento para qualificação de novos profissionais.

Para as autoras, há que se destacar a linha de argumentação que permeia a proposta e que se remete diretamente às reformas educativas na década de 1960. Desse modo:

[...] há uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal. Ela sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

Masschelein e Simons (2015) afirmam que a relação entre mercado e escola é uma falsa ilusão, pois ao enfatizar o potencial produtivo e a empregabilidade, a escola se esvazia em suas formas pedagógicas.

A oportunidade ou experiência de renovar o mundo (a experiência de interesse e de “ser capaz de”) não está mais ali, ou, dito de outra forma, desaparece tão logo as rigorosas necessidades de uma sociedade exigente e do mercado de trabalho são invocadas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 89).

Na visão dos autores, a escola se ocupa da formação dos estudantes, em preparação. Mas não é uma preparação para algo, é uma preparação em si mesma. Significa dizer que é estar preparado (para alguma coisa) ou saber se preparar. “A escola, poderíamos dizer, é a preparação em prol da preparação. Esta preparação escolar significa que os jovens ‘adquirem sua forma’, e isso significa que eles são habilmente competentes e bem-educados” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 89). Neste sentido Krawczyk (2011, p. 760) contribui ao dizer que,

[...] existe bastante consenso de que a organização e o currículo do ensino médio não podem estar atrelados às demandas do mercado. Esta é uma associação insuficiente que desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, a qual lhes permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado [...].

Podemos pensar de forma mais abrangente. Durante a escolarização crianças e jovens estão sempre em uma preparação para o futuro escolar: na

Educação Infantil infelizmente muitas vezes há a preocupação que as crianças se alfabetizem para entrar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com facilidade para ler e escrever (e, possivelmente, muitas vezes negligenciam a infância, a brincadeira, o movimento, etc.); nos Anos Iniciais a preocupação é com a alfabetização e com os conhecimentos para que as crianças consigam chegar aos Anos Finais (e, sem dúvida, continuam negligenciam a infância de múltiplas formas, principalmente em relação ao corpo); no Ensino Fundamental preocupam-se com o ingresso no Ensino Médio, e, então, no Ensino Médio, existem mais opções para se preocupar. O ciclo que se inicia aos quatro anos de idade (ou menos) se estende por uma boa parte da vida infanto-juvenil.

Outra marca da escola além da preparação e formação em si mesma, para Masschelein e Simons (2015) é a suspensão e a profanação. Suspensão porque quando as crianças e jovens entram na escola é importante que “deixem” parte da sua realidade social para trás. Não a esqueçam totalmente, mas a deixem suspensa, para que, na prática pedagógica possam explorar outros aspectos do mundo que vão além daquilo que vivem, suas vivências familiares, muitas vezes opressivas e em situação de vulnerabilidade social.

Estar na escola exige abertura para que o mundo lhe seja aberto, que, os animais e as gravuras ganhem vida e falem de locais não possíveis de serem vistos. Quando uma criança se vê confrontada pela aula, pelos livros, pelos conteúdos, pode então, ter contato com coisas que sua realidade não lhe permite ver. Como narram Masschelein e Simons (2015, p. 44) um episódio de vivência na escola:

Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. Estampas bonitas que transformaram a sala de aula em um zoológico, só que sem as gaiolas e as barras [...] Ela [uma estudante] foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. [...] Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora. Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma.

Isso é o que Masschelein e Simons (2015) entendem como “Profanação”, porque na escola as coisas têm outro sentido, tem outro uso. As habilidades ou aptidões do mercado, do trabalho viram exercícios. E não se aprende a fazê-los por fazer, ou porque será “útil” e sim, importa o que implica esse fazer, como um objeto

de estudo. Profanação porque o mundo, invés de ser vivido vira objeto de estudo, vira conteúdo, torna-se conhecimento.

A linguagem da matemática consegue ser autossuficiente – o seu enraizamento social é suspenso – e, por meio disso, ela se torna um objeto de estudo. Da mesma forma, podemos qualificar habilidades em prol da prática de habilidades. Nesse caso, a escola é o tempo e o lugar para estudo e prática – as práticas escolares podem alcançar um significado e um valor em si mesmas. [...] O que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 40).

Ao invés de nos preocuparmos se o tempo na escola será usado para preparação para ingresso na Educação Superior ou no mercado do trabalho, deveríamos nos preocupar em garantir o “tempo livre”, não como relaxamento, mas como espaço de pensar, “[...] fazer do tempo livre uma realidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 97). Discutir filosofia, física, história, e todas outras matérias pelo prazer em discuti-las, sem estar sempre buscando uma aplicação para elas, além da interpretação da vida.

A escola pode ser vista como espaço onde as dúvidas do mundo podem ser investigadas e que, estando na escola, não estamos fora dela, produzindo (no sentido capitalista do termo). Tempo livre e tempo produtivo são opostos, porque, enquanto produzimos e gastamos nossa vida no trabalho, as crianças e jovens tem por direito estar na escola pensando! Masschelein e Simons (2014, p. 162, grifo nosso) sintetizam o que entendem por tempo livre e por escola no seguinte trecho:

Tempo livre como o tempo de estudo, pensamento e exercício é o tempo que é separado da vida produtiva, é tempo em que o labor e o trabalho como atividades econômicas são colocados a uma distância. É tempo de conhecimento/matéria pelo conhecimento/matéria, da capacidade pela capacidade (conectada a exercitar-se) e da voz/toque de um evento em excesso de um sujeito e seus projetos (que está comprometido no pensamento). Uma característica típica dessa separação, então, é a suspensão. Apropriações econômicas, sociais, culturais, religiosas ou políticas estão suspensas, assim como as forças do passado e do futuro e as tarefas e papéis ligados a lugares específicos na ordem social. Suspender significa não destruir ou ignorar, mas, “evitar temporariamente de estar em vigor ou efeito”. Educação como uma forma de suspensão não é destruir ou negar qualquer coisa, por exemplo, o passado ou as instituições, mas é desorientar as instituições, interrompendo o passado. *As necessidades e as obrigações de profissões, os imperativos do conhecimento, as demandas da sociedade, o peso da família, os projetos para o futuro, tudo está lá ou pode estar lá, mas em uma condição de flutuação [...].*

Essa é uma visão da escola, na qual consideramos extremamente coerente. Acreditamos que, se isso fosse explicitado e fosse de consenso na escola, poderíamos ter mais engajamento por parte dos estudantes e dos professores. Se explicitassem que esse tempo é um tempo privilegiado, poderia ser melhor aproveitado, vivido, sentido. No entanto, para explicitar é preciso acreditar nisso, e acreditar nisso implica um longo processo... inclusive de transformação das nossas políticas públicas educacionais e as diferentes reformas propostas.

Entendemos que, cada etapa da Educação Básica carrega características específicas, portanto, é importante destacar que, no caso do Ensino Médio, é acentuada a preparação em si mesma, já que cada vez mais os jovens são pressionados a preocuparem-se com futuro, fazendo com que adotem posturas utilitaristas com os conhecimentos, carreiras, etc. (PERRENOUD, 1995). Portanto, no contexto do Ensino Médio, possibilitar reflexões engajadas sobre a importância e o papel da escola na explicitação do mundo, compreensão da realidade social, e outras possibilidades pode ser positiva, no sentido de instrumentalizar os estudantes para as escolhas futuras.

3.2 O ENSINO MÉDIO E OS JOVENS ESTUDANTES

Para Sposito e Souza (2014, p. 43) a qualidade da escola está calçada em duas premissas: “[...] pela capacidade de absorver e de manter o maior contingente possível de jovens que possam cultivar uma relação significativa com a instituição escolar [...]” e “[...] ao mudar tendencialmente para uma de massas destinada à maioria, o conhecimento desses novos públicos se torna elemento essencial [...]”. Neste sentido, podemos dizer que para falar que uma escola tem qualidade ela precisaria manter os jovens estudantes na escola, estudando e aprendendo, ao passo que, investiga e conhece estes jovens de forma mais próxima.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que de 1991 a 2011 existiu um grande crescimento de matrículas no Ensino Médio, considerando o maior número no ano de 2004 (SPOSITO; SOUZA, 2014). Dados de 2016, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, dos 48,8 milhões de matrículas na Educação Básica, 8,1 milhões são do Ensino Médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017), o que revela uma queda

desde 2004, no ano que se alcançou 9,1 milhões de estudantes (SPOSITO; SOUZA, 2014). Mesmo com a queda, ainda é um índice alto, se comparado com a média de matriculados em 1991, que era de 3,772 milhões de estudantes.

Se, por muitos anos, a escola média esteve restrita às camadas privilegiadas da população, nas últimas décadas esta realidade se transformou. Ao incorporar camadas sociais antes excluídas, também se levam para dentro da escola problemas estruturais de desigualdade do Brasil (KRAWCZYK, 2014, p. 82).

Por isso, Arroyo (2014, p. 55) problematiza esses diferentes jovens no espaço escolar. Dessa forma,

[...] é o reconhecimento de que os jovens estudantes que vão chegando ao Ensino Médio são também Outros, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias. Como garantir seus direitos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena? Que Ensino Médio e que currículos? Cresce a consciência profissional de repensar como ser profissionais, da garantia do direito desses Outros educandos aos conhecimentos e a que conhecimentos.

Muitas coisas mudaram ao longo dos anos. Krawczyk (2014, p. 82) problematiza isso a partir da fala de professores: “Com os alunos de hoje fica difícil ensinar. Antigamente a escola era melhor’. Será que podemos pensar assim?”. Acreditamos que os últimos 20 anos foram fecundos no sentido da expansão da educação, a tentativa de universalização do Ensino Médio, a expansão das vagas na Educação Superior, entre outros fatos. Além disso, por exemplo, dezembro de 2014 foi de acordo com o jornal Estadão²⁸, o mês e ano com menor índice de desemprego, chegando à taxa de 4,8%, fato histórico nos últimos 15 anos. Sem dúvida, isso justifica que a juventude de hoje é uma juventude trabalhadora.

Dados da PNAD²⁹ 2011 indicam que mais de 22,7 milhões de adolescentes e jovens com idade entre 15 e 24 anos trabalhavam, procuravam por trabalho ou desempenhavam atividades domésticas (conciliando ou não os estudos), o que corresponde a 68,8% dos indivíduos nesta faixa etária. Todavia, a taxa de participação desta população difere sensivelmente quando consideradas as diferentes faixas etárias: dos indivíduos com idade entre 15 e 17 anos, 36,5% trabalhavam ou procuravam trabalho ativamente

²⁸ FERREIRA, Gustavo Santos. Desemprego em dezembro cai para 4,3%, o menor índice da história. **Estadão**, São Paulo, 29 jan. 2015. Disponível em: <economia.estadao.com.br/noticias/geral,desemprego-em-dezembro-cai-para-4-3-o-menor-indice-da-historia,162643>. Acesso em: 05 jun. 2017.

²⁹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

(conciliando ou não a frequência à escola), ao passo que, entre os de 18 a 24 anos, esse percentual era de 83,9% (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 47).

Como podemos comparar a escola de antes com a de hoje? Antes, além do número reduzido de estudantes, todos faziam parte de uma pequena parcela da sociedade que tinha condições financeiras para manterem-se estudando. Os jovens de hoje trabalham, não apenas devido às situações precárias de vida, mas também devido à “[...] demandas originadas dos próprios jovens que aspiravam a melhores condições de consumo de bens materiais e simbólicos que caracterizariam a cultura jovem³⁰” (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 44).

Sposito e Souza (2014) avançam sobre a discussão dos jovens na escola, destacando que, existe um conjunto de características que devemos perceber. Entre elas: a) o uso das tecnologias digitais por parte dos jovens fora da escola que, não dialoga com as práticas escolares; b) os jovens acreditam na escola, porém, seus projetos de futuro são mais em curto do que em longo prazo e, portanto, os conhecimentos da escola que não tem utilidade imediata, assim, “[...] não retira o desinteresse, a ausência de motivação e a prevalência da obrigatoriedade rotineira do presente” (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 56); c) a arquitetura da escola, seus recursos materiais (laboratórios e outros espaços), a higiene, e tantas outras características do espaço escolar também precisam ser levadas em conta.

Em suma, acreditamos que, retomando o início do capítulo, o desinteresse dos estudantes ou a desmotivação dos professores, tanto um, quanto outro, não se dão pura e unicamente em si, e sim baseados em um conjunto de fatores que incidem na prática pedagógica com os jovens estudantes, e que às vezes fogem do controle pessoal. A relação dos estudantes com os professores, com a escola, com a comunidade escolar e em seus espaços é mediada por um conjunto complexo de fatores que, precisam ser analisados um a um de forma relacional.

Outro aspecto importante que precisamos dizer respeito do reconhecimento do estudante como jovem. Reconhecer o jovem como sujeito ativo, que atua como estudante, e que também produz de cultura. Camacho (2004) afirma que existe uma

³⁰ O capítulo seguinte, que tem por tema os estudos sobre juventude pode esclarecer melhor algumas das características que compõe a vida dos jovens. No entanto, cabe adiantar que para entendermos quem são os jovens que estão nas escolas implica levarmos em consideração as questões locais, regionais, econômicas, sociais, de gênero, raça, etnia, entre tantas outras. Estar aberto ao diálogo é o passo principal para apreendermos mais informações sobre estes jovens.

invisibilidade juvenil³¹ implicada, pois, quando o estudante é reconhecido como sujeito, possivelmente é entendido como criança, visto que muitos professores não sabem definir o que é ser jovem:

Esquece-se da lógica do e para adotar-se a do ou. Isto é, o aluno é concebido ou como aluno ou como criança e muito raramente como jovem. Diante deste quadro, é preciso que as propostas pedagógicas sejam pensadas para aquele que é jovem e aluno (CAMACHO, 2004, p. 330).

Essa falta de reconhecimento se expande por parte dos jovens. Muitos jovens se reconhecem como estudantes e como jovens, mas nem sempre os professores conseguem ter esse olhar.

A escola, portanto, ignora o aluno enquanto um sujeito social e, acima de tudo, o desconsidera um jovem que se constitui num sujeito de direitos. E os jovens alunos demonstram que têm consciência desta realidade ao expressar um negativismo, uma falta de perspectivas para o futuro e uma relação burocrática com a escola (CAMACHO, 2004, p. 338).

O resultado desse não-reconhecimento é a falta de produção de relações condizentes com os jovens estudantes. Com base em Abad (2003), Camacho (2004) afirma que a consequência pode ser o afastamento da escola, seja simbólico como também real, como já se tem estudos produzidos (SALVA, 2011; SALVA et al., 2017; SARACHIN, 2015). O afastamento da escola seja físico ou simbólico significa algo mais: a desinstitucionalização³² do jovem, que perde a escola como referência de formação (ABAD, 2003). O jovem que outrora tinha seu percurso formativo definido

³¹ No contexto da produção do artigo de Camacho (2004) a autora apresenta motivos que sustentam a ideia de invisibilidade juvenil. Porém, nos últimos anos, com o investimento em políticas públicas de apoio ao público jovem, essa invisibilidade se torna visibilidade com programas como o Ensino Médio Inovador, instituído em 2009 para estimular a construção de propostas curriculares inovadoras, principalmente que estimulem o protagonismo dos jovens; também o projeto Ensino Médio EMDiálogo ao qual a UFSM interou e que tem por intenção promover integração entre a universidade e os jovens do Ensino Médio. Destacamos, por fim, as ocupações realizadas nas escolas durante 2017 que também permitiram a visibilidade do jovem protagonista. Portanto, é válido falar em invisibilidade juvenil, porém, cabe destacar que se avançou na visibilização da juventude, e no entendimento do jovem como produtor de cultura.

³² Essa questão é aprofundada no capítulo 4 sobre juventude, porém alguns autores contribuem na discussão: Abad (2003, p. 25) argumenta que: “[...] a nova condição juvenil se constrói sobre o pano de fundo da crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade”. Dayrell (2007, p. 1115), com base em Dubet, confirma essa desinstitucionalização, considerando que existe um processo de mutação implicado. O processo de formação e de produção da identidade dos jovens se dá para além da ação das instituições: é “[...] tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo”.

desde a família, a escola e o trabalho agora tem sua formação responsável de definir sua formação. Ele considera a escola importante, ouviu os pais e os professores dizendo que só é possível “ser gente” se formando na escola, porém, percebe que a instituição não é o único local onde ele aprende, onde tem responsabilidades, onde ele se desenvolve como sujeito.

Muitas vezes essa desinstitucionalização resulta na falta da tensão, a desmobilização, a apatia e o aparente desinteresse, isso porque muitos jovens “[...] já não vivem em tensão com a escola, não fazem escolhas porque já desistiram de dar sentido à sua existência na escola” (SILVA, 2008 apud MATOS, 2008, p. 18).

O jovem hoje se constitui a partir da “[...] substituição ou contradição com a transmissão cultural proporcionada pelas instituições da transição, ou seja, a família, a escola e o emprego assalariado” (ABAD, 2003, p. 25).

Estas discussões possuem uma lente específica: a lente de quem quer entender a realidade da escola a partir da visão dos estudantes, e não somente como professor. Podemos pensar que as práticas educativas na escola são complexas porque envolvem jovens que podem estar em conflito com a escola, consigo mesmo, com a família (que representa os valores e ideias de outras gerações), entre outros. Envolvem também jovens que, possuem formas culturais diferentes, têm outros costumes, outros gostos, outra comunicação e que, como nos lembra Melucci (2004) existe um abismo de diferenças entre o ser jovem e o ser o adulto, como também entre o professor e o estudante.

Pensar as relações que os jovens estabelecem com a escola se insere em uma relação mais ampla: a relação com o aprender, com os conhecimentos escolares e outras pessoas do processo educativo, como professores e colegas (CHARLOT, 2013). O jovem vive sua vida em diálogo com outra vida, que é a de estudante. Elas parecem indissociáveis, mas, podem também estar em conflito constante. Matos (2008) traz um relato interessante sobre este tema, considerando que, a “alunização”, ou seja, a incorporação do “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995) pode ser um pouco dolorosa quando não se entende a lógica ou o porquê da escola. Acreditamos que explicitar o objetivo da escola frente à sociedade poderia ser um caminho para trazer os jovens para o presente e aproveitar esse momento que se configura um “tempo livre” para pensar. De qualquer forma, existe uma negação da vida cotidiana em prol de uma melhor garantia pelo futuro, porém o presente como se apresenta parece limitar ou aniquilar o futuro.

Uma pessoa entra de cabeça neste mundo [...] de ter que estudar para entrar na faculdade e ter um futuro melhor e não sei o quê... esquece-se que paralelo a isso tem a vida pessoal e às vezes é um bocado complicado, porque às vezes a vida pessoal não vai assim tão bem e... mas a escola tem que ir bem né? Sinto-me um bocado deprimida assim ao final do dia, que é aquelas horas mais de pressão, quando o dia acabou, ou seja, quando já fiz os meus deveres todos, e depois começo a pensar em tudo o que fiz, em tudo o que podia ter feito... e começo a pensar. Fogo! É sempre a mesma coisa!... Amanhã é a mesma coisa... Viver o tempo e às vezes o problema é esse, porque uma pessoa esquece-se um bocado de viver. É o problema... Agora, é assim, não te esqueças que tu és uma pessoa, não és uma máquina (MATOS, 2008, p. 22-23).

Não advogo pela escolha de um lado: renunciar a juventude e ser um “estudante profissional” nem tampouco garantir formas de curtição e socialização esquecendo de que estudar é difícil, exige esforço, implica desenvolver uma atividade intelectual e estudar coisas que muitas vezes não gostamos. A questão é outra: é estar na escola sendo jovem e estudante. Sendo alguém que possui uma vida, que socializa, que namora, ama, que quer trabalhar, que quer construir um futuro, mas que esse futuro, em parte, depende do exercício do presente, depende, deixar em suspenso alguns aspectos da vida cotidiana em prol do ato de estudar, o momento no qual fazemos uma imersão maior no escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). É uma tensão constante.

3.3 ESBOÇANDO ALGUNS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO

O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 256).

Sintetizando algumas das ideias principais desse capítulo, podemos fazer o esforço de destacar alguns dos desafios do Ensino Médio hoje, na esteira dos autores que já vêm delimitando os problemas atuais. Entendo que, por não poder solucionar os problemas, estar delimitando e cercando-os já é um esforço no campo do conhecimento. Nesse sentido destaco:

1. Universalização do Ensino Médio: De acordo com Moehlecke (2012) a partir da Constituição Federal de 1988, o Ensino Médio cresce, não apenas por progressiva obrigatoriedade, mas sim por progressiva universalização. Esse crescimento nos induz a certo otimismo em relação a formação dos jovens. Dados

sobre o Ensino Médio, de 2011 e 2012 em Brasil (2013) apresentam que as matrículas diminuíram; um em cada quatro estudantes não aprova para o ano seguinte; cerca de metade da população entre 15 e 17 anos não chega ao Ensino Médio, por isso é necessário investir na democratização da escola, principalmente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; na faixa etária de 18 a 24 anos, apenas 37,9% concluíram o Ensino Médio. Como já vimos o número de matrículas aumentou bastante, porém, a universalização é ainda urgente e continua como um desafio a ser perseguido. Além da universalização, é preciso políticas públicas educacionais que amparem as desigualdades educacionais em termos demográficos: os índices de distorção idade-série são variados, sem mais acentuados nas regiões norte e nordeste, com uma taxa superior a 40%, e, mais reduzido na região sul e sudeste (entre 5 e 20%) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

2. Formação de professores e manutenção das condições de trabalho: Dados apresentados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 15, indicam que apenas 53,8% dos professores do Ensino Médio atuam na área que possuem formação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). Sendo assim, quase metade dos professores atuam em uma área na qual não tem formação. Como entender quais são os problemas dessa etapa da Educação Básica se os próprios profissionais que a fazem acontecer diariamente no interior das escolas atuam em uma área na qual não são formados? Krawczyk (2011, p. 756) aponta que buscamos muitas soluções para a evasão dos estudantes e esquecemos de pensar “[...] estratégias de fixação dos professores, principalmente por meio da concentração de seu trabalho em uma só instituição e de remuneração diferenciada nas regiões de maior dificuldade de acesso”. Não só a formação sobre os conteúdos, mas também, a formação para trabalhar com um público diferenciado, que é a juventude (SEGUNDO; SALVA, 2016).

3. Falta de recursos e relações frágeis: Alguns autores entendem que, muitas escolas, além de terem a arquitetura e as condições materiais frágeis, possuem também relações fracas entre estudantes e professores: “[...] constata-se uma grande desmotivação com relação ao fazer docente. Isso contribui para um clima escolar negativo, marcado pela desorganização e pela dificuldade dos jovens em se subjetivarem como alunos” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 270). Já outros autores percebem que a relação dos estudantes com os conteúdos escolares pode

ter a ver com a atitude docente, ou seja, seu modo de ensinar, sua paciência, capacidade de diálogo entre outras características (KRAWCZYK, 2011).

4. Refinar a concepção do Ensino Médio: Kuenzer (2007a) destaca que existem dois grandes desafios para o Ensino Médio que dizem respeito à sua identidade/concepção: a) sua democratização, através da ação do Estado nas suas instâncias, principalmente com investimento, e b) a formulação de uma identidade que articule formação tecnológica e formação científico-sócio-histórica: a articulação entre uma escola que “[...] ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer a partir da memorização e de procedimentos e do desenvolvido de habilidades psicofísicas” (KUENZER, 2007c, p. 34). Inclui-se aqui a atual proposta de Ensino Médio, que, afunila as possibilidades educativas em torno do trabalho e da minimização do currículo, o que sem dúvida, ampliará as desigualdades educacionais e possibilidades de futuro dos jovens brasileiros;

5. Saber lidar com as tecnologias digitais que os jovens trazem consigo: Para Krawczyk (2011) o desafio da escola não é o de proteger os jovens da tecnologia, e sim, utilizar estes recursos incorporados nas novas gerações como forma constitutiva de cidadania ativa. Segundo a autora,

Para tanto, é necessário em primeiro lugar reconhecer as novas tecnologias de comunicação como estratégias de conhecimento [...] e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. Os meios devem ser o próprio objeto de estudo: como eles interferem no cotidiano, na forma de ver o mundo, nos valores sociais, nos modos de conceber as diferenças sociais, a pobreza. Não obstante, é evidente que o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso a informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo e um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas (KRAWCZYK, 2011, p. 762).

Esses são alguns dos desafios que nos parecem importantes ser ressaltados. No entanto, citamos Krawczyk (2011, p. 766-767) que, com maestria, sintetiza o que considera a real necessidade do Ensino Médio:

Para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento. As exigências postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional do ensino médio, apresentam um conjunto de desafios que não

se esgotam neste texto [...] Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

Ao propor esta pesquisa com o intuito de investigar os jovens e as relações que estabelecem com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares, entendemos, assim como Tomazetti et al., (2014) que compreender o que os jovens pensam pode auxiliar a produzir conhecimentos que se aproximem de suas realidades e que tenha potencial de problematização quanto ao acesso, a permanência e a aprendizagem, contribuindo dessa forma para pensar as políticas públicas relacionadas à educação dos jovens.

A universalização do Ensino Médio, a formação de professores, os recursos materiais, as relações pedagógicas, as concepções do Ensino Médio e as tecnologias digitais, aparecem como alguns dos caminhos para pensar essa etapa da Educação Básica.

4 JUVENTUDE: (IN)DEFINIÇÕES

O cotidiano é o espaço da presença e da perda, e nessa viagem os outros são simultaneamente os nossos guias e as miragens que nos fazem perder o rumo. Entre as diferenças, duas são mais importantes para nós, porque não podemos evitá-las: idade e sexo. [...] Ser jovem e ser velho, masculino ou feminino são os pólos da diferença irreduzível com a qual podemos aprender a prova do encontro (MELUCCI, 2004, p. 129).

É nessa diferença, entre ser velho e ser jovem, principalmente no pólo do ser jovem que se situa esse capítulo. A juventude, lembrando Margulis e Urresti (2008) é “mais do que uma palavra”. Neste sentido, este capítulo tem por intenção problematizar a juventude como uma construção social e histórica fazendo o esforço de apontar algumas características da juventude que a distinguem como um tempo da vida.

4.1 O SURGIMENTO DA JUVENTUDE COMO UMA CATEGORIA SOCIAL

Abramo (1994) nos ajuda a compreender o surgimento da juventude no contexto do século XVII. Para a autora, Phillipe Ariès é o autor que melhor apresenta o caráter histórico da infância e da juventude e que, portanto, é um dos autores básicos para compreensão do surgimento da juventude. Aos poucos a juventude vai surgindo como “[...] uma fase socialmente distinta [...] mediante a progressiva instituição de um espaço separado de preparação para a vida adulta” (ABRAMO, 1994, p. 05).

No século XVII ocorrem dois fenômenos que incidem nas formas de socialização das crianças e que marcam o início das compreensões sociais sobre a infância e a juventude. Uma das mudanças é a da família, que, ao se fortalecer e retrair-se para esfera privada torna-se elemento fundamental da formação das crianças. A socialização antiga na qual a criança, assim que conseguia algum tipo de desenvolvimento físico passava diretamente aos jogos e trabalhos adultos foi, aos poucos, substituída pela socialização familiar, a preparação da criança para integrar o mundo público.

Segundo a autora, o segundo fenômeno que demarca essa construção social é o surgimento da escola substituindo a aprendizagem informal. A criança, que já não aprendia mais a viver a vida diretamente com os adultos da comunidade passava então maior tempo na escola e assim, instituía novas formas de

socialização. Assim ganhava visibilidade etapas intermediárias como a infância e juventude, entre o nascimento e o mundo adulto. Percebeu-se posteriormente que a juventude, marcada pela escolarização também acentuava as distinções, por exemplo, entre o povo geral (que cursaria a escola – provavelmente o Ensino Fundamental dos dias de hoje) e a burguesia que iria posteriormente aos liceus (Ensino Médio). Viver aquele tempo da vida na escola não era para todos. Esses acontecimentos marcam o início da visibilidade da juventude.

No entanto, é no século XX que se percebe com mais força essa distinção da juventude. Ela aparece como um *problema da modernidade*, ao perceber-se que surgiam comportamentos que fugiam do padrão, considerados “anormais” “[...] por parte de grupos de jovens *delinqüentes*, ou *excêntricos*, ou *contestadores*, implicando todos, embora de formas diferentes, um contraste com os padrões vigentes” (ABRAMO, 1994, p. 08).

A juventude começa a ser percebida através da noção de sujeitos sociais, com experiências próprias e ideias que contrariam a lógica hegemônica. Um dos acontecimentos importantes para essa compreensão segundo Abramo (1994) são os acontecimentos da Primeira Guerra Mundial, em que, morreram milhares de jovens, ao serem colocados em linha de frente, em oposição aos oficiais mais velhos que ficavam na retaguarda. A autora declara que então, entra em vigor uma crise de valores, principalmente pelo “ressentimento” em relação aos adultos e a busca da valorização da vida juvenil, e as possibilidades de vivê-la intensamente.

Pais (1990) chama atenção que, essa construção ou percepção sobre a juventude é em grande parte marcada pela noção de “problemas sociais”. Os jovens sempre são vistos como um problema:

[...] eles são os problemas de inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens (PAIS, 1990, p. 144).

Por isso, a sociologia ocupa um grande papel: problematizar as representações sociais sobre a juventude e, investigar a juventude em seu cotidiano para então, poder falar um pouco sobre a realidade dos jovens, e não reproduzir o senso comum. Entender a juventude como uma construção social implica então desconstruir os “mitos” sobre uma juventude ou algumas juventudes homogêneas e,

abrir possibilidades para exploração, tanto das similaridades, quanto das diferenças (PAIS, 1990).

A juventude ganha destaque como questionadora da ordem social, também bastante marcada pela delinqüência e criminalidade, tornando-se foco de muitos trabalhos realizados nas décadas de 1920 e 1930. Embora estas características tornaram-se centrais ao se falar em juventude, Abramo (1994, p. 10) declara que:

Paralelamente foi se estruturando, por contraposição, uma caracterização da “juventude normal” que, no entanto, não deixa de conter elementos que a definem como uma condição que guarda sempre, em potência possibilidades de descontinuidade e ruptura de das regras sociais.

A autora destaca que, nos anos 1950 surge a ideia de uma cultura juvenil genérica, que buscava mapear alguns comportamentos juvenis por grupos. Embora considere que isto é perigoso e que pode encobrir condições e experiências sociais diversas, crítica também feita por Pais (1990), entende, no entanto, que é importante conhecer estes grupos que aos poucos foram se articulando.

A primeira ideia que se destaca é a de uma juventude pós-guerra, vinculada a conflito geracional com os adultos, que valoriza o tempo livre, tem uma menor carga horária de trabalho e busca diversão e entretenimento.

Está montando, assim, o cenário de uma juventude ligada fundamentalmente ao seu tempo de lazer, em lanchonetes ouve rock’n roll em *juke box* ou em programas de auditório; consome novas mercadorias, de guloseimas (refrigerantes, chicletes etc.) a roupas (jeans, jaquetas de couro) e meios de locomoção (a motocicleta), todos marcada e distintivamente juvenis. Esses elementos aparecem como característicos de um novo padrão de comportamento – que inclui maior liberdade e autonomia para os jovens – interpretado como uma diminuição geral da autoridade e controle paternos (Morin, 1987), paralelamente a uma valorização do prazer e do consumo como fontes de gratificação imediata (ABRAMO, 1994, p. 29).

Outra ideia de juventude e cultura juvenil é a vertente que se vinculou mais ao existencialismo de Sartre e Beauvoir, indo contra restrições normativas e cerimoniais, buscando uma vida mais livre. Destaca o movimento *beat* que busca o contato com os “[...] setores marginalizados da sociedade americana, como os negros, os músicos de jazz e os andarilhos” (ABRAMO, 1994, p 31).

Surgem também os “rebeldes sem causa”, envolvidos na diversão, no consumo e na violência, buscando formas de lazer, criando confusões em espaços públicos com um visual próprio. Estes, não em torno da criminalidade, mas

buscando ocupar o tempo livre se metem em confusões nas torcidas de futebol, nos shows de rock, quebrando cadeiras, vitrines, automóveis, tudo sem um motivo aparente. Isso acabou reforçando o estigma da juventude como um problema social.

Esses grupos juvenis são só alguns dos já vistos e dos constantemente produzidos. A juventude da década de 1960 foi marcada com os *hippies*, *jovens manifestantes*, movimentos estudantis, *ocupações em universidades*, entre outros. A juventude desempregada na década de 1980 em torno do *pop*, do *punk*, organizando-se em torno da música também foi uma forma de ser jovem.

Nessa breve introdução buscamos ressaltar que a juventude é uma construção social e histórica. Não quer dizer que não existissem jovens antes da década de XVII, porém, a juventude ganha visibilidade em um contexto de mudanças tanto nas organizações familiares, como na divisão social do trabalho, a entrada na modernidade como período histórico marcado pelo capitalismo, entre tantos outros aspectos. Também percebemos que existem diferentes formas de expressar essa juventude, tanto na música, no vestir, no falar e no comportamento.

A juventude precisa ser reconhecida em duas formas: como unidade e como diversidade. Como uma fase da vida distinta da infância e da vida adulta, e como uma diversidade social, marcada por diferentes atributos sociais. Como nos lembra Pais (1990), não existe um conceito de juventude que defina “a juventude” como algo completo e homogêneo, mas sim, é preciso de diferentes formas reflexivas para praticar o exercício sociológico de pensar quais atributos são constituidores das juventudes. Neste sentido, o capítulo segue buscando discutir apenas algumas das características que envolvem o ser jovem de diferentes formas hoje.

4.2 FAIXA ETÁRIA E JUVENTUDE(S)

Se você é jovem ainda, jovem ainda, jovem ainda
Amanhã velho será, velho será, velho será!
A menos que o coração, que o coração sustente
A juventude que nunca morrerá!
(Se você é jovem ainda - Chaves³³).

Assim como o personagem *Professor Girafales* da Série Chaves (El Chavo Del ocho – nome original) afirma: a juventude não tem nada a ver com a idade. Em

³³ CHAVES. Se você é jovem ainda. **Letras**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/chaves/135017>>. Acesso em: 27 out. 2016.

parte, a afirmação está correta, porém, a juventude tem relação também com a idade e se amplia com as relações de gerações, as classes sociais, raça e etnia, relações de gênero e as instituições (família, escola, etc.), entre outras (MARGULIS; URRESTI, 2008).

Kehl (2004, p. 89-90) aponta que a juventude é um conceito elástico, indo dos 18 aos 40 anos. Para a autora a “[...] juventude é um estado de espírito, é um jeito do corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir”. Dentro dessa faixa etária definida, todos os adultos são jovens.

Desconsiderarmos a idade no debate sobre juventude seria um equívoco, porém absolutizá-la também tem seu preço. A idade e o sexo (voltando à afirmação de Melucci, 2004) são bases definidoras da organização da sociedade. Margulis e Urresti (2008) afirmam que definir a juventude apenas pela idade não comporta a dimensão histórica e cultural da mesma. A idade não implica apenas condições biológicas, mas também um paradigma geracional, que se apresenta na relação com os adultos, inicialmente pela família.

Ao realizar um levantamento da produção acadêmica sobre juventude, Sposito (1997) afirma que a juventude estaria situada na faixa de 15 a 24 anos³⁴. Alguns estudos sobre os países europeus, porém, consideram que a juventude se estende até os 29 anos. O critério etário não é suficiente para a definição na juventude. Como nos exemplos acima, o consenso sobre as idades constitutivas da juventude está em constante mudança. Para compreender o jovem é preciso compreender o universo no qual faz parte (TOMAZETTI et. al., 2014).

Neste sentido Biscoli (2013, p. 110) argumenta que é devido a estes universos particulares/sociais que não existe uma juventude, mas sim uma pluralidade de juventudes, pois significaria dizer que: “[...] existe uma juventude pobre, rica, indígena, negra, popular, nordestina... que ultrapassa os limites etários e

³⁴ Quanto às distinções de idades, podemos apontar algumas: “Na América Latina, um quadro bastante interessante orienta as políticas de adolescência e juventude. Em El Salvador, um jovem tem entre 7 e 18 anos; na Colômbia, entre 12 e 26 anos; na Costa Rica, entre 12 e 35 anos; no México, 12 e 29 anos; Na Argentina, 14 e 30 anos; na Bolívia, Equador, Peru e República Dominicana, entre 15 e 24 anos; no Chile, Cuba, Panamá e Paraguai, entre 15 a 29 anos; na Nicarágua, entre 18 e 30 anos; em Honduras, a população jovem é aquela considerada menor de 25 anos. Portugal e Espanha, os dois países da Europa citados, consideram, respectivamente, que o jovem tem entre 15 e 29 anos e 15 e 25 anos” (DÁVILA et al., 2005 apud SALVA, 2008, p. 106).

de classe, que celebra diferentes modos de sentir, pensar, dançar e de atuar no mundo”.

Sposito (1997) em seu estudo sobre juventude contextualiza que a juventude é tratada a partir de diferentes termos: Estudante, Estudante-trabalhador, Adolescente, Jovem, Adolescente excluído e outros. Adotamos neste estudo o termo Jovem como caracterizador da produção. Consideramos importante definir esse sujeito que investigamos como jovem, para além das representações que a sociologia da educação considerou amplamente como aluno/estudante e, que ignorou como os jovens como protagonistas (ABRANTES, 2003). Existe um jovem/sujeito por trás do estudante a ser considerado, que, no entanto “[...] as pesquisas estariam privilegiando no desvelamento do sujeito apenas a sua condição mais visível de aluno³⁵” (SPOSITO, 1997, p. 48). Assim, o termo “jovem estudante” poderia tentar criar uma pretensa harmonia entre os dois papéis que, são importantes serem vividos simultaneamente no espaço escolar, embora cada um tenha especificidades.

A Infância, assim como a juventude também passou por esse processo de esquecimento. Historicamente, infância e adolescência³⁶/juventude, eram apenas momentos de passagem para a vida adulta. Conclui-se hoje que a juventude “[...] constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; *ela assume uma importância em si mesma*” (DAYRELL, 2003, p. 42, grifo nosso). A vida adulta está por ser delineada/construída, porém o momento em que vivemos também precisa ser levado em consideração, principalmente pelas características que o compõe que vão além da idade.

4.3 GÊNERO, CLASSE SOCIAL, RAÇA, ETNIA E VIDA ADULTA

³⁵ Quando queremos compreender a relação que os jovens estabelecem com a escola, Charlot (2013) afirma que precisamos olhar para a criança, jovem ou adulto na função que desempenha: como estudante. Não é a negação da sua forma de ser enquanto sujeito, e sim a análise do “trabalho” que é a atividade intelectual que o estudante desempenha, independente de classe social, etnia ou sexo. Durante a pesquisa, nosso olhar de pesquisador precisa ir e voltar entre as duas formas – estudante e jovem – pois é através das duas formas que conseguimos situá-lo e analisar suas relações.

³⁶ Segundo Oliveira (2008), a adolescência é marcada por um período natural e biologicamente conturbado, um momento de crise de identidade iminente, “[...] somado ao de [...] que nesta fase ressurgem os conflitos infantis, demandando urgências que o psiquismo se vê dificultado a resolver de imediato [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 02). Neste trabalho, faço uso do termo juventude, pois este se relaciona mais com os aspectos culturais que compõe o sujeito social jovem, invés da definição do sujeito a partir da sua crise de identidade eminente, visto que, se considerarmos a obra de Melucci (2004), vemos que a identidade está sempre em construção e tem caráter mutável e múltiplo.

Margulis e Urresti (2008) entendem que viver a juventude é também uma questão de gênero. Ser homem ou mulher traz diferentes possibilidades de ser jovens. A mulher, impelida pelo ritmo biológico e pelas imposições sociais pode ter sua juventude “reduzida” relacionando-se mais cedo com a maternidade. As responsabilidades aumentam, e o projeto de explorar outras possibilidades pode tornar-se reduzido.

A juventude não é independente do gênero: é evidente que em nossa sociedade, o tempo transcorre para a maioria das mulheres de uma maneira diferente do que para o grosso dos homens; a maternidade implica uma forma diferente, uma urgência distinta, que altera não só o corpo senão também afeta a condição sociocultural da juvenalização. O tempo de ser mãe se esgota e pressiona, obrigando um gasto apressado de crédito social disponível que, pode ter características distintas segundo o setor social de onde provém a mulher, sempre radicalmente diferente do que dispõem os homens. A juventude para um homem jovem de classe alta difere como crédito social vital em relação a uma mulher de igual idade pertencente a setores popular. O primeiro tem maiores probabilidades de dispor de tempo excedente, de uma maior moratória vital e social, enquanto que para as mulheres se reduz essa probabilidade à medida que crescem [...] (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 27, tradução nossa).

Quanto aos jovens do sexo masculino (prioritariamente), acabam envolvendo-se com o risco, como forma de dar sentido à vida. Pais (2006) afirma que, na passagem da vida adulta, os jovens aventuram-se, envolvendo-se com os excessos de velocidade, esportes radicais, festas, consumo de drogas, entre outras ações. Para muitos, “a vida é um tédio”, o risco é uma forma de libertação e, de algum modo, o teste de seus limites. As mulheres podem estar envolvidas nessas ações, no entanto, como alerta Salva (2008), existe a necessidade de mais pesquisas que esclareçam as culturas juvenis, principalmente em relação às jovens mulheres³⁷.

O risco torna-se um poder simbólico significativo frente aos outros jovens. “A transgressão marca ainda uma vontade de escapar à conformidade, e, neste sentido, a propensão ao risco é também efeito de comportamentos socializados que

³⁷ As mulheres têm outras formas de rebelar-se, mostrar insatisfação, querer tomar outro rumo para suas vidas. Embora recebam uma educação fortemente moral e de controle do corpo, principalmente para se manter no espaço privado, em muitas situações e cada vez mais as mulheres tomam o cenário público. Como afirma Gohn (2007), tanto nos movimentos feministas quando em outros movimentos sociais, as mulheres são as maiores atrizes do processo. Para a autora: “Portanto, quer como grupos de mobilizações de causas femininas, quer como participação feminina em diferentes mobilizações, as mulheres têm constituído a maioria das ações coletivas públicas” (GOHN, 2007, p. 45).

reproduzem uma resistência rebelde à adversidade” (PAIS, 2006, p. 12). Existe uma representação masculina ligada ao desafio, ao teste da virilidade³⁸, à coragem, à força, que ocupa muito espaço na constituição dos jovens tornando-se um valor a ser perseguido (DAYRELL, 2007).

Margulis e Urresti (2008) introduzem o conceito de moratória vital, que auxilia a compreensão desse sentimento juvenil. Os autores articulam a noção de que, os jovens dispõem desse momento, dessa moratória, enquanto crédito vital e temporal. Existe o sentimento de segurança, distância da morte e das doenças. Surge um mito juvenil de que os jovens são imortais, conduzindo sua vida a partir de condutas autodestrutivas e arriscadas, desafios, exposição a acidentes e bebedeiras, semelhante com o exposto por Pais (2006).

Uma “mitologia” da cultura juvenil que acredita que é melhor morrer como jovem do que envelhecer. É preciso entender que essas conclusões são referentes a grupos ou comunidades e, portanto, não representam os jovens como um todo.

Independente dos limites impostos pelos jovens a si mesmos, “[...] o difícil é não ser capaz de imaginar outros destinos para a própria liberdade” (KEHL, 2004, p. 111). Quando há multiplicidade de possibilidades e oportunidades, o desafio é não se perder em meio a elas. Melucci (2004) nos ajuda a pensar que a experiência corre o risco de perder seu significado. A experiência construída dessa forma, sem nenhum tipo de segurança, limite ou estabilidade, pode produzir “[...] frustração, tédio e perda da motivação” (MELUCCI, 2004, p. 135).

Além da moratória vital acima exposta, Margulis e Urresti (2008) ressaltam uma moratória social contida no período juvenil. Os jovens (diferenciados pelas classes sociais) têm possibilidades de viver sua juventude de forma mais alongada, ou reduzida. A classe social e as necessidades de subsistência impõem essa diferença. Jovens de classes economicamente favoráveis têm “privilégios”, decorrentes da condição social.

Assim, a juventude parece prolongar-se além dos limites da idade e acaba por coincidir com a suspensão prolongada dos compromissos estáveis, com

³⁸ Goldenberg (2006) afirma que a dominação masculina que os homens exercem sobre as mulheres também os afeta: os imperativos sociais masculinos obrigam os homens a tomar posturas para constantemente se reafirmar, quanto à quantidade de parceiras sexuais, necessidade constante de suplementos, anabolizantes, entre outras drogas para “parecerem fortes e potentes”. Segundo Bourdieu citado por Goldenberg, os homens fazem um esforço muito grande para estarem à altura da ideia infantil que desenvolveram de “homem”.

uma espécie de nomadismo no tempo, no espaço e nas culturas. Roupas, músicas e grupos funcionam como linguagens provisórias e variáveis, pelas quais os indivíduos se identificam e enviam sinais de reconhecimento ao exterior (MELUCCI, 2004, p. 134).

Mais do que reconhecimento, a moratória social vincula-se também com os compromissos e obrigações da vida adulta e mais propriamente dita, o afastamento desses compromissos. O trabalho pode ser o motivo para o afastamento das obrigações ou para o término da moratória. Kehl (2004, p. 106) contribui afirmando que

As restrições crescentes do mercado de trabalho vão empurrando o final da adolescência para cada vez mais longe; nas classes média e alta, a perspectiva é de continuar os estudos para bem além da graduação, prolongando com isso a dependência financeira.

O alongamento é instituído dentro de um sistema de relações, que envolve sociedade e economia. Se de um lado alguns têm possibilidades de aproveitar esse momento, outros, impelidos pela sua necessidade veem esse projeto abortado e entram na vida adulta mais cedo. Sposito (1997, p. 40) auxilia na compreensão desse fenômeno considerando a partir de uma visão histórica:

Para Galland, a entrada na vida adulta significa ultrapassar três etapas importantes, delimitadas pela partida da família de origem, pela entrada na vida profissional e pela formação de um casal. Segundo este autor, os segmentos operários eram caracterizados, no início do século, pela instantaneidade da passagem da infância à vida adulta e pela concordância necessária dessas três etapas. Em oposição, o modelo burguês delineava-se pela ideia do “diletantismo” que possibilitava adiar o momento e as etapas definitivas de entrada na vida adulta sem renunciar, no entanto, a conhecer certas formas de independência.

Essa discussão é, com propriedade, discutida por Margulis e Urresti (2008). As classes com mais condições podem manter os jovens estudando e aproveitando a vida adulta com menos preocupações. Não significa dizer que estudar e alcançar aos mais altos graus de formação seja feito sem dificuldade alguma, porém é bem diferente (e difícil) tentar conciliar a formação em nível médio, técnico ou superior, conciliando o trabalho remunerado e outras responsabilidades, inclusive a gravidez. Podemos entrar em consenso, entendendo que, em comparação, é mais simples concluir a escolarização e seguir estudando dentro de um sistema de relações familiares que asseguram as condições básicas.

As classes com menos condições, porém, acabam sendo impelidas a realizar essas conciliações quando possíveis. Em grande parte, a falta de condições não permite nem o primeiro emprego. O mercado exige experiência, porém as condições para uma primeira experiência são limitadas. Muitas ações nesse sentido têm sido tomadas historicamente para a inclusão juvenil no mercado de trabalho, e cabe investigar se isso acontece com frequência (ou não) atualmente.

O processo de tornar-se adulto é muito mais complexo do que as características citadas. “Na prática”, a transição é um labirinto (DAYRELL, 2007) na qual se desenrola a realidade, composto do que podemos fazer, o que devemos fazer, o que queremos fazer, em uma constante encruzilhada.

Jean, em sua narrativa, mostra que estar no Ensino Médio também se constituiu como um desses labirintos destacados por Dayrell (2007). A juventude, (na narrativa de Jean, a adolescência) é marcada por um período de mudança, de transição, de provisoriedade. Esse movimento é complexo, e de alguma forma, acontece também dentro da escola. O relato de Jean nos ajuda pensar que essa complexidade deveria ser respeitada e entendida pelos professores:

Foi, não só por questão das matérias, e sim porque começa fase, como os professores falavam, nós estávamos numa fase da vida que é agora, tipo, a pessoa se descobrindo, descobrindo assim, o que a pessoa gosta [...] em questão também de desenvolver, o cara tá com mil e um pensamentos na cabeça e mais ainda essa questão do Ensino Médio. [...] ali meio que, como eu disse pra mãe, ali tu amadurece rápido, então no Ensino Médio é claro que tem coisa diferente, cada professor tem que saber lidar um pouco com isso, e não adianta chegar o professor, “ah eu sei o conteúdo, eu vou lá dá” e não dou bola pra questão pessoal do aluno, digamos “ah aquele aluno tá...”. Claro, ele vem pra aprender, porém a gente sabe que a adolescência é uma fase que a gente tá passando pela puberdade, vai passar alguma coisa que dá estresse, e coisa, então tem um pouco que saber lidar com isso (JEAN).

Embora a passagem é sempre rodeada de incertezas e a juventude é cheia de provisoriedade, vivermos esse tempo também pode se tornar muito satisfatório. As características que definem o que é o jovem e o que é ser adulto acabam demonstrando a real dificuldade de definição, pois, cada vez menos os jovens querem tornar-se adultos como cita Kehl (2004).

Para Kehl (2004) no mundo contemporâneo o jovem virou uma fatia do mercado, virou um consumidor potencial. Ser jovem virou *slogan*, virou imperativo. O

jovem, para o adulto, muitas vezes reflete à possibilidade de prazer com menor responsabilidade, o modelo de beleza, liberdade e sensualidade, por isso, o desejo do adulto ser jovem, ou como declara a autora, longos anos de juventudes que passam diretamente à velhice, pois, ninguém quer assumir o lugar de adultos. A autora ainda fala de um imperativo de felicidade, ou seja, a vocação ou destino para a felicidade. Neste sentido, ser jovem também representa a felicidade que os adultos desejam manter. No entanto, Lipovetsky (2016) afirma que na sociedade da leveza, ou seja, em nossa contemporaneidade, o culto ao leve e a felicidade são ideais a serem perseguidos, que, aos poucos substituíram as grandes utopias coletivas.

Outro elemento que perdura nessa passagem é o emprego, ou a falta de dele. No caso do Brasil, vem modificando-se as formas de inserção dos jovens no mercado de trabalho, aumento das taxas de desemprego e, isso, sem dúvida, limita o campo de possibilidade de experiências para a estruturação das condições básicas do jovem.

A teorização de Martins (2009) pode ser útil para compreendermos a situação da juventude. O autor ao trabalhar com estudos na área da educação popular, questiona a discussão sobre exclusão social. Para começar, Martins declara que o termo *exclusão* parece que serve de explicação a tudo, quando na verdade, oculta *processos de exclusão*, ou seja, que a exclusão não é algo abstrato, mas sim, é um processo, e que envolve certo trabalho ideológico ou vontade política. No entanto, a exclusão não *exclui* do sistema, ao contrário, marginaliza, empurra para a margem. Por isso, o autor teoriza em termos de *inclusão precária* ou *marginal*, pois,

[...] esse movimento as está empurrando para 'dentro', para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam nem protestem em face de privações, injustiças, carências [...] Muitos dos que são considerados *categoricamente excluídos*, podem se considerar a si mesmos subjetivamente incluídos, porque privilegiam justamente a inserção no consumo e não as formas estáveis de inserção na produção (MARTINS, 2009, p. 16-17).

Neste caso, essa teorização é importante para explicar a situação do jovem, principalmente quando se envolve com o consumo simbólico/cultural, mesmo que não detém condições dignas de obtenção de renda.

Invés de pensar que os jovens são/estão excluídos socialmente, eles estão incluídos de forma precária, instável e até marginal. Possuem vitalidade (crédito vital) para desempenhar diferentes atividades; possuem crédito social, porém, para

viver, precisam buscar diferentes formas de manter-se incluídos, seja pela informalidade, pelo consumo pirata, entre tantas outras formas. Sendo assim, os jovens podem estar incluídos economicamente, porém de forma precária.

A moratória social que serviria para viver a vida com menos obrigações, melhor asseguradas pela família, sem ter-se de preocupar com o trabalho, relação conjugal e filhos (pelo menos não simultaneamente) não é desfrutada por todos. As condições podem até dar vazão a um “tempo livre” que é ocupado pelo tédio, pela frustração, pela falta de oportunidades³⁹. Dayrell (2007, p. 1109) complementa a discussão:

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

Não é que os jovens com poucas condições não possam aproveitar esse espaço de tempo nas quais os autores conceituaram como moratória social. É que, viver sem emprego e sem dinheiro nesse tempo da vida acaba trazendo muita frustração, como dito anteriormente. Ao menos as condições básicas de lazer e educação deveriam ser garantidas, inclusive, por estarem previstas na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, considerando os marcos principais da juventude, cabe a nós entender que a fase adulta se inicia pelas responsabilidades relacionadas ao próprio sustento, à construção da família e os filhos. Margulis e Urresti (2008) indicam que, às vezes, a única forma de realização da mulher nas classes menos favorecidas é a própria maternidade, como visto em Kehl (2004).

Percebemos que a idade tem papel importante na conceituação de juventude, seja pela moratória vital, seja na importância dada pelas pesquisas estatísticas. A classe social é também um determinante para as condições juvenis, seus prolongamentos ou interrupções. De maneira sintética, é possível perceber que as

³⁹ Martín-Barbero (2008) entende que a música tem papel principal na ocupação desse “tempo livre”. Os jovens são consumidores culturais, de forma legal ou ilegal, e a música tornou-se algo que dá ritmo à experiência juvenil. De forma geral, o autor destaca o papel das tecnologias na vida juvenil, considerando a televisão e a internet como ocupadores do tempo livre e com grande importância no que se refere à socialização, consumo e acesso à informação, reduzindo a distância entre o jovem e o adulto.

relações de gênero, no que confere as possibilidades e realizações de homens e mulheres também se relacionam diretamente com a juventude.

Destaco, ainda, fazendo alusão ao título de um texto de Ladson-Billings (2011, p. 129) que, “A raça ainda é importante [...]”, chamando atenção ao fato de que tanto a raça como a etnia também são características que não podem ser esquecidas ao falamos sobre juventude. Segundo a autora, que se filia a vertente da Teoria Racial Crítica, é preciso entender as estritas ligações entre estas questões, a juventude e a educação. Nesse sentido, viver a juventude sendo negro ou índio, entre outros, é diferente de uma juventude branca e da classe média.

A autora, no contexto dos Estados Unidos destaca que as diferenças entre a escolarização, considerando currículo, ensino, segregação e disciplina são bem diferentes entre os jovens brancos e os jovens negros. O contexto americano de escravidão e Apartheid⁴⁰ ainda hoje traz resquícios da subordinação imposta à alguns e a supremacia pela parte de outros.

Os índices de detenção, por exemplo, considerando os mesmos crimes, são sempre maiores dos negros. De acordo com uma relatora da Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que no Brasil os “[...] negros respondem por 75% da população carcerária e por 70,8% dos 16,2 milhões de brasileiros vivendo na extrema pobreza⁴¹”. A dimensão racial no país envolve a criminalização, a violência, as questões de gênero, a falta de oportunidades de trabalho, pobreza, inclusive ressaltando as relações religiosas provindo de países de origem africana.

Dados de 2011 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al., 2011) afirmam que no Brasil metade da população masculina e feminina é negra, porém a população negra tem menos anos de escolaridade, fazem parte dos índices maiores de desemprego, possuem menor renda e, referindo-se a trabalhos domésticos, possuem os menores percentuais de carteira assinada. Os dados revelam a urgência do tema: não podemos deixar de lado as questões raciais que diretamente afetam a condição da juventude no país.

⁴⁰ Significa separação. Movimento vivido que segregou pela imposição legal e social a divisão explícita entre a vida dos negros e dos brancos na África do Sul e nos Estados Unidos.

⁴¹ Matéria do site **ONUBR – Nações Unidas no Brasil**, intitulada: Brasil: Violência, pobreza e criminalização ‘ainda têm cor’, diz relatora da ONU sobre minorias. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-violencia-pobreza-e-criminalizacao-ainda-tem-cor-diz-relatora-da-onu-sobre-minorias>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

4.4 RELAÇÕES CULTURAIS E GERACIONAIS

Margulis e Urresti (2008) explicitam que a relação da idade é também uma relação das gerações. Essas relações se dão inicialmente no interior da família, no contato com os pais, avós, tios, entre outros, para posteriormente serem ampliadas. Contudo, nenhuma análise da juventude pode ser desvinculada dos condicionantes materiais, históricos e políticos. Mais que isso: a juventude forma e é formada a partir de uma geração.

Cada geração pode ser considerada, até certo ponto, como pertencente a uma cultura diferente, na medida em que incorpora em sua socialização novos códigos e destrezas, linguagens e formas de perceber, de apreciar, classificar e distinguir (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 18).

Ser jovem há 20 ou 40 anos atrás não é a mesma coisa. São construídos significados diferentes porque a história pessoal é atravessada pela história de uma geração, a partir de condicionantes históricos e políticos. Dayrell (2007) contribui para essa afirmação ao dizer que existe uma nova condição juvenil. O jovem de hoje sem dúvida apresenta um universo simbólico, práticas e características muito distantes das gerações anteriores. A geração é uma estrutura transversal, histórica e constrói uma memória que se acumula. Essa memória está presente nas relações atuais e, orienta, encaminha para determinadas identificações.

Abramo (1994) entende que a geração se faz na fase da juventude. É na juventude que os conflitos surgem com mais força e a experiência pessoal juvenil coloca em cheque os valores constituídos. Para a autora:

O fenômeno da geração produz-se no interior da dinâmica da transmissão do acervo cultural de uma sociedade: o processo de acumulação e criação cultural é atravessado pelo surgimento contínuo de novos participantes e pelo desaparecimento de antigos, processo que envolve tanto a transmissão da herança acumulada quanto a criação de elementos originais. Essa transmissão abarca tanto aspectos não problemáticos, incorporados de modo espontâneo e inconsciente, como aspectos que se tornam relevantes em função de mudanças e que convidam à reflexão consciente, podendo ser problematizados nesse processo de transmissão (ABRAMO, 1994, p. 48).

Ao falar de geração podemos nos remeter diretamente ao escrito “Experiência” de Walter Benjamim (1913) (BENJAMIM, 2007). Os adultos, que, obviamente passaram pela infância, pela juventude e se constituíram adultos estão

“mascarados” pela sua experiência. Muitas vezes, a experiência deles impede com que os jovens constituam a sua. Nas palavras do autor, fazendo a metáfora do “filisteu” (povo cruel citado na Bíblia), eles, “[...] sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida” (BENJAMIM, 2007, p. 22). Isso não significa que não devemos ouvi-los, pois, grande parte das vezes, a preocupação dos pais é realista e o seu interesse é bom. Entretanto, os jovens ao desafiarem os riscos na juventude e ao transgredirem as regras estão “atendendo a voz do espírito” e construindo outra experiência. A experiência juvenil

[...] é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens [...] O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens (BENJAMIM, 2007, p. 24-25).

Neste sentido, o conflito entre os adultos e os jovens, as tensões geracionais são eminentes, no entanto, são proveitosas, pois, o novo pode ser produzido através do conflito. Existe uma tensão, entre a geração constituída anteriormente que é provocada pelas gerações constituídas posteriormente. Na família, podemos experimentar isso, quando gerações anteriores constituem valores a partir do acervo cultural disponível em determinado tempo histórico, que podem ser ou não incluídos pelos jovens em suas determinações. Os jovens incorporam as mudanças mais facilmente (reavaliando posteriormente), porém os adultos constituídos pelas suas vivências no passado acabam limitando sua experiência dentro das lentes que construíram. Os fatos e fenômenos são vistos diferentes pelos diferentes atores, a partir daquilo que trazem para si e colocam como constituintes de sua identidade. Existe o risco muito grande de que uma geração considere os costumes de outras mais novas uma “aberração” ou “desordem”.

Na família, existem diferentes memórias sociais construídas pelos sujeitos em seus tempos de juventude. De acordo com os autores, ser jovem antes, durante ou depois da ditadura formam juventudes distintas. “O que foi tem uma relação seletiva com a memória do que foi antes e, com a turva expectativa do que ainda não tinha sido [...]” (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 26). Quando não existe compartilhamento dos códigos que constituem essas gerações, ou melhor, dizendo, quando não existe uma interação que busque entender/compreender as relações entre as gerações, é possível que se caia em um “abismo do desencontro”.

Ser jovem é estar no conflito entre ser criança ou adulto, entre a possibilidade/presença e a falta de possibilidades e ausência (MELUCCI, 2004, p. 190):

Enfrentar a relação entre as gerações, em particular aquela entre jovens e idosos, entre o início e o fim do ciclo vital, significa ocupar-se de uma diferença que não deixa margens e que põe em primeiro plano a polaridade presença/ausência. Irredutível e nunca inteiramente comunicável como dimensão vivida, a experiência da presença e da ausência torna-se um evento social que se encarna na história das gerações e das respectivas relações.

Na visão dos autores, ser jovem significa usar o guarda-chuva geracional que carrega consigo a experiência e afasta a velhice e a morte, e, que também carrega o posicionamento concreto da memória social das gerações anteriores.

4.5 IDENTIDADE, IDENTIZAÇÃO E FORMAÇÃO

Se existe algum desencontro entre as diferentes gerações e os jovens, significa que eles constituem uma identidade que os distingue dos outros. Para Melucci (2004, p. 46-47):

[...] nossa identidade é, em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e de reconhecimento do nosso eu: situação paradoxal, porque se trata, para cada um de nós, de perceber-se semelhante aos outros (portanto, de reconhecer-se e ser reconhecido) e de afirmar nossa própria diferença como indivíduo. O paradigma da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe uma certa semelhança e uma certa reciprocidade.

A identidade depende, então, do reconhecimento por parte dos outros, principalmente da família (da infância até a juventude, e em muitas vezes, ao longo da vida). Os conflitos geracionais, por exemplo, podem ocasionar na falta desse reconhecimento, produzindo nos jovens distanciamentos, falta de reciprocidade, condutas desviantes, entre outras identidades. Melucci (2004) entende que a identidade é processo, é *identização*. Existe um caráter dinâmico⁴² nessa

⁴² “Pensar a identidade como campo de possibilidades e de limites oferece um caminho para fazer frente de um modo diferente ao problema das fronteiras e da persistência: o primeiro pode ser expresso no término do reconhecimento dos limites e como jogo de abertura e fechamento de tais limites; o outro problema pode ser enfrentado como mudança de forma ou metamorfose, é dizer, não

constituição da identidade, o movimento da identização, autorreflexivo. A identização se dá através da autoidentificação e heteroidentificação, ou seja, uma relação dinâmica entre eu e o outro. É como estar em contato com outros a todo instante, e, por um momento se olhar no espelho e se perceber: algum momento somos próximos das representações dos outros, em outros momentos podemos ser muito diferentes. A identidade ou o processo identitário se dá nesse movimento de ir e voltar, de se ver e ver os outros.

Neste sentido, Melucci (2001b) entende que a narrativa/narração é fundamental na condição de estar em constante identização.

A narração como espaço que retém e que revela ao mesmo tempo, como palavra dita e como intenção de sentido jamais totalmente concluída, parece responder a difícil tarefa de combinar a multiplicidade, o ser incompleto do eu contemporâneo e sua necessidade de reconhecer-se e ser reconhecido (MELUCCI, 2001b, p. 95).

Quando nos referimos à juventude, à necessidade de identificação e de reconhecimento é então também afirmada as culturas juvenis. Abre-se o espaço através de grupos constituídos na escola ou em outros espaços nos quais jovens unem-se buscando essa identificação, solidariedade e reconhecimento no grupo.

Tanto Abad (2003) como Kehl (2004) indicam que existe uma crise das instituições tradicionais na qual a formação/identização do jovem se constituía. Existe uma “desinstitucionalização” do jovem, que outrora tinha sua trajetória moldada a partir da passagem da família para a escola, da escola para o trabalho. É o dissolvimento dos ritos de passagens tradicionais instituídos historicamente (MARGULIS; URRESTI, 2008).

Essa desinstitucionalização deixa espaço aberto para novas formas de constituição dos jovens. O jovem hoje é uma fatia do mercado, consumidor ativo, tornou-se também ideal de beleza a ser perseguidos pelos adultos, pelas mães que querem parecer jovens como suas filhas e como os pais que querem malhar e parecer “fortes e sarados”.

Dayrell (2007, p. 1115), com base em Dubet, confirma essa desinstitucionalização, considerando que existe um processo de mutação implicado.

como o trânsito entre diferentes estados metafísicos, senão como a organização processual de diferentes sistemas de relação” (MELUCCI, 2001b, p. 91, tradução nossa).

O processo de formação e de produção da identidade dos jovens se dá para além da ação das instituições: é “[...] tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo”.

A crise na família, também na escola que, muitas vezes parece não ter sentido, pois parece que os jovens não se entendem com a escola e nem a escola com eles (COSTA, 2003) e, a falta de trabalho gera esse espaço que é constituído por diferentes representações do jovem na sociedade. O tempo livre é de algum modo preenchido com algo, muitas vezes a socialização na escola ou na rua.

Talvez os jovens não queiram conformidade, não queiram interiorizar papéis prontos, definidos pelas instituições. Talvez queiram antes construir variadas experiências. A falta de sentido na escola talvez resida aí: uma falta de adequação entre interesses escolares e interesses juvenis? E se sim, quais são os interesses juvenis? É uma questão que requer pesquisa a realidade cotidiana das escolas de Ensino Médio.

Nas palavras de Dayrell (2007, p. 1106),

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe.

A possível crise da escola talvez se dê porque existem muitas dificuldades para administrar as relações entre interior e exterior, entre mundo juvenil e mundo escolar, existe toda uma violência implicada no confronto desses mundos (DUBET, 1998). É preciso crescer articuladamente entre os dois mundos (o da escola e o juvenil), porém, o autor ressalta que nem sempre isso se dá com facilidade, e é possível que se desenvolva em apenas um. Dubet (1998) entende que a experiência escolar se esvai se não existe uma mobilização suficiente por parte dos professores e dos estudantes para recuperar esse sentido (interlocução entre o mundo da escola e o dos jovens).

Dayrell (2007) observa que as análises voltadas à juventude e o fracasso escolar tomaram a instituição como centro e esqueceram-se da figura do jovem. Assim, considerando que são os jovens que ressignificam o espaço da escola (ABRANTES, 2003), é preciso estar ciente de que “[...] é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca [...]” (DAYRELL,

2007, p. 1106). Um desses desafios pode ser a identificação, necessária para que os jovens e professores não caiam em um abismo da diferença. Durante a realização da pesquisa, Leonardo, um dos jovens estudantes, em sua narrativa, demonstra que a escola é um espaço rico em possibilidades, e que estas, dentro da escola se mostram na relação com vários sujeitos além do professor. Como nos lembra Dayrell (2007), os jovens se valem desses diferentes momentos e espaços para produzir aprendizagens. Assim, dentro do espaço a escola, Leonardo relata que o importante é a dimensão do “vivenciado”.

[...] Só que a gente tem que entender que a escola e todo esse processo tem que ser uma vivência [...] Vivenciar a escola mesmo, saber o que acontece lá dentro, como ela funciona, os funcionários, os professores, toda essa vivência com os colegas também, projetos da escola que geralmente as pessoas não curtem muito fazer, eu vivenciei bastante esse processo, foi bem legal [...] [no] meu caso também, eu não ia só para estudar, [mas] pra fazer teatro, pra conversar com os amigos e tudo mais [...] (LEONARDO).

Além das aulas, existem outros universos a serem explorados dentro da escola. E nesses os jovens fazem outras atividades, dialogam com colegas, e constituem-se, na igualdade de interesses e nas diferenças pessoais. Nesse movimento, o jovem que busca se identificar constrói grupos juvenis para buscar reconhecimento. Pais (2006) entende que, com o rompimento dos estatutos/ritos de passagem tradicionalmente instituídos, os mesmos que indicavam à vida adulta aos jovens os quais apenas deveriam encaixar-se completando a passagem, surgem culturas juvenis, que são performativas, construídas porque o jovem nem se sempre enquadra nas culturas que a sociedade lhe impõe. Na escola, as culturas juvenis servem como forma de resistência, através do riso, das piadas, da passividade, da provocação (ABRANTES, 2003). Abrantes (2003) entende que a constituição do grupo é a principal fonte de poder dos estudantes. A forma de negociar e obter poder são a partir da criação de grupos, constituídos socialmente.

Martín-Barbero (2008) ao escrever sobre os jovens da Colômbia, e da América Latina de forma mais ampla, entende que, a dificuldade de acesso ao emprego, mesmo com acesso à educação, a exclusão social ou inclusão precária (MARTINS, 2009), mesmo com possibilidades de consumo cultural produzem uma experiência de desmobilização e precariedade. Neste sentido, os grupos juvenis

reúnem jovens que se identificam, no que se refere a estilos de vida, implicações emocionais, conectam-se em forma de sociedade paralela. Os agrupamentos são uma estratégia de autonomia e de alternativa, buscando garantir as suas sensibilidades.

Dayrell (2007) indica que não podemos esquecer que os jovens são jovens. Eles amam, pensam sobre a vida, dialogam com outros, pensam na sua trajetória. Entre a identificação que precisam dos outros e as diferenças existentes os jovens criam culturas.

O ser humano possui em si, por dimensão, a educabilidade⁴³, como fundamento antropológico (CARVALHO, 1994). Ao passo que se insere na cultura ele também a produz. Então, a partir de Dayrell (2007, p. 1110) entendemos que:

Longe dos olhares dos pais, educadores ou padrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado.

Visualmente aparecem, transcendem a “naturalidade” ou “normalidade” com suas formas de falar, de pensar, de vestir e de sentir. O risco, a extravagância, são itens importantes na expressividade juvenil (PAIS, 2006). Sobre a expressividade, Martín-Barbero (2008) explica que as novas gerações se assumem e percebem a relação através da sensibilidade e da corporeidade. Neste sentido, quando os jovens falam pouco com os adultos, estão ao mesmo tempo falando muito através de outros idiomas, como as roupas, as tatuagens, e, muitas vezes, tentando adequar o seu corpo aos padrões sociais impostos, como a moda.

As expressões juvenis são muitas, lembrando o alerta de Dayrell (2007): as práticas juvenis não são homogêneas. A juventude não é uma só, pois, de certo ponto, falar de uma única juventude é um equívoco. Entende-se que ao mesmo tempo em que possam existir práticas delinquentes e agressivas, existem práticas saudáveis e, muitas delas, voltadas à cidadania e ações solidárias.

⁴³ A educabilidade é a capacidade do homem de se educar e ser educado, pois é inacabado, diferente dos outros animais. Seu inacabamento permite que o homem construa sua liberdade em comunhão com os outros e, seu imperativo é o de aprender e de sobreviver.

Não existe juventude homogênea. De fato, o correto não seria afirmar juventude e sim juventudes, caracterizadas a partir da multiplicidade econômico-cultural que constituem diferentes formas juvenis.

Considerar a juventude como plural é fundamental na construção de políticas públicas para a juventude. Abad (2003) lembra que não podemos pensar em um “povo” uniforme, igual, com mesmos interesses e ideais e sim, em uma multidão. Na multidão não conseguimos identificar, dificilmente classificamos, apenas olhamos e vemos a variedade de pessoas que ali estão. Os jovens por mais que frequentem os mesmos espaços estão longe de ser iguais.

Entender essas dimensões da juventude pode ser importante para entendermos a vida juvenil na escola. As relações de gênero, raça, classe social, geração, idade, entre outras, são elementos que medeiam a relação entre os estudantes e seus colegas, como também com seus professores e seus pais.

Portanto, nesta pesquisa, consideramos que o jovem não pode ser determinado unicamente pela idade, embora a faixa de 15 a 29 anos seja importante para constituição de políticas públicas e documentos oficiais voltados a uma população específica. O jovem é marcado pelo gênero, pertence a uma geração e possui uma cultura específica que se relaciona diretamente com a condição social, econômica, e as relações familiares.

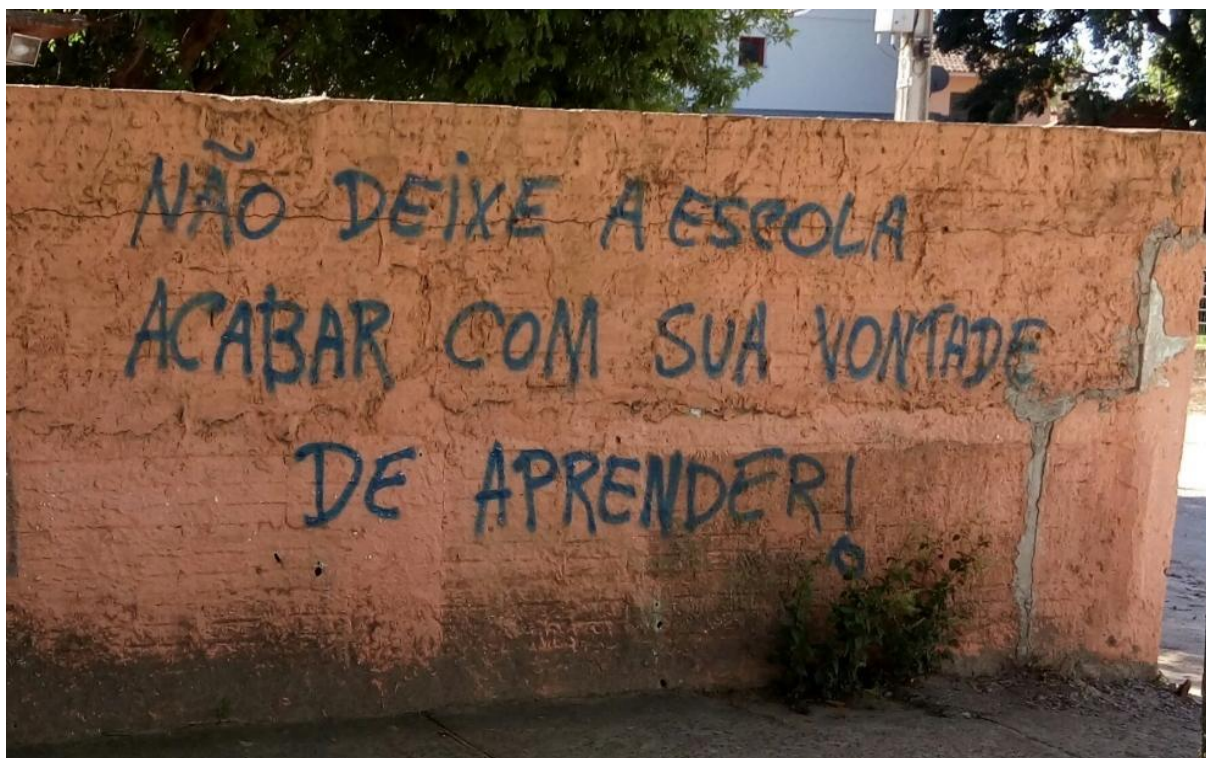
Neste sentido, consideramos profícuo entender o jovem não só como jovem, mas como jovem estudante, envolvido em relações com a instituição escolar, com os outros, consigo mesmo e, ao mesmo tempo, relações com o seu aprender e com os conhecimentos escolares. Será que ser jovem interfere no seu aprender? Será que é possível deixar a juventude de lado e focar com todas as forças no aprender? Será que os dois juntos podem configurar uma nova forma de viver a escola? Acreditamos que ao longo desta dissertação as narrativas dos estudantes nos dão pistas para aclarar estas questões.

Ao passo que discutimos os conceitos que fundamentam a discussão sobre os jovens e a categoria da juventude, podemos pensar que de certo modo é posto em cheque um modelo de escola que ignora a condição dos jovens, “principalmente” quando não propicia a identificação dos jovens, a constituição de grupos juvenis, a interação, etc. Portanto, é preciso pensar uma escola que leve em consideração o jovem em sua multiplicidade. Entretanto, conforme ressaltado, as políticas e

movimentos atuais de certo modo já interferiram nessa constituição, principalmente quando o jovem toma para si a luta por uma educação melhor.

5 RELAÇÕES COM O A ESCOLA, COM O APRENDER E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES: DEFINIÇÕES CONCEITUAIS A PARTIR DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

Figura 1 - Não deixe a escola acabar com sua vontade de aprender!



Fonte: Fotografia de rua registrada pelo autor da dissertação, frase de autor desconhecido.

Andando por Santa Maria/RS, me deparei com a frase registrada no muro de uma escola municipal, cujos traços me suscitaram reflexões.

O que significa a frase acima? “Não deixe a escola acabar com sua vontade de aprender!” A escola tira a vontade das crianças, jovens e adultos de aprender? Drummond de Andrade (1974) temia que a escola tirasse a poesia da criança. Em que sentido estão postos estes questionamentos?

Neste capítulo buscamos refinar as ideias de relação com a escola, com o aprender e o conhecimento, tendo por base inicial a teorização de Charlot (2000, 2013) sobre a “relação com o saber”. Para tanto, fazemos uma retomada histórica do conceito de fracasso escolar, com base na sociologia da educação, até a nova sociologia da educação, discutindo as ideias de ensinar, aprender, estudar, e os

conceitos que compõe teoricamente a relação com o saber: atividade intelectual, mobilização, desejo, prazer e sentido.

Como vimos no capítulo anterior, a juventude é uma categoria que se expressa a partir de algumas características. Este capítulo não nega as características da juventude, mas, ao mesmo tempo, chama atenção que o jovem ocupa um papel como estudante, desempenha um tipo de trabalho, de ofício (PERRENOUD, 1995) e neste sentido vem, então, enfatizar a ação do jovem estudante na através da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2013). O jovem na escola desenvolve um tipo de relação com a escola, através da relação com professores e colegas; uma relação com seu aprender, quando ocorre mobilização ou desmobilização e de que forma percebe essa aprendizagem, bem como, as relações que se estabelecem em torno dos conhecimentos escolares. A primeira ideia é de que, a teorização de Charlot se baseia na busca das aprendizagens construídas pelos estudantes, na busca da superação do “fracasso escolar”, ou melhor, de uma situação de fracasso.

5.1 O FRACASSO ESCOLAR: ELEMENTO PROBLEMATIZADOR DA RELAÇÃO COM O SABER

Para entendermos um pouco mais sobre a noção de “fracasso escolar” como nos aponta Charlot (2013) é preciso dar um passo atrás e entender como se consolidou aquilo que ele e outros autores entenderam como sociologia da reprodução. Assim, as crianças e jovens “fracassam” na escola, mas por quê? Neste sentido, a sociologia da educação tem muito a dizer.

5.1.1 A Sociologia da Educação e a reprodução social na escola

Para Silva (1992, p. 15), pode-se dizer que o grande tema discutível da sociologia da educação é o “[...] dos mecanismos pelos quais a educação, ou mais concretamente, a escola, contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes”. O tema da reprodução é central na sociologia da educação, principalmente na figura dos autores Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet e, Bourdieu e Passeron.

Para Althusser, Bowles e Gintis e Baudelot e Establet a escola tem um papel definido: preparar determinadas classes sociais para ocupar determinadas divisões sociais do trabalho.

Althusser, ao fazer uma análise marxista da estrutura, introduz o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado. Para este autor, o Estado dispõe de instituições como a escola e as igrejas as quais têm o papel de transmitir uma ideologia, valores e formas de agir a serem seguidos por cada uma das classes sociais. “A ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (SILVA, 1999, p. 31). A reprodução está aí garantida pela ideologia: para que mudar ou transformar algo se podemos fazer crer pelas práticas e pelo currículo que tudo está bem?

Baudelot e Establet continuam a tese de Althusser argumentando que a reprodução se realiza no currículo, ou seja, currículos diferentes para diferentes classes sociais, com conhecimentos de status superior para as classes dominantes e de status inferior para as classes subordinadas.

Bowles e Gintis, na contramão das apostas curriculares que fizeram os outros autores, consideram que são as relações sociais que são fundamentais para a reprodução das classes sociais. A reprodução se faz no espelhamento das relações sociais de trabalho às relações educativas, por exemplo, ao enfatizar a aprendizagem

[...] das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista. As relações sociais de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escola ocupacional (SILVA, 1999, p. 33).

Silva (1992) considera então o que os três grupos de autores têm em comum: uma visão de sociedade que enfatiza uma demanda (precisa de certo tipo de cidadão ou trabalhador) e que vê na escola a função de produzir e reproduzir esse sujeito, de forma mais produtiva e efetiva possível.

Ao longo da história, percebeu-se que os estudos da sociologia da educação estavam muito envolvidos em uma perspectiva macrossocial. Mitrulis (1983, p. 93) afirma:

Estabeleceram-se relações entre estratificação social, escolarização e rendimento escolar, entre outras, que foram utilizadas como fundamento de decisões políticas de amplo alcance como a expansão das oportunidades escolares, procurando absorver os grupos sociais menos favorecidos da sociedade, e o desenvolvimento de projetos de educação compensatória, a fim de suprir a “deficiência” de ordem cultural diagnosticada nas camadas populares.

No relato da autora podemos perceber o fato do aspecto “cultural” que ainda não havia sido destacado. Bourdieu e Passeron seriam os teóricos que comporiam esta perspectiva, que também é de reprodução social, mas não enfatizam tão fortemente as relações de trabalho como os outros autores e sim, a noção de reprodução cultural que fundamentaria todo pensamento posterior sobre o “fracasso escolar”, inclusive dando base para teóricos como Charlot (2013) pensar este conceito. A teoria de Bourdieu ganha maior espaço neste trabalho porque aponta mais caminhos de análise dessa reprodução e é a base do pensamento conceitual da relação com o saber que Charlot (2013) utilizou.

5.1.1.1 A Sociologia de Bourdieu e a escola como forma de reprodução/conservação social

Para Bourdieu e Passeron a escola não inculca valores ou modos de pensar que são dominantes. Ela, de acordo com a leitura de Silva (1992, p. 18),

[...] se limita, ao usar, um código de transmissão cultural no qual apenas as crianças e jovens da classe dominante já foram iniciados no ambiente da família, a permitir a continuação desses no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais das classes subordinadas.

Silva (1992) argumenta que a exclusão ou o fracasso não é concretizada/o pela ação de uma imposição da parte de alguém para que outro não continue e não progrida no caminho escolar. O fracasso escolar se dá “naturalmente” devido a alguns que não conseguem vencer nessa corrida meritocrática. Obviamente, este processo é naturalizado, não natural, diz respeito a um conjunto de conceitos a serem esclarecidos, principalmente a naturalização da desigualdade social. Bourdieu (2007) em “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*”, esclarece a visão de escola que iria predominar em seu trabalho:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

O que entendemos depois de ler isso? Não existe saída para a escola? A escola apenas funciona para reproduzir e conservar? Essa é uma questão de grande amplitude que precisa aos poucos ser explicitada.

Vamos às ideias de Bourdieu. Primeiro cabe entender que esse processo de reprodução é um processo de reprodução cultural da cultura dominante, pois, quem possuir capital cultural dominante facilmente está inserido nessa reprodução. Aqueles que, devido sua classe social e as condições familiares não dispõem desses recursos acabarão sendo excluídos ou “fracassados”. Bourdieu (2007) com base em estudos de Paul Clerc afirma que, estudantes com pais diplomados em bacharelado (Ensino Médio Francês, na época) não tinham rendimentos escolares muito diferentes, independente da renda, porém, existiam diferenças quando o nível de formação dos pais era desigual. Esta ideia, na forma como aparece quer demonstrar que a renda não é um fator determinante, embora possa afetar, mas, que a cultura familiar e a formação escolar dos pais são um fator importante para o rendimento escolar dos filhos. Por isso, o êxito escolar, na perspectiva de Bourdieu diz respeito ao capital cultural, a herança familiar. Não é à toa que, ao falar das vantagens e desvantagens desse processo, Bourdieu ressalta o papel da formação dos diferentes familiares, incluindo os avôs para ressaltar o papel da herança cultural.

Essa herança cultural justifica, por exemplo, que quando jovens das classes populares alcançam a Educação Superior encontraríamos alguém da família que também tenha chegado⁴⁴. Essa forma familiar se diferencia e, portanto, legitima a chegada desses jovens na Educação Superior, distinguindo-se das demais famílias de sua categoria. Bourdieu (2007) entende que essa transmissão cultural feita pela família, que se torna capital cultural a ser explorado escolarmente não se faz através de algum esforço metódico, e isso, cria a falsa ideia de que essas aptidões

⁴⁴ Podemos dizer que no Brasil, com o advento de novas formas de ingresso à Educação Superior como é o caso do ENEM e a adoção de variadas cotas permitiu que muitos jovens fossem os primeiros de suas famílias a cursar a Educação Superior.

escolares são um “dom natural”, parece que alguns vão “naturalmente bem” na escola. O que Bourdieu dirá é que isso é resultado objetivo das condições culturais familiares e não se trata de uma natureza, trata-se de um fenômeno construído socialmente e profundamente desigual.

Na escola, em relação à cultura, Silva (1999) entende que a cultura válida é a dominante, não a subordinada. São os valores, princípios, gostos dominantes, aquilo que eles definem por cultura e arte é que são valiosos. Quem faz parte dessa cultura possui esse capital cultural. O capital cultural

[...] existe em diversos estados. Ele pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais, etc. A cultura pode existir sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. Nesta última forma ele se confunde com o *habitus* [...] (SILVA, 1999, p. 34).

Essa dimensão da cultura dominante sendo “a cultura” na teoria de Bourdieu e Passeron é fundamental para a reprodução:

É inegável, por exemplo, para insistir no eixo do livro, que o código lingüístico da burguesia (com seus cacoetes, seus idiotismos, enfim, sua particularidade) será reencontrado, pelos futuros notáveis, nas salas de aula, como a linguagem da razão, da cultura, numa palavra, como “elemento” ou horizonte da Verdade (com V maiúsculo). O particular é arbitrariamente erigido em universal e o “capital cultural” adquirido na esfera doméstica, pelos filhos da burguesia, lhes assegura um privilégio considerável no destino escolar e profissional [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1970 apud CATANI, 2002, p. 66).

Essa argumentação se assemelha à um escrito de Freire (1999, p. 42) sobre a avaliação das crianças das classes populares na escola:

Queremos [...] uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutivelmente vantagem sobre aquelas.

Como dizer de um menino popular, que se “saiu mal” na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso de ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo?

Para Freire, a escola não valoriza esses saberes e sim outros, mais “eruditos”, então dizem que a criança *não sabe nada*. A argumentação dele vem ao encontro da perspectiva de Bourdieu, de que há incompatibilidade das culturas, e há

sobreposição de uma cultura dominante que impera na escola parecendo ser impossível de ser adquirida. Neste ponto a argumentação dos dois autores se aproximam.

A argumentação de Bourdieu e Passeron neste sentido é probabilista: se a criança não possui essa herança cultural, que vem da sua família, que tem relação direta com as condições sociais e culturais, e, portanto, não entende essa linguagem dominante que está expressa no currículo escolar, provavelmente não terá condições de ter sucesso na escola. O *habitus*, explicado por Silva (1999) são as estruturas sociais internalizadas. O *habitus* dominante é um conjunto de disposições psíquicas que envolvem relação com a linguagem, com os gostos, com a arte, com maneiras de ver o mundo, dominantes. Se as crianças das classes populares não têm o *habitus* dominante, nesta lógica, não tem possibilidades de compreender a estrutura dominante.

Isso se reflete em relação à avaliação do professor, que julga então esses “dons inatos” que alguns estudantes (especialmente aqueles da elite) possuem como a regra, a cultura. “A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês [...] não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 55). Isso que é valorizado: costumes, gosto, “a cultura” e o talento. Se isso não foi herdado pela família sobra “[...] uma boa vontade cultural vazia, [...] são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais ‘escolares’” (BOURDIEU, 2007, p. 55). Dessa forma, é mais valorizado aquele que “tem talento”, “dom natural” para a escola do que aquele que é “dedicado” e/ou “esforçado” (CHARLOT, 2013).

Como a escola efetua essa conservação social na qual denuncia Bourdieu (2007)? Ignorando, no âmbito dos seus conteúdos as diferenças sociais, tratando todos como iguais, favorecendo os mais favorecidos e continuando a desfavorecer os desfavorecidos. Como oferecer mais aos que tem menos? Sem dúvida é um desafio.

Segundo Bourdieu, oferecer o mesmo para todos na linguagem dominante é a receita da reprovação e da reprodução social. Isso se dá no âmbito do currículo. Nas palavras de Silva (1999, p. 35):

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável [...] como uma língua estrangeira: é incompreensível. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho [...] têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural.

Com o currículo, vem uma linguagem própria escolar que os estudantes das classes populares supostamente têm dificuldade em entender. Bourdieu (2007, p. 55) entende que, mais do que os conteúdos conhecidos pelas classes superiores, existe uma relação que distingue uns dos outros. A forma como essa cultura é adquirida gera uma relação com a cultura, um estilo. Por exemplo, a relação com as experiências culturais gera uma familiaridade com elas, uma relação que pode ser “[...] ‘fácil’, ‘brilhante’, ‘natural’, ‘laboriosa’, ‘árdua’, ‘dramática’, ‘tensa’ [...]”.

Outro fator destacado por Bourdieu (2007) é que as condições objetivas de probabilidades influenciam diretamente nas posturas dos estudantes, através da família. A quem é afirmado que têm mais probabilidades isso lhe é interiorizado e lhe permite projetar e ter ações coerentes no sentido de alcançar os objetivos que a si mesmos impõe (moral elevada). Porém, quando as probabilidades são menores gera então uma moral baixa, na qual suas expectativas se tornam menores e, portanto, mais limitados, produz um *ethos*, um conjunto de hábitos, costumes, posturas. Neste sentido,

[...] vê-se a influência do grupo de pares – sempre relativamente homogêneo quanto à origem social, de vez que, por exemplo, a distribuição de crianças entre os colégios técnicos e os liceus e, no interior destes, entre as seções, é, muito estritamente, função da classe social – vem redobrar, entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar as ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens. Assim, tudo concorre para conclamar aqueles que, como se diz, “não têm futuro”, a terem esperanças “razoáveis”, ou, como diz Lewin, “realistas”, ou seja, muito frequentemente a renunciarem à esperança (BOURDIEU, 2007, p. 50).

Eis outro papel da família nesse processo de reprodução: embora seja tido como fato que o capital cultural e a herança são definidores para o processo, “[...]”

parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar em cada categoria social” (BOURDIEU, 2007, p. 50). Isso é ambíguo: para a família depositar confiança e esperança no êxito escolar de um estudante, mesmo com as probabilidades contra o seu favor, ele precisa ter um rendimento melhor ainda, por isso, esse círculo se fecha em torno do “impossível” e, podemos perceber que, em relação às correlações estatísticas, a família e a esperança dela depositada não são suficientes para manutenção dos rendimentos escolares.

Nesse sentido, a teorização de Bourdieu (2007) chega ao ponto em que queríamos chegar: a escola é encarregada de conservar a estrutura social. Atribui pequenas esperanças àqueles que são desfavorecidos, parece ter equidade, mas legitima as desigualdades sociais e culturais. Legitima a ideia do “dom” e do mérito e a herança cultural: “O sucesso excepcional de alguns que escapam a destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, [...] fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons” (BOURDIEU, 2007, p. 57). Esse diagnóstico de Bourdieu sobre a escola consolidou-se como pilar de análise da escola, inclusive justificando e libertando professores de seu compromisso (CHARLOT, 2013). Não é à toa que se espalhou a teoria de uma pretensa deficiência cultural e que, se a família não é “estruturada”, as crianças e jovens não tem condições de aprender.

Embora o mau uso feito pela teoria de Bourdieu, é inegável a sua contribuição para o conhecimento da instituição escolar. Considerando estes aspectos levantados, desde a teoria da reprodução com Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis e Bourdieu e Passeron, foi percebido que precisam ser explorados outros aspectos, e é aqui que surge outra vertente que ficou conhecida como a Nova Sociologia da Educação (NSE).

5.1.2 A Nova Sociologia da Educação: uma introdução

Charlot (2013) nos ajuda a pensar esta questão: se outrora a educação não era pública e gratuita, o acesso era um condicionante, porém, com a ampliação do acesso à escola, as desigualdades não deveriam terminar? Nesse sentido, Mitrulis (1983, p. 93-94) entende que, esse foi um dos temas que deixaram atônitos os

teóricos e políticos da educação na década de 70: “A ampliação de vagas nos bancos escolares não eliminara as desvantagens das classes populares. Estas apresentavam dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento”.

A sociologia da educação existente preocupava-se com as relações de poder no exterior da escola, a ação do Estado para a reprodução social. Bourdieu e outros autores chamam atenção para a escola no que se refere ao seu funcionamento e o código cultural incompatível (dominante) que transmitia. Mas, Silva (1999, p. 65) entende que essa nova sociologia da educação, principalmente com os trabalhos de Michael Young, Basil Bernstein e outros possuía um novo olhar.

A principal crítica que a NSE fazia a essa sociologia aritmética era que ela se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos.

Entender o “meio de campo” ou, onde acontece o processo educativo torna-se fundamental para estes sociólogos. Principalmente, o currículo como campo de disputas onde existe poder, existe reprodução e produção. Neste sentido, essa vertente sociológica debruçada sobre o currículo também foi conhecida como sociologia do currículo (MOREIRA, 1990). Se, a sociologia da educação preocupava-se em demonstrar as fontes institucionais de desigualdade, a nova sociologia da educação enfocava os contextos internacionais e seus conteúdos, “[...] discutindo o que era transmitido nas escolas e examinando a base social do conhecimento escolar” (MOREIRA, 1990, p. 75). Esse conhecimento sobre os conhecimentos escolares era fundamental para que se pudesse entender, por exemplo, porque mesmo aumentando o número de crianças e jovens na escola, isso não era suficiente para uma transformação social efetiva.

Indicamos, portanto que, se essa sociologia contribuiu mais para os conhecimentos escolares, então voltamos a ela ao tentar distinguir ou caracterizar a natureza do conhecimento escolar. Essa pequena introdução marca a passagem de uma sociologia preocupada mais com as questões macroestruturais para uma sociologia que se preocupa com o interior da escola, principalmente os conhecimentos escolares que são o objeto de trabalho da escola.

5.1.3 Fracasso escolar ou situação de fracasso escolar?

A noção de relação com o saber surge a partir de Charlot (2000, 2002, 2013, 2016) quando reflete sobre o fracasso escolar dos estudantes das classes populares na França. Charlot (2016, p. 12) dá alguns detalhes sobre a origem do conceito de relação com o saber:

[...] já faz muito tempo que se fala da relação com saber sem usar a expressão. Sócrates falava de relação com o saber: - “Conhece-te a ti mesmo”. Descartes tratava da relação com o saber como a dúvida metódica. De acordo com as pesquisas de Beillerrot, aparentemente, o primeiro que usa a expressão relação com o saber é Jacques Lacan, psicanalista, na década de 60. Pode-se encontrar a expressão em Bourdieu, com a ideia de reprodução, com a ideia de relação com a linguagem e com a cultura. Podemos dizer que eu problematizei essa questão do ponto de vista sociológico, que Jacques Beillerrot problematizou do ponto de vista psicanalítico e depois chegou Chevallard que se interessou pela questão do ponto de vista do que se compreende por Didática na França, que é um pouco diferente do que se compreende por Didática no Brasil.

Quanto ao fracasso escolar, que dá sentido à busca da relação com o saber, Charlot (2000) entende que não existe “fracasso escolar”, pois não é um objeto claro e simples de ser entendido, passa por uma multiplicidade de fatores que lhe compõe. Por isso, acredita que existe uma situação de fracasso escolar, que pode ser superada pelo sujeito. Para Charlot (2000) o “fracasso escolar” tornou-se quase um sujeito, e aparece recorrente em discursos de professores e jornalistas. De forma genérica, é possível entender que:

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Para Charlot, a situação de fracasso escolar pode ser superada e a forma de entendê-la é através da análise da relação com o saber. Contudo é importante entender o que é o “fracasso escolar”.

De acordo com Lahire (1997, p. 54) as noções tanto “fracasso” quanto “sucesso” variam historicamente, institucionalmente e socialmente: por exemplo, no âmbito social, “[...] o que é um ‘resultado brilhante’ para uma família operária pode

ser o ‘mínimo esperado’ ou um ‘resultado decepcionante’ para uma família burguesa [...] Portanto, estamos lidando aqui com noções relativas de extrema variabilidade”. Considera-se relevante de nosso ponto de vista não centrar a discussão em torno do fracasso ou sucesso escolar, e sim na história individual de cada jovem estudante conforme aponta Charlot (2013).

Lahire (1997), falando sobre o ensino primário (francês), entende que a vida escolar dos estudantes é classificada a partir de categorias objetivadas na fala e diário de professores: os estudantes são considerados a partir do seu comportamento e dos seus resultados. Assim como entende Charlot (2013), os estudantes são avaliados não só pelo seu desempenho e critérios explícitos, mas, também por critérios implícitos como comportamento, autonomia, disciplina, entre outros. Vemos que Bourdieu (2007) avança nessa discussão chamando atenção para o fato de que o olhar do professor está sob aqueles que ele julga “talentosos” invés daqueles que não vão tão bem, embora sejam “esforçados”. Vimos também que a formação familiar pode também ser um critério de julgamento um tanto “determinista”.

Se olharmos entre os fatores ou resultados da situação de fracasso escolar podemos encontrar o caso da evasão. Inúmeros estudos buscam entender os motivos da evasão, porém, Charlot (2013) e Freire (1999) recusam o conceito de evasão por não o considerarem adequado. Para Freire (1999, p. 35) não existe evasão escolar, os estudantes das classes populares não evadem, eles são expulsos:

As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que tem direito.

Charlot (2013) de forma semelhante argumenta que não existe evasão: aqueles que “evadem” provavelmente não entenderam a lógica da escola e a natureza dos conhecimentos escolares. Para o autor, as crianças/jovens/adultos não evadem, porque sequer estiveram dentro da escola! Em poucas palavras, em consonância com Charlot (2013) a lógica da escola é (ou deveria ser) muito mais do

que estudar para ter nota, passar de ano ou ter um bom futuro. A lógica da escola é que a atividade da escola tem especificidades e o objetivo de estudar é aprender!

Vimos nas seções anteriores o papel da sociologia de Bourdieu (2007) para compreender essa noção de fracasso escolar. Charlot (2013) contextualiza através de uma revisão na sociologia que o foco da análise está centrado na posição social e herança cultural da família e a escola não produziria nada novo, apenas reproduziria, conservaria a estrutura social. Bourdieu “[...] mostrou que há uma correlação entre origem, familiar e social, de um lado, e êxito ou fracasso, de outro” (CHARLOT, 2013, p. 164).

Neste sentido, a partir de Charlot e Reis (2014) podemos entender que essa visão sociológica não diz respeito à solução da reprodução social e cultural, mas fez algo muito importante: conseguiu diagnosticar a situação dentro de certo período histórico.

Essa sociologia da reprodução não possibilita muitas saídas. Atua principalmente na construção de uma escola como uma instituição que tem por objetivo manter a ordem social, reproduzindo as condições sociais de trabalho, econômicas e culturais.

Considerando as ideias da sociologia da reprodução, e as analisando, Silva (1992) entende que a educação não apenas reproduz, mas também produz, “[...] gera o novo, cria novos elementos e *novas relações, gera resistências* [...]” e que então, a educação é esse emaranhado contraditório que seria ao mesmo tempo “[...] *produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação*” (SILVA, 1992, p. 59, grifo nosso).

Dentro da visão sociológica reprodutivista, jovens que são provenientes de classes populares, por exemplo, com pais que possuem baixa renda e tem pouca ou nenhuma escolarização não teriam futuro dentro da escola. A reprodução reside aí: as classes populares continuam assim sendo, e as classes médio-alta/elitista teriam potencial total para aprender e manter suas condições de vida.

Essa leitura da realidade ignora a atividade do sujeito: Charlot (2013, p. 165) entende que “[...] cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também posição social subjetiva”. Neste sentido, a posição social objetiva (condição econômico-social) interfere sim, mas não podemos crer que ela é determinista quanto à posição subjetiva. O que podemos fazer com aquilo que somos? Charlot (2013) embasa seu pensamento na

sociologia de Bourdieu, mas, aos poucos se afasta dando ênfase à ação do sujeito, a atividade, sua postura e ação no que se refere à sua subjetividade.

Charlot (2013) entende que ninguém pode agir pelo sujeito e o mesmo é, em parte, responsável por aquilo que busca. Podemos estar limitados à posição objetiva, abrindo mão da construção de outras possibilidades, ou podemos reinterpretar nossas possibilidades e nos mobilizarmos neste sentido. Vale lembrar o dito por Bourdieu (2007) que, é improvável, porém possível, penosamente, a aquisição de comportamentos e conhecimentos compatíveis com a cultura escolar, considerando que, além do esforço do estudante, vivemos em uma sociedade profundamente desigual.

A sociologia da educação, e principalmente o enfoque de Bourdieu, ao criar uma lógica causal entre classe social, capital cultural e sucesso/fracasso, acabou ignorando processos de socialização que alteram o final dessa equação. Lahire (1997) em uma pesquisa com crianças de classes populares na França, das 27 crianças da pesquisa, apenas metade estava com “fracasso” escolar, e metade tinha um bom desempenho na escola. Como explicar isso sendo que a classe social era de certo modo homogênea?

Lahire começa a entender que existem processos de socialização que, mesmo no seio da família diferenciam as crianças. Nem filhos do mesmo pai e mãe e com mesma idade, assim como gêmeos, são iguais. A relação com diferentes parentes, convívio com outras crianças, relações diferenciadas entre pai/mãe e filhos altera seus comportamentos e os permitem criar disposições diferentes. Nesse sentido, Lahire (1997, 2002) e Nogueira (2013) destacam que, a sociologia, ao se basear na dimensão macrossocial, perde capacidade de análise do individual, do peculiar, do improvável, do que “foge à regra”.

Essa praticamente é quase a mesma crítica da nova sociologia da educação à sociologia da educação. O individual se torna precioso para entender as peculiaridades. Por isso Lahire (2002) advoga por uma “sociologia psicológica”, não que se valha da psicologia, mas que olhe para o sujeito e Charlot (2000) pede por uma sociologia do sujeito. Para Lahire: “O ator social é visto como um ser que se constitui por meio dos processos de socialização, adquirindo um patrimônio de disposições que passa a orientar suas ações, como um senso prático, nos contextos subsequentes” (NOGUEIRA, 2013, p. 1). Retomando: que acontecimentos ou disposições, tornaram os jovens disponíveis ou não ao aprendizado na escola?

Charlot (2016) explica que, mesmo sendo de classes populares era um bom estudante, e isso ainda traz abertura para outra reflexão: quantos jovens de classe média têm muitas possibilidades para estudar e “não se dão tão bem” na escola? Charlot (2000, p. 21) explica que:

Finalmente, duas crianças⁴⁵ que pertencem à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes. Essa constatação nos lembra que uma criança não é apenas “filho de” (ou “filha de”). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular.

Novamente, o foco não está tão voltado à condição objetiva do sujeito, sendo ciente que ela também é uma dimensão que pode ou não propiciar condições melhores de estabelecer relações. Portanto, a atividade do sujeito tem papel central na concepção de Charlot e destaque importante na perspectiva de Lahire.

Tanto a situação de fracasso quanto a situação de êxito são paradoxais e não tão simples de entender. Por exemplo, entende-se que quem passar por reprovações está em “fracasso escolar”, porém quando um estudante aprova ao fim do ano sem aprender, mas entende certa lógica perversa da escola (copiar, memorizar, tirar o suficiente para aprovar na média da escola) ele tem sucesso. Surge assim a questão: Em que medida podemos considerar fracasso ou sucesso/êxito escolar?

Sobre o “fracasso escolar”, Charlot (2016) é mais direto ao afirmar que quem fracassa é porque não estuda. Charlot (2013) define melhor isso sob o termo “atividade intelectual”, pois, quem não desenvolve uma atividade intelectual não aprende.

Cabe ressaltar que a relação pedagógica entre estudante e professor é permeada de contradições. De um lado o professor, como um profissional da contradição (CHARLOT, 2013) que, precisa resolver problemas, mais do que aplicar

⁴⁵ O primeiro livro no qual tive acesso de autoria de Charlot “Da relação com o saber, elementos para uma teoria” (2000), as terminologias utilizadas são “aluno” e “criança”. Em textos futuros ele começa a expandir o termo quanto ao uso de “jovens”, entre outros. Não quer dizer que a “relação com o saber” se aplique à uma faixa etária ou à uma etapa da escolarização. Entendo que a conceituação é ampla e diz respeito ao sujeito, seja na etapa da vida em que estiver. Pelas leituras de autores como Charlot e Perrenoud, não são utilizados termos como “estudantes”, terminologia que adoto no estudo. Entende-se que na França os alunos não “estudam” na escola, eles “trabalham” (CHARLOT, 2013), portanto “estudante” não é utilizado.

técnicas; precisa pensar nos conteúdos de forma ampla e quer conectá-los de alguma forma à realidade local; sonha que todos aprendam, mas precisa lidar burocraticamente com notas, listas de chamada e outros aparatos escolares; precisa compreender se a culpa dos “fracassos” é sua ou dos estudantes; precisa saber se é tradicional ou construtivista; precisa lidar com liberdade e disciplina; precisa lidar com as questões universais como direitos e deveres, e ao mesmo tempo precisa saber como lidar com as diferenças, respeitando-as e promovendo um clima de aceitação e respeito na aula; precisa decidir se faz greve ou não. Nas palavras de Charlot (2013, p. 129)

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele faz parte daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor.

De outro lado o estudante, que vivencia de outra forma, por baixo do poder e autoridade do professor, e que na visão de Perrenoud (1995, p. 17) possui um ofício de aluno um tanto complicado:

Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes directos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adotar estratégias⁴⁶ que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir *efeitos perversos*: *trabalhar* só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro.

O jovem estudante, precisa lidar com a pressão, parece viver profundamente mergulhado em um universo desconexo. Precisa conviver em um universo mutante, veloz, necessita se adaptar às trocas de professores. Precisa estar vigilante às avaliações, trabalhos, períodos, precisa atender ao tempo do professor e de suas atividades, entre tantas outras questões. Quando o estudante falha no seu processo

⁴⁶ As estratégias aparecem aqui no mesmo sentido de táticas usado por Certeau (2004). As táticas são ações realizadas com a intenção de ser “maneiras de fazer” do mais fraco sobre o mais forte, subverter a ordem e tirar algum proveito disto: “[...] tornar ‘mais forte’ a posição ‘mais fraca’ e pretendiam possuir a arte de vencer o poder por uma certa maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU, 2004, p. 48).

de adaptar-se, precisa criar estratégias para sobreviver no espaço, muitas vezes reduzindo a passagem na escola a formas utilitaristas, sobrevivendo ao espaço em nome de um futuro melhor. Diante de tantos desafios voltemos nosso olhar para o estudante e sua ação.

É claro que, do jeito que o Perrenoud escreve, parece que estar ocupando o papel de estudante é um sacrifício quase mortal. É importante considerar que, muitas vezes, quando existe a falta do desejo de aprender, quando os professores não têm formação ou não se sentem estimulados ou interessados em ensinar, quando as condições dos estudantes não são boas, ou são melhores fora da escola, esse ofício pode tornar-se um fardo pesado. No entanto, precisamos assumir que estudar não é fácil, aprender exige esforço e rigorosidade, e depende da disposição, e de um desejo latente que nos impulse a isso, do contrário, talvez engajar-se na formação escolar torne-se um pouco mais difícil.

5.2 O ESTUDANTE E O ESTUDAR

Charlot (2013) afirma que cada vez menos crianças e jovens vão para a escola⁴⁷ para aprender. Mas por quê?

Só o que eu vejo, seja na França, seja no Brasil, é que, cada vez mais, os alunos apenas estudam para passar de ano e têm que fazer o que a professora diz que tem que fazer para passar de ano. Essa é a lógica e é realista. Eu também estudei para passar de ano em algumas disciplinas, matérias de que eu não gostava. Outras matérias, como matemática, francês, história eu gostava. O que me deixa preocupado é que encontro, cada vez mais, jovens e, às vezes, os jovens estudantes universitários, que nunca encontraram o prazer de aprender, o prazer de entender, que estão correndo atrás de passar de ano, do vestibular. Acho que esse é o desafio geral de nossa época, pelo menos na sociedade ocidental e na cultura ocidental (CHARLOT, 2016, p. 16).

O fato dos estudantes preocuparem-se mais com estas questões realistas e menos com o aprender é preocupante, mas, será que isso pode ser considerado uma crise, como afirmam os autores? (MATOS, 2008, PERRENOUD, 1995).

Perrenoud (1995) ao afirmar que existe uma crise do sentido do conhecimento, entende que o conhecimento deveria ser fonte de satisfação pessoal e possibilidade de compreender/controlar a natureza e a humanidade. Neste sentido,

⁴⁷ Sobre isso, no próximo capítulo as narrativas dos jovens estudantes ajudam a esclarecer.

Perrenoud argumenta que existe uma relação estratégica entre os estudantes e a escolarização. Essa relação estratégica implica que o conhecimento possui um valor. Esse valor se descola do próprio conhecimento e está relacionado com a conclusão dos cursos, os diplomas, as possibilidades de ascender socialmente (através de trabalhos mais qualificados e remunerados) quanto manter-se em determinada classe social. O conhecimento em si perde espaço para a corrida pelos diplomas, formar-se, ter um bom emprego, o que para Charlot (2013, 2016) é uma lógica realista, porém perversa que oculta o prazer de conhecer o mundo. Porém, como mesmo afirma Charlot, parece que cada vez mais se estuda apenas para isso.

Essa é uma lógica extremamente utilitarista:

Se o conteúdo das carreiras e dos diplomas é menos determinante que a sua posição na hierarquia dos cursos, hierarquia construída em termos de valor de troca, no mercado de trabalho, daí decorre que se aprende cada vez menos para dominar um saber valorizado enquanto tal, e cada vez mais para satisfazer as exigências de seleção (PERRENOUD, 1995, p. 81).

Essa relação utilitarista foca nos exames e nas carreiras rentáveis. Perrenoud (1995) afirma que os professores de Desenho, Artes, até Geografia e Filosofia percebem que suas disciplinas não são tão desejadas. Isso causa impacto também nos professores, pois afirmam que os estudantes trabalham “pela nota” e importam-se apenas com os conteúdos que “caem na prova”. O sentido do conhecimento torna-se utilidade, promessa de trabalho, passaporte para o emprego e garantia de sucesso social.

Benjamim (2007), em um texto de 1915 faz uma crítica ferrenha à universidade e aos estudantes, principalmente por se “venderem à burguesia”. O conhecimento e o ideal de comunidade acadêmica criativa aos poucos foram sendo trocado pela profissão, pela carreira. O que vemos hoje não é nada mais do que um processo histórico que, influenciado pelo capitalismo, coloca valor na profissão e na utilidade das pessoas, das coisas e dos conhecimentos, e não no seu valor em si mesmo. Entende-se, no entanto que, a profissão é uma necessidade realista, e, em uma sociedade regida pelo trabalho, trabalhar é necessidade básica. Ainda assim, pode-se perceber que aos poucos foi se renunciando o amor pelo conhecimento, em troca pela profissão. Mais do que isso, as ciências atuais e a universidade “[...] foram desviadas de sua origem comum fundada na ideia do saber, origem essa que transformou para elas em mistério, quando não em ficção” (BENJAMIM, 2007, p.

33). A discussão do utilitarismo e da perda de noção do conhecimento é a base, em parte, para a argumentação desse trabalho: qual o sentido de estudar e de aprender? É para ter um emprego no futuro? Ou é algo que me move, é um desejo, é algo que me faz feliz? Falar em conhecimento hoje é cada vez mais desafiante, pois, como afirma Benjamim (2007) cada vez que se fala no valor e no amor ao conhecimento, as pessoas acabam sendo chamadas de “lunáticas”.

Hoje, percebo algumas questões que me guiam por este estudo: na formação investi muito em estudar e pensar a formação de professores. Pensamos em estratégias didáticas, motivação, perspectivas curriculares, entre tantas outras coisas. Sobre fracasso escolar, sempre me questioneei sobre o que o professor deveria fazer e como deveria contextualizar, porém, com leituras como de Charlot, Perrenoud e Freire, percebo que existe outro olhar a ser desenvolvido: olhar para o estudante e sua ação, sua atividade, seu ato de estudar.

Parece que isso é óbvio: o professor ensina e os estudantes aprendem. Ignoramos a ação do estudante e centralizamos o olhar no professor, na sua ação, quando, de fato, precisamos compreender as duas dimensões da prática educativa, principalmente o estudante na sua atividade, o estudo. Como entende Charlot (2013) entramos em uma sala de aula e acreditamos que todos estão dispostos a estudar, e nem sempre é bem assim. Considero que, a leitura de Charlot me possibilitou pensar outras facetas do processo educativo, principalmente a relação professor e estudante que, em alguns momentos me pareceu opaca e distante.

Sobre o ato de estudar, Freire (2011) compreende que é preciso curiosidade epistemológica. Essa curiosidade é necessária para que o sujeito conheça e se interesse cada vez mais em conhecer. Estudar e aprender significa exercer a curiosidade em busca dos seus interesses, enfocando sempre conhecer e explorar aspectos da sua realidade que lhe permitam compreender melhor seu lugar no mundo e outras e novas formas de ser e estar. Isso não é simples e complementa a argumentação de Charlot: nem sempre estamos diante de estudantes e professores que se assumem epistemologicamente curiosos.

O discurso corrente de muitos professores, dos jornalistas e da mídia parece enfatizar justamente a falta de interesse, de curiosidade, de perspicácia, e torna-se complicado defender a existência da curiosidade dos estudantes. Será que ela vem cada vez mais diminuindo? Porém, Freire (2016) adverte que dar lugar a essa curiosidade, quando ela surge, é fundamental para estimular a crítica e tornar a aula

um local menos “bancário”, no sentido do depósito de conteúdos que o professor faz nos estudantes, e mais dialógico. Para Freire (2016, p. 85): “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, e comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

No relato de Freire (2011) em *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, o Segundo Caderno de Cultura Popular traz textos importantes do ponto de vista do ato de estudar. Por exemplo, existe uma relação explícita entre estudar e trabalhar. Charlot (2013, p. 152) aponta que na França, não se fala que estudamos na escola, e sim que trabalhamos na escola: “De três pontos de vista a atividade escolar pode ser considerada um trabalho. Exige esforço e gasta energia. Funciona sob condições de tempo, espaço material e é avaliada. Por fim, desenrola-se em um quadro social”. Independente das condições gerais entre estudar e trabalhar, Freire explora alguns aspectos que são pertinentes.

No texto “Ato de estudar - A” dois personagens que andam de camionete acabam atolando no meio do caminho. Descem da camionete e pensam como resolver. Discutem, pensam uma estratégia e resolvem o problema. Duas menções principais a serem feitas: “Pedro e Antônio *estudaram*. Procuraram compreender o problema que tinham a resolver e, em seguida encontraram uma resposta precisa” (FREIRE, 2011, p. 72-73, grifo nosso) e “Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema”.

Tanto Charlot (2013) quanto Freire (1999) concordam que estudar não é fácil: precisa esforço, nem sempre é fonte de prazer imediato, mas indicam como um caminho/possibilidade de resolução de problemas e desenvolvimento de prazer pessoal, prazer em conhecer, paixão por aprender.

Freire (1999) afirmou que sonhava com uma escola que fosse capaz de tornar-se um lugar de curiosidade, criatividade, e que se praticasse uma pedagogia da pergunta, do desafio, do trabalho nos problemas reais, em que existisse a seriedade sem virar sisudez, autoridade⁴⁸ sem virar autoritarismo, uma escola que

⁴⁸ Sobre a autoridade do professor, Aquino (1999) ressalta que, a autoridade é produto de uma relação, que mesmo com hierarquias, existe respeito e coerência entre sujeitos e as posições que ocupam. A autoridade do professor está na sua experiência, no grau de complexidade que é capaz de discernir, no domínio teórico e metodológico, na reciprocidade, mas, sobretudo “[...] a mesma medida da entrega do mais velho a um pequeno, mas magnífico duplo ato: o de ensinar o mais novo

mesmo séria e competente fosse alegre. Compreendemos que esse é um desafio real e necessário para que aprender seja prazeroso.

Outras características importantes levantadas por Freire sobre o ato de estudar em “O ato de estudar - B” são: “Esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos caracteriza o ato de estudar”; “Se um texto às vezes é difícil, insiste em compreendê-lo. Trabalha sobre ele como Antônio e Pedro trabalharam em relação ao problema do lamaçal” e, “Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar, é não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário” (FREIRE, 2011, p. 73).

O que Freire quis dizer com tudo isso? O ato de estudar tem como objetivo “compreender as coisas e os fatos”. Sendo assim, formas utilitaristas de se relacionar com o conhecimento como denuncia Perrenoud (1995) e Charlot (2013) não se aplicam ao ato de estudar. Nem todos os conhecimentos escolares são úteis, mas, são importantes para conhecer o mundo, compreender melhor as construções humanas e principalmente, a vida! Se compreender a vida é compreender e resolver problemas básicos do cotidiano, as vivências tanto escolarizadas quanto não escolarizadas são base para resolução dos problemas mais difíceis.

A escola não pode perder o papel de local de conhecimento. Compreendemos que a socialização é importante, principalmente na juventude em que a escola se torna local de encontro e de relação entre os jovens, porém Charlot (2016, p. 17) lembra que não é esse o objetivo principal da escola: “Os jovens gostam da escola. A relação dos jovens com a escola não é para aprender, é a relação com escola dos jovens como lugar de encontrar os amigos”. A escola precisa ser os dois: local de socializar e local de aprender. Durante a pesquisa dos jovens todos apontavam que eles iam para a escola para aprender, e mesmo assim iam para encontrar seus amigos.

Obviamente, quando Charlot argumenta em prol do estudo e da aprendizagem, parece ou pode estar ignorando que quando os jovens socializam estão aprendendo, talvez não o conteúdo, mas talvez sim. Quantas vezes a aula era cansativa ou sem sentido e no recreio ou em outros espaços conversávamos e podíamos pensar melhor a respeito? Pensar de uma forma que dentro da sala de

a conhecer o mundo, disponibilizando-lhe uma fresta de futuro, portanto, uma certa alegria de viver” (AQUINO, 1999, p. 152).

aula não tinha dado tempo? Quantas vezes, enquanto estudante universitário, as grandes ou maiores aprendizagens foram dialogando com colegas no tempo do lanche ou no próprio restaurante universitário? Esse criticismo que de alguma forma esquece a socialização precisa sempre ser analisado com ressalvas, pois a educação é também algum tipo de socialização.

Por isso, Charlot (2013) afirma que existe uma diferença entre nossa atuação dentro e fora da escola, em termos de Eu Epistêmico e Eu Empírico. Essa discussão é esclarecida mais à frente. Entretanto, podemos olhar essa questão no mesmo ângulo, porém sob a perspectiva de outros autores. Masschelein e Simons (2015) ao citarem a obra de Daniel Pennac nos exemplificam de forma clara o que se pode entender por Eu Epistêmico. Pennac (2008), ao escrever sobre suas experiências enquanto estudante e sobre a paixão dos professores ao ensinar e preocuparem-se com sua aprendizagem, como alguém que “salva” ou “puxa para cima” alguém que está se afogando, escreve:

Na sua presença – em suas matérias – eu nascia para mim mesmo: um eu matemático, se posso dizer, um eu historiador, um eu filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, *me* esquecia um pouco, *me* colocava em parênteses, *me* desembaraçava do que eu, até o encontro desses mestres, me tinha impedido de me sentir verdadeiramente lá (PENNAC, 2008, p. 208).

Masschelein e Simons (2015) continuam seu trabalho, chamando atenção ao processo educativo: a suspensão do mundo, do exterior, o distanciamento do resto permite que, esse novo “eu” surja, essa é a verdadeira formação. “A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou de transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 49).

Essa é a forma que consideramos mais adequada de ver o trabalho escolar e o papel do estudante. Alguém que, ao chegar à escola, precisa ou tenta deixar em casa a família, o resto do mundo, para livre, poder viver esse outro mundo, onde ele pode se envolver tanto e perceber seu lado filósofo, matemático, talvez até se descobrir como alguém que se pode perceber como alguém no futuro atuando como um professor, quem sabe? É aí que o eu cotidiano e eu epistêmico tem seus espaços definidos e vivem em condições diferentes. A criança não deixa de ser criança, o jovem não deixa de ser jovem, mas, suspende momentaneamente para

entender o distanciamento das coisas e, refletir sobre porque o conhecimento escolar é diferente do conhecimento vivido.

A escola é o espaço onde, o mundo vivido é suspenso e, através desse ato, é possível que os estudantes percebam um novo mundo, um mundo que não está preocupado com necessidades ou talentos individuais, mas sim, um espaço onde podemos explorar esse outro mundo, um mundo aberto. Masschelein e Simons (2015, p. 44) comentam esse processo a partir de o relato sobre uma estudante:

O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. Que algumas aves migram e outras ficam quietas no lugar. Que um quivi é um pássaro, uma ave não voadora da Nova Zelândia. Que as aves podem se extinguir. Ela foi apresentada ao Dodô. E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado muita atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora. Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava.

Esse relato me remete diretamente àquilo afirmado por Certeau (2004) sobre o ato de leitura. Masschelein e Simons (2014, 2015) apontam que existe um potencial na leitura, na atenção, no estudo que, através de elementos básicos como a cadeira, o quadro, o ato de ler em sala de aula, pode então estar superando os limites da condição social dos estudantes. No mesmo sentido, Certeau (2004) escreve que o ato de ler não se faz por um sujeito passivo que simplesmente assimila aquilo que lê e sempre é por isso transformado. Quando se lê, e em nosso caso, quando é proporcionado que as crianças e jovens leiam, “[...] os leitores são viajantes, circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens dos Egito para usufruí-los” (CERTEAU, 2004, p. 269-270). Essas outras possibilidades de leitura se materializam quando há atenção e imaginação. Assim como a estudante do relato de Masschelein e Simons pode pensar e aprender coisas que estão longe da sua realidade concreta, Certeau (2004, p. 270) afirma:

O mesmo se dá com o leitor: seu lugar não é aqui ou lá, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora perdendo tanto um como o outro, misturando-os, associando textos adormecidos, mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o eu proprietário. Assim, escapa também à lei de cada texto em particular, como à do meio social.

Neste sentido, entendemos que talvez seja preciso recuperar essas ideias. Será que os jovens estudantes conseguem se envolver na leitura e em atividades que lhe proporcionem viajar? Será que eles percebem o potencial do estudo? Será que eles percebem que existe um mundo novo a ser explorado? Que, através da sua atividade eles podem perceber outros “eus” que cotidianamente eles não percebem? Será que os professores conseguem levar, conduzir os estudantes por estas viagens? Acreditamos que essa reflexão é fundamental e que, não podemos perder de vista o potencial do estar na escola e o do viver intensamente estes momentos como um momento de “tempo livre” para pensar, para estudar, prestar atenção, “viajar”, viver outras experiências, que não dizem sempre respeito ao corpo e ao movimento, e sim ao pensamento e a percepção de si. Talvez aí resida o “provável” fracasso da prática educativa: a perda da possibilidade de viajar no conhecimento e no mundo.

5.3 O ENSINAR E O APRENDER: QUANDO ALGUMAS CERTEZAS VÃO EMBORA

Gallo (2012a) nos dá elementos para pensar melhor as relações entre o aprender e o ensinar, principalmente ao dissociá-las: ensinar não é garantia de aprendizagem. O autor faz uma crítica à concepção de aprendizagem existente em Platão que consiste na reconição, ou, em outras palavras, reaprender aquilo que a alma já sabia (no mundo das Ideias) e que se esqueceu ao encarnar-se em um corpo (para viver no mundo sensível). Gallo (2012a, p. 1-2) entende que

Ao longo da história, muitas concepções de educação foram surgindo e se consolidando, mas, em alguma medida, essa concepção platônica do aprender como reconição é a matriz do pensamento educacional e pedagógico. Pouco nos distanciamos dele, por mais que as noções com as quais lidamos pareçam muito diferentes desta visão de Platão. Em termos contemporâneos, a Psicologia Educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem, que procura ligar, de forma indissolúvel, estas duas ações, o ensinar e o aprender. As teorias pedagógicas do século vinte, de forma geral, centraram-se neste vínculo: só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. O outro lado desta afirmação, fundamental para a Pedagogia, é que se só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende. E o processo educativo pode, então, ser tomado em uma perspectiva científica, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno. A questão é que este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira.

Nem tudo que o professor ensina o estudante aprende e, nem sempre o estudante aprende algo que lhe é ensinado pelo professor, essa é a premissa de Gallo (2012a). Mas qual o sentido de tudo isto então? Qual o papel do professor? E do estudante? Aqui entra em pauta a questão do desejo, que será nas próximas seções melhor explicada.

Cerletti (2004) declara que o amor ao saber não pode ser ensinado, e que, ao professor cabe dar espaço para o pensamento, não antecipar as respostas, mas dar tempo para que esse pensamento aconteça. Dar espaço a subjetividade do estudante, espaço para sua criação, *convidar a pensar*. De acordo com o autor,

O (bom) professor saberá significar a distância que há entre o que ele (supostamente) ensina e o que seus alunos (supostamente) aprendem. Não é tão importante que um professor transmita um conhecimento determinado, como é pôr em ato um pensamento [...] e dar lugar ao pensamento do *outro* (seus alunos) (CERLETTI, 2004, p. 38-39).

Como entender essa distância entre o ensinado e o aprendido? Com base em Deleuze, Gallo (2012a) escreve que o professor emite signos e, que, aprender é o encontro com estes signos. Nem todos os signos são captados, por isso o acaso aparece. Às vezes em um discurso algumas pessoas não percebem detalhes em que outras percebem. O professor fala “a”, “b”, “c” em uma aula: alguns estudantes vão captar o “a”, outros “a” e “b”, outros “c”, daí por diante...

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21 apud GALLO, 2012a, p. 4).

De antemão esclarecemos que não tomamos essa perspectiva por certa ou errada, mas, reconhecemos seu valor ao nos ajudar a pensar o aprender e, por oposição, o não aprender. Com essa imprevisão no aprender podemos perceber que não há controle sobre o processo de aprendizagem, não há métodos garantidos, pois envolve a singularidade de cada estudante, sua atividade, seu desejo, sua subjetividade.

Se o aprender é um encontro com signos, o que seria o ensino? A própria etimologia da palavra nos diz: trata-se de uma emissão de signos. A questão que nos coloca Deleuze, e que é o centro do problema, é que entre a emissão de signos pelo educador e seu encontro pelo aprendiz, há uma espécie de abismo, de indeterminado. Nada pode assegurar que os signos emitidos serão encontrados e decifrados por cada aprendiz; ou como cada aprendiz – cada singularidade – decifrará cada signo que encontrar. Assim, o processo educativo torna-se incontrolável. Podemos inventar inúmeros métodos para ensinar, mas se não há métodos para aprender o abismo já está lá, e o controle do aprendizado mostra-se impossível (GALLO, 2012b, p. 183-184).

Considerando esse possível abismo entre os signos emitidos e apreendidos, o autor entende que aprender exige que “[...] o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles [...]” (GALLO, 2012a, p. 6) exige experiência pessoal, experiência naquele sentido emitido por Larrosa (2002), de forma que nos atravessa, nos marca. Talvez seja por isso que, muitas vezes não lembramos de acontecimentos de nosso passado, de conteúdos estudados, etc. Talvez eles não tenham nos marcados, se mantido inscritos na nossa forma de ser, de ver, de sentir o mundo.

Esse é um modo de pensar que pode nos ajudar a compreender a aprendizagem. Podemos fazer menção tanto a ideia de Becker (2001) como a de Gallo (2012a) de que a aprendizagem diz respeito à ordem do problemático e da perturbação. Na epistemologia de Piaget as informações da realidade social ao interagirem com os esquemas mentais produzidos pelo sujeito criam uma perturbação, uma desequilibração que, ao ser assimilada permite um refinamento do esquema como também uma equilíbrio momentânea. Gallo (2012a) com base em Deleuze entende que aprender é da ordem do problemático, é tentar resolver os problemas postos/dados/formulados e que todo momento de aprendizagem exige um momento resolução concordando com Cerletti (2004). Não se trata simplesmente de aprender algo e sim desenvolver uma atitude questionadora (CERLETTI, 2004), uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2016), uma atividade intelectual (CHARLOT, 2013).

Pereira (2013) a partir da psicanálise entende que os professores, junto aos políticos e aos psicanalistas, são profissionais do impossível. Não que seja impossível educar ou promover mudanças, mas a impossibilidade está na certeza do resultado, ou seja, é impossível prever a aprendizagem. É impossível ter certeza que

depois de ensinado, todos saberão. Não temos gerência sobre o desejo dos outros, e essa, talvez seja a maior das aprendizagens que os professores podem construir. Saber que o final, que a aprendizagem, que a avaliação, e que tudo que uma ciência pedagógica em construção poderia prever e calcular não é possível; que sempre existe espaço ao imprevisto, ao acaso, a postura e ação do outro, por isso talvez sempre exista um espaço de impotência por parte dos professores. No entanto, Pereira (2013, p. 495, grifos do autor), assim como outros se questiona e ao mesmo tempo indica caminhos provisórios:

Como fazer, enfim, advir o desejo de viver e lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento?

Em uma expressão: fazer circular a palavra. É necessário fraqueá-la, promover conversações, relatar casos, expor as dificuldades em solucioná-los, estudar e teorizar singularidades, registrar as observações dos pares, colegas, especialistas, debater sobre as ações que outros tiveram em situações similares, deixar-se inquietar e manifestar isso também em palavras; para que elas se tornem mudanças subjetivas, gestos coletivos, ações efetivas, política imediata e até, quem sabe, política pública.

Um exemplo do ato de circular a palavra pode ser considerado o ato de entrevistar os jovens. Na pesquisa, ao falarem sobre as aprendizagens realizadas na escola, os jovens trazem seus anseios, as disciplinas e conteúdos os quais queriam ter oportunidade de aprender mais, e que, se fosse ouvido pelos professores poderia ser um caminho para que se explorassem outras atividades, criassem relações interdisciplinares com outros campos de conhecimento. As narrativas a seguir demonstram em que disciplinas alguns estudantes demonstram mais interesse:

Eu tinha uma vontade muita de estudar mais a história brasileira, de saber um pouco mais das nossas relações locais, e que a gente não trabalhava, ou trabalhava muito sucintamente, de sabermos o que nós estamos fazendo, digamos enquanto município ou enquanto estado. Eu tinha essa crítica na época: “por que a gente estuda coisa tão amplas e não estuda a gente, nós não somos importantes ou por que a gente ficava estudando os Estados Unidos e a antiga Rússia”, enfim, antiga União Soviética. Mas acho que esses anseios é que são dá área (ILIA).

Por incrível que pareça, por mais que eu curse um curso de exatas, a parte que eu mais aprendi foi... que eu gostei mesmo... foi a parte do Brasil República, em história... eu me interessei por essa parte, depois da era de Vargas, começando pelo Jango, depois a fase do regime militar, claro que, tem gente que fala de ditadura, tem gente que fala regime, tem

gente que fala um monte de coisa... prefiro falar regime porque é um termo mais neutro, digamos. Desde a parte do FHC⁴⁹, depois o governo Lula, o governo Dilma, agora o Governo Temer, isso, meio que eu gostei da parte da história. Também gostei da parte de biologia, parte de química, algum pouco que eu tenho de dificuldade em química... matemática eu gostava também, questão que... o meu professor era muito bom, eu gostava dele, porque ele ensinava e depois que tu aprendia o jeito que ele fazia, tu percebia que era muito fácil, do que era imaginar (JEAN).

A primeira era Educação Física. Gostava muito de esporte. E, química, física... Educação Física, história, geografia, todas menos português e redação. Até hoje eu odeio português (DIANA).

Embora tenhamos uma matriz curricular que comporta diferentes conhecimentos, os jovens aos poucos vão buscando complementar seus interesses, bem como se afastar de determinadas disciplinas em que “não vão bem”, como explicita Diana: “todas menos português”. E isso é a prova de que o desejo dos estudantes e sua mobilização permeiam um terreno sem controle, como lembra-nos Masschelein e Simons (2015): a atividade na escola é sempre um evento aberto, sem fim determinado. Ou citando Larrosa (2006): a formação é uma viagem, alguém que embarca em um trem sem destino certo.

Sobre a questão de a Pedagogia tornar-se uma ciência, ou uma pretensa ciência pedagógica que garantisse a aprendizagem a partir de objetivos bem determinados, Houssaye (2004) entende que, a pedagogia se apoiou em grande parte na ciência psicológica, tentando tornar a “[...] ‘arte de ensinar de um ponto de vista científico’ [...]” (BAIN, 1894 apud HOUSSAYE, 2004, p. 19). Ao fazer isso, Houssaye (2004, p. 20) escreve que a pedagogia “[...] é percorrida por um verdadeiro desencantamento: a esperança depositada nas certezas e nas possibilidades da ciência de fazer conhecer e dirigir a ação pedagógica parece, no melhor dos casos, recuar como o horizonte”.

Neste sentido, ressaltamos que, quando argumentamos em prol da impossibilidade ou da falta de certezas do processo educativo, não estamos dizendo que não é preciso planejar, avaliar, pensar novas metodologias, pensar novos objetivos. O que dizemos é que isso não garante o final, não é uma relação de causa-efeito, não podemos perceber a educação escolarizada como uma ciência

⁴⁹ Fernando Henrique Cardoso.

exata. Desse modo, talvez a argumentação de Franco (2008) de que a pedagogia pode vir a ser a ciência da educação, no entanto, ela não se encaixa nos moldes modernos de ciência. A relação dos estudantes com os conteúdos reforça essa ideia: os estudantes gostam de umas disciplinas mais do que as outras, e também não controlam totalmente sua mobilização em todas as disciplinas.

Destacamos que essas perspectivas servem para nos ajudar a compreender aspectos relativos à aprendizagem. Abaixo voltamos a teorização do Charlot que trará outras definições sobre o processo de aprender, focalizando a atividade do estudante.

5.4 PENSANDO A RELAÇÃO COM O SABER E SUAS CARACTERÍSTICAS

5.4.1 Saber e conhecimento: impasses

Para Charlot (2000) com base em outros autores, existem distinções a serem feitas sobre os termos informação, conhecimento e saber. Segundo o autor, a informação é algo que é produzido, porém pode ser estocado em banco de dados, é algo externo ao sujeito; o conhecimento aparece como produto do sujeito, e é extremamente subjetivo, afetivo e cognitivo, não podendo ser transferido; o saber aparece com produto do sujeito em confronto com outros, é validado, considerado por outros e pode ser incorporado em objetos como livros.

Outra visão sobre estes conceitos é apresentada por Fernández (2001) quando conceitua que:

- Informação: “[...] é sempre um dado terminado, recortado e recortável, separável da pessoa que o produziu” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 72).
- Conhecimento: “[...] é objetivável, transmissível, de forma indireta ou impessoal; pode ser adquirido através de livros ou máquinas; é factível de sistematização nas teorias; enuncia-se através de conceitos” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 63);
- Saber: é também transmissível, porém apenas de modo direto, pessoalmente, “[...] experencialmente; não se pode aprender através de um livro, nem de máquinas, não é sistematizável [...]; só pode ser enunciado através de metáforas, paradigmas, situações, histórias clínicas” (FERNÁNDEZ, 2001, p.

63). O saber na perspectiva da autora diz respeito ao saber como “saber/poder fazer” algo, como saber andar de bicicleta.

Neste sentido, existem discrepâncias entre a visão dos dois autores quando se referem ao conhecimento e ao saber. A visão de conhecimento de Fernández é muito próxima àquilo que Charlot considera como saber. Já sua concepção de saber difere, porém concorda ao ter relação com os outros, necessidade de diálogo e de encontro.

De qualquer forma, ressaltamos que ambas as concepções dos autores trazem consigo muito forte a característica “transmissível” que não é concebível em outras teorias. A título de exemplo, lembramos da teoria piagetiana, a epistemologia genética na construção do conhecimento (BECKER, 2001). Na teoria de Piaget, o conhecimento é fruto da relação entre os esquemas mentais produzidos pelo sujeito com as informações externas, por um processo de assimilação, desequilíbrio, equilíbrio, passando por abstrações. Neste sentido, o conhecimento é elaborado no interior do sujeito, em diálogo com as condições internas e o mundo externo/natural/social. De maneira nenhuma o conhecimento pode ser transmitido, pois é elaborado no interior do sujeito, e, tem relação com a noção de conhecimento de Charlot.

Além das três concepções expressas podemos inscrever a distinção feita por Zambrano (1998 apud CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010, p. 51, tradução nossa):

São distintos, portanto, ainda que se usem indistintamente na linguagem comum, saber e conhecimento. O saber é um resultado, um fruto não sempre adquirido... Pode-se ir sabendo sem esforço e sem consciência portanto, segundo se avança no caminho da vida... O saber se tem bem sem esforço ou bem por um esforço insensível; se herda ou se forma no indivíduo ao modo também de uma herança que o indivíduo obtém para si dia após dia.

O saber para Zambrano aparece como sabedoria, como experiência que se obtém ao viver. Entre todas as concepções, esta se distancia mais do saber, em partes, porque apresenta que esse saber não é transmissível, ele se dá ao longo da vida, e não há método que o transmita. Enquanto o conhecimento se dá a partir de métodos, o saber é saber da vida, da experiência e “[...] só cabe falar por analogia e

isso fazendo muitas premissas e ainda suposições” (ZAMBRANO, 1998 apud CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010, p. 51, tradução nossa).

Podemos ampliar essa discussão pensando os verbos saber e conhecer, como sugere Bombassaro (1992). Quais diferenças entre saber e conhecer? O saber, na concepção do autor refere-se à no mínimo duas formas: o “saber que” e o “saber fazer”. O “saber que” é proposicional, ou seja, pode-se aferir se é verdadeiro ou não, principalmente quando alguém afirma, por exemplo, que sabe que a Terra gira. O “saber fazer” diz respeito à capacidade, aptidão para algo como saber cozinhar, saber andar de bicicleta, entre outros exemplos. O saber aparece como intimamente prático.

Já o conhecer tem mais a dizer em relação a uma experiência direta, por exemplo, conhecer uma cidade ou uma pessoa, ou, um autor, não apenas pessoalmente, mas com base em suas obras. Esse conhecer também pressupõe diferentes tipos de conhecimento, como o filosófico, o científico, o escolar, o senso comum, e talvez outros mais. Conhecer pode ser por familiaridade, contato com algo como também pode ser por descrição, encaixando-se, nesse caso, os conhecimentos dispostos nos livros.

Podemos pressupor então que alguém que “saiba que a Terra gira”, por exemplo, adquiriu/construiu um conhecimento que lhe permite fazer essa afirmação. O saber poderia então ser entendido como uma ação com base em um conhecimento.

Luckesi (2011) pode contribuir para essa discussão, embora não distingue os dois termos. Para ele, conhecimento é aquilo que permite elucidação da realidade, ou seja, que permite lançar luz sobre algo ainda não conhecido completamente, principalmente aquilo que apenas acreditamos como senso comum. Pode ser apreendido diretamente (através da pesquisa na realidade) ou através da exposição (quando é apresentado por alguém, ou lido). Para o autor, a maior distinção entre conhecimento é sua oposição ao senso comum, ou seja, o conhecimento produzido cientificamente e o senso comum, produzido espontaneamente. O autor, também aponta que o conhecimento não é substituído, assim, quando aprendemos algo novo, este se relaciona com o que já sabíamos, ou seja, nossas concepções espontâneas. A aprendizagem, desse modo, é sempre incorporação do novo ao velho.

Embora os limites entre as definições sejam tênues e ambíguos, pois as distinções entre saber e conhecimento nos autores abordados não são claras e consonantes, para Charlot (2000) o saber aparece de duas formas: 1) como saber que está em algo e, 2) como relação do sujeito com estes saberes. Por exemplo, em relação à saberes que estão em algo podemos indicar: a) Objetos-saberes ou saberes-objetos: existem saberes/conhecimentos (produzidos e validados em comunidade) que são dispostos em livros, monumentos, museus, entre outros; b) Objetos: saber utilizar objetos como escova de dente, escada, entre outros milhares; c) Atividades a serem dominadas: ações como ler, nadar, escrever; e d) Dispositivos relacionais a serem usados em relações sociais como: cumprimentar, dar boa noite, saber conduzir uma reunião, um diálogo, entre outros;

Em outras palavras, podemos exemplificar que na escola existem diferentes ações: copiar aquilo que o professor diz, “prestar atenção” em um discurso, ler um livro, entrevistar colegas ou pais/parentes, desenhar, entre outras. Podemos dizer que, que nessas ações/objetos/relações existem saberes (saber em 1ª forma). Porém, para realizar estas ações existe uma relação, que envolve não só o fazer, o resolver, mas, o porquê de fazer, e, a consciência de qual o porquê de fazer determinada coisa (saber em 2ª forma).

Pela complexidade do uso do conceito de saber dentro dessa teorização, e, pela multiplicidade de relações que os estudantes estabelecem com e na escola, optei por mudar a forma de me referir às relações com o saber: entendendo que essas relações com o saber são do sujeito consigo mesmo, com a forma que se mobiliza e de que modo aprende, é uma relação com outros sujeitos como colegas e professores, e também é uma relação com disciplinas, conteúdos e discursos pedagógicos. Desse modo, a terminologia relação com a escola, com o aprender e com os conhecimentos parece tornar mais clara a sentença e expressa o que se quer dizer.

Embora tentando de forma sintética definir a conceituação de saber e conhecimento, e qual adotar no estudo, consideramos fundamental, então pensar as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares pois, quando nos preocupamos ao longo do texto em discutir a relação com o saber de jovens em sua passagem no Ensino Médio, estamos preocupados com o que eles aprenderam, o que consideram importante, de que forma diferente poderiam ter sido suas aprendizagens, o que eles consideram sobre o currículo escolar, os conhecimentos

dele e sua relação entre os professores. Em outras palavras, um universo aberto de possibilidades.

A ênfase nessa perspectiva teórica de Charlot está alicerçada em um processo que é vivido por todos na escola, e em outros lugares. Por exemplo, retomando à minha experiência pessoal como estudante, na introdução já chamava atenção que no Ensino Médio minha postura mudou, ou seja, minha relação com meu aprender mudou. Por que antes eu tinha muito desejo de estudar, de aprender, de ir à escola e no Ensino Médio isso sumiu. O que mudou? O ato de estudar na escola não é algo natural, afinal nem a escola é natural, e sim uma instituição construída ao longo da história. Charlot (2000) nos provoca algumas dúvidas: por que alguns estudantes se interessam em determinados conteúdos e outros não? Por que uns gostam de ir à escola e outros não? Por que eu era considerado como um bom estudante e meu aprender ficou paralisado na passagem para o Ensino Médio?

Compreendo que existem elementos fundamentais para entender o aprender e o não aprender, o “sucesso” e o “fracasso”. Por exemplo, o que mobiliza cada um de nós a estudar? De que forma encaramos a atividade intelectual que precisamos desempenhar para aprender? Estudar e aprender nos são prazeroso? Tem sentido?

Podemos pensar no contexto que vivo hoje: porque alguns estudantes têm dificuldade de estudar na universidade e outros não? Porque alguns têm mais facilidade com pesquisa e outros com extensão? Porque uns tem algo que lhes mobiliza e lhes produz prazer em escrever artigos, projetos e para outros isso é difícil ou doloroso? Que relações os estudantes universitários desenvolvem com seu aprender, com o processo de escrita? Isso é outro trabalho, no entanto, provoço que estas questões, se analisadas por esta ótica, representam relações com o aprender e com o conhecimento, independente dos espaços que nós ocupamos.

Neste sentido, insistimos em avançar nessa discussão. Não sabemos se ao final do processo teremos algumas “certezas” sobre isso. Acreditamos que esse pode ser um caminho interessante para entender a relação dos estudantes com a escola, com seu aprender e com o conhecimento escolar.

5.4.2 Pensar os conhecimentos científicos, escolares e não-escolares

Cada conhecimento é construído em uma determinada relação. Por exemplo, o conhecimento científico é construído em uma relação científica (pesquisa sob um

problema, com objetivo, método, produção e análise de dados). Essa relação científica é diferente das vivências cotidianas, do senso comum. Quando estamos manuseando um livro de história ou de matemática estamos em certo tipo de relação, que é diferente da relação que estabelecemos quando jogamos futebol. O conhecimento escolar é diferente das vivências cotidianas e exige outro tipo de relação.

Quem deseja entender as relações com o saber, tem de estar disposto a buscar um conjunto de relações estabelecidas pelos sujeitos. Por exemplo, para Charlot (2000, p. 79),

Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber?
Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro, etc. (CHARLOT, 2000, p. 79).

Para Charlot (2000) um estudante pode se relacionar de duas formas: de forma cotidiana e de forma epistêmica. Por isso existe uma diferença entre entender a relação com o saber na escola do que em outros espaços, principalmente porque essa enfatiza o do aprender, a *episteme*. A relação epistêmica, que na filosofia aparece como Razão (como busca de uma razão afastada das paixões e da obscuridade) interessa mais do ponto de vista da atividade escolar.

O eu epistêmico, é o que a filosofia chama da Razão, do eu do pensamento, em particular, o eu da ciência, universal, que mantém uma distância com o objeto. Isso é na escola que se pode fazer, não se faz fora dela. Esse eu epistêmico é diferente do eu empírico. O que é o eu empírico? O eu empírico é o eu da vida cotidiana. Portanto, a escola permite à criança entrar numa outra forma de ser, de tentar demonstrar, de racionalizar, de entender, de entrar em debate, que não serve de imediato à utilidade, mas que parece importante. O eu epistêmico é diferente do eu empírico (CHARLOT, 2016, p. 14).

A diferenciação entre o eu cotidiano para o eu epistêmico está contida no processo de descontextualização, objetivação e argumentação que existe no conhecimento escolar. Em uma primeira impressão parece absurdo dizer que o conhecimento escolar é descontextualizado, mas conforme aponta Charlot (2013), na escola o mundo não é visto como ambiente (portanto descontextualizado), e sim

como objeto (objetivação). Torna-se algo a ser estudado e vira objeto de linguagem (argumentação).

Masschelein e Simons (2015, p. 43) nos ajudam a entender esse distanciamento, ao dizer que a escola não é lugar de “trabalho real”, mas, que, as ações são atividades que ajudam entender determinada ação, algo como um jogo. Isso porque,

A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade. É esse trazer para o jogo, esse transformar algo em matéria de estudo, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo.

Charlot (2013, p. 148) explica também com bastante propriedade essa questão, dando o seguinte exemplo:

A Lisboa de que fala o professor de Geografia não deve ser confundida com a Lisboa em que o aluno vive. De certo modo, trata-se da mesma cidade, mas a relação com ela não é similar nos dois casos: esta é lugar de vivência, aquela é objeto de pensamento. Quando o aluno não consegue fazer a diferença entre ambas e se relaciona com aquela como se fosse esta, ele tem problemas na escola. Por exemplo, o professor pergunta quais são as funções da cidade de Lisboa, o que requer pensar a cidade no seu papel de capital, e o aluno responde narrando como ele, seus pais e seus amigos andam pela cidade.

Outro autor que pode contribuir nesta afirmação é Hameline (2004). Para o autor: “Conhecer é realizar uma dupla presença de ausência. É estar presente a coisas que não me ‘tocam’, que até mesmo nunca me ‘tocarão’. É estar ausente daquelas que me tocaram e me tocarão ainda por muito tempo” (HAMELINE, 2004, p. 73). Ou seja, conhecer, ou diríamos, aprender na escola, significa estar próximo daquilo que é distante, daquilo que não é possível alcançar de forma imediata e, em prol do estudo, nos distanciar daquilo que vivemos todo dia, como a Lisboa no caso de Charlot. Neste sentido, cabe como destacam Masschelein e Simons (2015) a suspensão do mundo⁵⁰ em prol do conhecimento escolar, é estar no mundo, mas percebê-lo como objeto de estudo.

⁵⁰ Nesse ponto, a argumentação proposta nessa pesquisa se afasta da perspectiva de Freire (1983) que afirma a importância da realidade concreta vivida pelos estudantes como base para o currículo e a prática pedagógica. Por isso, ao longo da pesquisa vai se percebendo certo distanciamento da base

Charlot (2013) na citação anterior e nos argumentos que apresenta no texto traz algumas noções importantes. Por exemplo, uma delas é que a articulação do conhecimento escolar diretamente ao mundo cotidiano pode ser prejudicial. Para entender é preciso explicar por partes.

Conhecimento cotidiano ou senso comum e conhecimento científico precisam ser tratados de formas diferentes. Charlot explica essa diferença citando de Vygotsky e Bachelard suas conceituações de conhecimento comum e conhecimento científico ou escolar. Enquanto o conhecimento comum é construído no cotidiano, na relação com a família, nas vivências (principalmente fora da escola), o conhecimento científico ou escolar, como objeto de pensamento requer distanciamento-objetivação e sistematização. O Eu empírico (que vive cotidianamente) relaciona-se diferente do que o Eu epistêmico, que objetiva e estuda objetos e situações. Distanciamento, objetivação e sistematização marcam a diferença entre o cotidiano e a ciência.

A crítica feita por Charlot (2013) à contextualização recorrente, visto que muitos conhecimentos escolares não têm referente real no mundo vivido e tampouco utilidade em muitos casos (e torna-se argumento, já que não tem utilidade não tem motivo para aprender...), é por que são universos intelectuais diferentes.

Nesse caso, podemos citar e valorizar o pensamento exposto na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1983), que, diverge dessa concepção. Embora seja uma obra citada e contribui para a discussão, aqui momentaneamente se afasta, ao considerar o mundo vivido como espaço de reflexão privilegiado. Em Freire (1979, 1983, 2011, 2016) os saberes da experiência feita, do vivido, das condições reais de trabalho tornam-se centrais tanto para alfabetização quanto para o desvelamento da realidade⁵¹, para a conscientização que é tomada de posição frente à opressão e a dominação.

teórica inicial. Entretanto, embora Freire se distancie do que se pretenda como base teórica, ele nos ajuda a pensar determinadas situações da prática docente, inclusive subsidiando a análise das narrativas. Há uma dinâmica de aproximação e distanciamento, o que implica tomada de posições teóricas em certos momentos quando há ou pode haver contradições.

⁵¹ Quando Freire (1979) escreve em "Conscientização", direciona para uma das formas e necessidades de desvelamento necessários na realidade da sociedade brasileira em 1960. Cerca de metade da população nacional analfabeta, não podendo exercer o direito ao voto, e, deixando a elite decidir os rumos do país. Desvelar aqui neste contexto significa possibilitar que cada sujeito possa exercer sua cidadania. Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1983) deixa claro que o desvelamento da realidade é necessário para que cada sujeito compreenda a dominação que lhe é imputada e lute contra ela. O desvelamento em Freire aparece como possibilidade reflexiva de olhar para si e para as condições objetivas e tentar extrair dos dois, a melhor possibilidade de existência.

A investigação temática proposta por Freire (1983) na Pedagogia do Oprimido, como tentativa de buscar temas na realidade para constituição do trabalho educativo (palavras e temas geradores) nos círculos de cultura é marcada pelo caráter do real, do vivido, do cotidiano, que é impregnado de sentido, sofrido na pele.

Para além das constatações feitas, é podemos fazer algumas considerações. Em primeiro lugar, o contexto no qual é indicada a investigação temática freireana é um contexto informal, no qual não possui um currículo fixo, propedêutico com conhecimentos historicamente acumulados, e volta-se inicialmente para a realidade objetiva vivida. Em segundo lugar, a comparação entre as concepções serve para diferenciar a natureza dos conhecimentos: mundo cotidiano vivido e conhecimentos produzidos historicamente.

Há que se pensar que não é devido essa divergência de concepções que Freire deve deixar de ser lido, ao contrário, sua pedagogia serve justamente para curvar a vara histórica que se tendeu à disciplina cega, à cópia e a memorização. Sua forma de ver a educação, principalmente por enfatizar o cotidiano, o trabalho e a vida dos trabalhadores marca sua distinção de suas pedagogias: sua forma de pensar a prática educativa está calçada em uma visão de mundo que valoriza a luta, a mudança, por isso, combinar aspectos de uma pedagogia escolar típica (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) com uma pedagogia libertadora e problematizadora (FREIRE, 1983) pode ser um ótimo caminho, para aprender na escola e entender que mundo cotidiano e mundo escolar são diferentes, mas em algum ponto, ao uni-los se constrói outras aprendizagens.

Charlot (2013), afirma que no início da escolarização as diferentes disciplinas têm relação extrema com o cotidiano, mas ao passo que vão avançando desconectam-se e tornam-se mais abstratas. Essa relação entre realidade e abstração é bem marcada nos estudos sobre a aprendizagem, voltados à psicologia do desenvolvimento.

Outra diferenciação que precisa ser feita é entre conhecimento escolar e conhecimento científico. Os professores não ensinam conhecimentos científicos na escola, eles trabalham com outro tipo de conhecimento que, é produzido ou

adaptado na escola: “[...] ao organizar a transmissão do saber⁵², a escola produz um novo conhecimento, diferente dos resultados da ciência quanto ao conteúdo [...]” (VADEMARIN, 1998, s.p.).

O conhecimento escolar se diferencia do científico, embora ambos tenham, por objetivo, compreender o contexto social. Como afirmado por Charlot, o conhecimento científico, por ser especializado, se distancia da vida cotidiana ou escolar.

O trabalho científico, em geral, toma por problemas de investigação certos aspectos da vida cotidiana, reelaborando-os a partir de uma lógica própria, que obedece a princípios próprios, desenvolvendo também uma linguagem própria que comporta as definições e os conceitos. No entanto, ao proceder dessa forma, isto é, cientificamente, está em curso uma ruptura com estes problemas cotidianos (VADEMARIN, 1998, s.p.).

As diferenças entre os dois tipos de conhecimento, escolar e científico parecem não ter grandes diferenças. Isso, em parte, pois Charlot não se preocupa em diferenciá-los. Vademarin (1998) defende que, o conhecimento escolar é marcado por uma maior proximidade com o cotidiano, mesmo que ainda exista um distanciamento. Melhor dizendo: o conhecimento científico explica o mundo, através da teorização abstrata, ao passo que o conhecimento escolar, mesmo sendo abstrato, tem por intenção conectar-se ao mundo concreto em determinado momento.

O distanciamento é necessário para a produção do novo conhecimento. É por causa dessa especialização que cada ciência produz um conhecimento diferente, permeado por lógicas diferentes. E, no entanto, qual seria a lógica da escola?

Enquanto o conhecimento científico se fragmenta em sub-unidades, conhecimento escolar busca a articulação entre eles. “O objetivo da escola não é o aprofundamento da ciência, mas a construção de uma base homogênea do saber, no qual as diferenciações são apenas pressentidas [...]” (VADEMARIN, 1998, s.p.).

O conhecimento escolar nunca está dado, pronto. Veremos em breve como alguns autores explicam o processo de transformação do conhecimento até chegar na escola. Neste sentido de antemão, cabe então entrarmos naquilo que se convencionou chamar de transposição didática.

⁵² A autora utiliza o termo saber em seu texto, que pode ser entendido como conhecimento no contexto desta pesquisa.

O conhecimento escolar está diretamente ligado à possibilidade de o estudante assimilá-lo, ou melhor, apresentar-se de forma mais adequada para entendê-lo. O conhecimento é então, para estes fins, organizado numa sequência com exercícios que tem por objetivo “fixar”, ou, permitir uma compreensão geral. Perrenoud nos ajuda a pensar este processo:

[...] importa assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contrato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e respostas. A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta o contrato didático baseiam-se em muitos outros aspectos para além do domínio académico dos saberes (PERRENOUD, 1993, p. 24 apud VADEMARIN, 1998, s.p.).

Parece que a argumentação sobre a impossibilidade do resultado do ensino, nesse ponto se torna contraditória, pois, no espaço da sala de aula existe espaço para o planejado, para o fixado, no entanto algumas coisas podem acabar (e vão) escapando do controle.

Percebemos então o longo processo das transformações que ocorrem com o conhecimento científico ao ser escolarizado passa até ser ensinado. Esse processo de transposição didática é dado em diferentes esferas, a saber: pelos professores, pesquisadores e especialistas, que tornam o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado (orientações curriculares, referenciais, parâmetros). Esse é o primeiro processo de transposição externa.

Posterior a isso existe o conhecimento escolar, ou conhecimento a ser ensinado, que é a transposição didática interna feita pelo professor ao utilizar diferentes recursos como o livro didático. Essa transposição interna leva em conta os conhecimentos do professor, os conhecimentos prévios dos estudantes, as relações entre professores e estudantes, e o contrato pedagógico/didático (CIVEIRO, 2009).

Diferenciados os conhecimentos escolares dos conhecimentos científicos, não podemos nos esquecer dos conhecimentos não-escolares. Young (2007) como veremos na próxima subseção dirá que existe uma diferenciação evidente e necessária entre os conhecimentos escolares e não-escolares. Principalmente pela importância de não negar os primeiros em detrimento dos segundos. Young explica

que esse conhecimento não-escolar é dependente do contexto, ele pode ser prático ou procedimental, mas lida com detalhes. As aprendizagens na família, com os amigos fora da escola, buscas específicas na internet, por exemplo, são aprendizagens importantes. Charlot (2013) nos lembra de que fazemos muitas experiências e aprendemos muito fora da escola, no entanto, essas experiências não-escolares não podem substituir a aprendizagem sistematizada da escola. A defesa feita é a de que não podemos negar os conhecimentos escolares aos estudantes, considerando os conhecimentos vivenciados cotidianamente sempre que possível.

A seção abaixo busca, de forma sintética mostrar o processo da transposição que é ocorrida entre o conhecimento científico para o escolar. A nova sociologia da educação, introduzida em algumas seções anteriores aqui se mostra de forma mais efetiva. Veremos na próxima seção, em Bernstein, uma concepção diferenciada que também se preocupa com a constituição do discurso escolar e o processo pelo qual passa.

5.4.2.1 A perspectiva da nova sociologia da educação na conceituação de conhecimento escolar

A nova sociologia da educação ao olhar para a escola e seus conteúdos, na visão de Bernstein, entende que é preciso problematizar a natureza dos conhecimentos escolares. Por exemplo, como o conhecimento que está disposto nos currículos foi parar lá? A quais interesses ele serve? Quais mecanismos interferem na natureza desse conhecimento escolar? A teorização de Bernstein nos ajuda a pensar um pouco mais sobre isso.

Para o autor, a desigualdade social e, poderíamos dizer, o “fracasso ou sucesso” está condicionado a qualidade do conhecimento e a forma como ele é ofertado. A distribuição de poder e o controle estão diretamente ligados à comunicação, por isso o discurso oficial (governamental, internacional) aos poucos é recontextualizado e se torna discurso pedagógico disposto em livros ou outros materiais.

Gallian (2008) entende que, para Bernstein o pedagógico, ou seja, o conjunto de características do processo educativo em geral depende de três conceitos: a

classificação (forte ou fraca), o enquadramento (forte ou fraco) e o código (restrito ou elaborado).

Sobre o código, é importante afirmar que

A tradução das relações de poder e de controle em princípios de comunicação que garantam a sua comunicação atua para gerar tais códigos, que são tacitamente adquiridos e tratam, essencialmente, de significados, não de linguagem, ainda que esta se converta em um transmissor de códigos.

Um posicionamento dos sujeitos na divisão social do trabalho que suscite uma ligação mais direta com a base material favorece a constituição de um código mais ligado aos significados concretos, ou seja, um código restrito. Já um posicionamento no qual os significados se liguem à base material de forma mais indireta, aponta para uma ênfase maior na abstração, favorecendo a constituição de um código elaborado (GALLIAN, 2008, p. 242).

Essa estruturação do código nos permite inferir que os conhecimentos construídos pelos estudantes variam de acordo com as condições de classificação e enquadramento.

Para Bernstein, a classificação se dá através de fronteiras fortes ou fracas (por exemplo, o potencial interdisciplinar) como história e física (classificação forte) e ciências humanas entre si (classificação fraca). Essa classificação é uma forma de produção de código elaborado ou restrito, ao passo que, o currículo pode se apresentar de forma mais articulada ou não.

Em relação ao enquadramento, também elemento da análise dos conhecimentos escolares, o enquadramento diz respeito à relação entre conhecimentos escolares e não-escolares, como também dos procedimentos pedagógicos relacionais (ritmo, tempo, espaço, relações entre professor-estudante e estudantes entre si). Esse enquadramento diz respeito ao quanto de conhecimento não-escolar se relacionará com os conteúdos escolares e também sobre as relações interpessoais dentro do espaço da sala de aula. Podemos notar, portanto que, a perspectiva de Bernstein se preocupa com o coração da sala de aula, mesmo que ele invista argumentações nas relações entre os discursos extraescolares.

Por exemplo, o conhecimento escolar passa por um longo processo de recontextualização. Ele começa como um discurso regulador geral,

[...] que expressa os princípios dominantes de uma sociedade, representados pelo Estado, sujeitos ao impacto das relações com o campo da economia e com o grande campo do controle simbólico e que sofrem as

influências, em maior ou menor grau, do campo internacional⁵³ (GALLIAN, 2008, p. 244).

Esse discurso regulador geral torna-se um discurso pedagógico oficial, também sujeito à ação da economia e do controle simbólico. Posteriormente ele passa então a ser um discurso pedagógico de reprodução, no sentido de ser preparado para a docência, principalmente em relação à produção de materiais didáticos. A última etapa é a de transmissão na qual a docência é recontextualizada a partir do docente. Podemos perceber que na teorização de Bernstein o discurso pedagógico é amplamente produzido e vem sendo recontextualizado a partir de diferentes influências. Vemos, por exemplo, um grande apelo econômico posto na Nova Reforma do Ensino Médio (2017) e que, é fruto de negociações entre os agentes definidores de políticas⁵⁴ que, recontextualizada chega às escolas e às famílias através de diferentes formas, inclusive pela grande divulgação midiática.

O processo de recontextualização [...] diz respeito à transformação de um texto que, desde o campo de produção do conhecimento, sofre inúmeras transformações até que esteja pronto para o uso por alunos e professores, na sala de aula. [...] A recontextualização do conhecimento para fins de transmissão obedece às diretrizes estabelecidas pelo discurso regulativo, que define um contorno para o discurso instrucional. As regras recontextualizadoras do dispositivo pedagógico constroem o discurso pedagógico e o modo como o discurso instrucional será inserido no discurso regulador. O resultado desta inserção é o próprio discurso pedagógico (GALLIAN, 2008, p. 245).

A prática pedagógica (a transmissão desses conhecimentos escolares que são fruto de um longo processo de recontextualização) depende então da classificação e do enquadramento. Para Gallian (2008) em seu levantamento de trabalhos na perspectiva de Bernstein, entende que, o problema não é o rigor conceitual que se trata um tipo de conhecimento, por exemplo, mas sim o conjunto de características. Para os autores, quando existe uma elevada exigência conceitual dos professores, porém existe um baixo enquadramento no que se refere ao ritmo

⁵³ Sabemos que não é de hoje da influência de organismos internacionais que afetam a educação no campo das políticas educacionais. Possoli e Eynng (2007) nos lembram das influências de órgãos como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, Fundo Monetário Internacional, A Comissão Econômica para América Latina, A Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, entre outras.

⁵⁴ E aqui por agentes definidores podemos entender os donos de empresas de produção de livros didáticos, os donos de empresas de educação técnica ou superior, membros de conselhos como é o caso do Conselho Nacional de Educação, etc.

do processo, enfraquecimento das relações hierárquicas ou uma relação mais horizontal, uma classificação reduzida que permite uma interdisciplinaridade maior, a explicitação dos critérios avaliativos, alto nível de investigação entre outras características será possível uma prática pedagógica que se mostra favorável à aprendizagem (PIRES, 2007 apud GALLIAN, 2008). Essa perspectiva nos ajuda a pensar como analisar o conhecimento escolar e, como ele é produzido e modificado ao longo do processo.

Young (2007) considerado um dos principais autores da nova sociologia da educação contribui ao nosso pensamento quando ajuda a pensar que os conhecimentos historicamente produzidos são importantes porque se configuram como “conhecimento poderoso”. Para o autor, esses conhecimentos muitas vezes abstratos, descontextualizados, porém especializados, não podem ser adquiridos em casa ou em outros locais. Por exemplo, Young (2007, p. 1296) explica que:

Um é o conhecimento *dependente do contexto*, que se desenvolve ao resolver problemas específicos do cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também *procedimental*, como um manual ou conjunto de regras de saúde e de segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza: ele lida com detalhes. O segundo do tipo é o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente do contexto que e, potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*.

Para Young é papel da escola promover a apropriação desse conhecimento poderoso. Tentativas de contextualização recorrente, de acordo com o autor, podem “[...] deixá-los [os estudantes] sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297). Assim, talvez seja a escola o único local que possa promover certos tipos de aprendizagem, considerando que os conhecimentos escolares nem sempre são contextualizados, mas, podem ser o caminho para algum tipo de emancipação intelectual que permita que, tanto estudantes de classes populares quanto estudantes de classe média tenham mais igualdade no que confere à produção de conhecimentos e igualdade social.

Young compreende que quaisquer tentativas de manutenção de um currículo que busca garantir conhecimentos mais acessíveis e economicamente

interessantes, reforçam ainda mais as desigualdades. Por isso um conhecimento poderoso: permite com que os menos favorecidos possam encontrar na escola aquilo que não encontram em outros lugares, como nas vivências familiares, não negando o aprender aos estudantes “[...] que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais” (YOUNG, 2007, p. 1301). Assim, se, a aposta da sociologia da educação era de que herança cultural familiar interferia nas possibilidades de sucesso na escola, a nova sociologia na figura de Young (2007, p. 1927) aposta que,

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”.

Young (2007) introduz uma ideia muito importante: toda educação incide algum tipo de violência simbólica em sua prática. Aquela violência simbólica reprimida em Bourdieu, referente às dificuldades de apreensão do código cultural dominante pelas crianças.

Se, a educação está organizada em princípios dominantes; se, ela se traduz em uma forma cultural diferente difícil de ser apreendida pelas crianças e jovens das classes populares; se, o “fracasso” se dá por falta dessa apreensão, a educação comete essa “violência simbólica” como única forma de que essas classes populares apreendam o conhecimento “poderoso”. Oferecer mais aos que tem menos é preciso, mas esse “mais” é justamente aquilo que eles não têm na sua vivência social cotidiana, e, portanto, cabe à escola promover isso. Na teorização de Bourdieu (2007) por falta de capital econômico e cultural, e herança familiar dominante as crianças não conseguem ascender socialmente. Neste sentido Young (2007) e Silva (1999) dirão que, a única forma com que eles podem se apropriar desses conhecimentos é através de uma pedagogia que, preocupe-se em oferecer esse conhecimento “poderoso” e, isso, automaticamente poderia ser entendido como uma violência simbólica.

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá

ser uma base para o currículo⁵⁵. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (YOUNG, 2007, p. 1299).

Desse modo, ao pensar os conhecimentos escolares, os autores entendem que é válido romper com visões que queiram resumir ou flexibilizar o currículo, pois, essas tentativas, ao demonstrar uma “boa vontade” ou “uma solução” acabam mascarando aspectos importantes do mundo, e acabam por oferecer uma pedagogia pobre àqueles que realmente precisam de mais conhecimento escolarizado, precisam apropriar um código elaborado para entender o mundo de outra forma, vendo as desigualdades e problemas sociais.

5.4.2.2 Quando o conhecimento escolar se encontra com o conhecimento cotidiano

Santos (1995, 2010) ao discutir o senso comum e o conhecimento científico, baseado na epistemologia de Bachelard, entende que o conhecimento científico é produzido em oposição ao senso comum ou conhecimento cotidiano. O conhecimento cotidiano precisa passar por uma ruptura para então, ser objetivado e estudado a partir de determinados métodos, abstraído e se tornado em uma teoria que explique a realidade.

Veja bem: até o momento fazemos uma defesa dos conhecimentos historicamente produzidos, sendo eles descontextualizados, diferentes do conhecimento cotidiano. Muitas vezes esses conhecimentos não têm referentes na realidade, são abstratos e parecem “não ter sentido”. Porém, esta é a marca da ciência: produz teorias explicativas (que são abstratas, não tem referente na realidade, como lembra Charlot, mas, explicam-a).

Santos (1995) avança desse nível de discussão ao defender que cabe à ciência “sensocomunizar-se”, ou seja, tornar-se possibilidade de produção de sentidos para compreender a vida, a realidade. Mas, tendo sua separação clara entre o cotidiano e a ciência, na visão de Santos (2010, p. 41) é preciso uma “dupla ruptura epistemológica”, ou seja,

⁵⁵ Notadamente, aqui se diferenciam a perspectiva de Freire frente à dos outros autores.

A condição teórica importante é que o senso comum só poderá desenvolver em pleno a sua positividade no interior de uma *configuração cognitiva* em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar a lugar a uma outra forma de conhecimento. Daí o conceito de *dupla ruptura epistemológica*: uma vez feita a ruptura epistemológica com o senso comum, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica.

Considero neste sentido a retomada e a defesa dos conhecimentos escolares (que derivam dos científicos) que, a priori, parecem “não ter sentido”. Esses conhecimentos são importantes quando, dentro de uma lógica científica que é marcada pela descontextualização, entre regras e princípios, que, se apreendida, permite entender a realidade e o mundo, consolidando-se então como poderoso (YOUNG, 2007).

A pesquisa de Tomazetti et al., (2014) traz falas de alguns estudantes que podem ajudar a esclarecer esse processo. Para os autores existe uma fragilidade nos conhecimentos trabalhados na escola, mas que não é propriamente dito no conhecimento e sim na comunicação. Isso aparece na prática pedagógica e na comunicação entre professores e estudantes. Para alguns estudantes, os professores “[...] só pensam em dar conteúdo, conteúdo, não dão ênfase, não dão auxílio [...]” (TOMAZETTI et al., 2014, p. 77), “[...] preocupam-se só em dar matéria para o PEIES⁵⁶”, “[...] só quer passar conteúdo, ele [o professor de física] já afirmou que não gosta de explicar a matéria” (TOMAZETTI et al., 2014, p. 78), “[...] se tem gente que não conseguiu pegar a matéria, ele não vai explicar de novo, ele não gosta de acumular conteúdo. A gente dá uma opinião e ele [o professor] não aceita”. Os estudantes ainda questionam: “Será que eles (o governo) não dão esse seminário para os professores, para ensinar as formas de como dar aula? [...]” (TOMAZETTI et al., 2014, p. 79).

Talvez resida aí o “possível problema” na qual se faz preciso uma “dupla ruptura epistemológica”. Será que os professores se preocupam muito mais com o conteúdo, ou seja, as regras, esquemas, lógicas das disciplinas e não articulam ou não sabem articular com a realidade? O conhecimento de filosofia, química, física, matemática, em que ajuda a compreender o mundo? Acredito que essa pergunta é que temos que nos fazer. Será que, na prática pedagógica conseguimos ir e

⁵⁶ Programa de Ingresso ao Ensino Superior.

voltar?⁵⁷ Apreender as lógicas das reações químicas e perceber onde elas se encontram em nosso mundo, nas nossas ações? Será que as leis da física podem sair do papel e ser possível observá-las em nossa realidade? Será que, por exemplo, a filosofia discutida na escola pode ajudar a compreender a realidade e os problemas de hoje dos estudantes?

Esse curvar do conhecimento escolar até a realidade, talvez seja preciso fazer. Pensando nas falas dos estudantes acima pode ser que os professores não saibam fazer essa ligação e, portanto, não conseguem demonstrar essa relação. Charlot (2013) nos lembra que talvez seja importante esclarecer para os estudantes qual o sentido da escola e dos conhecimentos. Será que essa reflexão é feita nas escolas? Será que sabemos para que serve o conhecimento, ou talvez a resposta à pergunta “para que preciso aprender isso?” seja: “para passar de ano ou no vestibular”.

Embora até o momento deixamos clara nossa preocupação sobre a atividade do estudante, consideramos de extrema importância o engajamento dos dois, professores e estudantes, na busca da articulação do conhecimento escolar com a realidade. Sendo assim consideramos que apreender os princípios das ciências/áreas/disciplinas e buscar entender o mundo é importante no trabalho pedagógico.

Vadamarin (1998, s.p.) entende que “[...] o saber escolar não está dedicado à transmissão das novas descobertas científicas e, quando o faz, é para situá-las num contexto já conhecido pelo aluno”. Neste sentido, aquele conhecimento que “não tem sentido” precisa então, nas palavras de Santos, romper epistemologicamente com a própria ciência e, voltar ao cotidiano. Os estudantes precisam fazer esse movimento, muitas vezes sem a ajuda do professor. Saber as fórmulas é um processo, saber como elas foram constituídas outro, e como as utilizar e que conhecimentos produzir com elas, outro. Nesse sentido, romper epistemologicamente implica entender as diferentes facetas do conhecimento. Grande desafio, porém necessário.

⁵⁷ Luckesi (2011) aponta que, esse olhar vem ao encontro da perspectiva histórico-crítica, ou crítica social dos conteúdos, o qual um dos representantes é Demerval Saviani. Nem tratar os conteúdos descontextualizadamente, nem reduzi-los a experiência cotidiana, mas, aos poucos, entrelaçar os dois. Como exemplo, Luckesi cita Charlot, como um dos representantes desse posicionamento.

5.4.3 Mobilização, atividade intelectual, prazer e sentido: elementos da relação com o saber

Mobilização, atividade intelectual, prazer e sentido são elementos fundamentais da teoria de Charlot. Precisamos conceituar cada uma e suas características para poder entender a relação do sujeito com o saber.

Mas, o que significa mobilização dentro dessa teoria? O que significa atividade intelectual do estudante? Como se obtém prazer na relação? E o sentido, o que lhe caracteriza? Os conceitos se articulam e aparecem antes ou depois, portanto não podemos organizá-los em uma ordem. Podemos tentar organizar, porém, toda relação está em movimento, e o próprio conceito de mobilização que fundamenta também indica movimento e ação.

Começamos pela atividade. Charlot (2000) busca na sociologia e na antropologia os fundamentos para o estudo daquilo que designou como relação com o saber. Um dos principais referentes é o pensamento de Bourdieu, na qual Charlot se embasou inicialmente e posteriormente expandiu, acrescentando a noção de atividade. A atividade do sujeito pode ser potencial e determinante para o rompimento com a correlação estatística entre classe social e fracasso escolar. Segundo o autor,

O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. A atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola (CHARLOT, 2013 p. 143).

Para Charlot (2013) a atividade intelectual é fundamental para aprender, só aprende quem desenvolve uma atividade intelectual frente aos conhecimentos escolares e toma uma postura rigorosa frente ao seu aprender. No entanto, Charlot (2013) ao apropriar-se do pensamento de Leontiev, explica que: só é atividade um conjunto de ações que possuem objetivo e motivo, coerentes entre si.

Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade depende da relação entre objetivo e motivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação (CHARLOT, 2013, p. 143-144).

Essa coerência é importante para compreensão da atividade, principalmente no que confere ao sentido. A atividade carrega consigo a eficácia (se alcancei com o objetivo) e o sentido que atribuo a ela.

O sentido, porém, é mais complexo. “[...] qual o sentido de ir à escola? [...] qual é o sentido de estudar, ou de se recusar a estudar? Qual é o sentido de aprender e de compreender, quer na escola, quer fora da escola?” (CHARLOT, 2013, p. 144-145). Complementando esta pergunta, acrescentamos: “Para ele, qual sentido tem tal ou qual método pedagógico, tal ou qual relação com os docentes? O que ele considera uma aula interessante? São questões básicas” (CHARLOT; REIS, 2014, p. 75).

Perrenoud (1995) contribui com a discussão sobre o sentido da atividade escolar. Segundo o autor, o sentido é construído pelo estudante. Porém é construído sob diferentes situações como pela imposição/necessidade feita pelo professor. Pode ser construído e negociado entre professor e estudante, pois os professores têm o poder de combinar atividades, flexibilizar, dispor de estratégias, que podem favorecer que o estudante se mobilize.

Perrenoud (1995) vai além do estudante: indica que o professor tem papel importante quando se trata de reconhecer as relações que os estudantes estabelecem, criando formas de privilegiar o diálogo. Cada estudante possui razões e juízos de valores que precisam ser respeitados e, didaticamente negociados. A questão do sentido da atividade escolar é de extrema importância para Perrenoud (1995), pois segundo o autor, só existe aprendizagem a partir da construção de sentido.

Charlot (2013) indica que a classe social e o gênero são importantes nas relações que o sujeito estabelece com o conhecimento escolar. Como o sentido é atribuído pelo sujeito, entende-se que:

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com os outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Em suma, quando um conteúdo no qual me relaciono traz à memória algo importante ou interessante, quando aquilo diz respeito a alguma disciplina pela qual me interessa, quando algo vai ao encontro das minhas expectativas, isso faz sentido pra o sujeito. Obviamente, nem tudo faz sentido, por isso, muitas vezes, como citado em Perrenoud (1995) o sentido também é forçado pela imposição, pela necessidade/obrigação de fazer, e, dessa forma, pode ser que “[...] o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber” (CHARLOT, 2013, p. 145). Corre o risco de que este sentir/sentido não seja prazeroso, sendo que o prazer também é importante para fortalecer a relação com o saber.

Sentido e prazer são fundamentais dentro dessa teorização.

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido e prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida (CHARLOT, 2013, p. 146).

Charlot (2013, p. 159) traz um exemplo claro sobre o sentido da atividade: “Uma vez um adolescente francês me disse: ‘Na escola, eu gosto de tudo, menos das aulas e dos professores’. É claro que, mesmo nesse caso a escola tem sentido para o aluno, mas esse sentido não está relacionado com o aprender”. O sentido é sempre atribuído pelo sujeito: nem sempre tem relação direta com o aprender, com os conhecimentos, mas como as relações que o sujeito estabelece são múltiplas, a escola pode tornar-se um lugar agradável se excluirmos os momentos da aula, ou outros.

Só fazemos uma atividade se nos mobilizamos. Mas, o que nos move e nos impulsiona a estudar? O que nos mobiliza? Charlot (2000, p. 55) entende que: “Mobilizar é por recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. Charlot (2013, p. 159) distingue mobilização de motivação: “Não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, porque, muitas vezes, esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma que não estão afim de fazer”. Assim, considera o autor: “A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 2013, p. 160).

Charlot (2000) entende que, a mobilização envolve diretamente duas ideias: a de recursos e a de móbil (razões para realizar o movimento). Assim, ao discutir a mobilização é impossível não entrar na ideia de desejo.

Todo o estudo que tomar a relação com o saber como noção central não poderá desvencilhar-se do alicerce psicanalítico; não que isso proíba outras abordagens, mas a partir da teorização da relação de objeto, do desejo e do desejo de saber, a seguir, da inserção social desses em relações (que ligam o psicológico ao social) é que será possível correr o risco de trabalhar e evoluir a noção; uma evolução que não esquecerá algo essencial; sob pena de fazer-lhe perder o seu sentido: não há sentido, senão o do desejo (BEILLEROT 19-- apud CHARLOT, 2000, p. 47).

Charlot, ao considerar isso, afirma que é indiscutível o tema do desejo, porque o sujeito é sujeito de desejo, o sujeito é desejo, e sempre é desejo de algo, de um objeto, do Outro. Porém, argumenta:

Inversamente, não posso concordar com uma abordagem que pretende fundamentar o desejo na pulsão (em uma perspectiva biologizante que faz regredir de Lacan a Freud) e introduz o social apenas em um segundo, ou terceiro momento (CHARLOT, 2000, p. 47).

Para entender essa perspectiva psicanalítica na qual se ocupam Freud e Lacan nos valem de Benetti (2006) ao falar do desejo, do Inconsciente e das relações possíveis entre psicanálise e educação. Para a autora, com base em Lacan e outros autores, os seres humanos estão sempre em busca de satisfação. Freud (2014) escreve que o destino do homem (por não estar definido em nenhum lugar) é o da felicidade, da satisfação e, do afastamento dos desprazeres da vida.

Na teoria psicanalítica, os sujeitos buscam incansavelmente por um objeto absoluto, a “Coisa”, que lhe trará satisfação total e que não existe, e isso é o motor que faz a vida continuar, em busca constante de satisfação, de preenchimento total. O desejo na psicanálise é o desejo da falta, da necessidade. A criança quando nasce e encontra-se com a mãe pensa encontrar isso, mas, é interdita pela cultura, no que se refere ao incesto e, a partir daí, buscará sempre uma forma de satisfação completa.

Pensar essa busca de satisfação nos permite pensar o contrário, o vazio que existe em cada um de nós e que nos mobiliza. Portanto, lembro-me de Melucci (2004, p. 74) em um trecho de seu livro:

NAN-IN, UM MESTRE JAPONÊS da era meiji, recebeu a visita de um professor universitário que queria informações sobre o zen. Nan-in serviu o chá. Encheu a taça do seu hóspede até a borda e depois continuou a derramar o líquido. O professor observou o chá transbordar até não conseguir mais se conter: “Está cheia”, disse, “não cabe mais chá!”. “Como esta taça”, disse Nan-in, “tu estás repleto das tuas opiniões e conjecturas. Como posso explicar-te o zen, se antes não esvazias tua taça?” (MELUCCI, 2004, p. 74).

É o nosso vazio que nos faz ir em busca de algo. Quando estamos cheios de certezas não vamos à busca, mas quando abrimos espaço então nos mobilizamos em busca da nossa satisfação. A taça de chá representa isso: a possibilidade que cada um tem de buscar aquilo que lhe preenche, mas, para isso, é preciso que se esvazie, que haja dúvida, incerteza e um lugar. Como fazer em tempos de excesso de informação, de cultura, de movimentos sociais? É uma questão a ser pensada.

Os seres humanos diferenciam-se dos animais neste ponto: os animais nascem acabados, programados, enquanto os seres humanos nascem inacabados, se constituem aos poucos, e, nessa permanente busca de satisfação, regidos em parte pelo seu Inconsciente, tem impulsos pulsionais que traduzem no desejo a busca pelo gozo. Essa pulsão na qual escrevemos “[...] é uma força constante e insistente que desorganiza e impõe ao sujeito constantemente reorganizar as suas representações, realizando-se nesse processo a organização do desejo” (BENETTI, 2006, p. 88).

O sujeito da psicanálise então vive um paradoxo: seguir os impulsos pulsionais que lhe trazem satisfações temporárias (já que a absoluta é impossível de ser alcançada) e ao mesmo tempo precisa lidar com as interdições que a cultura lhe impõe, ou seja: o sujeito não pode atender a todos os seus desejos. Esses desejos são justificados nas pulsões e que envolvem uma lógica subjetiva, singular, que, quer diferenciar-se: “[...] ‘há algo mais’ que impulsiona o sujeito a buscar a singularidade diante dos demais, e este algo mais é a pulsão” (BENETTI, 2006, p. 96).

Kupfer (2001) ao falar da educação na perspectiva psicanalítica de Freud entende que a ela é quase um ato impossível. Os sujeitos são regidos por dois princípios: o do prazer e o da realidade. Eles estão em pleno conflito, pois, um, ao buscar o prazer obsessivamente é interditado pelo princípio da realidade, que lhe protege das loucuras que pode cometer, podendo destruir-se.

O desejo de saber é nada mais que uma “canalização” de uma pulsão (sexual) para um objeto não-sexual. Esse processo é chamado de sublimação. Para Freud (apud KUPFER, 2001), a inteligência é esse movimento de sublimação das energias sexuais para o não-sexual, como a curiosidade pelo mundo, pelas invenções, pelo aprender. Mas, a sublimação é inconsciente, ou seja, não existe controle nem por parte do estudante nem por parte do professor. Nesse sentido, não existe controle externo por parte do professor para que torne algo desejante ou não. A educação aí parece impossível, mas, o impossível não significa a proibição do fazer, a impossibilidade total, e sim, a limitação ou a falta de controle de qual falamos em vários momentos, que, o professor não tem controle do processo. Vemos aí que nem os estudantes têm.

O que Freud (apud KUPFER, 2001) indica é que, mesmo não apontando um método pedagógico para despertar esse desejo, visto que ele assume que é Inconsciente, é possível que, a repressão não seja tão forte e possibilite outros caminhos. Quando as pulsões sexuais se manifestam nas crianças, essa “canalização” pode ser feita a partir de outros materiais. É como se, aos poucos, o professor fosse propondo pequenas ações que encaminham os desejos dos estudantes, do seu corpo para outras coisas. Obviamente, vemos que isso é o recorte de uma área de conhecimento específica, mas, que nos dá subsídios interessantes para nossa reflexão.

A aprendizagem e a vida de forma geral são constante conflito. O conflito produz movimento. O conflito entre o prazer e a realidade, entre as pulsões e as necessidades, entre um Inconsciente que deseja algumas coisas e a imposição da escolarização e do aprender na escola, tudo isso faz a existência continuar. O aprender diz respeito diretamente ao domínio, como se as pulsões aos poucos se tornassem pulsões de saber, e mais, pulsões de domínio, por isso, utilizando o exemplo de Kupfer (2001) as crianças pequenas caçam pequenos insetos, abrem eles, querem descobrir o que tem por dentro. Esse ato é um ato de domínio. Lembro-me que na infância eu destruía todos os meus brinquedos. E, segundo minha mãe, o motivo disso é que eu queria saber o que tinha dentro deles!

Esse desejo de saber/conhecer/aprender não vai ser aqui definido de forma objetiva e clara até porque não temos uma resposta pronta sobre isso. O esforço é pensar características que nos ajudem a pensar, que nos deem pistas para interpretar esse desejo.

Neste sentido, embora Benetti (2006) fale especificamente sobre o ensino de filosofia, destaca que é importante levar em considerações os conflitos, as dúvidas, sem dar respostas prontas, para que possam ser desenvolvidas estas singularidades e diferenciações, convidar a pensar. Os seres humanos têm tendência a buscar respostas formuladas e receitas prontas para obter satisfação, porém, a educação e, mais propriamente dita a escola é o lugar onde deve ser explorado a criatividade, a criação, a construção e/ou, nas palavras de Benetti (2006, p. 69) a “[...] ‘construção para trás’ ou ‘desconstrução’ [...] que resulta do movimento de o indivíduo voltar-se sobre si mesmo, colocando em questão sua forma de compreensão [...]”. Se, não é possível compreender o desejo e tornar que algo se torne mais “desejável” podemos pensar então que é preciso ofertar uma variedade de opções quanto a abordagens curriculares e metodológicas na qual uma delas pode tornar-se interessante para o estudante.

Voltando à Charlot (2000, p. 48) e a recusa às perspectivas freudianas e lacanianas, explica que essa perspectiva enfoca de forma biológica, deixando pouca ação para o social. Dessa forma ele relativiza:

Eles nos propõem um sujeito que não é imediatamente social [...] da mesma maneira que a sociologia situa um psiquismo que não é imediatamente o de um sujeito e que se torna (eventualmente), isso somente através de um processo de subjetivação.

Considerando a questão do desejo e as discussões acima realidades, nos questionamos: quando falamos que a mobilização do estudante depende do seu desejo, e que é ele que se mobiliza, como fazer com que ele se envolva nas atividades se não houver esse desejo? Charlot (2000) não nos dá nenhuma saída para pensar a questão do desejo. Inclusive, Nogueira (2013) ao refletir sobre as contribuições de Lahire para a educação, destaca que sua ampla noção de disposição e de constituição de sujeito através das socializações esbarra no mesmo problema: a sociologia se afasta da psicologia e da psicanálise para constituir-se, e, no entanto, lhe falta uma teoria da subjetividade, ou seja, esse terreno dos desejos que não existe controle. A teoria de Bourdieu sobre o *habitus* e as teorias que dela provêm não pode lidar completamente com a dinâmica entre interno e externo. Assim, sempre existe espaço de diálogo entre aquilo que é incorporado socialmente, ou seja, a orientação social do individual (LAHIRE, 2002; NOGUEIRA, 2013) e aquilo

que constitui a psique do sujeito. Mesmo Charlot não aceitando a perspectiva psicanalítica, a consideramos importante, pois, do ponto de vista teórico nos permite entender melhor as relações dos estudantes com o mundo exterior, inclusive dos seus posicionamentos frente aquilo que acreditam ou não.

Sabemos que o desejo é necessário, mas não existe uma fórmula para fazer com que o estudante tenha o desejo de estudar. Neste sentido, ir à Psicanálise e perceber outras noções tornou-se uma possibilidade viável para entender melhor a questão do desejo.

Desconhecemos uma resposta pronta para esta situação. Considerando a afirmação de Benetti (2006) que nunca falamos verdades, mas sim estamos sempre no terreno das incertezas e das verdades meio-ditas, ainda nos falta pensar mais sobre o tema do desejo e da psicanálise relacionada ao processo de ensinar e aprender.

Cerletti (2004, p. 28) fortalece esse pensar dizendo que: “[...] não é possível ensinar a ‘amar’ a sabedoria, como certamente, não é possível ensinar a apaixonar-se”. Neste sentido, quando falamos do desejo estamos falando de algo irreduzível e intransferível, pessoal, subjetivo. Nenhum professor tem ferramentas para fazer com quem alguém deseje algo, o estudante deseja ou não. Cabe ao professor estimular a atividade do estudante, sensibilizar, provocar o seu pensamento, convidando-o para pensar.

Para Masschelein e Simons (2015) o interesse se dá pelo contato: a medida que as crianças e jovens são apresentados ao mundo da escolar e os conhecimentos escolares, a imersão neles, a possibilidade de um novo mundo frente aos seus olhos é que lhes pode ser interessante e lhes provocar o desejo.

Freud (2014) destaca que, ao estar em busca da felicidade, os seres humanos utilizam vários recursos como o amor (principalmente ato físico sexual), uso de entorpecentes, o afastamento dos desprazeres (como formas de afastamento social e solidão) como também pode encontrar no trabalho ou nos estudos uma forma de satisfação. Esta última nos parece muito importante e entendemos que talvez possamos perceber nos jovens estudantes essa forma de prazer.

Nesse sentido, as relações que os jovens constroem e estabelecem com a escola, com o seu aprender e com os conhecimentos escolares podem se dar através do engajamento em uma atividade intelectual, que produz prazer e é mobilizado por este, atribuindo sentido positivo à relação, potencializando

aprendizagens. O próximo capítulo busca explorar estas relações a partir das narrativas dos jovens estudantes.

6 AS NARRATIVAS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS

Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

Por entender a narrativa como uma forma profícua de entender as trajetórias, eventos acontecidos, as experiências que os jovens viveram na escola, é que esse capítulo as trazemos, discutindo à luz dos teóricos já apresentados, visando entender as relações que os jovens estabelecem com a escola, com o aprender e o conhecimento escolar. Desse modo, a partir da leitura, desmontagem dos textos (a transcrição da íntegra de cada entrevista), categorização e a captação do novo emergente (relações e descobertas da pesquisa), no metatexto estruturado como este capítulo orientado a partir de Moraes (2003) trazemos as narrativas dos jovens estudantes de modo a contemplar os objetivos da pesquisa.

6.1 GOSTAR DA ESCOLA

Um dos pontos centrais da teorização de Charlot é a importância do gostar da escola. Por que os jovens continuam indo à escola? Sobre este tema as narrativas dos jovens estudantes são elucidativas:

Eu era uma criança que gostava de ir na escola. Não gostava de faltar à aula porque eu me sentia meio perdida, então gostava de estar na escola. Tanto nas aulas que eu me dava bem, assim, com as disciplinas, quantos com os amigos assim, que é um lugar de socialização. Então eu via como um lugar que eu estava com outras pessoas, então eu gostava, que, como eu morava no interior, então eu ia pra cidade pra estudar, eu gostava daquele ambiente, gostava de ter que ir no turno inverso fazer trabalhos também, então, e pra mim não teve contras, assim (CHRISTINE).

Eu sempre encarei a escola como segunda casa. Porque lá eu não ia só por estudar e não ia por obrigação. Isso foi muito bom pra mim. Porque quanto tu faz algo por obrigação, tu faz um negócio assim, meia boca, e tal, eu não, eu gostava muito, porque ali tinha gente que eu gostava, matérias que eu gostava, enfim, tudo! Eu vivenciei de fato o Ensino Médio, tanto o Ensino Médio como o Fundamental. Tinha prazer de ir (LEONARDO).

Eu gostava. Só não gostava de ir de manhã, mas eu gostava do Ensino Médio (DIANA).

Dependendo do dia. Acho que se envolve muito a questão das disciplinas também que seriam trabalhadas na manhã, e a questão de ver colegas. Muitas vezes era o momento de poder ver outras pessoas, conversar, então pra mim dependia. Tinha dias que, nossa, eu esperava pra ir na escola e tinha dias que não, então dependendo do que a gente trabalhava ou se tinha prova tu já ia toda com uma vontade não muito grande assim, mas então diferente, tem dias que “nossa por que estou indo a escola, queria estar em casa, dormindo, ou fazendo qualquer outra coisa”. Então é, não tenho como dizer “não, não gostava”, por que eu gostava, porque era um espaço que eu podia aprender mais, sempre gostei e gosto de aprender, e sobre diferentes coisas, claro que as vezes a gente acaba se detendo mais à área mesmo, o que é normal, mas, de saber um pouco mais e sobre... até de física, [...] eu gostava mais de ouvir e saber, do que propriamente interagir. Mas na aula de história eu gostava de perguntar ou também de português, a gente questionar algumas questões, variadas. Eu tinha esse gosto, mas eu acho que a escola ainda pode ser mais atrativa assim, porque eu percebia que para muitos colegas eram um tempo considerado um tempo perdido [...] (ILIA).

As narrativas mostram que os jovens estudantes são claros ao afirmar gostar de ir para escola. Não só para como uma oportunidade de aprender, mas, também para estar próximo aos colegas, trocar ideias, socializar. Com exceção de Ilia que cita algumas aprendizagens e disciplinas que tem afinidade, tanto as narrativas já citadas, quanto às próximas, não trazem elementos que justifiquem o gostar da escola em termos de conhecimento. As narrativas de Aline e Jean indicam outra vivência na escola:

[...] Ah, no geral eu não gostava de ir na aula [...] eu acho que um pouco eu ia porque tinha que ir, nem questionava isso de não ir, às vezes de manhã eu acordava e dizia “ah hoje eu não vou, ou vou mais tarde” mas nunca pensei em desistir, sabe? Até quando a minha prima desistiu eu achei bastante impressionante assim, que hoje eu dia eu acho que é tão... tão comum, as pessoas pegam e fazem, mas ao mesmo tempo não é uma coisa fácil, como é que ainda rodam no Ensino Médio? A média era 50, é tão... tão fácil passar, mas na verdade não é, é um parto tu ir pra aula, é um parto tu estudar pra uma prova..., então... já não sei mais o... quê que... mas eu acho que... [os jovens] vão pra fazer outras coisas, vão pra aprender outras coisas, vão pra aprender se relacionar, aprender a dividir, até a conhecer pessoas novas, nem é pessoas novas, mas se entrosar, se ficar em casa vai fazer o quê? Olhar TV a manhã inteira? (ALINE).

Por mais que eu falava sobre me motivar, eu me sentia obrigado a ir, porque quando eu reprovei minha mãe me obrigou a continuar. Como eu morava na escola, eu só ia na escola pra manter a moradia. Eu me sentia obrigado a ir. Tinha aulas que... realmente eu não queria acordar 6 e meia da manhã, que eu morava na escola, pra tomar café, e 15 pras 8 pra aula até meio dia, 1h e 25 até cinco da tarde. No início era bom, depois comecei a enjoar! Então meio que eu ia só obrigado, “ah vai, vai, já to aqui, vou terminar isso aqui de uma vez já que minha mãe me obrigou”, daí eu fiz 18, eu comecei a faltar mais um pouco. Tanto é que eu tinha cento e poucas faltas no ano, eu controlava pra não chegar a 10%. Mas, eu ia mais por obrigação. Depois eu fazia pelas provas, mas eu ia. Como eu te falei, eu gostava, mesmo gostando eu ia obrigado. Eu sou um pouco estranho. Eu gostava, mais ia obrigado (JEAN).

Tanto para Christine, como para Leonardo e Aline, a escola se configura como um espaço de socialização. Sabemos que a escola é um lugar pensado para construção de conhecimento, mas os jovens se apropriam da escola de forma a torná-lo um espaço de vida e de coleguismo. Nesse sentido, Dayrell (2007, p. 1120) destaca:

O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal.

Nesses espaços construídos na escola os estudantes constituem-se em grupos de amizade e criam formas diferentes de se subjetivarem como “alunos”. De acordo Dayrell (2007) esse espaço torna claro o impasse duplo de ser jovem e estudante, o que implica de algum modo em uma visão sobre a apreensão dos conhecimentos escolares ou um desinvestimento nos estudos, seguido de uma ênfase na socialização. Os jovens da pesquisa se manifestam de diferentes formas, mas não fogem à dualidade de ser jovem e estudante, principalmente por que para alguns, sua visão ainda está calçada na obrigação de ter que vir a escola.

Há que se destacar dois pontos, que permeiam entre a socialização e o estudo: Louro (2008) destaca que, há diferenças entre os homens e as mulheres, em termos de socialização. A mulher sempre foi restrita ao espaço privado da casa e das obrigações domiciliares, enquanto aos homens sempre é esperado que ganhem o espaço público, que estejam na rua. Podemos ver que tanto Aline quanto Christine, enquanto jovens mulheres destacam a socialização, o estar com os

amigos, por dois fatores: primeiro, é que para as jovens mulheres, às vezes a escola é o único local de socialização, afora a casa e a igreja; outro aspecto é que a realidade de Christine também chama atenção que no espaço rural ou mais interiorano, há falta de locais de socialização em que as meninas possam estar presentes. Embora a situação das mulheres vem mudando ao longo dos anos, muitas vezes essa situação de relegação ao espaço privado pode acontecer, e, faz com elas aproveitem na escola a possibilidade de socialização.

O segundo aspecto é de que para Charlot (2009) esse gostar da escola muitas vezes está vinculado a uma relação institucional, uma relação com o futuro, não com o presente. Os estudantes sabem que a escola é um local importante, feito principalmente para aprender. Estão mobilizados *para* a escola, como diz Aline, nem sequer pensam em desistir, mas, não conseguem se mobilizar *na* escola, para as atividades, investimento real em estudar. Jean deixa claro que mesmo gostando, ia por obrigação. Aline declara que não gosta, no entanto, argumenta que “não tem porquê” desistir, ou seja, mesmo que exista uma dificuldade implícita em estudar, em fazer provas, desistir não é uma opção, aliás, ficar em casa assistindo televisão, para quê?

Christine e Leonardo elucidam o fato de que ir para escola, é mais do que uma obrigação, e sim, a fruição de algum tipo de prazer. No entanto, a escola, que para eles é um lugar de aprender, também é local de encontro, local de vida, de amizade. Embora Charlot (2013) argumente que os jovens já não vão à escola mais para aprender, as narrativas desses jovens mostram que a aprendizagem para alguns ainda é um motivo importante, porém não se sabe até que ponto esse reconhecimento da importância/valor do conhecimento não impede que o tédio se manifeste, fazendo com que os estudantes tenham outros interesses, e que esses sobreponham o conhecimento. O conhecimento e o aprender são importantes, principalmente quando estes trazem possibilidades de questionar o mundo. Ilia, por exemplo, aponta que ela sempre teve gosto por aprender, mas ressalta que isso não acontece com todos, dessa forma a escola precisa tornar-se mais “atrativa”, pois para muitos colegas dela estar na escola era um “tempo perdido”.

Charlot (2009) argumenta que a relação ideal com a escola seria a mediada pelo aprender e pela importância dos conhecimentos. Em outras palavras: vou na escola porque aprenderei coisas importantes, e essas vão me proporcionar que eu seja bem-sucedido, que eu seja feliz, etc. Mas, de outro lado, Charlot entende que

muitas vezes, os motivos são outros, como ir para se encontrar com os amigos, ganhar um diploma, como se ir para a escola fosse um momento que vai passar, e que não importa tanto quanto o futuro.

Essa relação é utilitarista e complexa, porque se dá em uma dinâmica estrutural. Juremir Silva (2016a), ao fazer a introdução do livro de Lipovetsky (2016) entende que vivemos em uma época hipermoderna (podemos dizer que em transição), marcada pelo consumo desenfreado, pela velocidade, pela tecnologia, etc. Outrora, na sociedade do peso (em contraposição à sociedade da leveza, teorizada por Lipovetsky), a cultura estava baseada no sacrifício, nas “[...] ideologias da prática, a família ou da razão” (SILVA, J., 2016, p. 9).

A civilização do peso exigia de cada um disciplina férrea, sufocamento dos desejos, aniquilamento do eu, asfixia da subjetividade, dom de si, entrega total a projetos da sociedade, da pátria ou da religião e obediência da ordem estabelecida [...] A noção de cumprimento do dever subjugava a ideia de felicidade. O voo para o paraíso, sempre prometido como compensação pelas dores terrenas ganhava asas com os pesos da existência (SILVA, J., 2016, p. 9).

O estabelecimento dessa sociedade aos poucos foi mudando, até chegarmos a uma época em que as noções de felicidade, de utopia, de consumo, entre outras, mudaram. Falar em sacrifício e esforço parece demasiado estranho, porque parece objetivo global viver da melhor forma possível, com menos esforço e maior felicidade. Isso se torna problemático para os jovens, pois, parece que, fazendo alusão à narrativa de Aline, cada vez fica mais difícil e cansativo estudar, ir para aula, fazer uma prova. Esse movimento em direção à sociedade da leveza acaba fazendo parecer que tudo é tão pesado e difícil. Por isso, entendemos que posturas utilitaristas e imediatas vão cada vez mais tomando o cenário da educação, assim como já tomaram o mercado, a política e a forma como pensamos em consumir as coisas. É preciso entender que isso se dá de forma estrutural porque as mudanças na sociedade promoveram o que hoje existe.

Junto às ideias de Lipovetsky (2016), consideramos que essa relação estrutural é também um paradoxo do tempo, pois, lembrando Melucci (2004, p. 17): “O que para nós é a experiência do tempo, entretanto, torna-se muito difícil de definir, mesmo sabendo imediatamente a que nos referimos”. Entendemos que é um paradoxo, pois se manifesta de formas diferentes, ambíguas e contraditórias: os jovens, por se preocuparem com seus projetos de futuro, acabam negando o

presente da sala de aula, o ato de estudar e aprender, em prol do futuro que eles estão preparando/esperando; ao mesmo tempo, negam o futuro que podem construir na escola, construindo conhecimentos variados para conhecer o mundo, e escolher, conseqüentemente, o que querem fazer com suas vidas, que carreira seguir, etc. e, se preocupam com o presente, com a socialização, com o consumo, com o aqui e o agora, questionando a utilidade das coisas no momento atual. Essa forma ambígua de pensar e vivenciar o cotidiano da escola é algo interessante, que nos ajuda pensar que a relação do jovem com a escola e o conhecimento é complexa, e que estar nesses espaços parece-nos fundamental para entender melhor o cotidiano dos jovens e seus interesses.

Para Charlot podem ser feitas duas leituras na situação dos jovens com a escola, e, acreditamos que se adéqua à realidade dos jovens estudantes da pesquisa: uma negativa, que declara abertamente uma recusa velada da escola e dos conhecimentos escolares, e acaba dando uma ênfase na socialização, e, uma leitura positiva que permite entender “[...] a relação com o outro como uma forma de cultura. A escola é também um espaço potencial de cultura enquanto espaço relacional – um espaço ignorado pela instituição escolar, em todo o caso em França e na pedagogia dominante” (CHARLOT, 2009, p. 85).

6.2 SENTIDO DO CONHECIMENTO E DA ATIVIDADE ESCOLAR

6.2.1 Impasses e aspectos referentes à atividade escolar

O que é a escola e a atividade escolar? Retomar essas ideias é o caminho para entender a relação dos jovens com a escola e com o ato de estudar. Por isso, cabe uma pequena introdução antes de passar às narrativas dos jovens estudantes.

Para Masschelein e Simons (2015, p. 26) “[...] a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia Antiga”. Ela surge como uma forma de romper a relação com a origem, ou seja, a alegação de que a raça ou natureza fazia com que cada um ocupasse um local determinado no mundo, dividido entre espaço para pensadores e trabalhadores. Esse rompimento possibilitou que de algum modo, todos fossem iguais, pelo menos no ponto de partida. Por considerar isto os autores entendem que a escola diz respeito a uma possibilidade de

suspensão da ordem desigual, imposta como natural à sociedade grega, e, poderíamos dizer, até os dias de hoje, no qual a desigualdade é apontada como natural, e parecer não haver o que fazer.

Para Masschelein e Simons (2014; 2015) a escola fornece tempo livre ao pensamento, ou seja, tempo não produtivo, tempo em que as determinações são suspensas temporariamente em prol de outra coisa: apreender os conhecimentos do mundo, das ciências, das linguagens, da natureza, e com esses, poder ver o mundo de outra forma. Aqui podemos ver a noção de emancipação, de Jacques Rancière a partir da figura do professor Jacotot, em seu livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* (RANCIÈRE, 2002). O Mestre, ao ser confrontado com uma situação inusitada (dar aula de literatura a uma turma de estudantes holandeses, que não sabiam francês e ele, que ignorava o holandês), acaba por dar uma tarefa: todos deveriam ler uma obra literária em francês. Achando que não conseguiriam, ou que sairiam coisas absurdas da referida leitura, acabou surpreso por conseguirem realizar. A grande aprendizagem é que a escola, além de transmitir e incentivar a construção de conhecimentos cabe emancipar a inteligência, permitir que os sujeitos se percebam iguais em termos de possibilidades inteligíveis (RANCIÈRE, 2002). Masschelein e Simons (2014, p. 86) ao comentar a obra de Rancière, escrevem:

A igualdade não é nem uma promessa nem um fato empírico, mas uma hipótese prática para se começar. A igualdade não é uma prática, nem uma recompensa em um futuro distante. A “lição” de Jacotot sobre emancipação diz que todas as pessoas têm a seu dispor uma inteligência igual, e que emancipação significa efetivar/perceber essa inteligência igual, ou seja, a habilidade para falar, pensar e agir.

A escola, se considerarmos o ponto até aqui discutida é assustadora para muitos porque faz com que privilégios sejam rompidos e que pessoas “sem futuro” alcancem emancipação e constituam um tipo de futuro diferente do que estava socialmente determinado. Por isso, os autores entendem que existe um ódio à escola, e um ódio à democracia, como espaço de fala para todos, inclusive àqueles que não “merecem”. Assim, surgem muitas iniciativas para tentar domar e domesticar a escola, dizendo a ela o que ela precisa ensinar, e, numa atitude de não-doutrinação, acabam rompendo possibilidades educativas variadas, principalmente aquelas que ajudam os estudantes a perceberem o mundo desigual

em que vivem conseqüentemente, culminando em algum tipo de doutrinação opressora⁵⁸.

Desse modo, a escola como espaço de emancipação intelectual acontece através de algum tipo de atividade (o estudo), de forma a fazer esse movimento de inteligência. No entanto, qual a natureza da atividade escolar? Se voltarmos à Charlot (2013) e Masschelein e Simons (2015) discutidos ao longo da dissertação, podemos perceber a atividade intelectual como forma de que os estudantes se apropriem do conhecimento, reelaborando, e conseqüentemente mudando sua forma de perceber o mundo. Através da atenção, do estar presente, em corpo e pensamento, é que os jovens podem se apropriar dos conhecimentos. Esses, não aparecem de forma “natural” ou concreta para eles, e sim de forma distanciada, em forma de princípios, exercícios, reflexões.

Lembrando Charlot (2013) a Lisboa estudada não é a mesma que caminhamos, porque a esta se acrescenta as dimensões políticas, geográficas, sociais, histórias, que nem sempre estão facilmente disponíveis aos estudantes, ou que, pelo interesse próprio, sem nenhum tipo de problematização provavelmente não irão atrás buscar. Por isso a escola garante seu papel como construtora e disseminadora de conhecimentos, promovendo que os estudantes aprendam justamente aquilo que não encontrariam em outro lugar, ou que não teriam disposição de procurar (YOUNG, 2007).

Um dos autores que serve de base para o pensamento de Charlot (2013) e que nos ajuda a pensar sobre a atividade escolar é Leontiev (2010), a partir da sua Teoria da atividade. Com base no autor, ao passo que as crianças, e conseqüentemente, podemos dizer, jovens e adultos vão vivendo passam por estágios de desenvolvimento. Estes, não são medidos por uma idade, e sim, pelas condições concretas de existência (LEONTIEV, 2010; AZEVEDO, 2013). Cada

⁵⁸ Podemos citar a reforma do Ensino Médio atual brasileiro, e outros projetos como Escola sem partido (Escola com mordça), e outros. Qualquer tipo de manifestação que cerceia o trabalho do professor e impede os estudantes de entenderem a realidade é nociva, e demonstra o quão grande é o medo da escola, e por inversão, o quão potente a escola é. Sobre a Escola Sem Partido, Gadotti (2016, p. 154) escreve: “A Escola Sem Partido é um sintoma de uma sociedade manipulada pelo complexo burguês, midiático, empresarial e religioso, em oposição ao pensamento de Paulo Freire que é hoje um dos educadores mais lidos no mundo. O Brasil está caminhando na direção oposta à tendência universal na educação: uma educação reflexiva e crítica, cidadã e plural. Esse movimento introduz a censura a certos conhecimentos, restringindo o currículo a um conjunto de informações consideradas “úteis”. Ele nega aos brasileiros o acesso aos bens comuns da humanidade. Seria inútil estudar Filosofia, História, Sociologia?”.

estágio é marcado por uma atividade principal, seguida de outras atividades gerais. A atividade principal desencadeia outras atividades, e estas “[...] podem desencadear o desenvolvimento de capacidades e de conhecimentos” (AZEVEDO, 2013, p. 45).

Dando o exemplo de Leontiev (2010), na Educação Infantil a atividade principal da criança é o brinquedo, como forma de explorar a imaginação, a criatividade, a exploração. Ao passo que a criança cresce, torna-se jovem e chega ao Ensino Médio, a atividade principal é o estudo, ou pelo menos deveria ser. Essa mudança se efetiva através de outras mudanças, como a de personalidade, de necessidades, etc. O trabalho também pode se configurar a atividade principal, dependendo de qual delas ocupa em primeiro lugar o desenvolvimento humano de determinado sujeito. Na passagem para a juventude e a idade adulta o estágio de desenvolvimento baseado na vivência real muda, os pensamentos mudam, a forma de viver muda. E com isso, também muda a atividade.

Para Leontiev (2010) nem tudo é atividade. A atividade é denominada como um processo que se dirige à um objeto, marcado pela necessidade, pelo motivo e que tem coerência com um objetivo. Leontiev (2010) traz um exemplo semelhante abordado antes neste trabalho, no capítulo 5. Um estudante se prepara para uma prova. Ao estudar e realizar diferentes leituras, alguém lhe avisa que determinado livro não cai na prova. Automaticamente ele larga aquele livro e vai ler outros. Aqui, o motivo (passar na prova) não é coerente com a atividade (estudar), pois, não se lê o livro pelo valor do seu conteúdo, e, sim porque vai cair na prova.

O estudo como atividade requer o desenvolvimento de algumas ações. Por exemplo, ao passo que estudar é a atividade principal, uma das ações é ler. Essa ação é também composta de operações, por exemplo, copiar, rabiscar, sistematizar, etc. Este conjunto de ações nos ajuda a entender que a atividade escolar é complexa, pois, carrega consigo motivos e objetivos, assim, é desempenhada uma ação através de um conjunto de operações.

Azevedo (2013) entende que em oposição à atividade (motivos e objetivos coerentes, ações desempenhadas em prol da atividade principal, que promove desenvolvimento) existe a não atividade, que é como denomina “a tarefa”. Quando, o motivo não é do estudante, mas sim imposto de fora, sem que este tenha consciência de sua importância (por exemplo, um motivo que emerge de um problema ou necessidade sua) isso se torna uma tarefa. De acordo com a autora:

A aprendizagem escolar pode deixar de ser uma atividade para se tornar-se uma “tarefa”, uma vez que a ação dos sujeitos realizam não são desencadeadas por necessidades sentidas por estes. Isto e, a tarefa seria a negação da atividade, pois, neste, o motivo e objetivo não são dos sujeitos que realizam as ações [...] (AZEVEDO, 2013, p. 47).

Isso se configura como um problema de certo modo, pois, o estudante cumpre tarefas, mas essas não têm impacto direto no seu aprender, porque depende da coerência de motivos (necessidades) e objetivos. Por isso, pela falta de clareza na atividade escolar, muitos jovens cumprem tarefas, até conseguem passar, ter boas notas, porque invés de estudar, de ler, sistematizar em prol de aprender as coisas que o professor fala, ou os conteúdos do livro, o fazem para passar, pouco importando que sentidos sejam atribuídos por eles, ou, atribuindo um sentido negativo para o cumprimento das operações propostas (atividades escolares). Em grande parte, o sentido atribuído ao estudante tem a ver com a intencionalidade de suas ações, quando estuda para aprender, ou quando estuda para passar de ano, ou em uma prova.

Vale ressaltar que não nos mobilizamos para todas as atividades escolares propostas, nem em todas as disciplinas. Portanto, lidar com as tarefas é um exercício de equilíbrio, que envolve em certos momentos maior atenção, concentração, atividade intelectual, e em outros momentos nem tanto.

Após essa introdução, as narrativas nos permitem compreender uma variedade de percepções sobre a atividade escolar ou as condições necessárias para que os estudantes entrem em atividade. Jean, Ilia e Aline iniciam um bloco de narrativas que destacam diferentes aspectos da atividade de estudar e estar na escola:

Então, a minha formação mudou da água pra o vinho quando eu troquei de escola e reprovei, eu digo que a melhor coisa pra mim foi reprovar porque eu vi que tinha que baixar a cabeça e estudar, e foi assim até o terceiro ano, que aí eu peguei só um exame, e quando eu passei pra cá eu agradei os professores, cada professor que incentivou, me ajudou, fui lá e agradei, porque se não fosse por eles eu não estaria aqui (JEAN).

[...] nós temos diferentes maneiras de aprender, que não é só através da leitura, anotação, e o que o professor fala. Que temos o visual, ou a questão de diferentes de desenvolver o aspecto criativo, pra gente também descobrir a maneira que a gente aprende (ILIA).

Então, mas pelos conteúdos não, talvez até pelas profs. que tinha profs. que eu gostava mas o conteúdo era chato, tinha aulas que o conteúdo era bom, mas a prof. era chata. Daí quando tinha um que os dois caminhavam juntos funcionava, mas, senão, então, não fluía (ALINE).

Para eles, atitudes diferentes são tomadas: Jean entende que para estudar cabe “baixar a cabeça”, ou seja, se envolver em atividade intelectual, prestar atenção, concentrar e desenvolver o estudo. Ilia entende que nós temos diferentes formas de aprender, e explorar essas possibilidades é importante, não só com os professores, mas, os próprios estudantes fazerem essa exploração.

Aline talvez é a que mais se diferencia nas narrativas, pois, para ela, a atividade está atrelada à combinação professor e disciplina. Fica, no entanto, a pergunta: o que ela fez para estudar quando professor e disciplina eram chatos? Quais operações e ações ela realizou para que houvesse coerência entre objetivos e motivos, e conseqüentemente aprendesse? Ela não traz elementos em sua narrativa para que possamos entender qual a relação dela com o conhecimento neste caso, e, que tipo de atuação ela desempenha frente às atividades escolares.

As narrativas de Ilia e Jean também têm aspectos importantes. Embora Ilia destaque recursos diferentes para que a aprendizagem aconteça, Jean, não traz nenhum elemento real, mas sim, uma dinâmica de mobilização, que também parece forçada pelo exterior, como uma tarefa a ser cumprida. Esses elementos nos permitem ver a relação destes jovens com o conhecimento escolar de forma problemática, porque, ao não trazerem elementos sobre suas mobilizações, objetivos e operações realizadas, podem acabar trazendo o contrário, a dimensão da negação ou da tarefa.

A aprendizagem e a atividade escolar estão fortemente ligadas à ideia de sujeito, em relação à sociedade, talvez bem próximo das ideias sobre geração de Arendt (2014), como podemos ver na narrativa de Ilia:

[...] o conteúdo sim é importante que vocês aprendam, mas que ao mesmo tempo nós também somos importantes pra formação do nosso conhecimento e da sociedade. [...] nos percebermos como atores sociais, ou sujeitos da história realmente (ILIA).

Mesmo que o estudante esteja construindo um futuro, tenha preocupações com carreira, família, etc., tem ao mesmo tempo um papel social de continuação do mundo, através das novas gerações, etc. O mundo, aos poucos é entregue para os jovens e esses têm o trabalho de preservá-lo. Por isso, a escola não pode perder seu caráter histórico, ou seja, que carrega consigo conhecimentos históricos que devem ser transmitidos às novas gerações. Ao professor e aos estudantes cabe “[...] um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDDT, 2014, p. 244).

Nas palavras de Arendt (2014), garantir a continuação do mundo exige uma atitude de sempre colocá-lo em ordem, mas isso não é simples de acontecer, visto que a finitude das pessoas impede essa tarefa totalmente. A educação nesse sentido precisa ser conservadora, não no sentido político do conservadorismo, em grande parte através da moralidade cristã, mas sim, a ideia de que a educação conserva algo, conserva os conhecimentos históricos que fizeram o mundo se tornar o que ele é hoje, e que então, com uma educação conservadora: “Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta [...]”, assim,

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDDT, 2014, p. 243).

Desse modo, Ilia percebe que tem um compromisso com o mundo, e que esse se dá com base na constituição do seu futuro, através do estudo e de uma leitura comprometida de mundo com as necessidades que nosso mundo tem para continuar existindo.

Como apontamos no início, a variedade das narrativas permitiu um leque de aspectos relativos ao estudo e a postura dos estudantes. A narrativa de Christine também traz à tona alguns aspectos:

Eu aprendia com facilidade, porém, hoje eu já não lembro de muita coisa, entendeu? Ah, eu acho que eu tive mais dificuldade foi em Geografia, assim... e... e só. Geografia e História, não são coisas que eu gostava, o meu professor de História era muito bom, mas eu não conseguia acompanhar a aula, porque eu não tinha interesse. Não sei se era a metodologia dele mas, não tinha interesse, era um pouco de mim... depende do aluno, se tá interessado ou não. Mas as minhas notas eram boas assim, mas tipo, absorver o conhecimento era mais difícil nessas

disciplinas [...] Porque no Ensino Médio a gente, todo mundo muda, a adolescência, então, a gente fica mais largado assim, foi a época que eu dei uma desleixada. Mas eu acredito que os professores, a metodologia dos professores não interferiu muito, porque, era... basicamente todos os professores tinha a mesma metodologia, entendeu? Então em Física e Matemática eu ia bem, nessas disciplinas, em História e Geografia, já que eu não tinha interesse então eu não dava muita atenção pra elas (CHRISTINE).

A narrativa de Christine é problemática em vários sentidos: primeiro que destaca a juventude como um momento que altera a relação do jovem com a escola, que o torna talvez “preguiçoso” ou “desinteressado”. Podemos assemelhar essa situação à de Jean, em relação à adolescência, já discutida anteriormente. Em segundo lugar porque demarca interesses específicos e falta de interesses em determinadas áreas, mesmo quando o professor é entendido como um bom professor. O fato de o professor ser bom, dá a entender que ele ensina, explica, motiva os estudantes a estudarem e, conseqüentemente eles acabam se mobilizando. E em terceiro lugar, pela falta de interesse em si.

Por que existe falta de interesse em estudar determinados conteúdos? Essa é uma pergunta que não tem resposta, assim podemos dizer. Como vimos no capítulo 5, o interesse tem a ver com a manifestação de um desejo, uma pulsão que se canaliza para outro fim, que não sexual. No entanto, de que forma isso acontece ainda é bastante difícil definir. Enquanto para uns, o interesse vem do contato (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015), para outros, proveniente da paixão do professor que ama a sua matéria e demonstra essa paixão (PENNAC, 2008).

Se pensarmos a narrativa de Christine conforme as teorizações de Leontiev (2010) e Azevedo (2013) podemos interpretar que Christine, ao não ter interesse em geografia e história, também não tem certa mobilização, e, por conseguinte, seu objetivo será o de passar, sem atribuir sentido positivo ao aprender determinados conteúdos ou não. A atividade se transforma em tarefa, é realizada porque precisa fazer, não porque tem um motivo mais profundo, coerente com a atividade de aprender na escola.

Outro aspecto importante é a relação que tem o Ensino Médio com a preparação para o ENEM. Em que medida a preparação para o ENEM muda a visão sobre a escola? Parece que hoje, através da BNCC em construção, e outras iniciativas, a intenção é tornar o currículo do Ensino Médio alinhado ao ENEM. Mas

isso é extremamente problemático, porque de algum modo, algumas aprendizagens se perdem, e o currículo se curva a uma avaliação nacional, que dá a entrada à Educação Superior. E, mesmo que isso não se efetive (o que é pouco provável), percebemos que a inclinação ao ENEM é um dos principais motivos que mobilizam os jovens a estudar, no entanto, acreditamos que a atividade se consolida como tarefa, porque estudar, não tem como motivo o aprender, e sim, passar no ENEM. Quando não está presente nos estudantes, se materializa na motivação dos professores, que se empenham em ensinar os conteúdos e atividades específicas para o ENEM. As narrativas dos jovens estudantes abaixo ajudam a esclarecer. Christine, ao falar sobre o sentido do conhecimento escolar e Ilia ao falar sobre a prática da professora, respectivamente narram que:

Pra mim tinha sentido, em questão do vestibular mesmo. Porque, a maioria da minha turma era focada em vestibular, então, tinha que aprender porque eu sabia que ia prestar vestibular e eu queria entrar na UFSM. Só. Mas, pra minha vida.... no meu dia a dia..., acredito que não tinha significado. Mas eu me esforçava mesmo por isso. Mais pela questão do vestibular. Mesmo que a metodologia dos professores não focava muito pra o vestibular, eles davam exercícios que caíam no ENEM pra gente focar nisso. No primeiro ano eu até não sabia muito pra que lado eu ia ir mas a partir do segundo ano eu comecei a focar na faculdade (CHRISTINE).

[...] acabei me preparando de certa forma pra prestar vestibular e tudo mais, pelo menos a professora de português trabalhava bastante essa questão de nós estarmos cientes de que o vestibular estava chegando, pra quem pretendia fazer; a importância dele, e também os temas que ela vinha trabalhando voltados para o ENEM, e pra outras provas (ILIA).

O vestibular/ENEM aparece aqui como caminho principal para o estudo de Christine e para a orientação da prática de uma professora ou, de muitos professores. A ênfase em uma preparação com fim definido é uma crítica feita do início ao fim desse estudo, porque entendemos que esta altera o sentido do estudo e o torna utilitário (PERRENOUD, 1994; BENJAMIN, 2007; CHARLOT, 2013). A narrativa de Leonardo a seguir, se posiciona em um sentido parecido dos autores:

[...] eles te preparam para o ENEM, e não conhecimento para a vida, sabe? É algo focado pra uma prova no final do ano, só isso. Acho que eles pecam bastante nesse quesito, porque não é só a prova que tu tem que fazer, tu tem que levar aquele conhecimento pra tua vida. E

independente da matéria, acho que o mínimo que tu souber dela já é algo muito bom, acho que é válido tu também ter um conhecimento de diversas áreas (LEONARDO).

Fazendo menção às palavras de Leonardo, questiono: como levar um conhecimento para vida? E que conhecimento é esse? De que forma o estudante pode se apropriar do conhecimento de modo que sirva para além do ENEM, para que seja um conhecimento com um fim em si mesmo? E será que, os conhecimentos escolares tratados de forma típica não formam os jovens suficientemente a ponto de prestarem o ENEM? Acreditamos que as discussões anteriormente realizadas, e as que ainda serão feitas vão aos poucos esclarecer estes aspectos, e que não se encerram neste estudo.

Parece que para Leonardo o caráter utilitário do estudo não é positivo, assim como os autores afirmam. A aprendizagem se reduz à aplicação em uma prova, e depois da prova não restam aprendizagens.

Nestes termos, acho importante destacar que o ENEM, como prova que define em grande parte o futuro de muitos jovens, não pode ser o objetivo central do estudo escolar. Gastar aprendizagens em uma prova não parece tão importante como levar aprendizagens para a vida. Mas, nem por isso precisa ser banido ou rechaçado da vida dos jovens, afinal ainda é uma preocupação real. Existem outros espaços que o ENEM poderia se tornar objetivo principal, desde que esse não desvalorize o espaço reservado à uma visão mais ampla de apreensão de conhecimentos.

Abaixo, a narrativa de Aline revela um elemento até agora não explorado claramente: como sistematizar a aula, o texto, o pensamento? Que operações, no sentido de Leontiev (2010), podem ser realizadas para que a atividade escolar se concretize? Ao falar sobre o que aprendeu no Ensino Médio, Aline relata:

Ah... deixa eu ver. Geografia sempre foi um estrago, da quinta série até o terceiro ano foi o mesmo professor, o professor Paulo⁵⁹, muita gente gostava dele, mas eu nunca entendi nada do que ele falava. Ele chegava lá na frente e falava, falava, falava, falava, e eram sempre as mesmas coisas: relevo, clima... essas coisas da sociedade em geral que hoje dia me faz uma falta... economia, política, isso... Ele dava uma noção muito boa, mas eu não entendia quando ele falava. Eu comecei a entender na

⁵⁹ Nome fictício.

metade do terceiro ano, que aí no terceiro ano eu fazia aula, o Ensino Médio de manhã e o cursinho de noite. E aí, na metade do terceiro ano, com aquela história de cursinho, dos professores falarem a gente ter que pegar, eu comecei a pegar a manha do professor Paulo, que ele falava e a gente tinha que anotar, que nem aqui na universidade. Mas no Ensino Médio eu tava costumada a copiar, ou do quadro ou do livro, daí quando eles falavam eu não conseguia captar aquilo e passar pra o caderno, ou registrar, enfim. E aí depois eu comecei a entender geografia, mas foi pouco tempo, tipo, três meses e aí acabou o Ensino Médio (ALINE, grifo nosso).

Aline traz um fato importante: como sistematizar o diálogo? Durante a graduação, aos poucos vamos constituindo elementos de escrita científica: ler, destacar, fazer resumos, resenhas, até chegar à produção de artigos. Na escola parece que se utilizam mais resumos e a cópia do quadro. Mas quando não existe informação no quadro? Que operações o estudante pode fazer, no sentido de entrar em atividade e apreender as informações promovidas através de outros recursos educativos? Isso é uma questão a ser pensada.

Outra ideia que parece importante destacar é que, em minha experiência enquanto acadêmico parece que sempre discutíamos a aprendizagem mais do ponto de vista teórico, das teorias da aprendizagem, mas falamos pouco sobre como estudar. Na escola, pelo menos em minha passagem, pouco se falava sobre como estudar, e sim mais em “vocês devem estudar”. Afinal, como se estuda? No caso de Aline, como prestar atenção naquilo que o professor fala e ao mesmo tempo criar registros, constituir formas de aquilo se integrar ao pensamento?

Por necessidade, entendemos que é preciso dedicar algumas palavras ao tema. Não para tentar torná-lo estritamente prático, esquecendo da dimensão teórica e cognitiva, mas dando algumas dicas, mesmo que para algumas pessoas o assunto se encaixe como obviedade. Fazendo uma relação entre a prática da pesquisa científica e a o ato de estudar, citamos Medeiros (2006, p. 14) quando escreve que: “Os livros de metodologia científica, em geral, partem do pressuposto de que o estudante e o estudioso, ou o pesquisador, já sabem ler e escrever como se deve”. Embora o autor se refira à redação científica ou o ato de ler podemos relativizar em termos de estudo. O que fazemos quando lemos um texto? O que fazemos quando assistimos a uma palestra ou quando participamos de uma roda de conversa? Como sistematizar, registrar, escrever?

Aline tem consciência de que durante o Ensino Médio não sabia como fazer isso, até chegar ao cursinho preparatório para o ENEM e perceber que é preciso uma atitude sistematizadora. Medeiros (2006) destaca uma série delas como: anotações (rápidas, em formas de esquemas, resumos), sublinhar textos, realizar vocabulários, etc. Podemos acrescentar outros: realização de quadros, mapas conceituais, confecção de figuras, entre outros.

Parece que a obviedade do tema, assim como destaca Medeiros (2006) faz com que a temática não esteja presente nas aulas, e isso faz com que muitos estudantes não se apropriam de atos simples que ajudam a organizar o pensamento.

Freire e Shor (2006, p. 22) nos ajudam a pensar o exercício de desenvolver uma atividade de estudo frente à leitura. Podemos, no entanto, pensar além da leitura. Para os autores: “Como é possível que alguém faça um exercício intelectual se não cria uma disciplina de estudo? Precisamos disso. Precisamos ler com seriedade, mas, acima de tudo, precisar aprender o que é ler realmente”. Parafrazeando Freire e Shor, o que é estudar realmente? Para os autores,

Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito (FREIRE; SHOR, 2006, p. 22).

Pensar o estudo por essa ótica significa dar-lhe um status necessário à sistematização, a crítica, a re-elaboração do pensamento, à atitude criativa. Desse modo, o exemplo de Aline nos mostra que, aos poucos, os estudantes precisam criar formas de aproveitar e explorar aquilo que o texto e que o diálogo lhes diz. No entanto, como fazer isso é um universo a ser descoberto.

Podemos ver que, em relação à atividade dos estudantes (o estudo) há uma variedade de aspectos a se levar em consideração, como: a consciência de que é preciso estudar e essa promove uma mobilização; a ideia de que precisamos buscar formas de saber como aprendemos e conseqüentemente, aprender de novas formas; entender que nossa subjetividade e as coisas que acontecem ao longo da trajetória afetam o modo como nos comportamos frente ao conhecimento, e muitas

vezes não conseguimos entrar em atividade intelectual, visto que como alerta Charlot (2013) não é tão simples assim; e que, mesmo com uma falta de interesse denunciada, os jovens ocupam um lugar no mundo e tem responsabilidade de fazer com que ele continue existindo. Esses aspectos parecem-me importantes para entender a relação do jovem com a escola, com o conhecimento escolar, com seu aprender e a sua atividade. Todos esses aspectos remetem ao potencial da escola de que, através das atividades escolares faça com que os jovens mudem seu modo de ver o mundo, e que, através do conhecimento, alcancem algum tipo de emancipação intelectual. Por isso, entendemos que, como afirmam Masschelein e Simons (2014) a igualdade é uma hipótese prática, e, somente através do estudo, da sistematização e da reflexão crítica é que essa hipótese pode aos poucos tornar-se uma realidade.

6.2.2 Uso da Tecnologia

As jovens estudantes Christine e Ilia, ao falarem sobre a escola e as possibilidades de aprender, referem-se à tecnologia como uma forma de mudar a metodologia do professor. Para as jovens:

[...] a escola tem que se tornar atrativa, usar outros meios de ensinar, não aquele livro velho, antigo, empoeirado, então usar a tecnologia também pra instigar os alunos né, a partir disso a gente já faz uma crítica de que falta investimento em educação, do estado, escolas públicas principalmente. O aluno ter mais acesso à tecnologia [...] (CHRISTINE).

Mas, é complicado. Hoje a gente percebe que com o desenvolvimento da tecnologia a gente tem uma facilidade em um acesso a informações que antes eram mais limitados, então a gente já vai construindo e já vai tendo contato com diferentes assuntos mais rapidamente (ILIA).

Ilia entende que hoje a velocidade com que se processam as informações, e a forma que é disponibilizada promove outro tipo de relação, que antes não acontecia devido ao baixo acesso à informação. Outro ponto destacado é em relação às possibilidades que podem ser criadas na escola quando existe investimento, através de políticas públicas, como por exemplo, o Programa Nacional de Tecnologia

Educacional (ProInfo)⁶⁰, e posteriormente, o ProInfo Integrado⁶¹, com implantação de laboratório de informática nas escolas e formação de professores e gestores; as mudanças curriculares implementadas a partir do Programa Ensino Médio Inovador que também de certo modo estimularam o uso dos recursos digitais, inclusive porque há alguns anos já se vem implementando o aumento de redes de internet nas escolas, através do Programa Banda Larga na Escola (HANAUER; ABEGG, 2017).

Salva (2016) entende que as tecnologias digitais, quando bem utilizadas, promovem uma relação positiva com o aprender e com os conhecimentos escolares, porque de alguma forma unem a possibilidade de um novo universo de informações, junto à mediação entre professor e estudante. Mas, relacionando com a narrativa de Christine, vale destacar que existem alguns desafios, como a formação de professores, tanto inicial, como continuada ou permanente. Outro aspecto, é que, como destaca Salva (2016, p. 8), para enfrentar esses desafios há que se pensar a inserção e uso de tecnologias em três âmbitos: político, epistemológico e pedagógico. Dessa forma,

No âmbito da política porque dela depende o direcionamento das ações governamentais e investimento econômico, no âmbito epistemológico, pois é esse campo que orienta os paradigmas, princípios e fundamentos da educação e no âmbito pedagógico que orienta as ações cotidianas no interior das escolas. Esses três contextos estão intimamente conectados. A eficiência das práticas pedagógicas depende dos três e em grande parte, da política de formação de professores.

Um autor que pode ajudar a esclarecer o uso das tecnologias é Michel Serres. Para o autor (SERRES, 2013) as crianças e, por conseguinte, os jovens não têm mais a mesma “cabeça” dos seus antepassados. A relação com o mundo mudou, e as formas cognitivas de apreender os conhecimentos mudaram, com o advento de uma revolução tecnológica. De acordo com Serres (2013) o mundo mudou: a maioria das pessoas mora na cidade, a população mundial quase quadriplicou, a expectativa de vida aumentou, a última guerra aconteceu já faz algum tempo, e,

⁶⁰ O Proinfo foi um programa instituído em 1997 com objetivo de equipar as escolas com computadores e recursos digitais, contando com a parceria dos estados para a formação de professores para utilizar tais tecnologias.

⁶¹ O Proinfo integrado foi a proposta reelaborada do Proinfo, implementada a partir de 2007, continuando com a distribuição de recursos educacionais, mas, também engajada no oferecimento de cursos de formação.

inclusive a tecnologia teve papel fundamental nas relações familiares, como por exemplo, em relação à natalidade. De algum modo todos esses acontecimentos influenciaram as novas gerações, que hoje têm aspirações diferentes, principalmente em relação ao conhecimento.

Com o passar do tempo, as tecnologias mudaram as relações em busca do conhecimento: antes nas bibliotecas, hoje nos celulares, *sites* e *blogs*, principalmente a página do *Wikipédia*⁶².

A polegarzinha⁶³ procura e encontra o saber na sua máquina. De acesso raríssimo, esse saber só se encontrava até recentemente, fragmentado, recortado, dividido, Página após página, classificações estudiosas distribuía, para cada disciplina, sua parte, sua seção, seus locais, seus laboratórios, sua prateleira na biblioteca, seus créditos, seus porta-vozes e seu corporativismo (SERRES, 2013, p. 50-51).

Essa mudança alterou a forma de ver a escola, pois, por exemplo, com velocidade e possibilidades de “saber” algo na ponta do dedo, na tela do *Smartphone* ou ao alcance das teclas do *notebook*, de algum modo o jovem poderá a não se interessar no conhecimento escolar. Salva (2016, p. 9), destaca com base em Lévy, que: “A invasão da tecnologia provoca mudanças profundas nos processos sociais e também nos individuais, subjetivos”.

No entanto, supondo que a escola mantenha seu papel de transmissora dos conhecimentos produzidos ao longo da humanidade, de que forma pode integrar as tecnologias? Na narrativa de Christine, o problema está na forma de ensinar: mudar o livro empoeirado por alguma forma tecnológica. Ilia destaca que o acesso facilitou o encontro de informações que em outros momentos da história não seriam tão fáceis de encontrar.

Buckingham (2010) aponta que na década de 1980, com o surgimento dos computadores, muitos apostavam no fim da escola, como Seymour Papert, Steve Jobs, Ivan Illich, entre outros. No entanto essa aposta não se concretizou.

⁶² Site onde colaboradores comentam conceitos, autores, uma multiplicidade de informações, uma “enciclopédia interativa” extremamente completa, porém nem sempre confiável, visto que qualquer um pode alterar as informações lá dispostas. WIKIPÉDIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 03 nov. 2017.

⁶³ Palavra para expressar a criança ou jovem que tem toda informação na ponta dos seus dedos, nos polegares ao clicar com agilidade nos celulares e nas diferentes telas que se apresentam no mundo tecnológico atual.

De qualquer modo, podemos entender que, com base em Masschelein e Simons (2015), com o uso ou não de tecnologias, a escola precisa um jeito de promover “tempo livre” para o pensamento. Em um mundo repleto de informações, no qual somos diariamente bombardeados por notícias, acontecimentos e descobertas, em algum momento precisamos aprender a “processar” as informações, saber discernir fontes e concepções. Masschelein e Simons (2015, p. 163) destacam:

À medida que a tecnologia se torna cada vez mais entrelaçada em nossas vidas, o livro/escrita como um portador de cultura está cada vez mais sendo substituído por mídias digitais de comunicação com a tela e a imagem como mensageiros de cultura primária [...] o desafio é fazer com que a experiência de *ser capaz de* começar seja possível, particularmente no que diz respeito a aspectos do mundo digital e tecnológico [...] experimentar métodos e conteúdos que tornam possível a formação tecnológica e digital é, de fato, uma questão escolar eminente.

Dessa forma, os autores apontam que a tecnologia pode ser entendida como uma técnica, não para alcançar objetivos ou metas, mas, para permitir a atenção, despertar interesse, possibilitar uma experiência para que o estudante se sinta capaz de aprender, e que possa ter o mundo aberto frente aos seus olhos. Por que não utilizar modelos tridimensionais (3D) para que os estudantes consigam pensar nesses termos, imagens, plantas de prédios, etc.? Por que não usar o GPS (Sistema de Posicionamento Global) para pensar a geografia? Ou *games*, como aponta Buckingham (2010, p. 45), que muitas vezes exigem “[...] uma extensa série de atividades cognitivas: lembrar, testar hipóteses, prever e usar planos estratégicos”.

Outro fator é que, embora nas classes sociais com condições econômicas favoráveis o acesso à tecnologia pareça “natural”, muitas crianças e jovens das classes populares não têm acesso, ou seu único acesso é na escola⁶⁴. Dessa forma,

⁶⁴ Em uma pesquisa realizada no contexto do PIBID, no qual investigávamos as condições socioeconômicas das famílias no entorno da escola, que eram baixas, principalmente em um contexto de baixa escolarização dos pais, na região periférica de Jaguarão/RS (2015), um grupo de pibidianos chegou à seguinte conclusão: “Constatamos que cerca de 80% dos estudantes tem acesso a internet, seja na escola, em suas casas, casa de parentes e amigos ou em Lanhouse e celulares, sendo que apenas 20% dos entrevistados não tinham acesso. Destes 80%: 38.09% tem na escola a principal fonte de acesso, 29.04% tem acesso em casa, mas também acessam na escola, e 12.85% tem acesso em Lanhouse, celular ou na casa de amigos e parentes. Os 20% que não tem acesso, devemos levar em consideração as crianças dos anos iniciais. O fato é que a escola é a principal fonte de acesso da maioria dos alunos. Acreditamos que estes números foram alcançados através das políticas de inclusão digital implantada pelo o Estado nas últimas décadas” (ÁVILA; CAMPELO; MOSCATO, 2015, p. 6).

promover o uso das tecnologias pode ser também uma forma da escola promover igualdade, no sentido das condições intelectuais e culturais como nos advertem Masschelein e Simons (2015).

A complexidade de integrar as tecnologias às práticas de ensino é considerável. A seguir, a narrativa de Aline mostra como o abuso do uso ou a licenciosidade do professor em relação ao uso de recursos de pesquisa pode promover uma relação negativa:

[...] depois que eu vim pra universidade, eu não sei como é que a gente ficou três anos fazendo aquele tipo de trabalho e todo mundo achava bom, porque era basicamente copiar do Wikipédia. E era uma grande coisa. Copiar tudo e o máximo que a gente fazia era tirar o sublinhadinho azul, e mudar a cor da letra pra parecer que foi a gente que escreveu. Eram todos assim, basicamente. Pesquisa isso, daí a gente ia lá, às vezes colocava capa, às vezes não colocava capa, colocava o nome dos colegas ali na hora, era uma coisa que... eu acho que é um absurdo... como deixavam a gente fazer esse tipo de coisa e como ficava, sabe? Tá, beleza, copiou, mas então discute, ver o que a gente... porque a gente nem lia às vezes, só copiava assim, “tchu!”, empacotadinho ali (ALINE).

Desse modo, é preciso aos estudantes a explicitação de como fazer, qual a finalidade do uso, e também por parte do professor a problematização dos trabalhos, das pesquisas, para que não seja um “*copia e cola*”.

Assim, lembrando Salva (2016) e a narrativa de Christine, para que o uso das tecnologias aconteça na escola é preciso investimento, estrutura adequada nas escolas e formação docente, principalmente para que os professores saibam como utilizar a tecnologia, não para copiar, reproduzir, mas sim, para produzir algo novo, produzir conhecimento. Transformar a multiplicidade de informações, em conhecimento, através da mediação e da reflexão crítica.

6.2.3 Sentido atrelado ao entendimento e a explicação

Embora ao falarmos em relação com o aprender e com os conhecimentos escolares na perspectiva de Charlot (2000, 2013) damos grande ênfase à postura do estudante frente às atividades escolares, o professor tem um papel muito importante, principalmente em traduzir à complexidade das temáticas,

principalmente das fórmulas (matemática, química, física, etc.) em um enunciado mais claro. As narrativas de Aline e Diana podem explicitar essa questão:

*[...] aquelas fórmulas, aquelas coisas loucas, e também do jeito de ensinar, ah tipo, tinham profs. que ensinavam de um jeito, daí eu não entendia. **Daí eu perguntava e ensinavam do mesmo jeito, perguntava “prof. porque eu $a + b$ não é c ?” [e a prof. responde] “porque $a + b$ não é c , ou porque c não é $a + b$ ”, ela sempre falava a mesma coisa, não dava, “porque o c , blábláblá”, nunca tinha uma outra explicação. Era uma coisa mecânica até pra elas porque tinha muitos professores que, realmente, uma formação péssima, nem elas sabiam. Às vezes chegavam umas colegas e diziam “mas prof. isso é tal e tal coisa”, e ganhavam... uma colega minha ganhava da professora, sabe? (ALINE, grifo nosso).***

*[...] chegar no primeiro ano, trocar de escola, foi um “baque” assim, que choveu disciplina e, na oitava série a gente não teve, que nem tem hoje nas ciências né, que é química e física, a gente não teve porque não tinha professor aí foi uma professora de artes lá tentar ensinar misturas... fenômenos físicos e fenômenos químicos... eu cheguei no primeiro ano e o professor já me “tacando” polígrafo de física, eu não entendia nada, nada. Aí eu levei até outubro, mais ou menos sabendo que ia reprovar já, mas fui pra não perder também. Aí eu reprovei [no] primeiro ano. Pra mim foi mais a diferença mesmo, sabe? Aquele “baque”, de coisa nova e, **aí eu não gostava nem odiava física e química porque eu não entendia nada, mas quando daí eu aprendi, quando na segunda fez que eu fiz, daí eu... daí eu fui bem, comecei a gostar né, eu sabia...** (DIANA, grifo nosso).*

Através das narrativas podemos afirmar que entender o conteúdo e receber uma explicação qualificada quando ao estudante faltam informações para que consiga completar seu entendimento é fundamental para a aprendizagem, para uma relação sólida com o conhecimento escolar. Embora Diana tivesse dificuldade com química no início do Ensino Médio, hoje a escolheu como caminho profissional.

Tomazetti et al., (2014, p. 77) em sua pesquisa chegam a mesma conclusão, de que a explicação e o entendimento são fundamentais para o estar na aula e permanecer na escola. Os jovens da pesquisada autora citada argumentam que os professores só pensam em dar conteúdo, mas que não dão nenhum tipo de auxílio para o movimento de aprender: “Dar conteúdo’, nesse caso, indicaria que o professor não leva ao entendimento, não possibilita a aprendizagem significa de seus estudantes”.

Essa dificuldade em aprender muitas vezes está ligada à falta de explicação do conteúdo, pois se Aline questiona uma fórmula e a professora repete o que já disse, não lhe explicando o sentido, o porquê que determinada fórmula se organiza, se esvazia a aprendizagem e acaba caindo na memorização. Tomazetti et al., (2014, p. 78) declaram:

O estudante reclama que o professor passa o conteúdo, informa, mas não o explica, e explicar significa, nesse caso, torná-lo claro, de acessível compreensão, procurando apresentá-lo de forma mais simples. Aqui se deve pensar na questão da comunicação que se estabelece entre professor e estudante. Muitas vezes o professor pode imaginar que sua linguagem, as expressões e os conceitos que utiliza possuam significado para eles, os estudantes, quando, na verdade, não ocorre a compreensão.

O entender e o aprender também demonstram uma dimensão de prazer, de vínculo revigorado. A narrativa de Jean mesmo sendo na Educação Superior aparece como um relato importante do ponto de vista da aprendizagem e da relação com a Física, enquanto disciplina que hoje estuda como formação inicial.

*Até a semana passada se tu me perguntasse eu ia dizer que não tava gostando, que não sabia o conteúdo. **Depois do feriadão, que eu resolvi estudar um pouco, eu entendi o conteúdo e agora eu realmente to gostando, porque eu entendi o conteúdo.** Eu vi que é bonito escrever. Por mais que seja conta, conta, conta, conta, é bonito de ver. [Neste momento o jovem estudante segura um pequeno frasco de álcool gel que havia em cima da mesma, no local onde foi feita a entrevista, e o deixa cair]. Mesma coisa que se tu me perguntar “por que isso caiu? Como caiu? Qual a força que isso caiu?”. Agora meio que eu consigo explicar, não tão bem quanto o pessoal dos semestres avançados, porém eu vou conseguir te explicar, ou porque caiu, a força, os vetores, mostrar, botar um gráfico, mostrar... **Agora eu vou conseguir porque entendi...** Se tu me perguntasse há um tempo atrás, quando eu entrei, eu não gostei, eu não sei. Agora eu sei. Isso que eu achei bonito. **Que a Física é bonita, agora eu tô gostando do curso** (JEAN, grifo nosso).*

A narrativa de Jean talvez revele o grande potencial de pensar as relações com o aprender na escola, e a relação com os conhecimentos. Retomando a perspectiva de Charlot (2013) só existe aprendizagem com sentido, e o sentido se dá quando existe prazer. Assim, mesmo que aprender e estudar sejam difícil e muitas vezes cansativo, quando o estudante se mobiliza, estuda, procura saídas para as suas dificuldades, procura o professor e esse lhe dá um retorno qualificado e

quando ele percebe que sabe, isso lhe produz prazer, e provavelmente, desejo de aprender mais.

Entender o conteúdo/aprender a matéria é um divisor de águas entre estar na escola ou não, entre desistir do curso ou se manter estudando e com desejo de aprender mais. De alguma maneira, quando o estudante não aprende, quando busca ajuda do professor e esse apenas repete fórmulas e explicações prontas, pode fazer com que uma aprendizagem não aconteça, depois dela outra, e assim vai acumulando. Ilia em sua narrativa traz este aspecto:

E isso vai dificultando. Então se tu já tem uma área que não é muito... se já não tem muito gosto, tu vai deixando um pouco de lado, e vai levando, como a gente diz. [...] E a gente não conseguia compreender e vai sendo uma soma, que vai deixando a gente angustiado (ILIA).

Charlot (2002, p. 24) destaca que as práticas pedagógicas dos professores são relevantes ao falarmos na não-aprendizagem ou no “fracasso escolar”. Para o autor:

Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula.

Charlot (2002) destaca que é preciso entender de certo ponto de vista esse fenômeno da explicação. Professor e estudantes devem manter-se ativos no processo, do contrário, caímos na licenciabilidade do estudante que se exime da responsabilidade de estudar e acaba sempre esperando pelo professor. Explicar é fundamental na prática docente, mas implica também uma escuta atenta por parte do estudante, e como vimos na seção anterior, o papel da sistematização, da prática, do estudo.

Charlot (2009, p. 237) também destaca que, nas narrativas obtidas em sua pesquisa, entende que dar aula e explicar são atividades diferentes, até opostas:

[...] explicar alguma coisa e “dar uma aula” são duas actividades pedagógicas não só diferentes, mas também, com muita frequência, opostas. Explicar significa fazer perceber, ajudar o aluno a aceder a um saber: a actividade é regulada em referência ao aluno e não só ao saber (mas também ao saber, claro está, não se trata de falar de uma coisa qualquer). Dar aulas é emitir um discurso cuja referência é a coerência do

discurso e não a compreensão do aluno. Explica-se sempre alguma coisa a *alguém*, enquanto a aula pode não ser dirigida a ninguém.

Nesse sentido, Charlot entende que muitos professores omitem a explicação ou a fazem repetindo tudo novamente, como destaca Aline. No entanto, Charlot destaca que muitos professores comportam uma dimensão interativa na sua prática, sendo esta o exercício de “[...] organizar a aula, regressar a este ou àquele ponto, etc., em função da compreensão dos alunos” (CHARLOT, 2009, p. 237-238).

Charlot (2009, p. 139) resume essa questão indicando que, além da interação necessária entre professor e estudantes, existe uma dimensão epistemológica que implica o querer, “querer verdadeiramente”.

Explicar, encorajar, ou ainda, segundo uma fórmula empregue com frequência por estes jovens, “estar próximo” dos alunos: existe aqui um ponto muito importante que, mais uma vez, longe de ser puramente relacional, remete para a questão epistémica. Para aprender, é preciso querer, querer verdadeiramente. É necessário que o aluno queira porque ouvir e memorizar o que dizem os professores é difícil. Mas também é necessário que o professor queira: que queira explicar, sem se enervar, até que todos tenham percebido, que queira, de facto, que todos sejam bons alunos.

Essa interação parece ter papel fundamental na aprendizagem dos estudantes, de acordo com suas narrativas. Desse modo, podemos concluir de que entender os conteúdos, estar presente na sala de aula, e contar com um professor que busca diferentes estratégias para que os estudantes entendam são aspectos importantes a serem destacados ao pensarmos as relações com o aprender dos jovens, a relação que eles estabelecem com os professores e com os conhecimentos escolares. Mesmo que os estudantes tenham um papel fundamental na sua própria aprendizagem, a comunicação clara entre professores e estudantes é mais um reforço para a mobilização dos estudantes para o aprender. Como a atividade é sempre mediada pelo sentido, quando este se mascara pela falta de explicação, cria-se um obstáculo para a mobilização, e conseqüentemente, para o desenvolvimento da atividade intelectual.

6.2.4 Sentido atrelado ao questionamento, à curiosidade e ao desafio

Discutindo o sentido do conhecimento escolar, percebemos que as narrativas evidenciavam que o sentido se dava também através do questionamento, vinculado

à curiosidade dos estudantes e em relação ao desafio ou a ausência deste nas atividades escolares. As seguintes narrativas ajudam a esclarecer:

*Tinham todo sentido, porque, como posso explicar... eu via o sentido que tinha, porque se não tivesse sentido, não tinha por que nós aprender. Então mesmo que nós não vamos ser um “robozinho”, “ah, tudo que aprender vai ter sentido”, claro, **o importante é questionar, isso faz sentido. Quando tu questiona alguma coisa, tu tá vendo que aquilo tá te instigando a saber o porquê**, senão, digamos, é como uma função $f(x)=ax+b$, “ah tá, tudo bem”. **Daí não tem sentido, porque tu só decorou. Agora, se tu perguntar porque é um $f(x)=ax+b$? É diferente. Então meio que pra fazer sentido tem que instigar a saber o porquê.** Pra mim todas matérias tinham sentido, eu sempre queria saber o porquê (JEAN, grifo nosso).*

*Alguma coisa fazia sentido, quando... **o professor nos levava a questionar[...]** (ILIA, grifo nosso).*

Para Ilia e Jean, quando o conhecimento potencializa o questionamento, este faz sentido para o estudante. Talvez seja por isso que Freire e Faundez (1985) tenham escrito sobre uma Pedagogia da Pergunta, visto que os autores entendem que o ensino se centrou muito mais nas respostas e na exposição (não tanto na explicação, como vimos na seção anterior), e muito menos na possibilidade criativa da pergunta, como elemento primeiro da aprendizagem.

Falar na pedagogia da pergunta implica também perceber uma pedagogia silenciadora (FREIRE, 1983), que tem medo das perguntas dos estudantes, principalmente porque às vezes não tem resposta formulada ou tem medo de reconhecer a sua finitude⁶⁵. Jean mostra como a sua curiosidade o fazia querer saber mais sobre determinado período histórico.

E quando eu começava a ter mais interesse por um conteúdo, precisava ir mais a fundo pra saber de onde saía. Até a questão de história, quando a

⁶⁵ Luckesi (2011, p. 125) declara que, os professores, muitas vezes compactuam com o senso comum que afirma que os estudantes são passivos, ou devem ser (embora desejem um estudante ativo dentro da sala de aula), que são dependentes do professor e de suas certezas, e, que são incapazes de criar, de possuir curiosidade. “Apesar das reclamações constantes de que os alunos não são criativos, a ação pedagógica, na maior parte das vezes, está pautada pela ideia de que o aluno é incapaz de criar, é um inválido do ponto de vista intelectual. Toda vez que o educando tenta sair do esquema linear do dia a dia, é cercado de diversas maneiras. As estratégias para delimitar seu campo de ação baseiam-se no lema ‘fazer as coisas como o professor quer’”. Desse modo, a ambiguidade parece posta: existe um desejo de que o estudante seja criativo e curioso, mas, parece que há mais forte o desejo do controle, da não-manifestação.

professora começou a passar... começou ali por... 64, eu comecei a pesquisar mais a fundo [para entender] porque aquilo aconteceu [...] tô vendo mais na parte de história porque foi a que eu mais precisei ir a fundo no terceiro (JEAN).

Parte das curiosidades de Jean também apontava para outras perguntas, principalmente perguntas que hoje faz parte do seu cotidiano como estudante de licenciatura em Física.

*Eu gostava mais das disciplinas na área de humanas, porque eu gostava, **porque questionava muito sobre o sentido na sociedade**. E também gostava de física. Física eu gostava porque “porque o universo é assim e porque está se expandido?” As humanas perguntavam: “por que as pessoas fazem isso, o que a sociedade vê sobre isso, o porquê daquilo, o passado que aconteceu aquilo e se tem como fazer pra aquilo não acontecer de novo no futuro”. Meio que eu misturava um pouco, até as vezes na aula de história eu olha e me questionava, “por quê?”. Na aula de filosofia eu tinha debates e debates com professor, ia na sala dos professores conversar e, na aula de física eu perguntava pra o professor, “tal coisa por que acontece?” “se tu jogar, achar o melhor ângulo pras coisas...” então, as matérias que eu mais gostava era de humanas e física. Eram essas (JEAN, grifo nosso).*

O questionamento é preciso, sendo tão fundamental para a prática educativa que Freire (2016, p. 83) afirma:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em faces das explicações discursivas do professor, espécies de respostas às perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Junto à pergunta existe uma curiosidade, pulsante, que precisa ser levada em conta, que precisa ter sua voz ouvida. Como escrevem Freire e Faundez (1985): a curiosidade é uma pergunta.

Outro aspecto importante destacado pelos estudantes é que, além do questionamento é preciso haver algum tipo de desafio na atividade escolar, do contrário, ela se esvazia de sentido.

E Física eu gostava porque era fácil, a professora passava umas questões fáceis, como eu falei, não aprofundava muito na questão do vestibular, mas eu me dava bem, fazia tudo rápido, enfim... Gostava por causa disso (CHRISTINE).

E também as provas eram meio fáceis às vezes, parecia subestimar o aluno sabe? De, sei lá algo, colocavam três figuras assim e perguntava qual é o círculo (LEONARDO).

Ah, Artes eu gostava, porque ela contextualizava bastante, colocava a gente fazer coisas que a gente imaginava que não conseguiria fazer, por exemplo, desenhos, contar a história de um artista e, pedir que a gente desenhasse mais ou menos o que a gente tava sentindo ou ver o desenho dele. Eu adorava essas coisas que fazia a gente pensar [...] (DIANA).

[...] que nem a aula de cálculo, que é uma aula interessante, que eu realmente consigo aprender. Chega... mostra... mostra como diz a minha professora de matemática, mostra o mais difícil depois mostra o mais fácil. Depois que tu aprendes o mais difícil, tu sabe o mais fácil (JEAN).

As narrativas de Diana, Jean, Christine e Leonardo demonstram a dimensão do desafio. Na escrita não fica tão fácil perceber, mas, quando Christine fala sobre a facilidade da Física, acaba demonstrando descaso no seu rosto e no tom de sua voz, como se quisesse falar: “é fácil demais”. Obviamente, é uma inferência da análise.

A narrativa de Leonardo chama atenção de que a atividade fácil demais subestima o estudante. Vemos que Diana e Jean demonstram outro fator importante: que o desafio permite que os estudantes façam e aprendam aquilo que acreditam não conseguir, ou seja, é um fator mobilizador.

Ao procurarmos referenciais teóricos que discutam essa questão, acabamos por esbarrar em um grande material sobre motivação, filiado a uma corrente da psicologia. Vejamos que o próprio conceito de motivação se refere “[...] às razões pessoais que consciente ou inconscientemente orientam a atividade das pessoas em direção à alguma meta [...]” (SCHWARTZ, 2014, p. 16). Mesmo tentando não aprofundar em tais correntes, não podemos ignorar a contribuição destas para pensar que as atividades escolares. O ambiente escolar como um todo e a relação com os professores podem mobilizar os estudantes para a aprendizagem.

Parece que é consenso entre os autores, inclusive os citados por Schwartz (2014) como Alonso Tapia, Burochovitch, entre outros, que as atividades e os

desafios propostos podem fazer com que os estudantes se mobilizem para os estudos. Às vezes esses desafios são fundamentais para que, assim como acontece com Jean e Diana, aconteçam aprendizagens não esperadas, ou como Leonardo, quando acaba se mostrando desmobilizado frente à uma atividade, ou, no caso uma prova que não oferece desafio nenhum. Masschelein e Simons (2015, p. 127) sobre isso declaram que o esforço frente ao desafio promove reconhecimento da importância e do valor do conhecimento:

Além disso, o estudo e a prática exigem esforço, uma espécie de disciplina. Se a atenção e o interesse estão presentes entre os alunos, então, eles estão dispostos a pagar o preço. Ou melhor, estudo e prática consistem em pagar esse preço repetidas vezes em momentos de dificuldade, e esse sacrifício merece o esforço porque o foco está sobre uma coisa mais importante.

Lembrando a epistemologia piagetiana, de qual um dos maiores representantes é Becker (2001), a aprendizagem sempre se dá a partir do conflito entre esquemas mentais já estruturados e novas informações, principalmente quando estas promovem conflito e fazem com que o sujeito aprenda algo novo. Não é à toa que se estruturou ao longo do tempo uma metodologia de resolução de problemas, como exemplo, o trabalho de Miranda (2015)⁶⁶, no campo da matemática, que é onde prevalece essa abordagem. A teoria freireana também colabora para esse pensar, ao dar destaque à uma educação problematizadora tanto que áreas como a das ciências naturais e a física adotam metodologias de problematização freireanas.

Entretanto, só existe problematização se existe problema, e se tem problema provavelmente tem um desafio implícito ou explícito. Gallo (2012a, p. 4) entende que o pensamento e a reflexão não são naturais, dados no ser humano, e sim, provocados por um problema, um desafio. Desse modo:

⁶⁶ “A Resolução de Problemas matemáticos acompanha o currículo escolar desde a Antiguidade. Na perspectiva de ensinar Matemática para depois resolver problemas, pode-se dizer que a Resolução de Problemas é o alvo do ensino da Matemática. Todo ensino da Matemática estrutura-se para preparar o estudante para resolver problemas, isto é, as aulas são organizadas e estruturadas de forma que os estudantes aprendam os conteúdos necessários, para que possam resolver. Esta perspectiva de que se ensina Matemática para resolver problemas foi a ideia dominante de Resolução de Problemas, anterior ao Movimento da Matemática Moderna, e ainda é utilizada até os dias de hoje [...]” (MIRANDA, 2015, p. 25).

Pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos. O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento.

Trago como exemplo uma situação vivida por mim durante o Ensino Médio (2009-2011). Tínhamos um professor de determinada disciplina. Durante o bimestre em cada aula respondíamos uma folha com atividades. Na maioria das vezes os estudantes nem faziam e acabavam pedindo resposta ao professor. Ao final do bimestre, tínhamos uma prova. A prova tinha três partes, no entanto, aí que aparecia o problema: cada parte era uma parte idêntica às folhas de atividades. Resultado: faltam-me muitas aprendizagens em tal disciplina, mesmo sempre tendo notas excelentes, pois, a não ser que o estudante fosse expulso da sala era impossível reprovar na prova. A prova era com consulta e, as respostas e os exercícios eram exatamente iguais aos que tínhamos. Não era questão de ser o mesmo tipo de atividade com conteúdos diferentes, era exatamente a mesma atividade, mesma pergunta e mesma resposta. Não havia desafio algum, não era preciso pensar.

Outro acontecimento bastante comum na escola era uma professora que, ao longo do bimestre, todos os dias de aula passava cerca de 20 questões, para que copiássemos a resposta do livro tal qual estava escrito. Ao longo do bimestre tínhamos talvez umas 200 perguntas mais ou menos para estudar. A maioria estudantes não se dava ao trabalho de estudar para a prova, já eu copiava todas as perguntas para outras folhas, e assim memorizava. Mas o empenho não servia para muita coisa. Como não havia discussão e problematização, a memória esqueceu de vez os conteúdos. A prova tinha dois tipos de exercícios: completar lacunas com a palavra que faltava e um exercício para indicar V ou F (verdadeiro ou falso), que, por sinal, era sempre falso. E isso não foi em uma prova, foram várias ao longo do ano. Às vezes eu até duvidava se era falso ou não, e sempre que por acaso desconfiava colocava verdadeiro e acabava errando. Os colegas já sabiam que eram todas F, portanto, quem estuda para uma prova que já se sabe a resposta?

Esses elementos sempre acabam voltando à minha memória quando problematizo a importância do desafio. Quando não existe nenhum tipo de dificuldade, de problema a ser resolvido, quando fica “fácil demais”, pode até existir nota, mas as aprendizagens são relegadas à 2º ou 3º planos. Lembrando Salva et al., (2017, p. 41): “Uma escola sem exigência, que não demanda das/as jovens o

mínimo de esforço para aprender, que não lhes possibilita sentir prazer de aprender é uma escola incapaz de mobilizar o desejo e, sem desejo, o vínculo é frágil”.

Quando as atividades não promovem nenhum tipo de conflito ou desafio, pode-se entender que também não promoverá desequilíbrio (movimento necessário para que a estrutura cognitiva assimile, resolvendo os problemas e voltando a um estado de equilíbrio). Assim, acreditamos que há um comportamento ético em relação à docência nesse caso especialmente, na preparação de desafios. Como aponta Schwartz (2014, p. 70)

[...] quando vivenciamos situações em que percebemos que somos capazes e eficientes para resolver os problemas demandados sentimo-nos bem. E que a antecipação de situações como essa nos encaminha a mobilizar esforços para continuar aprendendo a agir de modo eficiente para enfrentar outros problemas ou como desenvolver capacidades para solucioná-los. Assim, mais qualificados serão os esforços quanto maior for a sensação de que a dificuldade da tarefa está dentro de nossas capacidades de resolvê-las.

Pensar a relação com o aprender do jovem na escola implica olhar para as atividades e perceber até que pontos elas fazem com que os estudantes se mobilizem, fazendo um investimento real em resolver tais desafios e problematizações.

6.2.5 O Novo Ensino Médio: entre o presente e o futuro

“Você vai poder escolher o que quer cursar”, “Você vai poder decidir o seu futuro”. Essa e tantas outras falas são divulgadas diariamente na televisão brasileira, convencendo os jovens de que a Reforma vigente⁶⁷ do Ensino Médio será benéfica e eles poderão estudar apenas um itinerário formativo de acordo com a sua “vocação”, desde que cursem obrigatoriamente português, matemática e inglês. Mas será que isso efetivamente se constitui como benéfico mesmo? Ou melhor: será que isso é o ideal? Para isso, retomamos algumas ideias importantes, indicadas ao longo dessa dissertação.

⁶⁷ A BNCC do Ensino Médio ainda não foi homologada. Vale ressaltar que, considerando a realidade do ano de 2018 como ano eleitoral, e a pressão de grupos como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, entre outros, essa situação ainda pode se reverter.

Para Masschelein e Simons (2014, 2015) assim como para Charlot (2013) e Young (2007) existe um impasse vigente em relação ao conhecimento na escola, que é o da sua utilidade, empregabilidade, sentido e até a sua “falta de necessidade”. Para isso, vide a narrativa de Ilia:

Algumas coisas eu realmente pensava, principalmente nas áreas que eu tenho dificuldade, na área de cálculos, por que a gente aprende essas questões, a gente questionava... era um questionamento meu e dos colegas também, porque a gente aprende, por exemplo, Fórmula de Bhaskara, as funções, alguma coisa de estatística também, de química, até das áreas de humanas também, porque a gente estuda coisas tão remotas, qual a importância disso pra nós naquele momento...Então, eu tinha muita angústia nesse sentido, principalmente na área de cálculos [...]. (ILIA).

Essa é uma questão atual e recorrente no diálogo entre os estudantes. Talvez todos nós em algum dia já nos perguntamos isso. Santos (2011) em sua pesquisa de mestrado sobre a relação com o saber que os jovens estabelecem sobre a aprendizagem da Fórmula de Bhaskara, citada por Ilia, acaba constatando que na falta de um sentido, os estudantes acabam estudando apenas pela nota. Mas porque estudar Bhaskara e outros conteúdos?

Charlot (2013) e Young (2007) trazem à tona a discussão da importância do conhecimento nele mesmo. Por que conhecer? Por que aprender? Para Young (2007) o que diferenciam as pessoas, principalmente com condições não-favoráveis ao êxito escolar, é justamente a apropriação de um conhecimento “poderoso”, ou seja, que promova emancipação intelectual. Charlot ainda argumenta que ao se tratar da escola, como um espaço criado para disseminação do conhecimento, principalmente o conhecimento que não está em circulação na rua, fora da escola. Se os estudantes não conhecerem Bhaskara na escola, em casa é que provavelmente não vai ser. E não será apenas Bhaskara e sim muitos conteúdos que não tem “utilidade” na vida cotidiana. Quem sabe invés de perguntar por que aprender, talvez devamos perguntar: por que não aprender?

Neste ponto reside um questionamento importante: que conteúdos serão tratados a partir dessa reforma? Que conteúdos os jovens estudantes escolherão? (Se lhes derem a oportunidade de escolher, já que essa é uma tarefa de escolha dos sistemas de ensino e a escolha dos estudantes só acontecerá quando existirem variados itinerários em uma escola). Será que eles investirão naqueles

conhecimentos e áreas que possuem dificuldade? Será que eles terão a possibilidade de afirmar que - “Agora eu sei. Isso que eu achei bonito. Que a Física é bonita” - como afirma Jean hoje na licenciatura, mesmo tendo muita dificuldade na Física durante o Ensino Médio?

Podemos destacar que o conhecimento obtido na escola na grande maioria das vezes não é de utilidade imediata. Estar na escola é um momento de preparação para o futuro, seja qual ele for. Então, mensurar o futuro pelo presente é impedir novas possibilidades de futuro, por isso, vide a narrativa de Diana:

Quando saí do Ensino Médio eu achava que eu não tinha aprendido né? Coisas principalmente de matemática, mas quando eu precisei colocar em prática, aí a gente vê que realmente consegue, que conseguiu, que lembrou [...] (DIANA).

Diana narra que durante o Ensino Médio acabou abandonando a escola para ir cuidar de um sobrinho em outro estado. Essa interrupção nos permite pensar esse movimento entre presente e futuro. Naquela época,

Eu precisava, eu tinha outro pensamento também na época... se eu tivesse feito o terceiro naquele ano eu não estaria fazendo química, sabe? Eu pensava em fazer área da saúde, pensava mais por esse lado assim. Depois eu amadureci bastante, ajudou muito (DIANA).

Diana também se questionava da mesma forma que Ilia, sobre a importância/utilidade dos conhecimentos, no entanto, ela demonstra um sentido diferente quando tratado no presente, na licenciatura.

É diferente de hoje que eu faço química porque eu preciso, eu preciso, eu preciso de todas as leis lá da física, as leis lá da química, mas quando eu me formei, que eu não ia fazer química, realmente a primeira coisa que eu percebi é que tem conteúdo que uma pessoa que quer trabalhar não precisa sabe? Não precisa. Tem vários exemplos, pode saber o que é a química, as reações, que é muito interessante, mas, saber cálculo de molaridade eu não vou precisar se for trabalhar no supermercado, por exemplo. Como eu não achava, hoje eu já acho diferente, eu preciso né, preciso pra minha vida profissional, mas naquela época tinha muita coisa sem sentido. Física, ah, a física teórica é linda né, estudar sobre astrofísica... o problema é que é a fórmula, é formula, é formula, mas a fórmula é interpretação da teoria, mas não é ligada...então os alunos nem sabem, tão estudando fórmula e não sabem em que vão aplicar na vida [...] (DIANA).

Os questionamentos de Diana são válidos: para que estudar cálculo de molaridade se iremos trabalhar no comércio? Porém, como saber o que faremos no futuro? Autores como Dayrell (2007) e Pais (2006) destacam que ser jovem é estar no entremeio do presente e futuro, é viver na provisoriedade, no ir e voltar constante, e as certezas são bastante raras. Se Diana optasse por não estudar química durante o Ensino Médio, ela estaria atualmente na licenciatura, muitos anos depois? Pois, mesmo que ela pretendesse ir para a área de saúde, acabou não indo.

De qualquer forma, ela complementa:

[...] por isso que eu sou a favor do Novo Ensino Médio, que eu acho legal, acho interessante, o aluno já vai né, direcionando ali o quê ele quer, o futuro dele, não é obrigado a passar por tudo aquilo que ele não vai usar na vida, aí, então quando eu me formei que eu não pretendia fazer química, na verdade, era muita coisa sem sentido que, não precisaria né, se eu fosse só trabalhar, ou fosse fazer outra faculdade, [tipo] saúde que não precisaria usar física, acho isso, é uma opinião pessoal, hoje é diferente, hoje eu necessito, sei que foi importante estudar tudo aquilo, né? (DIANA).

A narrativa de Diana revela justamente um impasse: quais os desafios do futuro nos esperam? Mostra também ambiguidade, pois a estudante, ao defender a importância da escolha do que aprender, também destaca como foram importantes as aprendizagens que não escolheu, e principalmente, que elas não inviabilizaram um projeto de futuro que, naquele momento, não era vislumbrado.

A narrativa de Aline mostra que a mesma dúvida é presente:

Eu fico pensando, eu sempre falava “ah, tem que ser nos outros países que tu já vai fazendo uma preparação pra faculdade” mas só que ainda não sabe o que tu quer com 14 anos pra ti já se preparar pra, tu já não sabe nem com 17, imagina com 14 pra fazer um Ensino Médio voltado, com disciplinas voltadas pra o Ensino Superior (ALINE).

Talvez por isso, autores como Young (2007) afirmam que a escolha dos conhecimentos a estarem presentes no espaço da escola não deve ser dos estudantes, pois eles não têm um conhecimento elaborado a ponto de entender os desafios que lhes esperam. Defendemos a escuta dos jovens e a valorização de seu

pensamento, mas, no sentido posto por Young (2007), talvez não seja propício a participação dos jovens na escolha das disciplinas.

O Ensino Médio enquanto espaço-tempo não tão definido, carrega consigo a marca de ser a última etapa da Educação Básica e ao mesmo tempo lida com múltiplas possibilidades de futuro. No entanto, a escola não pode abrir mão de ser um local diferente dos outros, em que seu objetivo central seja o de promover a apreensão de um conhecimento que não está disponível em outros lugares, e se está, possivelmente não será procurado. Parece que muitas vezes que os jovens se guiam pela satisfação imediata, pelos imperativos do tempo, do “aqui e agora” fora da escola, e de algum modo esquecem que o futuro é construído diariamente, e que não é possível prevê-lo completamente. Esse processo de preparação para o futuro o qual defendem Masschelein e Simons (2015) não é tão fácil de ser aceito, e aí, seguindo as considerações de Charlot (2013) promover reflexões em torno do que é a escola, o conhecimento e o papel desse na vida das pessoas, pode ser um caminho importante para construir outras relações, que evoquem mais o prazer e a importância dos conhecimentos, mais do que a utilidade dele, ou o lucro que eventualmente podemos ter com esses conhecimentos. Diana em sua própria narrativa, mesmo que não perceba, diz: “*sei que foi importante estudar tudo aquilo*”. Então, a ambiguidade da vida e as experiências que passamos ocultam alguns de nossos sentidos. Assim como eu, ao terminar o Ensino Médio não podia recordar minhas aprendizagens, e não sabia o que fazer, Diana passa pelo mesmo conflito, a diferença é que ela, mesmo não concordando em estudar tudo, se beneficiou disso, pois seu futuro está alinhado com suas experiências anteriores, mesmo que estas não foram planejadas.

Lipovetsky (2016) nos ajuda a entender esse impasse entre futuro e presente, principalmente em termos da leveza como ideal humano na modernidade. Com o consumo, a ascensão do capitalismo e a industrialização, cada vez mais o enfoque da vida é dado ao prazer, ao consumo, ao “aqui e agora”. Esse fenômeno constituiu uma ética da satisfação imediata “[...] centrada nas alegrias do corpo, da moda, das férias, das novidades do mercado. [...] Os homens ganharam o direito de viver de modo leve, de maneira frívola, desfrutando sem demora o instante presente” (LIPOVETSKY, 2016, p. 41). Essa leveza está atrelada ao prazer, e a escola nem sempre é prazerosa porque exige empenho, pensamento, trabalho; ela também sempre envolve preparação para o futuro, e o imediatismo faz com que sempre

queiramos desfrutar o momento no presente. A leveza e o prazer deixam de ser um ideal segundo ou terceiro, e se tornam central na vida humana, daí se entende que “[...] viver sem essa leveza consumista tornou-se sinônimo de uma vida entediante, desperdiçada” (LIPOVETSKY, 2016, p. 42). Por isso, muitas vezes o futuro é sacrificado em detrimento da necessidade de viver o presente, sem precisar se empenhar o suficiente para que as aprendizagens do presente constituam o futuro. Alguns jovens, de certo modo, acabam estando mobilizados para a escola, porque a escola promove uma construção do futuro, mas não se mobilizam na escola, na atividade, na construção ativa de um futuro com melhores condições, em termos escolares (CHARLOT, 2009).

6.3 EXPERIÊNCIAS PROMOVIDAS NA ESCOLA

Para além da sala de aula, a escola é um espaço vivo, com múltiplas oportunidades. Estas oportunidades consideramos caminhos fundamentais para a felicidade ou a satisfação no espaço escolar. Em outras palavras, entendemos que quando a escola oferece variadas atividades, promove a construção de um vínculo forte entre ela o jovem estudante, e, mesmo que se não se relaciona diretamente com um conteúdo ou uma disciplina, promove outras aprendizagens importantes, principalmente em relação ao corpo. As narrativas de Christine, Leonardo e Diana demonstram atividades e projetos que de algum modo os marcaram na sua passagem pela escola, e pelo menos em dois de três casos acabou se tornando uma opção de curso superior e de futuro. Vejamos as narrativas dos jovens estudantes:

Tem, porque eu participava de JERGS⁶⁸, esses jogos, de jogar para fora da cidade, eu sempre tava nesse meio. E, eu tive uma professora que não foi muito minha referência, mas um professor que eu gostava dele, ele se dava tri bem com a gente e eu gostava da forma que ele trabalhava. Eu admirava ele por ser professor de Educação Física, e daí eu resolvi vir por essa área mesmo (CHRISTINE).

Meu Ensino Médio foi bem aproveitado, muito tipo porque eu me envolvi em muitos projetos que tiveram na escola, tanto de artes que é a minha área né agora, e foi assim que eu me descobri, na verdade eu, a escola, o Ensino Médio, a vivencia nele me propiciou escolher essa área, que teve

⁶⁸ Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.

muito processos de encenações [...] teve na escola, um “pequeno coisa”[casamento na roça] para fazer festa juninas, casamento, essas coisas, sabe? Eu fiz, e gostei muito daquilo. Daí no outro ano eu repeti isso. Daí foi criando um grupo artístico nesse meio e a gente foi construindo mais encenações dentro da escola. Daí isso me deixou muito fascinado com isso que a partir do primeiro, segundo ano eu já sabia o que eu queria (LEONARDO).

Viajar pra competir, sabe? Ganhar medalha foi pela escola. Pra mim as melhores experiências eu tive na escola. [...] eu tinha a oportunidade de então participar de várias coisas, na escola a gente tinha várias opções, tinha o esporte, quem quer tem o lado mais tradicionalista também, porque também te proporciona mais vivência, sei lá, mais opções, não só o ensino, não só o ensino, e... não pra aprender, não só pra isso, mas a escola te proporciona outras coisas legais, boas... [...] Alí no bairro⁶⁹ nossa, tinha muita opção, tinha Judô, tinha sabe? ginástica olímpica, patinação, hoje não sei se tem tudo isso, tinha banda marcial, eu fiz um pouco de cada, pra mim no turno inverso fazer alguma coisa. Teve um programa, não sei se ainda existe [Mais Educação], em algumas escolas tinha aula de informática... pra criança que também não tem dinheiro, aula de informática, aula de inglês. E isso traz o aluno pra escola (DIANA).

Todas as atividades promovem o vínculo do estudante com a escola. Talvez esse vínculo, mais do que os manter dentro da escola, os faça investir no estudo. Abrantes (2003) entende que novos espaços, a utilização dos atores na escola e novos projetos são fundamentais para fortalecer o vínculo do jovem na escola. No entanto Perrenoud (1994) destaca que o mal da escola é promover mais oportunidades para aqueles que já têm condições, e, não conseguem oferecer mais aos jovens que têm menos. Nesse sentido, é profícuo destacar o papel dos diferentes projetos que o governo implementou, entre eles o Programa Mais Educação⁷⁰, que oferecia oficinas diferenciadas em turno inverso, promovendo possibilidades culturais na busca de igualdade.

Outro apontamento diz respeito o potencial dos jovens serem protagonistas de atividades culturais na escola, como é o exemplo que Leonardo nos dá. Uma atividade, em uma data específica mobilizou os estudantes e os fez que continuassem se reunindo, organizando-se em uma estrutura estável de atividades, ensaios, etc.

⁶⁹ Nome da escola e bairro omitido.

⁷⁰ Mais Educação foi um programa instituído em 2007 pelo Ministério de Educação com o objetivo de induzir práticas de Educação Integral com jornada ampliada de 7h diárias, com oficinas em diversas áreas do conhecimento, principalmente com intenção de explorar o campo cultural com atividades de música, teatro, esporte, etc.

Salva (2003) em sua dissertação mostra como a dança, como uma atividade diferenciada pode contribuir para que os meninos e meninas da escola pudessem ressignificar a escola, ou mesmo ressignificarem-se a si mesmos no espaço escolar. Desse modo, as atividades como o teatro, a dança, o esporte e tantas outras, principalmente que envolvem o corpo são possibilidades de manutenção do vínculo escolar. Para Salva (2003, p. 197-198):

Aprendi que não há como negar que o tempo da escola é um tempo da vida e, como tal, deveria contemplar cada um dos seus elementos. Se, ao ir à escola, devo negar o corpo, negar o prazer, negar a alegria, talvez seja óbvio que eu deseje estar fora dela. Ao iniciar o trabalho com dança, eu desejava transformar o espaço escolar através da dança. Acredito que (re)significar o espaço escolar seja necessário, pois não crer que as coisas possam ser diferentes impõe um sentido fatalista. [...] É preciso ouvir, olhar e uma certa paciência para suportar o processo que diz respeito a si e, também, ao outro. Nem sempre uma prática é, ou necessita ser, transformadora, ela pode construir outros sentidos para o estar na escola, e isso é (re) significar.

O corpo é possibilidade de expressão, de criatividade, e essa possibilidade fica evidente nas falas dos estudantes, quando teatralizam, quando dançam, quando praticam esportes. Por isso, acreditamos que estas narrativas ao longo da análise mereceram destaque, revelando uma parte do sujeito que constantemente é esquecida (MELUCCI, 2004). O corpo como integrante da nossa existência carrega consigo a dimensão do desejo, da energia vital, do afeto, e, como nos alerta Melucci (2004), principalmente porque as relações humanas são relações entre corpos.

Leão, Dayrell e Reis (2011) apontam que quando os estudantes têm a oportunidade de se manifestar, desejam mais espaços de diálogo e de orientação. Desse modo podemos destacar que quando a escola, de algum modo se articula e oferece outras possibilidades educativas, mostra aos estudantes que ela é um espaço de vida, de movimento, e que existem outras possibilidades de educação. Oferecer momentos diferentes na escola pode ser a ponte entre o “fracasso” e o “sucesso”, entre apatia e a paixão, entre a indecisão e um futuro.

Sposito e Souza (2014) nos lembram que a qualidade da escola está no potencial de receber o maior número de jovens possível e, cultivar uma relação significativa que faça com que os mesmos permaneçam no espaço escolar, aprendendo. Por isso, se faz necessário oferecer mais aos que têm menos, romper com a indiferença no espaço escolar e promover novas formas de vínculos, principalmente sob novas atividades e projetos educativos, que se tornem

interessantes para os jovens. Isso também mostra o quão os discursos pessimistas sobre a escola estão errados: a escola produz muitas coisas boas na vida dos jovens, se vemos o exemplo dos jovens da pesquisa. A escola, enquanto local de vida, mesmo em meio às dificuldades e as imposições que são necessárias no processo educativo, também produzem experiências diferenciadas, que permitem aos jovens viver outra realidade dentro da escola.

6.4 RELAÇÃO COM OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS

6.4.1 Amizade

Um dos aspectos destacados nas narrativas dos jovens estudantes é a relação próxima com os professores, que para muitos se traduz em amizade.

A amizade, como um tema tratado filosoficamente e, por muito tempo ignorado no campo social, ganha de destaque ao falarmos sobre a juventude. Para Salva (2008) muitas pesquisas com jovens tratam sobre a amizade na juventude, porém sobre outra ótica, como relações de socialização, relações parentais, etc.

A amizade enquanto sentimento indica proximidade, afeição, reconhecimento, acolhimento, compromisso. Salva (2008) ao citar Aristóteles, entende que o mesmo compreendia a amizade a partir de três aspectos: pela utilidade, pelo prazer e pelo bem. As narrativas dos jovens estudantes não deixam claro porque motivos os mesmos estabelecem uma relação de amizade com os professores, mas, esclarecem que de algum modo, um professor ou outro acaba se tornando um amigo, talvez pelo tempo de convívio e pelos diálogos. Para Leonardo e Christine,

Tanto que esse professor de filosofia é meu amigo, sabe? (LEONARDO).

[...] ela fazia a gente entender os conteúdos e também era minha amiga (CHRISTINE).

Para Diana, a amizade é marcada tanto pela presença, quanto pela saudade, pelo tempo vivido, ressignificado pela memória:

[...] a minha experiência sempre foi boa, assim, sempre tive bons professores, próximos, muito próximos, muito amigos também, sempre fui muito amiga de professores, tanto que uma das escolhas de fazer

química foi muito influência de professores, os melhores professores que eu tive foram de química. Coloquei isso na minha apresentação de estágio, e eram mais compreensivos. Assim, tive uma boa experiência [...] cansei de chorar por despedida de professor, meu Deus.. cada troca de professor.... era assim.. nós chorava sabe?, “ah, vou perder aquela professora”. E o melhor de tudo isso é que até hoje eles lembram da gente, como a gente lembra deles, né, no face⁷¹ por exemplo, a gente acompanha, eles acompanham, e nesses momentos, assim, têm orgulho... dá força... acho que para o professor também né? É legal ver até onde o aluno que passou por ti vai, né? Acho que também é bem feliz da parte deles, né? (DIANA).

Essa relação de amizade aparece como expectativas, orgulho, compromisso, compreensão, retribuição. Parece que a relação entre o professor e estudante, quando se torna amizade, rompe com um distanciamento e cria uma proximidade que, às vezes é necessária na prática docente. Freire (2016) destaca, no entanto, que na relação é preciso certo tipo de equilíbrio, para que balance não pese só para um lado: seja o da afetividade exacerbada que compromete a postura do professor e a sua autoridade, nem da severidade, da frieza e distância. Isso se torna importante para pensar que na prática não é necessária uma falsa separação entre “[...] seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 2016, p. 138)⁷².

Quando Diana indica que há um afeto implicado, que há uma saudade, um sentimento de força, nas entrelinhas chama atenção à reciprocidade, o reconhecimento, um querer bem entre professor e estudante. Para Melucci (2004) é o reconhecimento do outro que nos ajuda a definir quem nós somos, como um espelho, no qual podemos entender o que somos e o que não somos. Por isso as relações de amizades estabelecidas, seja com quem for sempre fazem parte de um processo complexo e ambíguo de oposição e de identificação, de conselhos e dissensões, e isso permite com que cada sujeito se perceba como sujeito individual e coletivo, autônomo e dependente.

Salva (2008, p. 307) declara que a amizade, diz respeito ao acolhimento e ao bem querer daquele que consideramos amigos, e que,

⁷¹ Facebook.

⁷² Sobre essa ideia em Freire, lembro-me da fala do professor Vilmar Alves (Fundação Universidade do Rio Grande), no IX Diálogos em Paulo Freire, em Igrejinha, em 2015: “[...] para se fazer a educação são necessárias duas mãos. Duas mãos que andam juntas; uma que acalenta, que conforta, que cuida e outra que cobra, que cria relações de respeito e limites. Se uma delas não existir, fica impossível de construir uma educação de qualidade”.

O ato de acolher e ser acolhido torna a amizade desejável porque faz parte da felicidade de saber que estamos protegidos por nossos amigos, mas não somos dependentes deles. É bom saber que eles existem, mesmo que nunca necessitemos efetivamente de sua ajuda; fortalece ter a confiança de que poderemos contar com os amigos, caso necessitemos deles.

No entanto, raramente desenvolvemos uma amizade significativa com todos à nossa volta, e, podemos dizer ao contrário: a amizade se dá em pequenos espaços, importando mais sua qualidade e o sentimento compartilhado do que a quantidade de amigos. A amizade implica aproximação, e esta nem sempre se dá facilmente, porque depende de duas pessoas. Christine em sua narrativa declara que, em relação aos seus professores,

A nossa relação era... amizade a gente não tinha muito, não sei se pelo meu caráter, que eu era meio mais inibida, mas a gente não tinha muito relação de amizade com todos. Um assim que se destacava mais (CHRISTINE).

Desse modo, nem sempre os estudantes têm amizade com seus professores, excetuando-se o caso de um ou outro que por algum motivo é recíproco às aproximações dos estudantes.

Parece que a amizade na narrativa dos estudantes diz respeito a um querer bem, um apreço, um exemplo pessoal. Freire (2016, p. 138) em relação a isso declara que,

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Diana chama atenção na sua narrativa de que o professor é um tipo de “exemplo” para ela, principalmente quando ele não é um “mau exemplo”.

Bom... não tive “maus exemplos”, não tive nenhum problema, mas era sempre isso... eles te ajudavam, claro, tiravam dúvida, estavam te escutando, mas eles queriam muito que a gente caminhasse... que já começasse a aprender por si, que daí eles começavam a associar muito ali, “ah, depois tu vai pra faculdade e não tem ninguém né, pra, te auxiliar aqui e tal”. Queriam mais que a gente andasse sozinho, procurasse as dúvidas, fazendo sozinho, pesquisasse sozinho e, na escola lá onde eu

estudei eles têm uma relação... por exemplo, tem um problema na família, eles querem tá sempre, sabe... [indicando com as mãos proximidade] (DIANA).

Salva (2008, p. 319) com base em outros autores aponta que, na juventude a amizade é um importante recurso para a construção da identidade longe da família. As amizades se formam em um espaço em que:

Os segredos, as confidências, as intimidades, os riscos e as novas experiências, normalmente divididas com os amigos, aliviam a tensão que produzem internamente, encorajando as jovens a tomar outras atitudes.

Mesmo a autora falando de uma realidade específica em sua pesquisa (o grupo de amizade entre jovens mulheres) a argumentação é válida. Passamos quatro horas por dia ou mais dentro da escola. Nesse espaço longe da família também acontecem coisas que marcam os jovens, e de algum modo eles constituem amigos para desabafar, trocar ideias. Isso não exclui a possibilidade de que isso também aconteça entre o professor e o estudante. Em um trecho narrativo de Leonardo, ele dá a entender que divide ideias com seu professor, mesmo que o referido estudante já não se encontra mais na escola: *“Uma questão que eu conversei com ele [o professor de filosofia] inclusive ontem [...]”* (LEONARDO). Essa relação, várias vezes não construídas para não comprometer a autoridade entre professor e estudante, se configura como um vínculo importante, inclusive de permanência no espaço escolar (ABRANTES, 2003), de inspiração ou de exemplo, lembrando a fala de Christine. Quase todos os jovens falam de algum professor específico, que os marcou, que se tornou exemplo para eles, e que poderiam até ser considerados como amigos.

Outro aspecto importante é que os jovens de algum modo demonstram querer conhecer melhor os seus professores. Descobrir quem eles são além da sala de aula. Afinal, eles passam muitos anos na companhia destes. Leonardo comenta o processo de ocupação em sua escola e comenta sobre a experiência de conhecer os professores de um jeito ainda não conhecido.

[...] eu também tive o processo das ocupações, sabe? Essas que tiveram nas escolas e tudo mais. Eu vivenciei esse processo e no vivenciar esse processo eu pude conhecer os professores além da sala de aula, o que é muito bom tu conhecer o professor-pessoa e não o professor-professor.

Então minha relação com eles era muito boa, porque eu pude conhecer quem eles são, que eles passam, qual a mentalidade deles, né? Claro que alguns deu uns choques assim, que é normal [...] (LEONARDO).

Essa preocupação em conhecer os professores, em tê-los como exemplos, encontra sua raiz nas marcas que eles imprimem nos estudantes, pela sua própria forma de ser. Nesse sentido, Freire (2016, p. 64) declara que:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo [...].

Dessa forma, consideramos que, muitas vezes essa relação de amizade possa “afetar” ou constituir-se uma variável no processo de estar na escola e pela empatia aprender. De algum modo, quando se constitui uma relação de amizade, essa pode facilitar o diálogo e permitir com que o jovem se aproxime do professor e consequentemente do discurso pedagógico da disciplina a qual ele ministra. Na entrevista com Leonardo em vários momentos ele se remete ao professor de Filosofia, com um sorriso no rosto, referindo-se aquele que é seu amigo, aquele lhe apresentou outra visão de mundo, e que ainda hoje passado algum tempo ainda é uma referência importante em sua vida. Christine também lembra de seu professor de Educação Física e como ela resolveu torna-se também uma professora.

6.4.2 “Bons professores” e a postura dialógica em sala de aula

Ao analisar as narrativas produzidas percebemos que grande parte delas destacavam a relação com os professores, em especial, aqueles professores que em sua prática mantém uma relação de diálogo com os estudantes. Entre as narrativas, destacávamos as de Diana, Leonardo, Ilia e Aline:

Era na sala de aula mesmo, mas não era assim, quadro, era muito diálogo sabe? Principalmente a professora de física, assim, ela fazia umas piadas de física, fazia a gente dar risada e a gente acabava adorando a aula dela, que é um terror a física do Ensino Médio, porque é só conta e fórmula, então ela ia, contava uma história, falava, às vezes também né, da história de um físico e ainda fazia piada, ela era muito

engraçada, fazia a gente gostar. A de química era também muito desse tipo [...] (DIANA).

*Quando todo mundo se olha, se vê, conversa de igual pra igual, debate os assuntos ao invés de só ouvir alguém falar. Isso eu acho que é, quando quebra essa questão da hierarquia do professor, e torna tudo mais no sentido coletivo mesmo, todos pelo mesmo objetivo e discutindo, e falando, e o professor apenas instruindo, invés de dizer “é isso e pronto” [...] Não necessariamente precisa ser em roda para ser interessante mas, essa quebra do professor autoritário, de “eu vou falar e vocês vão ouvir” então eu gosto dessa questão de **tipo questionar**, falar mesmo sabe? Tirar dúvidas de fato, e **tornar em conversa**, um convívio inteiro e não só um dado pronto (LEONARDO, grifo nosso).*

*[...] teve uma professora de literatura e português, eu lembro que no início quando eu tive aula na primeira vez, no segundo ano, que eu não gostava muito dela, ela era muito expressiva e no terceiro ano eu fui percebendo o quão essas aulas me marcavam pela forma que ela trabalhava, seja com os poemas, seja trazendo essas problematizações mais sociais e querendo **discutir com a gente, o que nós pensávamos**, a importância de se trabalhar e aprender de diferentes formas, não apenas decorando regras mas sim de, “como a gente vai trabalhar determinada questão e envolvendo a língua em si nessa questão?” (ILIA, grifo nosso).*

*Eu sei bastante coisa do corpo humano, e tal, e isso ficou bem fixo na minha, não é nem fixo, não porque ficou fixo, é porque a gente vivenciava isso, era uma aula... tipo essas daqui da universidade, algumas aulas daqui, algumas aulas “decentes”, que é não com o livro didático e não com o quadro, **mas uma conversa, era uma prof. que conversava com a gente**. Daí tinha muita gente que reclamava que “ah, que fulana não dá nada pra gente anotar, ela só conversa com a gente”. Só que aquela conversa não era... ela não depositava, era uma troca, era um negócio... era bom (ALINE, grifo nosso).*

Estes jovens estudantes demonstram ter a mesma noção de professor: aquele que conversa, que troca ideias, que acha uma forma de captar a atenção dos estudantes através de uma postura mais próxima, dialógica. Através dessa abertura dialógica, também é possível construir outras atividades, por exemplo, as descritas por Christine:

Só essa.... com essa professora de português que ela fez a gente fazer um, tipo um júri assim que tinha um advogado, um réu e tal, e a gente fez tipo um teatro, assim [...] (CHRISTINE).

Outras narrativas demonstram outro tipo de dialogicidade: não tanto fundamentadas em uma conversa, mas sim em uma ou em um conjunto de ações. Diana, por exemplo, destaca que, para que a escola se organizasse em termos avaliativos, no início do ano era feita uma pesquisa:

Era uma pesquisa, um acordo que era feito no início do ano com os alunos, pelo menos no ano que eu tava, a gente escolhia, “querem prova, querem fazer trabalho?” aí como os alunos tavam ali há mais tempo, eles preferiam trabalho (DIANA).

Christine entende que talvez exista dialogicidade quando professor e estudantes combinam regras, procedimentos, por exemplo, ao realizar uma pesquisa. E, que de algum modo, essa organização promove um sentimento de aprendizagem:

[...] eles poderem pesquisar sobre o assunto ou então tu dar alternativa pra ele escolher, meios de aprender, por exemplo, dá o conteúdo e tu dar opções de como trabalhar aquele conteúdo e os alunos escolhem o que eles querem. Eu acho que isso faz os alunos ter mais interesse e eles gostar de ir pra escola, porque aí eles começam aprender de fato, que assim, muitas vezes eles não aprendem, eles escutam o professor mas eles não tão assimilando nada, porque eles não tem interesse. A partir do momento que eles começam pensar: “Opa, eu to aprendendo, eu to entendendo isso!” eles vão gostar de ir na escola (CHRISTINE).

Ilia chama atenção à possibilidade de trazer anseios, questões, interesses, e estes serem reconhecidos e desejados pelos professores:

*Mas o que tornavam as aulas diferentes ou mais interessantes eu acho que era de como o professor trabalharia com a gente ou às vezes eles falavam: “**tragam alguns questionamentos** sobre tal tema pra gente discutir em aula” ou “tragam diferentes assuntos que estejam ligadas à área de... o que está sendo discutido na sociedade agora e que venham ser possíveis temas de redação no ENEM” por exemplo (ILIA, grifo nosso).*

Ilia complementa:

Essa forma de ensino que nós temos de trabalhar muito com o livro, ou questão de leitura, de trabalharmos sentados, do professor auxiliando... é bacana, só que com a nossa diferença de geração, de como nós interagimos uns com os outros de uma maneira mais dinâmica, de mais

*ação, não digo de mais energia mas **hoje nós temos uma liberdade maior, de podermos falar em sala quando...** (ILIA, grifo nosso).*

Paulo Freire, extensamente em sua obra, discutiu a importância do diálogo. Principalmente por que o diálogo significa encontro, e para ele é uma necessidade existencial (FREIRE, 1983), em seu sentido mais amplo. Para Freire, o diálogo é uma possibilidade amorosa, no sentido do compromisso, do respeito com a relação estabelecida com o outro. Por isso, falar de relação com o aprender e com o conhecimento escolar, com os professores e com a escola é impossível sem falar de diálogo.

A relação dos jovens com a escola muda quando os professores se colocam em uma postura mais aberta, mais “expressiva” como ressalta Ilia. E mesmo que essa postura assuste, e como os colegas de Aline apontam, “a professora não passa matéria ou não manda copiar nada”, parece que são esses momentos que marcam. Mais do que apenas copiar do quadro ou do livro (mesmo que não haja um problema explícito na natureza dessas práticas) ter momentos em que professor e estudantes dialogam parece fundamental.

O diálogo implica a escuta, e esta “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, o gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2016, p. 117). Freire e Shor (2006) destacam que o diálogo, mais do que uma tática para alcançar um objetivo, mesmo que esse objetivo seja a aprendizagem de todos, é também uma possibilidade da natureza humana, uma postura necessária para a transformação das pessoas. A educação, quando de algum modo se preocupa com a passividade dos estudantes, ou de um processo que não existe reflexão, acaba vedando o aspecto comunicativo da natureza humana, principalmente porque o diálogo “sela” o relacionamento entre professor e estudante, que criticam o mundo através dos conhecimentos escolares.

Outra ideia importante para os autores é que o professor transforma o seu conhecimento quando dialoga, ou seja, sua “cognosibilidade” é transformada ao ser compartilhada com os estudantes. Da mesma forma, o pensamento dos estudantes também reelaborado quando compartilhado com os professores. Nesse sentido, estabelecer formas dialógicas de educação implica compreender que o diálogo vincula dois sujeitos cognitivos, “[...] é a confirmação conjunta do professor e dos

alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo” (FREIRE; SHOR, 2006, p. 124).

Ressaltamos a importância do diálogo, pois é neste sentido que caminha a pesquisa com jovens, principalmente se levarmos em consideração as produções e autores citados já citados ao longo desta pesquisa. Outro dado que nos faz caminhar nessa direção é a quantidade de dados e informações obtidas com as entrevistas aos jovens. Eles, de algum modo anseiam falar, anseiam dizer aquilo que pensam e que sentem e quando professores promovem estes espaços assim como destacam Leão, Dayrell e Reis (2011) estão permitindo uma ligação mais forte entre os jovens e a escola.

Ilia continua narrando ao apontar que mesmo quando os professores têm consigo a ciência de que dialogar é preciso, existem limites institucionais, como os horários dos períodos e a distribuição dos mesmos.

Talvez aí é que tá a questão da maneira como os professores trabalhavam pra chamar a atenção. É importante tentar dialogar com os estudantes “tá, mas o que é interessante pra você? Como é que você aprende?” Só que tem um porém, é complicado por que a nossa escola por exemplo e no contexto geral também das escolas públicas, tem muitos estudantes, muitos alunos em aula, que nem o período de sociologia, que é um período reduzido, uma aula por semana ou duas dependendo da instituição também. Então isso acaba dificultando uma aproximação real do professor com os estudantes, então tu tem que passar determinado conteúdo e acaba sendo difícil se tu quiser saber a realidade ou como cada indivíduo, cada estudante aprende, acaba sendo difícil. E por isso que, acredito que a escola seja mais atrativa pra uns do que pra outros (ILIA).

Desse modo, mesmo sabendo da importância de dialogar, os professores têm dificuldade em manter uma relação próxima com os estudantes, principalmente por falta de tempo hábil. De alguma forma, a estudante Ilia que está cursando a formação inicial docente sabe que este é um desafio evidente, e que é um tema sempre presente quando vamos a eventos, ou participamos em formações de professores.

Há alguns anos em um evento, discutíamos a importância de dialogar com os estudantes, empreender um movimento no sentido de conhecer os nossos jovens, quando um estudante de Licenciatura em Letras levanta a mão e me diz: “Ok, eu sei que é importante, mas como fazer dando aula para cinco turmas?”. Esse relato ficou

preso aos meus pensamentos enquanto lia a narrativa de Ilia, pois, é uma preocupação real. Talvez se a escola conseguisse organizar outros momentos além das aulas, como oficinas e rodas de conversa, etc. poderia possibilitar que os professores conseguissem se aproximar, principalmente aqueles que têm um período de 45 a 50 minutos semanais com cada turma.

Mesmo com desafios evidentes na prática pedagógica, principalmente em relação do diálogo, Cerletti (2004) nos indicam que cabe ao professor convidar a pensar, possibilitar que os estudantes façam um investimento no pensamento, e este permitirá uma aproximação entre os jovens, os professores e os conhecimentos. Pereira (2013) nos lembra que, entre um conjunto de limitações objetivas, e a sensação de impotência que muitas vezes os professores carregam, a única forma de lidar com a situação é fazendo circular a palavra, circular os medos, os anseios, as dificuldades e também as aprendizagens. Desse modo, professores que dialogam parecem deixar marcas positivas na relação dos jovens com a escola, principalmente quando estes são o motivo dos estudantes investirem na educação e também tornarem-se professores.

Dialogar para Freire (1993, p. 89) implica respeito, e a escola é um lugar no qual esse valor deve ser preservado, principalmente respeito à voz do outro, tanto do professor como dos estudantes. Para o autor é preciso “[...] que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância [...]”.

6.4.3 Professor que torna a aula interessante, que faz entender...

Durante as narrativas dos jovens estudantes, percebemos que, além do professor que dialoga, que conversa com os estudantes, há a representação de outro professor: o professor que de algum modo torna a aula interessante e que faz entender o conteúdo. Cabe lembrar que, o entendimento, como discutido em seções anteriores, é um dos aspectos importantes para a aprendizagem e a permanência na escola. No entanto, aqui aparecem imagens do professor enquanto aquele que faz entender, mas como? Vide as narrativas dos jovens estudantes:

*E aí eu acho... agora pensando nas aulas de biologia, principalmente, era uma necessidade a gente aprender aquilo, e ela **tornava o corpo humano interessante, tornava os fungos interessantes, tornava...** A gente fez tanta coisa, a gente fez um biodigestor, era cocô de cavalo e de porco, aquilo era a coisa mais interessante do mundo. Tudo! Então, eu acho que ela percebia o que era necessidade, tanto de conteúdo programático quanto, como, **considerando a gente, no nosso nível ali**, entendeu? (ALINE, grifo nosso).*

*E ela tornava o que era preciso em interessante, e fazia... ouvia muito a gente, ela chegava e “o que é que vocês sabem de tal coisa”, ela não chegava e “ah, que que vocês sabem, vocês não sabem nada, eu que sei tudo”. Era uma coisa muito de boas, sabe? As aulas de matemática também, do terceiro ano [...] Era um porre matemática, era trigonometria, ninguém aguentava aquilo, mas ela conseguia deixar aquilo interessante, trazia os blocos, trazia... **não sei, não sei**. Isso varia muito da formação do professor e dessa relação com o aluno pra ver, o que aquela pessoinha que, passa a tarde inteira vendo Sessão da Tarde, tem capacidade... **tem capacidade de aprender**, sabe? (ALINE, grifo nosso).*

*O professor tem que chegar e quebrar a barreira de professor e aluno, tipo, chegar como se fosse um amigo ou alguma coisa, “ah, eu to aqui pra te ensinar, não to aqui porque sou obrigado, se tu não aprendeu, pergunte! Se continua a dúvida pergunte de novo! Se mantém a dúvida eu venho em outro horário aqui te ensinar”, tipo, gostar realmente de ensinar a alguma coisa e estar disposto a responder onze vezes a mesma pergunta, pra mesma pessoa, **fazer entender o conteúdo, fazer aprender o conteúdo**, fazer a pessoa... motivar as pessoas a quererem alguém na vida, não ser um Zé ninguém na vida. Motivam as pessoas vir pra o curso superior ou querer que sejam pessoas melhores. Isso pra mim é ser professor (JEAN).*

*[A Professora de Português] ela foi uma ótima professora, **ela fazia a gente entender os conteúdos e também era minha amiga**, também tinha **outras atividades de oficina** assim, além dos cadernos e do quadro. Essa que se destacou, agora lembrando dela. Mas era mais o professor aqui e o aluno aqui [indicando a distância com as mãos] (CHRISTINE, grifo nosso).*

[...] por isso que eu acredito que eu tenha mais tido essa visão ou digamos essa paixão por professores que trabalhavam assim com o que estava acontecendo. Qual o nosso envolvimento, o que a gente pode fazer ou não, então trabalhar com os assuntos mas aproximar um pouco mais a gente (ILIA).

O que esses professores têm em comum? Vejamos: Para Aline, a professora conseguia, de algum modo, fazer com que se interessasse por ciências. A postura

dialógica também está presente, pois, a professora se importa com o que eles sabem, com o que pensam, considera as suas aprendizagens e acredita que podem aprender, deposita certa confiança na atuação dos estudantes. Podemos ver que Jean declara o que considera importante em relação ao professor que faça os estudantes entender, e isso parece estar relacionado à sua postura: o professor que motiva, acredita nos estudantes, ensina por que gosta, e está disposto a repetir a explicação se for preciso. Já Christine traz à tona a discussão já realizada, a da relação entre professor e estudante, a amizade.

Um dos aspectos importantes que podemos apreender das narrativas é o de que o professor se importa com os estudantes e acredita que eles podem aprender. Que se mobiliza e continua preocupando-se com os estudantes e o que eles sabem. Para Schwartz (2014) essa postura é fundamental, pois, considerando a ideia de Weisz (2000, p. 107),

Se não acreditarmos que os alunos podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em suas aprendizagens... os alunos sentem quando não acreditamos que podem superar suas dificuldades, mesmo que digamos o contrário – este é um território em que não é o discurso que manda, mas a crença que nos orienta.

O acolhimento e o respeito do professor em relação ao estudante pode ser um fator importante. Lembrando Schwartz (2014) muitos estudantes já começam o ano “fadados ao fracasso”. Não que essa condição seja natural, mas porque algum motivo determinado professor não se empenha em dar importância suficiente para a relação pedagógica com determinados estudantes e estes, aos poucos deixam de se engajar na atividade escolar e acabam cumprindo as expectativas dos professores. Os motivos podem ser muitos, como a “indisciplina” ou a “determinação” familiar que diz a muitos professores que determinados jovens não aprendem porque a família não tem formação cultural suficiente ou condições econômicas.

Desse modo, podemos inferir que, quando o professor se preocupa com o estudante, lhe quer bem, se mobiliza no sentido de fazer o estudante compreender o conteúdo, constrói estratégias e intervenções, de modo que este se aproprie dos conhecimentos, aumentando assim as chances de que esse estudante também se mobilize. Aí também surge os recursos utilizados, como apontam Aline e Christine

através de jogos, blocos, oficinas, etc. O professor que faz entender circula em um conjunto variados de ideias e concepções, que ultrapassam uma forma certa de atuar, ou um “manual do bom professor”. Vemos ao longo do trabalho que há diferentes ideias que permeiam essa representação: o professor que ama o seu conteúdo e tem interesse de apresentar aos estudantes, demonstrando paixão por aquilo que acredita; o professor que, por acreditar em uma igualdade no ponto de partida, entende que os estudantes precisam aprender determinados conteúdos para se emancipem intelectualmente; o professor que dialoga, conversa; o professor amigo, etc. Todos estes aspectos circundam o professor que faz entender, que busca saídas para a aprendizagem dos jovens estudantes.

Podemos articular essa ideia de professor com a teorização de Van Manen (2010) ao falar sobre o “tato pedagógico”. Para o autor, os professores desenvolvem um “tato” diferenciado frente aos estudantes, quando, desenvolvem certo tipo de sensibilidade às questões individuais, à singularidade dos estudantes, buscando formas com que aprendam, tenham uma boa formação. Há então, a possibilidade de “gerar um clima” que permita o encontro com o conhecimento, com a atividade e a experiência.

Para Van Manen (2010), quando a criança⁷³ pergunta ao adulto, não está simplesmente querendo ter aquela resposta, mas sim, instaurar o diálogo, tempo para pensar, surpreender. Por isso, o “tato pedagógico” está justamente no interesse pedagógico, manifesto pelo compromisso com a aprendizagem e com a formação humana. Quando os professores se mostram próximos dos estudantes, e, de algum modo os fazem se interessar pela matéria, perguntam o que aprenderam e o que não aprenderam, buscam saber mais sobre os estudantes, mostram seu interesse pedagógico, que não é só direcionado ao estudante, mas também a si mesmos, ao amor que tem por aprender e ensinar, como nos lembra Masschelein e Simons (2015). O interesse pedagógico também desenvolve o potencial de observação do professor: impede com que faça juízos superficiais do estudante, porque lhe conhece e considera as aprendizagens que os estudantes desenvolvem.

⁷³ Embora ele fale em crianças, é possível entender que a prática pedagógica, em diferentes modalidades e etapas carrega essa necessidade de um “tato pedagógico”, o desenvolvimento da habilidade de manter relações próximas com os estudantes e, carregar consigo a dimensão do compromisso com a formação deles, independentemente da idade.

Para Van Manen (2010, p. 39, tradução nossa), a experiência do contato e do compromisso se traduz na “experiência de ser visto”: “Sentir-se visto é mais que sentir-se reconhecido. Para a criança significa *experimental* que é visto pelo *professor*. Significa que se confirma sua existência, que é uma pessoa única e um aluno único”. Pennac (2008, p. 76) também escreve sobre isso:

Não creio que tenha feito nenhum progresso no que quer que fosse naquele ano, mas, pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo que tinha uma linha a seguir e que garantia a situação no tempo.

Por isso, alguns professores em seu modo de agir em sala de aula desenvolvem uma postura mais próxima dos estudantes, os estudantes existem aos olhos deles. Com base nas narrativas dos estudantes podemos discriminar algumas características:

- O professor que percebe a capacidade do estudante;
- Considera seu nível de aprendizagem, as aprendizagens que construiu;
- Faz entender o conteúdo, lançando mão de diferentes estratégias, recursos, explicações;
- Provoca os estudantes a avançar em suas aprendizagens;
- Desenvolve uma relação próxima, que para muitos se traduz em amizade;
- Trabalha com o que está acontecendo no mundo, junto aos conteúdos escolares.

Essas ideias denotam um professor diferente, que foge da rotina habitual que estamos acostumados na escola. Tanto que, os estudantes, nas narrativas abaixo mostram o quão rotineira pode ser a escola e como muitas vezes o cotidiano da escola dá a sensação de “mais do mesmo”, de que é sempre a mesma coisa (MATOS, 2008).

O que eu lembro, da professora de matemática... ela chegava na aula, tinha o livro dela, e, ela passava o conteúdo né, “o conteúdo hoje vai ser...”, ela passava, a gente copiava no caderno, e depois ela passava exercício sobre aquilo, aí na outra aula ela passava exercício de novo, ela corrigia com todo mundo, que eu lembro era isso. Física também (CHRISTINE).

[...] normalmente o professor passava o conteúdo e o aluno atuava como um... ele realizando o conteúdo, os exercícios que o professor passava. Não tinha mais atuação do aluno, era mais passivo... (CHRISTINE).

Mas eu sentia bastante dificuldade porque as aulas não tinham uma coisa diferente. O que seriam coisas diferentes? Às vezes filmes, debates, dinâmicas que a gente pudesse aprender, músicas também, que a gente pudesse interpretar de outra maneira, e tentar relacionar com o nosso cotidiano, o que a nossa comunidade... (ILIA).

Ilia em sua narrativa chama atenção ao fato de necessidade⁷⁴ de um “diferente” nas práticas, algo que surpreenda os estudantes, ou os faça operar e estudar de outra forma. Algo que faça com que os estudantes manifestem interesse. Esse interesse é destacado é a dimensão do interessante posta na narrativa de Aline: o que torna uma aula interessante ou o professor que torna a aula interessante? Charlot (2009) chama atenção que, não há uma resposta bem formulada sobre isso. Em suas pesquisas, percebe que os estudantes definem esse interesse a partir da compreensão de que, se dão bem na disciplina, que produzem conhecimentos para a vida, etc. Desse modo, sintetiza essa discussão da seguinte forma:

É interessante o professor que se move por uma paixão pela sua disciplina e a comunica a muitos dos seus alunos. É interessante o professor que fala com os alunos, que está próximo deles, por quem se tem respeito, com quem a relação pedagógica se vive como relação antropológica – por isso torna-se interessante o que ensina um professor interessante. Também é interessante aquilo que permite entrar em determinadas relações com os outros, e nomeadamente ter com eles conversas nas quais não me sinto ultrapassado (nos vários sentidos do termo).

Ele próprio. É interessante aquilo que para o sujeito constitui desafio e êxito, aquilo que lhe permite sentir-se bem consigo próprio, aquilo que lhe transmite segurança contra as angústias do insucesso escolar, da impotência, do abandono... É interessante aquilo que “agarra” o sujeito que “compreende” e “aprende”. É interessante aquilo que lhe abre um universo de possibilidades e lhe permite projectar-se no futuro. Em suma, é interessante para um sujeito aquilo que lhe permite ser alguém e tornar-se alguém (CHARLOT, 2009, p. 259).

Esse conjunto de ideias discutidas nessa seção abre um leque de possibilidade para olhar para a docência, para o professor e para a relação do

⁷⁴ Essa necessidade é interdita pelas poucas possibilidades de atuação docente, quando falta remuneração, o professor sofre hostilidades, perseguições, etc. Não é possível esperar que o professor surpreenda os estudantes quando notadamente faltam condições objetivas para tal.

estudante com a escola, com seu aprender e com os conhecimentos escolares. Há alguns professores que deixam sua marca nos estudantes, seja pelo cuidado, seja pelo seu conhecimento que chama atenção dos estudantes e, a relação que estabelece com os eles faz com que eles se interessem por determinado conteúdo/área, etc. As narrativas dos jovens estudantes da pesquisa, mesmo que o referencial adotado ao longo do trabalho enfatize a prática e ação do estudante, destaca o quão importante é a ação do professor e como sua manifestação influencia o olhar e a ação do estudante. A educação, desse modo, sempre é feita no encontro entre pessoas, pela expressão e comunicação, e esta, “[...] é uma criação incerta e delicada, mas potente” (PIUSSI, 2017, p. 15).

6.4.4 Impactos negativos da prática docente: entre o autoritarismo e a licenciabilidade

As narrativas dos estudantes embora ressaltem a importância da amizade e da postura dialógica como elementos que fortalecem a relação do jovem a escola também apresentam impactos negativos, através de acontecimentos e posturas. Ainda mais quando diz respeito à confiança, ao autoritarismo, quando o estudante acredita que o professor não sabe ensinar, até quando o professor mantém uma postura distante e reservada. As narrativas de Leonardo podem nos ajudar a entender esses aspectos:

É complicada essa questão do educador que eu sempre costumo questionar, é que “ok, tu tem que saber o que tá dando”, mas tu tens que saber transmitir aquilo também. No momento que tu tem o conhecimento e não sabe transmitir, tu não tá sendo professor. Tu tá apenas passando informação, e não conhecimento. Então foi esse um detalhe bem complicado por eu não aprender matemática, por exemplo, [...] (LEONARDO).

Já esse professor de matemática o quesito dele era “eu sei e vocês não sabem”, então é aquele momento que o professor se sente superior, e acho que quando chega nesse ponto a pessoa não é um bom instrutor, não vai ser (LEONARDO).

Acho que essa parte da hierarquia não deve existir. Do, “eu sou professor e vocês são os alunos, eu sou superior, sei mais”, ok, tu tem mais instrução porque tu se formou nisso, obviamente [...] (LEONARDO).

Leonardo demonstra uma grande recusa ao professor quando este se mostra superior, autoritário podemos dizer, e que produz uma distância muito grande entre o estudante e si mesmo. Para Freire (2016) uma das maiores tensões educativas é o conflito entre liberdade e autoridade, principalmente quando este acaba tornando-se um balanço entre autoritarismo (autoridade exacerbada que se perde, principalmente em seus princípios) e licenciosidade (liberdade exacerbada que beira a falta de compromisso).

Acreditamos que encontrar um balanço de posições é complicado, principalmente quando lemos uma narrativa como a de Leonardo. Se o papel do professor é promover a construção de conhecimentos, sua autoridade deve servir para que isso se torne possível, mas não que isso se torne elemento de tortura ou antidemocracia. À liberdade também cabe limites, quando esta impede a aprendizagem, no sentido de que exime do professor a sua autoridade, torna a sala de aula um lugar no qual se faz tudo menos estudar.

Durante minha escolarização não me lembro de ter vivenciado nenhuma relação com professor dessa maneira, autoritária, no entanto percebi isso em vários momentos da graduação. Ouvi algumas vezes os professores dizerem algo como: “no máximo que vocês ganham é nove, porque o dez é do professor”, ou professores que faziam de tudo para que cada um de nós admitisse que pensava errado e que acabassem ao final da aula concordando com ele, custe o que custasse.

Entendemos que essas ações criam um abismo que distanciam o professor dos estudantes, principalmente no sentido de se proteger da influência dos estudantes. Talvez isso seja sintoma da falta de confiança em si mesmos, que se mascara na rigidez ou no perfeccionismo, principalmente quando tais professores não desejam ter um contato próximo com os estudantes. Talvez, para que entendam que “eu sou professor e eu mando” os professores muitas vezes adotam tais posturas.

Para pensar sobre o autoritarismo, fazemos o caminho contrário, pensando em termos de autoridade. Aquino (1999) escreve que a autoridade aparece como reguladora das relações entre sujeitos, principalmente quando estes se encontram sob uma égide institucional. A autoridade envolve a ocupação de um lugar social dentro da relação, principalmente quando este é relacionado ao reconhecimento e consentimento do outro. A autoridade é legitimada, mas, para que possa ser

legitimada, é constantemente atualizada, construída, exigido um trabalho contínuo de manutenção. Por isso o vínculo de autoridade com os estudantes é algo provisório, precisando de um trabalho contínuo.

Junto ao autoritarismo, travestido de segurança, confiança e de distância entre professor e estudante, Leonardo também na sua narrativa destaca a importância do ensinar, saber o conteúdo e saber “transmitir”. Nesse sentido, parece que a autoridade, assim como destaque em alguns momentos deste trabalho, está fortemente relacionada com o conhecimento, uma autoridade que não é calçada no medo e na ameaça (autoritarismo), mas sim pelo conhecimento que o professor tem, ou como escreve Aquino (1999, p. 138) pela relação de dependência: “A relação é disparada pela crença comum de que um possui, ou guarda, algo de que os outros carecem, o que confere ao primeiro algumas características particulares”. Podemos perceber isso na narrativa de Jean, que, mesmo com o conhecimento que o professor possui, ele também tem papel de orientação e esclarecimento, sobre os caminhos que podem ser tomados pelos estudantes:

*[...] eu vi que os professores **realmente sabiam**, incentivavam a tu estudar e mostrava as oportunidades [...] depois que eu aprovei eu vi a oportunidade que era pra estudar, os professores sempre incentivando, incentivando, incentivando, tanto é que foi lá em São Vicente que eu aprendi a falar inglês, foi lá em São Vicente que eu aprendi a fazer, resolver as equações de física, fazer os cálculos da matemática, fazer as fórmulas de química, foi lá em São Vicente (JEAN, grifo nosso).*

A autoridade do professor nesse sentido vincula-se a um papel de sabedor. Segundo Davis e Luna (1991, p. 69 apud AQUINO, 1999, p. 139-14),

Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de maestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução de classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecimento como o processo de conhecer.

Masschelein e Simons (2015) destacam essa relação de outra forma: o professor *amateur*⁷⁵, que talvez poderíamos traduzir na pessoa daquele professor que ama o que conhece, não que trabalha por vocação (discurso que desvaloriza a docência enquanto profissão), mas sim por amor ao conhecimento que possui e que se preocupa em “transmitir esse desejo” aos estudantes. Como escreve Einstein (1981, p. 17): “É tarefa essencial do professor despertar a alegria de trabalhar e de conhecer”. Assim, o professor tem um compromisso com o mundo e com as novas gerações: sua autoridade está calçada no conhecimento que possui e que sabe que é importante para os seus estudantes. A autoridade depende “[...] do trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que, de fato, se dispõe a ensinar algo a outrem” (AQUINO, 1999, p. 40).

Leonardo ainda na terceira narrativa aponta que ele acredita que não devia haver hierarquia entre professor e estudante. Sobre a hierarquia, Aquino (1999) compreende que ela é institucional e se dá a partir de um ponto de vista de local: o professor que ensina, que carrega um conhecimento, e nas palavras de autor, “sabe mais”. Não pode ser confundido, no entanto, com superioridade e arrogância. Como nos lembra Freire (2016) todos possuímos conhecimentos, diferentes, porém não superiores. O “saber mais” trata-se da perspectiva escolar: como próprio Leonardo afirma, o professor sabe mais porque já passou pela escola, já passou pela graduação e do ponto de vista de determinada área de conhecimento sim, sabe mais. Há que se pensar, no entanto, que como cada um de nós possui conhecimentos variados, construídos nas diferentes instâncias da vida, fazer circular esses conhecimentos e fazer com que se relacione com a escola é uma das ideias de Freire (2016, p. 31): “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Freire também nos lembra que professor e estudantes ao ensinar aprendem, e ao aprender ensinam. Talvez não aprendam e ensinam simultaneamente a matéria, um conteúdo em si, mas que o professor, ao ensinar matemática aprende sobre como ensinar, ou como os estudantes aprendem, e os estudantes, ao aprenderem matemática, através da relação dinâmica com o professor, o ensinam como pensar de outro modo, o desafiam a transformar a sua prática. Aí talvez haja um vínculo de autoridade fundamental: a de que, mesmo com hierarquia definida,

⁷⁵ “Em suma, o professor *amateur* ama sua matéria e acredita que deve ser dada à todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 84).

com papéis diferentes, existe uma intercomunicação, principalmente centrada no saber mais, conhecer o mundo e dialogar sobre suas experiências, acontecimentos que parecem fragilizados no relato de Leonardo.

Ilia, em sua narrativa demonstra outro fato que nos interessa do ponto de vista da relação com o conhecimento e com o professor:

Teve um professor que era mais de idade e já tinha... ele era conhecido por ser muito durão, então ele dava inglês, só que, ele trouxe uma maneira... as aulas dele davam certo... não medo, mas a gente ficava meio receoso nas aulas, porque era outra língua que nós estávamos aprendendo, e uma outra maneira dele trabalhar com a gente, e era língua inglesa. [...] Então, nós tínhamos esse receio, mas ele trabalhava com uma maneira diferente da gente sentar, criava relações pra gente formar alguns diálogos pra interagir entre os estudantes, mas então... (ILIA).

[...] a gente tinha muito medo de sermos marcados... aquele professor que percebe que tu tem dificuldade e muitas vezes acaba te marcando de certa forma, ou criando certo atrito entre a relação. Então, muitas vezes a gente fazia as atividades ou tentava fazer algo pra por mais questão de medo, pra não receber nenhuma represália, não que ele [o professor]... muitas vezes eu acho que é só a fama, o que todo mundo fala tu acaba internalizando e tu acaba percebendo que às vezes a pessoa é realmente assim ou não, as pessoas acabam falando muito sobre um professor e as coisas não são assim (ILIA).

Sobre a relação da jovem Ilia com o professor, podemos perceber então, que depende de outros aspectos. A relação se baseia conhecimento, mas também, na interação, que é o dá a entender a narrativa de Ilia, principalmente quando esta se dá de modo receoso, inconfiável. As narrativas em seções anteriores destacavam que a amizade com o professor era um elemento fundamental, mas aqui aparece o contrário: a impossibilidade de uma relação próxima, mesmo com determinada “competência pedagógica”. Acreditamos que não se espera apenas amizade com os professores, mas, pelo menos os jovens da pesquisa destacam isso com um ponto positivo. Ilia, com esse professor de inglês, destaca que o medo, principalmente de algum tipo de discriminação, “de ser marcada”, são elementos que imprimem uma marca na trajetória da estudante. Sobre isso, podemos lembrar-nos de Freire (1999, p. 24) ao declarar que ele sonhava com: “Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez”. Para Freire (2016) é

inevitável uma escola que seja capaz de ensinar com felicidade e alegria, não do riso constante e da falta de seriedade, mas alegria de aprender, de compartilhar.

As narrativas de Jean e Aline destacam um dos lados não tão explorados até o momento: quando a licenciosidade se alia à uma possível falta de cuidado ou atenção com o estudante:

Ah, eu fazia reforço, fiz reforço de física, fiz reforço de química, fiz reforço de matemática. É quando a escola não disponibilizava reforço eu tinha que fazer aula particular, porque eu tinha muita dificuldade nessas disciplinas e como eu era uma aluna considerada boa, geralmente não me davam reforço de primeira, tipo, eu ia mal numa prova daí eu dizia “prof. eu não entendi nada, me deixa ir no reforço”, daí “ah não, tens alunos que são piores que tu, aí tu vai no reforço... deixa, tem pessoas que tem prioridade”. Aí eu ia muito mal, quase reprovava, daí me colocavam no reforço (ALINE).

Em química por falha minha e do professor, porque o professor chegava, dava 5 minutos de aula e saía. Não aprendia nada (JEAN).

Outro caso é quando a licenciosidade compromete a ação do estudante, que de algum modo, ou se “aproveita”, lança mão de uma tática ou até estabelece uma estratégia⁷⁶, na acepção de Certeau (2004) e cria uma relação frágil com o conhecimento, ou quando acaba denunciando essa licenciosidade por parte do professor:

Na escola tu só ia na aula, tu não precisas fazer nada. Eu via gente só jogando carta, outros, o pessoal ia bêbado, ia chapado pra aula, tinha um piá que saía assim no meio da aula com uma guria e ia lá pra o banheiro, “pegar ela”, então, tipo, tava todo mundo “cagando”, e passava. Eu fiz um teste, já que como era trimestre, nessa antiga escola onde fiz o primeiro ano, eu fiz assim: eu passei nos dois primeiros trimestres, então já tava aprovado né, então no terceiro eu “ah, então não vou fazer nada né” e fiz de propósito de ficar com a nota baixa, tava 38 e a média era 50. De lá a professora só olhou, botou a mão na minha mão e disse: “vou te dar a média”, daí falei: “não, não precisa, to aprovado”, [ela diz:] “vou te dar a média”, daí eu: “não precisa, to aprovado, vou sair dessa escola”, porque eu já tava fazendo processo seletivo para o Instituto Federal, daí ela me deixou com média, eu querendo ficar sem média eu fiquei com média, daí eu vi que era só tu ir na aula. Daí eu fui pra o IF com esse mesmo

⁷⁶ Tática e estratégia são movimentos diferentes para Certeau (2004). Enquanto a tática se faz de pequenos movimentos, que são realizados aos poucos, nem sempre tem sua possibilidade garantida, porque são pequenos golpes de ocasião, a estratégia é mais consolidada, tem condições estáveis de acontecimento, implica repetição.

pensamento, “é só eu ir na aula”, daí eu comecei a faltar lá, daí eu vi que não era assim quando eu reprovei [...] (JEAN).

Podemos perceber que, quando não existem procedimentos claros, atividades com fins definidos, uma autonomia discente moderada e uma autoridade docente competente, parece que a aula se esvazia de sentido. Por que ir para uma aula no qual qualquer um faz o que quer? Para que estudar para fazer um trabalho se o estudante entrega o trabalho “de qualquer jeito” e não existe nenhuma cobrança ou explicação daquilo? São estes pequenos momentos que vão dando um contorno “despreocupado” com a realidade escolar. Aí, talvez seja por isso que muitos estudantes ao final já não se preocupam tanto e acabam constituindo ações utilitaristas (PERRENOUD, 1994): a ausência de uma organização coerente pode estar produzindo isso.

Aquino (1999) traz como contribuição, não só à autoridade docente, mas em relação à autonomia dos estudantes, a importância de reconhecer os papéis dos atores na sala de aula, e perceber em até que ponto suas responsabilidades e limites precisam estar claras. Nesse sentido, o autor entende que a autoridade e autonomia ficam garantidas, ou mais fáceis de serem efetivadas quando há:

- uma clareza razoável, para os parceiros, quanto aos propósitos da relação;
- uma nítida configuração das atribuições de cada parte envolvida;
- hábitos e pautas de convivência conhecidos e respeitados por ambos;
- resultados concretos que validem o seu processamento cotidiano; e
- um norte de liberdade e felicidade, enfim, impregnando o fazer diário (AQUINO, 1999, p. 147).

Para o autor, quando existe um contorno claro daquilo que se espera, pode ser mais fácil vivenciar a prática pedagógica, criando um contorno claro entre a liberdade e a liberdade exacerbada, entre uma prática pedagógica com autoridade e democracia, e uma prática autoritária, com uma superioridade explícita, que anula possibilidades de diálogo, e conseqüentemente, de uma relação adequada com professor, escola e conhecimento.

Acreditamos que, quando existe um equilíbrio entre autoridade e liberdade, é possível que se expresse a amorosidade posta por Freire: “A amorosidade freireana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro que se faz engravidado da solidariedade e da humildade”

(FERNANDES, 2008, p. 37). Um afeto que não se esquece do ato de conhecer, de aprender, de descobrir aspectos do mundo, de cobrar atitude do estudante sempre que necessário; uma autoridade que não rompe a liberdade e que não impõe silêncios desnecessários; uma prática docente que não se esquece do seu compromisso com os estudantes, e que esse, se repercute na memória e nas atitudes dos mesmos, principalmente quando estes também se tornam professores.

Quando o estudante não se empenha na atividade e o professor permite, inclusive por muitos anos, está se eximindo da atitude de corrigir e com esta permitir que o estudante aprenda como fazer; quando o professor deixa com que os estudantes aproveitem sua juventude irrestritamente, esquecendo que a escola é um local de vida, de relação, mas também de trabalho, está desvalorizando a relação com o aprender, com o conhecimento, com a escola e consigo mesmo; quando se mostra sisudo, sério demais, mas não propicia a aprendizagem, produz uma dificuldade que afeta o jeito do estudante pensar. É preciso pensar que todas as ações promovem algum tipo de ação e relação, e que nesse sentido, combinar com os estudantes como é o fazer escolar ajuda a sua aprendizagem. Lembrando um velho ditado: “O combinado não sai caro”.

A narrativa a seguir de Aline demonstra outro tipo de licenciosidade, que não é de um professor, mas sim, da organização da escola.

E, aí me deixava muito de cara porque às vezes eu acordava e tava lá 7 e meia pra chegar um professor e dizer, “olha a professora tal não veio e a gente vai olhar tal filme”. E não era um filme planejado, “pessoal tá no cronograma, a gente vai olhar tal filme pra discutir tal e tal coisa”, era... não veio alguém e colocavam um professor qualquer, um filme qualquer pra tapar furo, e era um filme qualquer, a gente assistiu o Avatar, a gente assistiu Jack, a gente assistiu Uma prova de amor, a gente assistiu Quero Matar meu Chefe, na escola... no Ensino Médio... [...] eu achava um tédio, dormia nos filmes. Então eu ia pra escola e ficava dormindo olhando aqueles filmes, e aí eu ficava pensando na minha cama, podia tá dormindo na minha cama. Depois não tinha nenhum trabalho de qualquer forma sobre, sabe? (ALINE).

Essa narrativa demonstra de que modo a licenciosidade, a falta de respeito, de certo modo, afeta o modo como os jovens se relacionam com a escola. Aline é clara ao tentar dizer que, uma escola, que coloca um filme qualquer para “matar tempo” parece não ter legitimidade para cobrar o trabalho e o empenho dos jovens,

priva a curiosidade, e cria uma relação frágil com a escola, pois, estar na escola ou em casa parece não ter muita diferença.

Há que se pensar que, este movimento de mudança de períodos, falta de professores é complexo, e não é pura e simplesmente falta de responsabilidade do professor. Sabemos que as condições de trabalho docente nem sempre são dignas e que, as vezes faltas, paralisações e greves são necessárias. Porém, nem sempre os estudantes entendem isso, ou consideram a falta de um professor e, portanto, fica o sentimento de descaso, de falta de responsabilidade, em que, muitos estudantes (aqueles que levam a sério) se desmobilizam, e aqueles que já não se responsabilizam por sua aprendizagem, acabam gostando, pois tem mais condições de socializar, etc. Olhar para essas relações com cuidado faz parte da posição do pesquisador, de quem viveu exatamente a mesma situação de Aline, mas que também considera a escola e sua estrutura organizacional.

Neste sentido, entendemos que a discussão da relação entre autoridade e liberdade, a relação entre estudantes, professores e a escola é profícua, principalmente porque esta se configura como caminhos para o aprender e um caminho tanto pode aproximar como distanciar.

6.4.5 A falta de atualização e formação do professor

Um dos aspectos ressaltados sobre a relação dos estudantes com os professores é o da qualificação/atualização e da formação docente. Christine e Leonardo trazem alguns destaques:

Alguns eram mais antigos, não se atualizavam tanto [...] (CHRISTINE).

Porque, no momento que tu tem o conhecimento, tem que fazer bom uso dele. E essa é uma coisa que distinguia bastante um professor do outro é que este professor de filosofia tinha conhecimento e não se deixava “parar no tempo”, porque muitos professores fazem isso né, tipo estudam aquilo e pronto, e o contemporâneo não existe pra eles. A matéria deles só existe no passado e eles só dão aquilo, e não sabem outra forma de agir. Esse professor não [de Filosofia], tava ligado, tava conectado, com todo esse conhecimento dele, ele continuava tentando de alguma forma, não parar no tempo. Continuar levando esse processo pra que gente entendesse num contexto contemporâneo. E também ele conseguia instruir todo esse conhecimento e instigar a gente a ter esse conhecimento (LEONARDO).

Para estes dois jovens estudantes, sem questionar aqui a formação na área ou não, o aspecto da “atualização” parece ser importante, saber fazer de uma forma diferente, não “parando” no tempo. Nesse caso, talvez caiba aqui discutir a ideia de formação continuada, como forma de suprir essa necessidade de atualização, das possibilidades de pensar novas estratégias, baseado tanto na apropriação de novos conhecimentos como na reelaboração dos conhecimentos oriundos da prática, a partir da autorreflexão.

Tardif (2010) destaca que a atuação do professor é baseada em um repertório adquirido ao longo da vida: conhecimentos adquiridos na prática docente; conhecimentos adquiridos em cursos de formação inicial e continuada; representações oriundas da própria escolarização, entre outros. Desse modo, o professor, como poderia afirmar Lahire (2002) também é fruto das múltiplas socializações, que permitem seu desenvolvimento enquanto docente. Por isso, não cabe apenas pensar que a formação docente acaba ao final do curso de formação inicial, mas que os desafios da prática exigem do docente uma atualização e um desenvolvimento profissional coerente, principalmente ao se trabalhar com jovens, porque nos cursos de formação, parece se enfatizar muito o conhecimento científico da área de formação em questão, e pouco se discute sobre os conhecimentos existentes sobre o jovem e a juventude (SEGUNDO; SALVA, 2016), tal como discutimos nos capítulos 3 e 4.

Por essa necessidade do professor se atualizar, e principalmente entender melhor o contexto do Ensino Médio atual, é que em 2013 foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁷⁷ (PNEM). Esse, ao suprir as demandas de formação continuada de professores, promoveu a construção de diferentes conhecimentos através de formações com os professores e gestores, e, através da utilização dos cadernos de formação⁷⁸. A UFSM foi uma das universidades que se responsabilizou pela formação de alguns municípios do Rio Grande do Sul, em parceria com outras universidades. A

⁷⁷ O PNEM foi instituído em 2013, a partir da colaboração entre união e estados na formação continuada de professores para o Ensino Médio, produzindo também para esta formação, diferentes cadernos de formação.

⁷⁸ PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO. **Cadernos de formação do professor**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117>. Acesso em: 20 nov. 2017.

descrição da realização do programa pela UFSM pode ser conferida na obra de Benetti et al., (2016) intitulada “Pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio: narrativas de experiência”. O programa funcionou nos anos de 2014 (etapa I) e 2015 (etapa II), e não foi renovado, tanto em detrimento da falta de recursos como pelo cenário político que se instaurou em 2016, culminando em novas propostas para o Ensino Médio, como a reforma do “novo Ensino Médio” (BRASIL, 2017).

Cabe destacar que os jovens estudantes da pesquisa denunciam à relação talvez não ideal estabelecida entre o professor e o estudante quando este não consegue atualizar-se, ou, buscar novas formas de lidar com os conhecimentos escolares e com os jovens estudantes. Neste sentido: “A formação continuada de professores é parte integrante do trabalho docente” (SILVA, M., 2016, p. 7). Embora com o cancelamento do PNEM, a formação continuada é um dos elementos que precisam de certo investimento, pois, esta certamente pode contribuir na aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto ressaltado pelos estudantes é o da formação docente, em termos de formação inicial. O estudante sempre espera um professor que vai saber os conteúdos e tirar as suas dúvidas, porém, atualmente muitos professores, quase a metade não tem formação na área de conhecimento em que atuam (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). As narrativas de Ilia e Aline nos ajudam a interpretar as consequências dessa falta de docentes qualificados em suas áreas:

Entra uma questão dessa formação profissional, que muitas vezes dificulta pra aprendizagem da gente, quando (não é desmerecendo a pessoa que está lá), mas se uma pessoa não tem toda uma formação, um preparo, pode dificultar bastante assim. Tanto é que a gente muitas vezes questionava questões e não eram sanadas nossas dúvidas (ILIA).

Então ficava com muita raiva, geralmente de manhã, teve um que ano que era sempre filosofia e sociologia nos primeiros períodos, e era uma professora que era formada em economia, eu não sei como ela tava dando aula pra gente, eu não entendia [...] (ALINE).

Por exemplo, eu estudo na área de ciências humanas, então a partir do Ensino Médio eu comecei a perceber que eu tinha uma questão mais afim com essa área, tanto de história e de sociologia, infelizmente nós só tínhamos uma aula de sociologia, então eu sugava um pouquinho do que tinha e, também tínhamos filosofia, mas, aí que já começa uma questão: nós não tínhamos professores formados em sociologia, é uma questão que se comenta muito no curso, também. Nós tínhamos o professor de

filosofia que dava sociologia, na área de história eram formados, em geografia também, na área de física (que aí começa entrar nas exatas) nós também não tínhamos professor formado, no 1º e 2º ano. Eu senti que tive certa dificuldade de aprender e também a questão do profissional, que é difícil se tu vens de uma área e já é difícil tu trabalhar com ela, imagina então quando você tem que se deslocar pra aprender e trabalhar o conteúdo de uma outra disciplina (ILIA).

A referida situação da falta de formação é ruim para os dois lados: de um lado, professores com muita carga horária e atuando em áreas à que não são formados; de outro, estudantes que acabam perdendo o interesse, porque não conseguem aprender, muitas vezes, por falta do conhecimento específico da área, como também pelas lacunas que se criam no cotidiano escolar, como exemplifica Aline. Como aprender nessa situação?

Temos que entender que esse fenômeno é complexo. Diniz-Pereira (2011, p. 36) aponta que a falta de professores e as condições precárias de trabalho é um tema que vem sendo discutido desde 1970, principalmente sob a égide de uma “[...] profunda crise do magistério no Brasil”. Não só no Ensino Médio, mas o quadro é geral na Educação Básica. Por exemplo, na data da publicação, o autor aponta que faltam cerca de 250 mil professores nas escolas. Considerando que dos docentes que já estão atuando, quase metade não tem formação na área, o quadro se agrava mais.

Diniz-Pereira (2011) discute que mesmo com a democratização da Educação Básica e a massificação do acesso à escola, não se teve um aumento de investimento nas verbas públicas em educação. Aumentou-se o número de vagas nos cursos superiores devido à expansão da Educação Superior, mas que, mesmo com a ampliação, isso não afetou as condições de trabalho docente nas escolas, o que produz a falta de salários dignos, através do cumprimento do piso salarial nos municípios, a falta de recursos didáticos, estruturas nas escolas, etc. Ou seja: mais do que entender a situação em termos de matrículas abertas, isso só não basta para resolver a falta de docentes, e docentes atuantes em suas áreas. É necessário dar condições de acesso e permanência na universidade, e condições materiais de trabalho condizentes com a qualidade esperada. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2011, p. 36) questiona com base em Arroyo: em que lugar o plano deu errado?

Criticou-se, por exemplo, a ênfase dada à formação de professores como modo de garantir a qualidade do ensino praticado na escola sem ao menos

mencionar os processos “deformadores” e “desqualificadores” aos quais esses profissionais estavam submetidos.

A somatória das variáveis (falta de professores, falta de remuneração adequada, falta de professores atuantes em suas áreas, condições de trabalho inadequadas, etc.) tornaram a equação bem mais complicada. A essas, se acrescentam o baixo prestígio social da área (na pesquisa do referido autor em uma universidade do sudeste brasileiro, 9 dos 10 cursos com maior taxa de evasão e menor índice relação estudante x vaga são licenciaturas).

O contextual atual brasileiro de algum modo “quer” resolver essa situação, no entanto a forma não é a mais adequada. A reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) vai possibilitar que essa contratação de professores não seja mais necessária, porque muitas disciplinas acabarão por ficar optativas, e, portanto, para que contratar novos professores? Algumas áreas saindo do rol de disciplinas, e a constituição de itinerários formativos oferecidos de acordo com a quantidade de professores é o tom da solução. No entanto, essa, resolve um problema e cria outro: a falta da promoção de construção de conhecimentos de determinadas disciplinas que vão sair, ou que estarão limitadas de acordo delimitações de uma Base Nacional Curricular Comum que ainda não ficou pronta.

Podemos destacar, por fins conclusivos, que as narrativas dos jovens estudantes vêm contribuir para a discussão, tanto da formação continuada quanto da formação inicial de professores, por que estes acabam tendo dificuldades em se apropriar dos conhecimentos históricos produzidos, tanto em termos de limitação do corpo docente, quanto em termos de limitação imposta pelas políticas atuais. Consideramos essa discussão profícua, ao passo que a escola, enquanto ambiente de vida, também é um ambiente de compromisso com o conhecimento e com a apreensão deste pelos jovens. Pensar a formação continuada como foi o caso do PNEM e a formação inicial, com um campo de atuação com condições dignas de trabalho são elementos fundamentais para a aprendizagem e o êxito na escola.

6.5 RELAÇÃO COM OS COLEGAS

6.5.1 Da fragilidade

Durante a análise das narrativas percebemos que algumas narrativas deixavam clara uma relação “complicada” com os colegas, principalmente de sofrimento. Esse fenômeno conhecido como *Bullying* aparece forte na narrativa de três estudantes, revelando a dificuldade de estar na escola, aprendendo.

[...] eu rodei no primeiro ano [...] dificuldades tipo, eu tive problema no nono ano que aí reverberaram no processo, sabe? Fiquei meio distante do conteúdo e tal, e quando eu fui pra o primeiro, tive algumas desavenças com os colegas, o “famoso” Bullying, então, eu evitava ir na aula, daí eu acabei rodando por frequência, mas daí depois eu voltei e terminei (LEONARDO).

Começando pelo fundamental [...] no fundamental eu lembro que eu gostava de estudar, claro... tinha uma grande parte, assim... meio que resolvi que eu não gostava de mexer, que foi a parte de convivência com outras pessoas. Isso eu não me importo de dizer, mas eu sofri Bullying, isso então, não é que me afetou... [eu] sofria bullying até quando tirava notas altas e o pessoal não gostava, eu era quieto, não gostavam do meu nome, que meu nome é meio complicado, até hoje não achei ninguém com o meu nome, então digamos que eu sou “único”. Eu sofri [...] (JEAN).

Mesmo que as pesquisas sobre juventude apontam a socialização como um dos fatores importantes para a constituição da identidade juvenil, principalmente motivo de muitos para que continuem a estar na escola, no contexto dessa pesquisa, se revela outro lado da socialização: a fragilidade da relação com os colegas, principalmente sobre a forma de intimidação, desavenças, entre outras ações.

Sarzi (2014) destaca que a temática do *Bullying* está ligada a uma tradição internacional, principalmente com estudos desde a década de 1970 na Noruega em outros países. No entanto, ao fazermos uma busca na internet percebemos a baixa quantidade de produção na área, talvez refletindo na ausência da temática na formação de professores. Silva (2015) destaca que o *Bullying* hoje extrapola a realidade escolar, sendo um tema de saúde pública a ser discutindo, ao passo que afirma a falta de estudos sobre a temática.

Para Leonardo e Jean, os comentários tecidos pelos colegas que culminam na fragilidade dessas relações se configuram como um elemento problemático da passagem do jovem pela escola. Leonardo indica que essa relação o fez desistir de estudar por um ano, voltando no ano a seguir (em outra turma com novos colegas).

Para Sarzi (2014), com base em outros autores, podemos entender o *Bullying* como um conjunto de atitudes tomadas por alguns estudantes que provocam algum tipo de dor, constrangimento, angústia, e que de algum modo afetam o estudante que recebe essas agressões. Dessa forma, piadas, implicações, adjetivos relativos ao corpo ou tantas outras possibilidades figuram dentro das atitudes tomadas. Na maioria das vezes essas agressões se manifestam como a força do “forte, valentão” sobre o “fraco”, para sua diversão.

Silva (2015) entende que o *Bullying* se propaga de diferentes formas, através de agressões físicas, verbais, disseminações de calúnias, rumores, e *Cyberbullying*, quando acontece por meios eletrônicos.

Em sua pesquisa, Sarzi (2014) demonstra como as consequências reverberam na vida das professoras, que de algum modo viveram situações de *Bullying* na escola ou na família. Isso se traduz na falta de autoestima, falta de confiança, dificuldade em manter relações pessoais e relacionamentos amorosos, entre outros fatores. Também causa alterações no comportamento da pessoa, principalmente medo de enfrentar problemas e falta de desenvolvimento de autonomia.

Melucci (2004) destaca que as relações sociais podem ser fonte de sofrimento, podem tornar-se patologia. E que essas, muitas vezes só são resolvidas, corrigindo o sistema de relações e não só o sujeito. Neste sentido, pensando no contexto escolar, a situação do *Bullying*, não se resolve apenas punindo aquele que pratica tais atos, e sim, instaurando um espaço de convivência que não promove sofrimento, e que possibilita que todos aprendam, ou tenham condições ambientais para tal acontecimento.

De alguma forma, Leonardo e Jean conseguiram concluir os estudos, mesmo que essas marcas sejam presentes em suas narrativas e visíveis ao falar do assunto, mesmo que não fosse uma temática esperada na estrutura proposta da entrevista.

Acreditamos que para se manter na escola aprendendo, os jovens precisam de diversas condições, como a variedade de atividades educativas, uma relação próxima com professores e colegas. Porém, quando os colegas causam situações desagradáveis, a relação do jovem com o ambiente escolar se enfraquece. Não significa que haja uma relação frágil com o conhecimento propriamente dito, mas sim, a ausência de desejo de estar na escola, e conseqüentemente o afastamento.

Neste sentido, a narrativa de Aline pode esclarecer outros aspectos:

Eu não gostava... até agora eu tava olhando... não olhei aquela série sobre suicídio sabe? Mas a minha irmã falou que eu tenho que olhar, eu tenho que olhar com alguém, que ela olhou e disparou muita coisa dela do Ensino Médio, de como ela viveu, do Bullying que ela sofreu, e provavelmente vai me afetar muito também. Eu sofria Bullying, mas não, nada... “Oh, meu Deus”. Sempre tem... é que eu nunca fui uma pessoa centro sabe? Sempre fui uma pessoa “ah, tu é burrinha, mas tem alguém que é mais... tu sofre Bullying, mas tem alguém que sofre mais... tu tal coisa mas alguém tem mais... tu pode ter depressão um dia, mas tem alguém que pode ter mais”. Então eu nunca fui... eu sempre fui ficando, sabe? Essa questão do Bullying, essa questão de aulas não interessantes, ah... (ALINE).

A narrativa de Aline parece chamar atenção à relação com o professor, ou, o ato de “ir ficando”. Ao passo que a jovem se vê deslocada no processo, e que de algum modo não se sente contemplada nas relações, nas atividades, isso gera um movimento de baixa estima. Podemos dizer que a licenciabilidade, não só do professor, mas de outros atores como gestores, etc. pode ter a ver com o desestímulo, em outras palavras, aquele estudante que busca ajuda, mas não encontra, pois ele não tem “dificuldade, burrice ou depressão” a ponto de “merecer” ajuda. Nesse sentido, a própria pesquisa de Sarzi (2014, p. 161) ajuda a refletir, indicando que “[...] o passo inicial foi dado [...] que é fazer o reconhecimento do *bullying* no seu cotidiano, e dar importância a esse ato de maneira que se busquem novas estratégias de atuação [...]”.

Ao passo que estudantes se mobilizam e de algum modo a escola como um todo se mobiliza a buscar soluções e estratégias de acompanhamento ou atendimento aos estudantes que passam por essas dificuldades, provavelmente terá algum impacto na relação dos jovens na escola, de forma que não desistam e que não sofram. Abrantes (2003) destaca que, junto à um contexto educativo desfavorável, os jovens desenvolvem uma presença apagada na escola, marcada pelo baixo rendimento e dificuldades de aprender. Neste sentido, reforçamos a importância de a escola organizar-se de forma a atender as dificuldades dos estudantes, visando que casos mais graves não aconteçam.

Embora a temática do *Bullying* apareça no contexto da pesquisa como um elemento “não esperado”, não podemos negar que esse fenômeno afeta a relação

dos jovens com a escola, constando como um elemento que interfere da relação do jovem com a sua aprendizagem.

6.5.2 Socialização

De tantos trechos, talvez a narrativa de Aline seja uma das que mais exemplificam o potencial de socialização da escola, e dos espaços que por ela são construídos. Para Aline as atividades escolares,

[...] era um porre... na verdade era um porre mas a gente transformava numa coisa boa... A gente tinha trabalho e era sempre trabalho em grupo, achavam lindo fazer trabalho em grupo, daí trabalho em grupo tinha que se reunir nas casas, pra se reunir nas casas a gente tinha que comer alguma coisa, depois que comer tinha que beber, a gente tinha que tocar um violão, daí tinha que olhar vídeo no Youtube, era na época daqueles vídeos engraçados, sabe? Do Portas dos Fundos, os Barbichas, daí a gente fazia a sessão de vídeos engraçados, comia “afú”, tocava violão, ficava de boas... e o trabalho que é bom depois a gente ia decidia dividir e cada um ia fazia um pouco, mas a gente se reunia (ALINE).

Para Aline, estar na escola e conseqüentemente com os colegas é possibilidade de encontro. Tornar o “porre”, a chatice, o tédio em uma coisa boa.

Dayrell (2007, p. 1110) declara que os jovens, ao relacionarem-se com os outros, expressam uma dimensão simbólica e afetiva, através do diálogo, da música, o ato de trocar ideias: “Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens”.

Costa (2003, p. 3-4) declara que a escola, e conseqüentemente as vivências derivadas dela, se fazem de forma relacional. A escola

[...] é entendida como um espaço social – espaço de relações (de comunicação mas também de poder) – produzido por uma rede de interações quotidianas entre os diferentes actores que a constituem (alunos, professores, funcionários), baseado em culturas sedimentadas com o tempo, enformado por diversas pressões externas (famílias, ministério da educação, mercado de trabalho, etc.).[...] equaciona-se a escola na sua vertente mais informal, como um espaço (material e simbólico) criado para os jovens e reconstruídos pelos jovens.

Desse modo, as vivências escolares muitas vezes fogem da lógica para que foram criadas. Se pensarmos de modo pragmático, a atividade dada é para ser feita, sem necessidade de outras socializações. No entanto, como forma de dar sentido à ausência de sentido (muitas vezes), os jovens se reúnem, e fazem daquele momento de pesquisa e de organização, um ritual de socialização com comidas, bebidas, músicas e entretenimento.

Abrantes (2003, p. 31) chama atenção ao tempo livre dos jovens, e declara que:

Em pátios, ruas, centros comerciais, quartos ou sótãos, os jovens encontram-se para “passar o tempo”, conversando, gozando ou preparando-se para outras atividades. Apesar do vazio aparente, os jovens desenvolveram uma “arte de matar o tempo”, através da qual, em grande medida, constroem as suas identidades, culturas, hierarquias, normas, etc.

No entanto, mesmo que não haja tempo livre, Dayrell (2007) chama atenção de que os jovens usam o tempo disponível, entre uma atividade e outra, dentro da sala, no pátio ou em outros espaços.

Abrantes (2003) revela que a organização escolar, ao ser impositiva, muito centrada na avaliação e na linguagem ao mesmo tempo promove (via astúcia dos estudantes, como lembra Certeau) que eles possam constituir outra linguagem, que vem de encontro à estrutura escolar. Essas linguagens são formas específicas dos jovens dialogarem entre si, criando espaços para circulação dessas linguagens. Para o autor: “No fundo, é através das redes de sociabilidade que os diversos actores constroem a realidade escolar, atribuindo-lhe significados; é através das relações sociais que os jovens vivem a escola” (ABRANTES, 2003, p. 97).

O autor complementa que os grupos juvenis, os grupos que são formados durante a realização de trabalhos (grupos que também são constituídos na Educação Superior, no trabalho, na vida) são mais do que o agrupamento de pessoas, pois, tornam-se um ambiente com afetividades, e identidades em interação. Abrantes destaca que, embora esses grupos muitas vezes não são valorizados pelos docentes e equipe escolar, são uma plataforma que desempenha

[...] um papel integrador e estabilizador importante, ao nível das sociabilidades e dos afectos. São inúmeros os casos de alunos desintegrados, cujos trajectos de insucesso, indisciplina e abandono se iniciarem (ou se reforçaram muito) quando foram separados [...] (ABRANTES, 2003, p. 99).

Aline, em sua narrativa, revela que o espaço dos trabalhos promove a união dos estudantes, e estes, mais do que realizar a atividade, gastam tempo se conhecendo, se divertindo, e essa união fortalece o seu estar na escola. Se lembrarmos a trajetória de Aline, nas narrativas aqui já apresentadas, mesmo dizendo não gostar da escola, também não pensa em desistir e, isso nos faz acreditar que a dinâmica da socialização com os colegas pode ser um dado fundamental para entender a permanência da estudante. Dessa forma, mesmo que às vezes as relações são frágeis, como é o caso do *Bullying*, muitas vezes são, nas palavras de Abrantes, uma plataforma de apoio e permanência na escola.

6.6 JUVENTUDE, FAMÍLIA E OUTROS ESPAÇOS

6.6.1 Relação com a família

Um dos elementos que circundam talvez com maior profundidade as relações entre juventude e escola talvez esteja na relação dos jovens com a família.

Sabe-se que a relação com a família, principalmente o nível de escolaridade dos pais sempre foi um parâmetro de análise na sociologia da educação, principalmente na sociologia de Bourdieu. No entanto, nesta seção não concentramos nessa correlação, e sim em outras possibilidades, principalmente subjetivas. Para Christine, um dos motivos de que os jovens vão mal na escola é porque:

[...] eu acho que falta interesse dos alunos, não é culpa só da escola, também tem que ter essa educação dos pais em casa, pra eles saber a importância do porquê estudar, pra quê ter essa educação [...] (CHRISTINE).

Para Christine, a relação com os pais e o valor que os pais dão pode ser um diferencial que mobilize os jovens para os estudos. Ilia, na sua narrativa conta:

Teve certos momentos que também, dias que eu não tinha interesse, daí meus pais falavam comigo “não, é importante, vai na aula” (ILIA).

De algum modo a relação dos pais com os filhos pode motivá-los a ir fazendo com que se mobilizem. Mas para isso, é preciso saber o que pensam os pais. Na visão de Ilia, para ela há que se considerar as condições econômicas e a formação dos pais.

Em contexto familiar, a questão de como os pais viam a escola ou o que era importante, como tem essa diferença na questão dos pais, econômica, também muitas vezes, indo pra escola o estudante estava trabalhando em casa ou auxiliando de alguma forma então porque não se tinha alguma retribuição ou algo momentâneo. Já é diferente na concepção de pais que tinham formação e viam na escola uma importância mais efetiva, então, depende muito da questão familiar, mas muitos também vinham porque era obrigatório, assim, porque eram empurrados e não se identificavam (ILIA).

Para Ilia, a orientação dos pais, o estímulo ou não aos estudos é um fator relevante. Para Charlot (2009) a relação com os pais é um fator mobilizante, por vários motivos: quando o estudante não quer ter o mesmo futuro que o pai ou a mãe; quando os pais não querem que os estudantes prossigam os estudos, principalmente quando as condições financeiras são desfavoráveis e é exigido que o estudante colabore financeiramente no âmbito familiar; ou quando os pais querem decidir o futuro do jovem, dizendo que cursos ou qual profissão ele deve seguir.

Charlot (2009) também relata o oposto: uma pressão familiar muito grande, que também pode desmobilizar o estudante. Isso se revela de certo modo na narrativa de Jean:

Me sinto muito preso em casa. Tanto que eu moro aqui em São Pedro, e feriadão eu não fui pra casa. Eu falo: “eu fui pra o IF porque eu não queria estar em casa”. Porque como eu moraria em outra cidade, eu poderia, sei lá, sair das rédeas da mãe e do pai, que eram chatos, botavam muita pressão na cabeça do cara. E pra sair... depois eu estudei. Eu aprendi a estudar lá, bem dizer. Eu realmente aprendi a estudar lá. Eu saí. Depois quando eu fiquei seis meses em casa, eu me sentia preso em casa. Agora aqui eu to me sentindo melhor. Até meu humor mudou da água pra o vinho. Em casa eu tava muito bravo, tava triste às vezes (JEAN).

São evidentes dos dois lados da moeda: o apoio dos pais e às vezes uma “pressão”, ou uma “desresponsabilização parental” (ABRANTES, 2003), que implica uma desautorização do estar na escola e uma pressão para a desistência. Abrantes

(2003), no entanto, indica que é mais provável o contrário, que é a presença dos pais.

Outro fator importante é que quando os filhos têm condições desfavoráveis na família, é possível que façam um investimento maior na escola para que não vivam da mesma forma que os pais. Abrantes (2003) em sua pesquisa com jovens indica que muitos, mesmo com a apatia, uma aparente desmobilização, sabem que é preciso passar pela escola para não viver a mesma vida dos pais. Neste sentido, quando os jovens se mobilizam e a família é presente, pode ser uma plataforma importante para que os jovens se mantenham mobilizados e consigam entender o sentido da escola para a constituição do seu futuro.

Embora com pequenas incursões, não é possível negar a influência dos pais no processo educativo. De forma mais ativa ou não, eles promovem alguma marca na relação do jovem com a escola, com o conhecimento e com futuro.

6.6.2 Religião e questões sociais

Por mais que a natureza do trabalho escolar se diferencia de outras, o jovem estudante que chega na escola possui vivências extraescolares, e essas de alguma se relacionam com as aprendizagens escolares. Freire (1983) enfaticamente discutiu isso em sua obra, principalmente apontando que respeitar os conhecimentos que os estudantes trazem para a aula é fundamental (FREIRE, 2016).

Ilia em sua narrativa demonstra como um grupo religioso e a influência da atuação do pai lhe fazem pensar mais em termos sociais, ou seja, de que forma esses espaços de socialização (grupo religioso e família) incidem nas suas decisões (LAHIRE, 2002).

Eu tive um envolvimento bastante ligado à questão religiosa, ligado à Pastoral da Juventude que eu entrei no Ensino Médio então... nós trabalhávamos bastante a questão social [...] era um grupo de jovens que tinha uma orientação de um jovem mais velho que já tinha uma caminhada [...] era fora da escola. E nós nesse grupo trabalhávamos muito a questão do social, da história, mas a questão de como a sociedade se organiza, porque se organiza dessa forma, então... eu acabei me aproximando ou meu interesse muito na escola se voltava às questões sociais, como eu já tinha dito antes, a história me chamava bastante a atenção, e acho que questão também familiar, meu pai foi militante vários anos de um partido, então parece que tinha uma sementinha mais vinculada a essa área (ILIA).

Embora o encontro não seja forjado, de alguma forma Ilia construiu um apreço maior às áreas que se relacionam com questões sociais, principalmente em âmbito religioso e por influência direta na relação com o pai. Essa é uma aprendizagem interessante, e que se inicia fora da escola. Quantas aprendizagens são construídas fora da escola e que relações são entrelaçadas com as disciplinas/áreas de conhecimento?

Nogueira (2004) em sua tese de doutorado problematiza a escolha do curso superior, com base em dados relativos a escolha dos cursos, e as condições socioeconômicas dos estudantes. Com base em Lahire (2002), Nogueira percebe que existe uma correlação estatística entre condição socioeconômica e curso escolhido, mas como ela se dá? Nogueira (2004) aponta que para entender esse processo, precisamos investir na obra de Lahire, principalmente ao tratar das disposições adquiridas pelos sujeitos, devido às múltiplas socializações vividas, entre escola, família e outros espaços.

Desse modo podemos afirmar que para Ilia a exposição à sua realidade e a participação no grupo religioso foi um fator importante para que ela optasse pela área de ciências sociais. No entanto, essa escolha diz respeito também às vivências escolares, que poderiam ter sido de “sucesso” ou “fracasso”.

Do ponto de vista de teorização de Charlot (2000, 2013) é importante destacar que a relação com outros grupos, outros espaços e familiares é um fator relevante na relação do jovem com determinado conhecimento, e que esta relação pode ser na ótica das atividades, seminários, dando possibilidade que o estudante aprofunde interesses ainda na escola.

6.6.3 Identidade, pensamento, saúde e conflito

Um dos aspectos que percebemos em uma entrevista foi de que a relação do jovem com a escola, e um possível duplo papel (jovem e estudante) não é tão simples, ou fazendo paráfrase à um trecho de Melucci (2004), é quase uma “tensão irresolúvel”, porque é uma tensão identitária.

Até o momento discutimos diferentes aspectos como a relação do jovem com os colegas, com a família, com os conteúdos, etc. No entanto, ao final, mostramos uma relação diferente, uma relação do jovem consigo mesmo, os desafios que

precisa enfrentar para conseguir viver a juventude sem deixar de lado a atividade e o estar na escola e o conflito da identidade.

Jean nos mostra um lado ainda não explorado, que pode se repetir na vida de muitos jovens. Ao perguntar como ele lidava com isso (ser jovem e estudante), temática surgida em sua entrevista, o jovem estudante responde:

Fumando. Fumando... porque eu vivia muito ansioso, isso me dava muita ansiedade. Eu ia na psicóloga e mesmo assim me dava ansiedade, lá no IF pelo menos. Eu tenho um milhão e um de pensamentos, e foi aí que eu meio que comecei a descobrir o que eu gosto, o que eu não gosto, o porquê e tal. Isso aí começa a mexer tudo na cabeça. Eu vivia ansioso então comecei a fumar, e isso começava a me acalmar. Só que porém... é prejudicial, começava a me prejudicar, e daí eu comecei a ver que começou a ficar grave quando fumei uma carteira por dia, ficava fumando uma carteira por dia. Ia rápido o dinheiro. Daí eu comecei a parar, aí eu parei. Parei por cinco meses depois eu voltei. Daí como eu não posso tomar café porque me dá hiperatividade, eu comecei a comer. Do segundo ano até o início do terceiro eu engordei, tava com 116 kilos, depois eu voltei a fumar e parei de comer muito, eu emagreci 30 kilos nesse intervalo, em dezembro eu tava com 86. Daí eu comecei a parar de fumar, e daí eu fui pouco a pouco a parar de fumar, daí agora que eu parei de fumar, porque agora realmente eu vi que me estabilizei, começou o semestre, claro, eu fumei pouco, agora parei. Realmente eu parei. Duas ou três semanas sem fumar, agora com 20 anos eu consegui conciliar os dois [ser jovem e estudante] mas antes eu só conseguia suportar com drogas lícitas, fumar e beber. Se eu não tivesse começado a me "enervar", eu até tenho marca aqui na mão, aqui e aqui [mostrando partes da mão], eu começava a roer, ficava ansioso, ficava em pele viva, porque eu não conseguia conciliar isso aí. Claro, pra outras pessoas poderia ter sido mais fácil, pra mim não foi. Eu tinha que achar um meio pra conseguir me acalmar (JEAN).

Mesmo que determinado tema extrapola uma relação com o conhecimento escolar, por exemplo, parece relevante discutir tal situação ao tratar da juventude. Para Melucci (2004, p. 45) a identidade “[...] define, portanto, nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos”. É um movimento complexo de saber quem somos e quem não somos, sendo um, nenhum ou milhares. Jean, em sua narrativa, demonstra que ao viver o Ensino Médio, mais do que lidar com conteúdos e atividades, precisava aprender a lidar consigo, com seus sentimentos, indecisões, seus pensamentos. Essa identidade sempre é aferida por nós e pelos outros. Para Melucci (2004, p. 50):

Nossa identidade configura-se, então, como um campo com quatro pólos, como um sistema de vetores em tensão entre si, à constante procura de um equilíbrio entre a identificação que operamos e aquela realizada pelos outros, entre a diferença como a afirmamos e como ela é reconhecida pelos outros.

Melucci complementa que, quando um desses vetores que pólos da identidade é trincado, existe possibilidade de desconforto, sofrimento, “perda de nós mesmos”. E o corpo lida com essa perda, com esse desencontro. É possível dizer que o encontro consigo mesmo, pode às vezes ser traduzido na ansiedade, em consumo de drogas, entre outras saídas.

Abrantes (2003) indica que o uso de drogas geralmente relaciona-se com um contexto de distanciamento da escola, falta de sentido, forma de preencher o tempo livre que não se ocupa com o conhecimento escolar, ou que preenche o tempo livre fora da escola.

Matos (2003, p. 61) aponta que na juventude, alguns motivos levam a consumir drogas, sejam quais for: “[...] ter problemas em casa; uso por prazer; pelo efeito que produz; para experimentar, e também por influência de amigos”. A ociosidade do cotidiano, quando existe ausência de possibilidades educativas ou trabalho, também pode levar os jovens ao consumo. A autora aponta que as drogas estão muito próximas dos jovens, nos grupos de amigos e em festas, mas, constata em sua pesquisa que existe um discurso que avisa dos perigos, mas que aos jovens às vezes faltam informações para que possam tomar uma atitude objetiva frente ao uso.

Estar na escola e estudar como destaca Charlot (2013) e outros autores exige de algum modo um desprendimento de si em detrimento da busca pelo conhecimento. A seguir, a narrativa de Jean nos ajuda a pensar que ao estar na juventude, este momento que não é naturalmente conturbado, mas que se envolve com o consumo, com a provisoriidade, com a passagem para a fase adulta, todos esses impasses podem culminar em um sentimento de confusão, perda de chão, etc. Isso também é um desafio para o estudante, conseguir conciliar esses sentimentos com a atividade escolar.

[...] depois que eu tomei, que eu entendi quando a psicóloga me ajudou, “tu tem que separar o que é pessoal e o que é de aula e ver o que é importante pra ti. Deixa um pouco a questão pessoal e foca na aula, tu ta

aqui pra aprender, depois que tu aprende tu pode voltar pra o pessoal que vai ver que no pessoal tu já conseguiu corrigir”(JEAN).

Embora em cada pesquisa sempre optamos por determinados argumentos ou áreas de conhecimento, e, em nosso caso buscamos fugir de explicações psicológicas ou subjetivas, entendemos que aqui existem condições que impedem que o estudante se concentre na atividade, esteja presente, não só de corpo, mas de pensamento na sala de aula. Embora anteriormente ele afirme que precisou “baixar a cabeça e estudar”, parece que esse movimento nunca é constante, pois as dificuldades da vida, em torno da família, saúde, trabalho, relacionamentos, etc. acabam afetando o “funcionamento normal” da rotina, da vida esperada.

A partir de Melucci (2004) podemos entender que a vida tem uma dinâmica interna, e é um mundo interno que pode estar em conflito com o mundo social. Melucci fala de uma tensão irresolúvel entre essas duas partes, entre nossa identidade e a dos outros, entre o desejo e as obrigações sociais, por isso:

Abrir e fechar são a condição para conservar nossa unidade no fluxo das mensagens e na sequência das mudanças. Na alternância de ruídos e silêncios, podemos aprender a salvaguardar um espaço interior que deve ser conservado, tanto na mutação das linguagens e dos interlocutores como na ausência da comunicação (MELUCCI, 2004, p. 69).

Parece que os espaços (interno e externo) estão sempre em discussão, e, quando estas se acirram do lado de dentro, o lado pessoal acaba pesando. Desse modo, refletindo sobre a narrativa de Jean, o movimento de abrir e fechar são constantes na vida humana, independentemente da idade.

Embora ao longo do trabalho, damos destaque à importância da atividade, do desenvolvimento da atividade intelectual, do esforço, da necessidade, as dinâmicas internas do sujeito podem afetar a forma como essa se dá, e aí o sujeito acaba construindo diferentes subjetividades que implicam formas de ser estudante diferentes. Há aqueles que se isolam dos colegas, e centram-se nas atividades; há aqueles que não entram em atividade porque nada lhes interessa e acabam tornando-se estudantes que estão na escola apenas para ver seus colegas; há aqueles que não fazem nenhum dos dois e acabam desenvolvendo algum tipo de raiva da escola, vão por obrigação, etc. Tentar mapear essas representações parece ser um exercício demasiado longo, porém, entender que os sujeitos, entre a

dimensão interna e externa passam por conflitos pode ser uma forma de ler a situação dos jovens e a escola.

Talvez o conselho da psicóloga de Jean esteja alinhado com as ideias de Masschelein e Simons (2015). Na escola, ao se tentar suspender a influência da família e da sociedade, também seja um espaço no qual os jovens possam também esquecer aspectos do mundo interior, possam momentaneamente tentar afastar-se de si mesmos, e assim, tentar ao máximo envolver-se em uma atividade intelectual. Percebemos que estudar possa ser uma forma de sair do mundo conturbado das obrigações externas, dos estereótipos, dos pensamentos dos outros que permeiam o imaginário de cada um de nós.

Por que problematizar essas questões? Porque de alguma forma elas são relevantes em escala individual. Por que determinados jovens não se concentram? Não conseguem entrar em atividade intelectual? Por que estão em sala de aula, mas parece que não estão ali, presentes? Pensar as dificuldades pessoais, subjetivas, até psicológicas podem ser um caminho de diálogo e compreensão dos jovens que passam diariamente despercebidos no cotidiano escolar. O jovem, de alguma forma, não consegue estar ali presente, pois se perde em seus pensamentos, busca saídas para fugir da realidade que às vezes é tortuosa, dolorosa, e põe em dúvida a própria sanidade. No caso de Jean, parece que aos poucos ele conseguiu resolver isso, se entender e entrar em estabilidade, mas, muitos não conseguem, e aí, nesse turbilhão se perdem da escola.

Essas relações são algumas que percebemos nas narrativas dos jovens estudantes. A multiplicidade de relações traz à tona a complexidade do tema, que envolve mais que um professor e um estudante, mas sim um conjunto de fatores que alteram o “procedimento normal” ou o ideal da aprendizagem escolar, a incorporação de um papel de estudante ativo, que busca conhecer as coisas à sua volta. Feitas as análises acerca das narrativas produzidas, o próximo capítulo encerra o trabalho, apontando reflexões sobre as narrativas e apontando as principais aprendizagens da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZAGENS DA PESQUISA

E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e não se sabe onde se vai chegar (LARROSA, 2006, p. 52).

Para concluir a pesquisa, iniciamos retomando os objetivos estabelecidos e as aprendizagens provenientes de cada um. O objetivo geral do estudo foi *compreender as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares construídas no Ensino Médio por alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM com base em suas narrativas, considerando a influência dessas relações em sua mobilização ou desmobilização para os estudos.*

Os objetivos específicos de certo modo compreendem cada capítulo da dissertação, tanto os de fundamentação teórica como de análise das narrativas. O primeiro objetivo foi *refletir sobre a etapa do Ensino Médio, delimitando percepções sobre ela e os desafios atuais.*

Podemos ver que o Ensino Médio se encontra em uma encruzilhada: uma tentativa constante de entender qual sua identidade, e ao mesmo tempo, lutar contra as determinações externas que querem domar e domesticar a escola, dizendo a ela o que fazer, o que e como ensinar. Também podemos perceber que, o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica carrega muitas possibilidades. Seu potencial é tão grande que, constantemente organismos internacionais e empresas nacionais querem castrar esse potencial, o de oferecer conhecimento suficiente para que jovens possam sair da sua condição real a partir da emancipação intelectual.

Junto à estas discussões sobre a estrutura/organização do Ensino Médio, destacamos o papel dos jovens nesse processo. Eles, como parte interessada na sua própria formação, vivem diferentes dilemas dentro da escola, principalmente quando pensamos sobre seu papel enquanto estudantes, que às vezes entra em conflito com a sua juventude. Por isso que se realizam pesquisas sobre o tema: o jovem, por viver as dramáticas mudanças da sociedade, também passa por mudanças e conflitos consigo mesmo.

Destacamos também que existem diferentes desafios para que o Ensino Médio se qualifique, entre elas: a universalização da etapa, pois, infelizmente muitos jovens ainda não estão na escola e a quantidade de matrículas ainda não contempla a totalidade dos jovens no país; a formação de professores e melhores condições de

trabalho, pois, muitos além de não atuarem em suas áreas de formação, não têm condições dignas de trabalho, nem valorização profissional; a qualificação dos recursos pedagógicos na escola, principalmente em termos físicos como estrutura de sala de aula e diferentes laboratórios e rede de internet; entre outros. Desse modo, continuar a investir em pesquisas no Ensino Médio é fundamental, na tentativa de que haja investimento coerente com as necessidades, e que o olhar brasileiro se volte para a escola pública, fruto de lutas há décadas.

O segundo objetivo específico tratou de *discutir o conceito de juventude a partir de múltiplos aspectos, relacionando-o com processo de escolarização no Ensino Médio*. Com esse objetivo, a partir de diferentes autores, buscamos identificar algumas características que marcam a juventude, tentando subsidiar nosso olhar sobre o jovem na escola. Relações de gênero, raça e etnia, classes sociais, relações familiares e geracionais, entre outras, fulguram no coletivo de possibilidades de vivências juvenis. Ser homem ou mulher traz diferentes possibilidades de viver. Ter condições socioeconômicas também traz outras possibilidades. Mas, aqueles que possuem poucas condições também vivem sua juventude: lançam mão de táticas, estratégias e garantem a socialização, o consumo cultural, produzem culturas variadas nos espaços da rua como na escola. A desigualdade naturalizada do país demonstra a dificuldade em lidar com a diversidade, principalmente em relação à raça e a etnia. Os dados apresentados no capítulo 3 chamam atenção à importância de desenvolvermos um olhar diferenciado à juventude.

O terceiro objetivo específico foi *explicitar conceitualmente a “relação com o saber”, como fundamento de análise das narrativas produzidas*. Em relação a esse objetivo, buscamos discutir a teoria de Bernard Charlot, tentando trazer um contorno diferenciado em relação à realidade desta pesquisa, a natureza das narrativas produzidas.

Foi preciso desenvolver um entendimento em torno do contexto de formação dessa teoria, com base na sociologia da educação (sociologia da reprodução), na tentativa de romper com a correlação estatística entre condição cultural familiar e desempenho na escola. A essa, acrescentamos o olhar da nova sociologia da educação, que invés de procurar suas variáveis na relação entre família e escola, olha para o currículo e preza pela qualidade do conhecimento escolar, e seu potencial de problematização do mundo e emancipação intelectual.

Fracasso escolar ou situação de fracasso? Romper determinismos sempre é um exercício importante quando queremos entender as relações que os jovens estabelecem com a escola, com o aprender e com os conhecimentos escolares. Deste modo, acreditamos que através da intervenção educativa e a construção de uma relação sólida com o conhecimento é possível romper causalidades e instaurar possibilidades de aprender. Por isso também, se problematizou os atos de estudar, ensinar e aprender, principalmente porque eles não são ligados um ao outro, e dependem de posturas ativas, não só dos professores, mas principalmente dos estudantes.

Pela dificuldade de estabelecer um consenso sobre o termo relações com o saber, cunhado por Charlot, buscamos uma terminologia que fosse mais clara e que possibilitasse pensar a multiplicidade de relações estabelecidas pelos estudantes na escola. Mesmo alterando a terminologia, pensar a mobilização, o prazer, a curiosidade, o sentido e a atividade intelectual foram o grande mote das narrativas. Podemos perceber que os jovens, ao estarem na escola desenvolvem uma atividade, complexa e ambígua, que mais do que estudar por um motivo utilitarista, é envolvido por sua mobilização, desejo de aprender mais, mas também pelo sentido que é atribuído, e pela atividade intelectual desenvolvida, que precisa de coerência entre ações e objetivos. Aprender na escola é preciso, mas principalmente quando esse aprender está condicionado pelo desejo, pela curiosidade, pela necessidade de compreensão do mundo.

O último objetivo estabelecido foi *identificar as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares que os jovens estabelecem no Ensino Médio*. Através desse objetivo foi possível discutir as narrativas produzidas através das entrevistas com os jovens Leonardo, Jean, Aline, Diana, Christine e Ilia. A riqueza das entrevistas, o ato de ouvir os jovens estudantes, mais do que gratificante, proporcionou uma nova visão das relações na escola, do ser jovem no Ensino Médio. Por isso, a seguir exploramos tipos de se relacionar com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares.

Os jovens em sua maioria gostam de estar na escola, mas tem dificuldade de se mobilizar para a aprendizagem. Como lembra Charlot (2009) sabem que a escola é importante, sabem que a escola é uma possibilidade de futuro, não pensam em desistir da escola, mas não se mobilizam para a sua própria aprendizagem.

Atribuem diferentes sentidos ao conhecimento e a atividade escolar, principalmente quando estes estão vinculados ao uso da tecnologia (no caso da pesquisa, pela falta, pela necessidade de ter tais recursos). Entender os conteúdos e ter uma explicação adequada por parte do professor também são aspectos destacados como importantes ao longo das narrativas. A curiosidade em aprender mais, a postura questionadora e os desafios na prática são caminhos para a mobilização do jovem, e quando estes não existem, a aprendizagem se esvai, acaba caindo em formas mecânicas de viver a escola. O novo Ensino Médio também é posto em xeque através das narrativas dos jovens estudantes. A escola não pode oferecer flexibilizações em seu conhecimento, pois, priva as possibilidades educativas dos jovens em seu futuro, principalmente porque esse está em construção e não temos controle sobre ele.

Percebemos que quando são ofertadas diferentes possibilidades educativas para os jovens, a escola, mais do que mantê-los presentes, permite que construam outras aprendizagens, principalmente quando estas envolvem o corpo dos estudantes, como jogos esportivos, o teatro, etc.

Os professores deixam marcas nos estudantes, de forma positiva quando: a) desenvolvem algum tipo de proximidade, que entendemos como amizade; b) quando mantém uma postura dialógica em sala de aula e c) quando seu “tato pedagógico” e sua proximidade trazem possibilidade de tornar a aula interessante, e os estudantes sentem que entendem os conteúdos; e quando marcam de forma negativa: a) se relacionam com os estudantes de forma autoritária ou licenciosa, e perdem a dimensão da autoridade docente através da relação próxima e de um conhecimento que os estudantes consideram importante e; b) quando há falta de formação docente, em termos de formação inicial, continuada ou permanente.

Os colegas, que são fundamentais para a identidade do jovem também impactam de forma positiva e negativa, quando, socializam, aprendem, constituem grupos e trazem uma rede de reconhecimento, e, infelizmente, quando causam sofrimento aos outros através da discriminação e do *Bullying*.

E por fim, as relações entre juventude, família e identidade, e como estas dialogam, através da socialização familiar e em outros espaços, como a Pastoral da Juventude.

Além das descobertas pontuais da pesquisa, em relação aos objetivos específicos, e, acreditando que o objetivo geral foi alcançado, houve uma série de desafios do início ao fim, como pesquisador.

Acredito que muitas pessoas ao fazerem suas dissertações já têm uma caminhada na área ou temática em que estudam. Por ser pedagogo nunca desenvolvi nenhum estudo sobre juventude, Ensino Médio, ou conhecia a teoria da relação com o saber. A apropriação destes referenciais foi aos poucos se consolidando a partir de um amplo escopo de leituras, que demandaram de mim aos poucos abandonar certas ideias e concepções para entender outras. Entendo que Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio não têm os mesmos objetivos, por sinal, são bastante diferentes. Para quem tem como locus de formação à Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, me apropriar teoricamente sobre a temática do Ensino Médio e da Juventude foi um grande desafio, ainda em processo.

Outro desafio tomado foi lembrar minhas experiências no Ensino Médio, por ter optado por uma pesquisa de cunho narrativo. Fazer essa retomada das memórias se consolidou como um aspecto importante, que, busquei propiciar também aos estudantes de licenciaturas.

Vimos também que as posturas dos estudantes são variadas, mas, em sua maioria, detém o desejo de aprender, de saber mais sobre coisas que lhes tocaram e que provocaram sua curiosidade. Por isso, os professores e a instituição escolar são muito importantes: pois, através da sua mediação, permitem que estes estudantes rompam com o senso comum, e, se apropriem da cultura elaborada que emana da escola (CHARLOT, 2000, 2013; YOUNG, 2007; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2015; LUCKESI, 2011;). Desse modo, aprofundar a discussão de seus papéis é fundamental para desnaturalizar o olhar, e romper com formas estereotipadas de conceber o estudante, como aquele que não tem desejo, que não quer aprender, que não “está nem aí”. Mesmo quando existem estudantes neste estado, precisamos pensar o porquê disto, e, vimos com os estudos de Charlot (2013) que é possível buscar uma leitura “positiva” da realidade.

O uso de narrativas como forma de expressão e de pesquisa no estudo foi uma descoberta importante para mim: fazer pesquisa com a voz de participantes tornou o processo mais rico, incrementando minha visão com experiência dos participantes como nos lembram Clandinin e Connelly (2015, p. 80),

Todos nós, pesquisadores iniciantes ou experientes, vamos para a pesquisa com perspectivas, atitudes e modos de pensar sobre a pesquisa. Estas histórias, estas narrativas pessoais da pesquisa, devem coincidir com ou ultrapassar uma fronteira, para variar os graus com os quais desenvolvemos nossas pesquisas atuais. Quase todos nós – é inimaginável que não fizéssemos isso – vamos para a pesquisa narrativa com diversas versões de histórias de pesquisa formalista e reducionistas. Isso é tão verdade que estamos sempre nos debatendo com tensões pessoais ao continuarmos nossa pesquisa narrativa.

Mudar nossa ideia de como se faz pesquisa, e como tem que ser sempre é posta em cheque quando nos deparamos com novas possibilidades, novos sujeitos, novas formas de olhar. Analisar as narrativas sem dúvida também foi uma aprendizagem rica, não só por não conhecer a Análise Textual Discursiva de Moraes (2003), mas, pela diversidade das experiências que os jovens estudantes apresentaram. Cada vez que sentava para escrever lia as narrativas, buscava autores que teorizam e analisam os mesmos aspectos, voltava à minha escolarização e lembrava dos momentos, dos problemas, das conquistas, como se eu estivesse aqui e lá ao mesmo tempo. Por isso, acredito que as narrativas carregam consigo um potencial enriquecedor, de nos fazer pensar: não só o pesquisador pensa sobre si, se coloca no texto como alguém vivo e não como alguém inexistente, mas também quem é entrevistado, que conta sua história, a esse também é dada a oportunidade de pensar na sua vida, sua trajetória, suas escolhas, às vezes boas, às vezes simples escolhas.

Entender as relações com o saber, nas suas múltiplas formas através da escola, do aprender, dos conhecimentos escolares, professores e colegas, e até em relação à família, foi uma possibilidade rica e que busquei explorar da melhor forma possível, principalmente buscando fazer uma análise crítica das narrativas. Acredito que como pesquisador iniciante na área da educação, o importante é romper com visões calçadas no senso comum que criticam a escola sem saber o seu potencial, sem saber o que ela pode promover na vida dos jovens. Leonardo, Jean, Ilia, Christine, Aline e Diana, embora com dificuldades e necessidades específicas, todos mostram o quão rica a escola pode ser, e que, mesmo dificuldades, inclusive reprovações, todos chegaram à Educação Superior, e como licenciandos, futuros professores.

Pelo enfoque narrativo dado desde o projeto de qualificação, acredito que escutar os jovens como uma estratégia metodológica se configura uma forma de

avançar na pesquisa em educação, principalmente pelas narrativas e a riqueza conceitual delas. Em um país nos quais os jovens são alvos da violência familiar, social, e muitas vezes escolar, pensar em pesquisas que privilegiam a escuta pode ser uma forma de promover um momento em que esses jovens reflitam sobre sua experiência e compartilham-na com alguém que tem interesse.

Quando reflito sobre meu Ensino Médio percebo que muitas coisas poderiam ter sido diferentes. Penso que eu poderia ter me relacionado de outras formas com o conhecimento e com a escola, solicitado outra postura dos estudantes, incentivado os colegas a serem mais ativos em suas experiências. Minha escolha pela licenciatura não foi totalmente pelo acaso, mas a experiência no Ensino Médio, de certo modo, não foi definidora da minha escolha formativa na Educação Superior.

Acredito que são necessários espaços de diálogo na escola. Lembrando Pereira (2013) é importante fazer circular a palavra, permitir que os jovens se expressem, que contem suas experiências, compartilhem seus anseios, para que a escola, para além prática mecânica, seja cada vez mais um espaço de vida e de alegria.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 7-32.
- ABRAHÃO, Maria. H. M. B. Memórias, Narrativas e Pesquisa Autobiográfica. **História da Educação (UFPEL)**, Pelotas, v. 14, n.1, p. 79-95, jul./dez. 2003.
- ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta/ANPOCS, 1994.
- ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta Editora, 2003.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 1974. Disponível em: <<http://www.portalpedagogicofme.educacao.niteroi.rj.gov.br/lit/Carlos%20Drummond%20de%20Andrade-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20ser%20po%C3%A9tico.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017
- AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 131-153.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. 2. reimp. Tradução por Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: por quê. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 53-74.
- ÁVILA, Dânia; CAMPELO, Fernando; MOSCATO, Jarbas. Pensamento Freireano e o uso de tecnologias por comunidades periferias no entorno escolar. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, 17., 2015, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2015, p. 1-8.
- AZEVEDO, Maria Nizete de. **Ensinar Ciências e Pesquisa-ação: Saberes Docentes em Elaboração**. Jundiá: Paco Editorial, 2013.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção Filosofia e Ensino).

BENETTI, Cláudia Cisiane et al. (Orgs.). **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: narrativas de experiência**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Duas Cidades, 2007.

BISCOLI, Roberto. Juventude ou juventudes? In: COLOGNESE, Silvio Antônio (Org.). **Novas fronteiras para o saber sociológico**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 105-116.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A, 2001.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 39-64.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: em: 12 de jul. 2016.

_____. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno I: Ensino Médio e formação humana integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/eventos/3567fb990fdad274753c6d3e83d80474.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9647/8875>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CARVALHO, Adalberto Dias. **Utopia e educação**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção “Ciências da Educação”).

CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 57-75, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2017.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia: caminho para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 19-42.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Esp., p. 17-34, jul./dez. 2002.

_____. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: CIEE/Livpsic, 2009.

_____. **Da relação ao saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

_____. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 6, p. 11-19, out. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/2044/1117>>. Acesso em: 24 jan. 2017

_____.; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 63-92.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIVIEIRO, Paula Andrea Grawieski. **Transposição didática reflexiva: um olhar voltado para a prática pedagógica**. 2009. 179 p. Dissertação (Mestrado

profissionalizante em Ensino de Matemática)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução por Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laerts, S. A. de Ediciones, 1995, p. 11-59.

CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Núria Pérez de. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Núria Pérez de (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2010, p. 21-86.

COSTA, Antônio Firmínio da. Prefácio. In: ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta Editora, 2003, p. 9-12.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Esp., p. 1105-1128, out. 2007.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Tradução livre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 37-39.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Tradução por Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FOLLMANN, José Ivo; FISCHER, Nilton Bueno. Apresentação da edição brasileira. In: MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: EDITORA UNISSINOS, 2004, p. 9-11.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Professora Sim Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

_____. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v. 22).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução por Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2014.

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente à “Escola Sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 149-160.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise de questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v.11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://revistas.ucg.br/index.php/educativa/article/view/884>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2., 2012, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis: PMF/SC, 2012a, p. 1-10.

_____. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 36, p. 169-186, abr. 2012b. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Mulheres – atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 41-70, out. 2007.

GOLDENBERG, Mirian. O discurso sobre o sexo: diferenças de gênero na juventude carioca. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 25-41.

HAMELINE, Daniel. Pedagogia e pedagogismo. In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução por Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 71-96.

HANAUER, Marcelo José; ABEGG, Ilse. Políticas públicas e programas de incentivo à integração de tecnologias de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 16, p. 1-16, nov. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53196>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução por Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 9-46.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. **Retrato das desigualdades de Gênero e Raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução às Ciências Humanas**. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

JOCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 75-100.

KUENZER, Acácia. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta desigual. In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007a, p. 27-33.

_____. Ensino Médio: novos desafios. In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 25-26.

_____. A difícil superação da dualidade estrutural em uma sociedade dividida e desigual. In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007c, p. 34-37.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

LADSON-BILLINGS, Gloria. A raça *ainda* é importante: a Teoria Racial Crítica na Educação. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; Gandin, Luis A. (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Tradução por Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 129-143.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução por Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução por Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262201100200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2017.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich (Org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria a Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83. (Coleção Educação Crítica).

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. Tradução de Idalina Lopes. Barueri: Manoela, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Org.). **La juventud es más que una palabra**. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008, p. 13-30.

MARTI, Lorenz. **Quem te mostrou o caminho? A Mística descoberta no cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S.; FILHO, João Freire (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 9-32.

MARTINEZ, Lucas; SALVA, Sueli. Diálogos Entre Freire e Charlot: O Ato De Escutar Como Princípio De Uma Pedagogia Para A Juventude. In: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE, 10., 2016, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre/RS:UFRGS, 2016, p. 1-8.

MARTINEZ, Lucas. Escutar os jovens como princípio na pesquisa em educação. In: ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca; SOARES, Ilma Maria Fernandes; SILVA, Renato Martins e (Orgs.). **Temas em debate**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017, p. 43-67.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução por Cristina Antunes. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventude, professores e escola**: Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MATOS, Manuel. Jovens, Alunos, Ensino Secundário: um mundo crescente de contradições. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 27, p. 15-26, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. **Vivencia y convivência**: teoría social para una era de la información. Madrid: Editorial Trotta, S. A. 2001b.

_____. **O jogo do eu**: A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: EDITORA UNISSINOS, 2004.

_____. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma Sociologia Reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução por Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-42.

MIRANDA, Ana Sofia Macedo Szczepaniak. **Resolução de problemas como uma metodologia de ensino**: uma análise das repercussões de uma formação continuada. 2015. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MITRULIS, Eleny. Educação e currículo: promessas e contribuições da Nova Sociologia da Educação. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, n. 9, v. 1, p. 93-106, 1983.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p. 73-83, abr./jun. 1990.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.48, n. spe2, p. 184-189, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reeusp/issue/view/7801>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. 185 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. A Abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: ANPEd, 2013, p. 1-24.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **15 – Formação de professores**. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis**. 2008. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006, p. 7-21.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a História de vida. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Tradução por Leny Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2008

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PIUSSI, Anna Maria. La escuela hoy y lo que en ella vale la pena cuidar. In: CONTRERAS, DOMINGO. **Enseñar teciendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2017, p. 13-18.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Propedêutica**. [S.l.]. 2017. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/proped%C3%AAutica>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

POSSOLLI, Gabriela Eyng; EYNG, Ana Maria. Políticas educacionais em um contexto complexo de múltiplos agentes definidores. In: COLÓQUIO AFIRSE, 15., 2007, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade do Porto, 2007, p. 1-15.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SALVA, Sueli. **Vai ter dança hoje?** Itinerários juvenis no espaço escolar. 2003. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SALVA, Sueli. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre.** 2008. 392 p. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Culturas juvenis e formação educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos.** Projeto de Pesquisa. Registro GAP/CE: 027638, 2011.

SALVA, Sueli. Juventude, Tecnologias digitais e Ensino Médio: uma interlocução necessária. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba/PR: UFPR, 2016, p. 1-16.

_____. et al. **Nas margens do Ensino Médio: jovens de escolas públicas em processo de afastamento.** Santa Maria: Editora Caxias, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SANTOS, José Aldon Garção. **O sentido de aprender matemática acerca da fórmula de Bhaskara.** 2011. 128 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática)-Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SARACHIN, Ethiana. **As relações com o saber/aprender dos jovens do Ensino Médio em situação de abandono escolar.** 2015.157p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SARZI, Luana Zimmer. **Práticas de bullying escolar e a inclusão educacional: a formação de professores nesse contexto.** 2014. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2014.

SEGUNDO, Paulo Roberto Marques; SALVA, Sueli. O olhar sobre a juventude a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. In: BENETTI, Cláudia Cisiane et al. (Orgs.). **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: narrativas de experiência.** Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016, p. 57-76.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Tradução por Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Ana Maria Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

SILVA, Juremir Machado da. Apresentação: Leveza e profundidade em Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. Tradução de Idalina Lopes. Barueri: Manoela, 2016, p. 9-18.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Prefácio. In: BENETTI, Cláudia Cisiane et al. (Orgs.). **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: narrativas de experiência**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016, p. 7-9.

_____; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessias de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 37-52, maio/dez. 1997.

_____.; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOMAZETTI, Elisete et al. **Os sentidos do Ensino Médio: Olhares juvenis sobre a escola contemporânea**. 2. ed. rev. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Portal Indicadores UFSM**. Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/indicadores/select/27>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 73-84, abr. 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28243>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

VAN MANEN, Max. **El tono de la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía**. 4. reimp. Barcelona: Paidós, 2010.

VAN ZANTEN, Agnès. La “reflexividad” social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 49-80.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa (geral): As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas

Registro GAP: 046140

Pesquisadora responsável: Sueli Salva.

Pesquisadora: Sueli Salva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação.

Endereço postal completo: Prédio 16, Sala 3334a, CEP 97105-970 - Santa Maria RS

Telefone para contato: (prof^a Sueli Salva) 99942499

Local da coleta de dados: Escolas Públicas de Santa Maria e região, UFSM.

Título da pesquisa de mestrado: Compreendendo as relações com o saber no Ensino Médio: Um estudo com jovens estudantes de licenciaturas da UFSM

Mestrando responsável: Lucas da Silva Martinez

Email: lukasspedagogia@gmail.com

Celular: 55 984339040

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de forma totalmente voluntária. As questões abordadas na pesquisa serão sobre sua experiência de escolarização no Ensino Médio. Antes de concordar em participar desta, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores (orientadora e mestrando) deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Compreender as relações com o saber construídas no Ensino Médio por alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM com base em suas narrativas.

Objetivos específicos: Refletir sobre a etapa do Ensino Médio, delimitando percepções sobre ela e os desafios atuais; Discutir o conceito de juventude relacionando-o com processo de escolarização no Ensino Médio; Explicitar conceitualmente a “relação com o saber” Analisar as relações com o saber expressas nas narrativas dos jovens estudantes.

Procedimentos: A metodologia utilizada seguirá orientações da abordagem biográfico-narrativa, através de entrevistas narrativas. Você será convidado a responder à um conjunto de questões que dizem respeito às tuas vivências durante sua passagem no Ensino Médio.

Benefícios: Este projeto aportará reflexões acerca dos processos de aprendizagem de jovens, visando um investimento na qualidade da educação oferecida aos nossos estudantes. A ênfase será dada aos processos de escuta sobre os processos de aprendizagem, sobre as práticas realizadas nas escolas, sobre as interferências da cultura e sobre o impacto das políticas públicas. Consequentemente espera-se produzir dados importantes para construção de pautas para a discussão de políticas públicas voltadas à escolarização de jovens.

Riscos: É possível que você possa perceber alguns dos seguintes desconfortos: tempo prolongado do diálogo de acordo com o aprofundamento dos aspectos abordados em entrevistas e/ou constrangimento ao ser observado ou entrevistado. No caso de qualquer uma das situações você poderá interromper a entrevista/observação e cancelar sua participação sem qualquer ônus ou represália.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu , RG nºestou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,.....de de

.....

Assinatura do voluntário

.....

Pesquisadora responsável (orientadora)

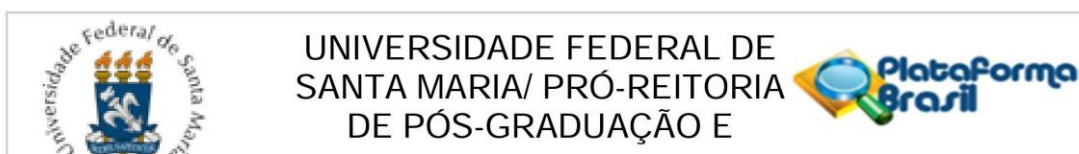
.....

Mestrando

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- a) Gostaria que você me contasse sobre tua experiência na escola, não só no Ensino Médio, mas desde quando você se lembra.
- b) Me fala sobre tua passagem pelo Ensino Médio. Como foi... como eram as expectativas, impressões, de modo geral...
- c) Você acha que o Ensino Médio é diferente dos outros anos que você viveu como estudante? Se sim, por quê? O que o torna diferente?
- d) O que você aprendeu no Ensino Médio? E o que você não aprendeu, você acha que não aprendeu por quê?
- e) O que você pensa dos conteúdos escolares? Eles tinham sentido para você? E se não, por quê? Eles atendiam tuas necessidades?
- f) Qual a disciplina que você mais gostava/gosta? E por quê?
- g) E sobre os professores, qual tua relação com eles? O que você achava das aulas? Pra ti, que características ou jeitos têm que ter um professor que você considera interessante?
- h) Pra ti, o que significa uma aula interessante? O que ela tem? O que torna ela interessante pra você?
- i) Como eram os trabalhos e as avaliações? Você lembra? O que pode me falar sobre elas??
- j) Você gostava de ir pra escola? Senão gostava, pode me contar por quê?
- k) Quero muito que você me conte: quando você estava no Ensino Médio você era jovem, como continua sendo. Você percebe alguma relação entre ser jovem e ser estudante do Ensino Médio? Acha que, estudando deixou de socializar e aproveitar outros momentos?
- l) Tem um autor que eu gosto muito, que fala que cada vez menos os jovens vão para a escola para aprender, ou seja, cada vez eles vão para fazer outra coisa que não é aprender... O que você pensa disso?

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA - GERAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas

Pesquisador: Sueli salva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71209417.4.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.240.293

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa (PPG Educação/UFSM) busca "compreender os processos educativos de crianças e jovens nos contextos escolar e universitário, considerando as políticas públicas, as relações com o saber, relações de gênero, socialização e culturas infantis e juvenis". Considerando a constatação, produto de pesquisas anteriores realizadas no município, as quais buscaram compreender as razões do afastamento dos jovens, houve a formulação da hipótese de que muitos abandonam a escola porque não conseguem apreender os saberes escolares. Assim, a pesquisa, que possui como centro "os processos de aprendizagem de jovens e crianças, culturas e inter-relações com as políticas públicas", será realizada em escolas públicas de Santa Maria e outras cidades do Rio Grande do Sul e na Universidade Federal de Santa Maria. Os procedimentos metodológicos incluem etnografia, observação, análise documental e entrevistas. Os dados serão compreendidos a partir de "análise textual discursiva". A pesquisa prevê 100 participantes (sendo 30 jovens, 35 crianças, 25 professores), não especifica o critério utilizado para a definição do número.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: compreender os processos educativos de crianças e jovens nos contextos

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

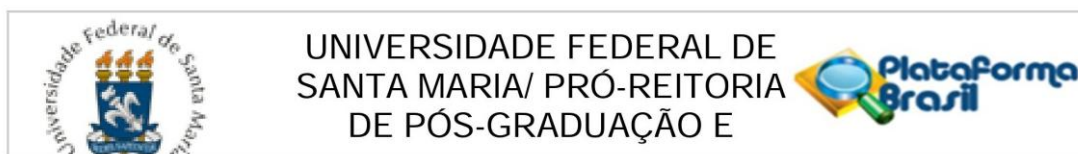
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.240.293

escolar e universitário, considerando as políticas públicas, as relações com o saber, relações de gênero, socialização e culturas infantis e juvenis.

Objetivos secundários: compreender de que forma ocorre o processo de aprendizagem de crianças e jovens na escola pública e na universidade; de que modo às culturas interferem no processo de escolarização; Analisar as práticas escolares em desenvolvimento nas escolas. Compreender as relações de gênero e o papel delas para a escolarização, tanto na escola como no ensino superior; Compreender de que modo às políticas públicas interferem nos processos educativos de crianças e jovens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios: adequados à legislação.

Riscos: desconfortos. Medidas: interromper ou deixar, a qualquer tempo e sem ônus, a pesquisa.

Benefícios: construção de pautas para a discussão de políticas públicas voltadas à escolarização de jovens e crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa cumpre os preceitos da legislação. As pendências (Termo de Assentimento/Crianças, Termos de Autorização Institucional, roteiro e/ou questões das entrevistas, padronização dos riscos e medidas) apontadas no parecer anterior foram resolvidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

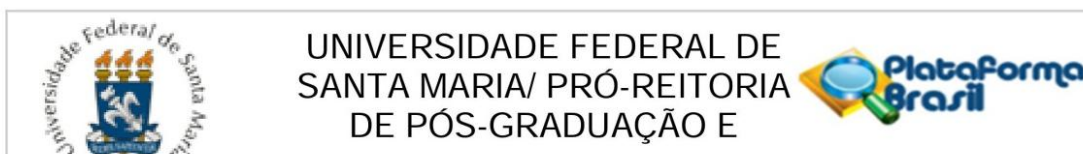
Registro no GAP, Termo de Confidencialidade, Termo de Assentimento/Jovens e Termo de Autorização Institucional (CE/UFSM): adequados à legislação.

Termos de Autorização Institucional: Escola de Ensino Fundamental Batista, Escola Municipal de Ensino Infantil Boca do Monte, Escola Municipal de Ensino Infantil Ida Fiori Druck, Pró-Reitoria de Graduação/Universidade Federal de Santa Maria.

Recomendações:

O Termo de Assentimento e Termo de Confidencialidade estão no mesmo arquivo: ao serem apresentados aos participantes, os mesmos devem estar separados.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.240.293

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_917628.pdf	19/08/2017 16:26:15		Aceito
Outros	protocolo_observacao.docx	19/08/2017 16:14:57	Sueli salva	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_professores.docx	19/08/2017 16:14:33	Sueli salva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_boca_do_monte.jpg	18/08/2017 18:43:10	Sueli salva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional_ufsm.pdf	18/08/2017 18:41:39	Sueli salva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_batista.jpg	18/08/2017 18:41:13	Sueli salva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_EMEI_ida.pdf	15/08/2017 18:26:42	Sueli salva	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_jovens.docx	15/08/2017 18:20:56	Sueli salva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_crianças_atualizado.docx	15/08/2017 18:20:33	Sueli salva	Aceito
TCLE / Termos de	termo_assentimento_jovens_estudan	15/08/2017	Sueli salva	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

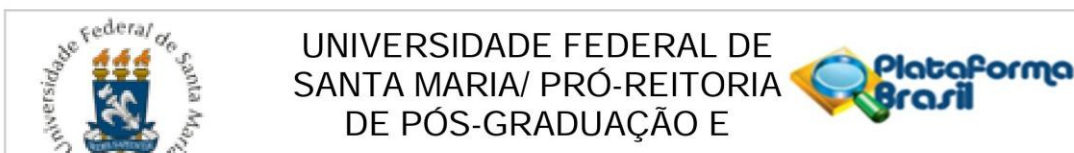
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 2.240.293

Assentimento / Justificativa de Ausência	tes_atualizado.docx	18:20:21	Sueli salva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escl arecido_Entrevista_atualizado.docx	15/08/2017 18:20:04	Sueli salva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_atualizado.docx	15/08/2017 18:19:13	Sueli salva	Aceito
Outros	projeto_57181.pdf	13/07/2017 15:05:32	Sueli salva	Aceito
Outros	projeto_gap_completo.doc	04/07/2017 17:28:56	Sueli salva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_confidencialidade.pdf	03/07/2017 23:07:32	Sueli salva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/06/2017 15:07:55	Sueli salva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:


Não

SANTA MARIA, 25 de Agosto de 2017

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B – REGISTRO DO PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO NO GAP/CE

	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Data/Hora: 28/03/2018 21:55 Autenticação: 99F8.33AA.416E.4319.0BAD.2CFD.423E.60E6 Consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao
Projeto na Íntegra		
Título: Compreendendo as relações com o saber no Ensino Médio: um estudo com jovens estudantes de licenciaturas da UFSM		
Número: 047210	Classificação: Pesquisa	Registrado em: 28/08/2017
Situação: Em andamento	Início: 28/08/2017	Término: 31/07/2018
Avaliação: Avaliado		Última avaliação: 09/03/2018
<p>Resumo: Esse projeto de dissertação insere-se na Linha de Pesquisa LP2 Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tem por tema Juventude, Ensino Médio e Relação com o saber. O objetivo da pesquisa é compreender as relações com o saber construídas no Ensino Médio por alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM com base em suas narrativas. A pesquisa tem por metodologia a abordagem qualitativa com base em Gatti (2002), Ghedin e Franco (2011), Melucci (2005) e Van Zanten (2003) e utiliza-se do método biográfico-narrativo a partir de Bolívar, Domingo e Fernández (2001). Para produção e análise de dados baseia-se em entrevistas narrativas com base em Jochelovitch e Bauer (2002) e Muylaert et al., (2014) com seis estudantes de licenciaturas da UFSM, a serem analisadas a partir de análise textual discursiva. Os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho concentram-se em três grandes temas: problemáticas em relação à identidade, público e desafios do Ensino Médio; Juventude e suas características e; Relação com o saber, a partir de Charlot (2000, 2013, 2016), Freire (1983, 2011) e Perrenoud (1995). Investigar as relações com o saber, ou seja, como jovens estudantes percebem a escolarização implica sempre um olhar retrospectivo: que acontecimentos tornam esse jovem o que ele é hoje? Que experiências lhe impactaram e o mobilizaram ou desmobilizaram a estudar? É um exercício rigoroso de tentar entender sobre o ser e saber o que se é. Espera-se com a pesquisa trazer à tona as narrativas dos estudantes, para que com elas seja possível compreender como os jovens estudantes relacionam-se com o saber.</p> <p>Objetivos: Objetivo Geral: compreender as relações com o saber construídas no Ensino Médio por alguns jovens estudantes de licenciaturas da UFSM com base em suas narrativas. Objetivos específicos: a) Refletir sobre a etapa do Ensino Médio, delimitando percepções sobre ela e os desafios atuais; b) Discutir o conceito de juventude relacionando-o com processo de escolarização no Ensino Médio; c) Explicitar conceitualmente a relação com o saber; d) Analisar as relações com o saber expressas nas narrativas dos jovens estudantes.</p> <p>Justificativa: Já foram apresentados alguns artigos.</p> <p>Resultados esperados: Este projeto aportará reflexões acerca dos processos de aprendizagem de jovens, visando um investimento na qualidade da educação oferecida aos nossos estudantes. A ênfase será dada aos processos de escuta sobre os processos de aprendizagem, sobre as práticas realizadas nas escolas, sobre as interferências da cultura e sobre o impacto das políticas públicas. Consequentemente espera-se produzir dados importantes para construção de pautas para a discussão de políticas públicas voltadas à escolarização de jovens.</p>		
Fundação: Não necessita contratar fundação		Número na fundação: Não se aplica
Supervisor financeiro: Não se aplica		
Proteção do conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção		

Tipo de evento: Não se aplica		Carga Horária: Não se aplica		Alunos matriculados: Não se aplica		
				Alunos concluintes: Não se aplica		
Palavras-chave: Ensino Médio, Juventude, Relação com o saber						
Participantes						
Matrícula	Nome	Vínculo	Função	C.H.*	Início	Término
201670418	LUCAS DA SILVA MARTINEZ	Aluno de Pós-graduação	Pesquisador	20	28/08/2017	31/07/2018
1696989	SUELI SALVA	Docente	Orientador	1	28/08/2017	31/07/2018
* carga horária semanal						
Unidades vinculadas						
Unidade			Função	Valor	Início	Término
05.00.00.00.0.0 - CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE			Responsável		28/08/2017	31/07/2018
Classificações						
Tipo de classificação			Classificação			
Classificação CNPq			7.08.00.00-6 - EDUCAÇÃO			
Grupo do CNPq			280 - Filosofia, Cultura e Educação			
Linha de pesquisa			00.02.09.00 - EDUCAÇÃO			
Quanto ao tipo de projeto de pesquisa			2.03 - Projeto de Dissertação			
Regiões de atuação						
Cidade	UF	País	Início	Término		