

Juciara Saviana Machado do Amaral

OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO: A MOBILIZAÇÃO
DOS SUJEITOS PARA O SABER EM CONTEXTOS
ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Flávia Eloisa Caimi.

Passo Fundo

2016

A Eva Helena da Rocha Machado (in memoriam), minha amada avó, pelo amor e suporte incondicionais, pela alegria e leveza de viver, por sempre ter acreditado em mim e sonhado comigo todos os meus sonhos. A saudade só não é maior do que sua presença no meu dia a dia. Tudo o que faço e tudo o que me tornei tem um pouco de ti. Quanta falta você faz!

A Adão Paranaguá Machado (in memoriam), meu avô querido, por todo o carinho e amor, por todas as renúncias que fizeste para que eu pudesse ir em busca dos meus sonhos. Sem você, eu não teria ido tão longe. Não há palavras que possam expressar a gratidão que sinto por tudo que fizeste por mim. És um exemplo a ser seguido!

Ao Francisco, filho amado, que chegou há tão pouco e já me ensina tanto. Que o mundo lhe seja doce e que o amor que nos une se multiplique a cada dia. Por você acredito em um futuro melhor. És meu amor maior!

AGRADECIMENTOS

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. (...) Em cada retalho uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa (...) E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma (...)” (autor desconhecido). Obrigada a cada um de vocês que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim:

A Deus, pelo dom da vida e pela saúde.

À minha família, amores da minha vida, razão do meu existir, raízes do meu ser e do meu caminhar. Vocês são o meu combustível para seguir sempre adiante! Agradeço, de modo mais que carinhoso, minha mãe querida, por todo o apoio, amor e carinho incondicionais e por sempre estar por perto partilhando de minhas dúvidas, angústias e inquietações. Amo vocês!

Ao Jean, meu esposo, companheiro de vida e de sonhos, por sempre caminhar ao meu lado, me amparar nos momentos difíceis e dividir comigo as dores e as delícias da vida.

Aos sujeitos de pesquisa, que confiaram em dividir comigo um pouquinho de suas trajetórias escolares, sem as quais a realização desse trabalho não teria sido possível. Agradeço o carinho, o tempo juntos e especialmente a confiança em colaborar com esse estudo.

A todos os alunos que tive ao longo de minha trajetória docente, que sempre me ensinaram muito e são parte essencial do meu ser professora, me impulsionando na busca por aprimoramento e por querer sempre dar o meu melhor.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UPF, com os quais muito aprendi nesse curto tempo de convivência. Obrigada, queridos mestres, por tudo!

À secretaria e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UPF, em especial à professora Dra. Adriana Dickel e Jessica Bertoglio, pela competência, presteza e atenção em resolver as demandas discentes.

Às colegas que caminharam comigo ao longo desse período e que têm um lugarzinho especial em meu coração e em minha vida – Rosângela, Cátia, Mariele e Francieli – pelos momentos de troca, de estudos, de debates, de angústias... e de alegrias também. Que essa bela jornada seja apenas o início de voos maiores! Sucesso a todas nós!

À querida Franciele Forigo, companheira de idas e vindas a Passo Fundo, pela parceria e amizade e também pela formatação final do texto.

À banca examinadora desse estudo, professora Dra. Carla Beatriz Meinerz, professor Dr. Altair Alberto Fávero e professora Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa, pela disponibilidade em contribuir e pelas valiosas contribuições prestadas para o aprimoramento do trabalho.

De modo muito especial, à minha competentíssima orientadora, professora Dra. Flávia Eloísa Caimi, que, muito além do meu “ser mestranda”, sempre preocupou-se com meu “ser pessoa”. Não há palavras para expressar meu carinho, respeito e admiração. Obrigada pelo competente olhar e por aceitar adentrar comigo esse complexo universo dos jovens e suas relações com a escola. Poder desfrutar de seus ensinamentos (e, também, da agradável companhia) durante esse curto período foi fundamental para meu aprimoramento acadêmico. Obrigada, obrigada e obrigada!

*(...) E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente
vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*E é tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas
mãos
E é tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate bem mais forte o
coração (...)*

Gonzaguinha

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo central compreender os elementos que permeiam a mobilização intelectual dos jovens do ensino médio para o saber, em contextos escolares. A pergunta central que impulsiona essa investigação é justificada por diferentes pesquisas e fontes de dados que vêm demonstrando que o ensino médio é o nível de ensino onde há o maior número de evasão escolar, reprovações e defasagem série/idade, sendo esses problemas frequentemente associados a questões de qualidade. A problemática de investigação está consubstanciada em um conjunto de indagações da seguinte ordem: Que importância tem os saberes escolares na vida dos jovens? Por que apenas uma pequena parcela dos alunos atribui valor aos saberes presentes na escola, a ponto de investir efetivamente nas demandas dos processos de ensino-aprendizagem? Que planos/expectativas/projetos têm para si e para sua vida futura e no que a escola ainda lhes pode auxiliar? Por que o ensino médio vem sendo considerado ponto de passagem obrigatório, no qual poucos realmente investem? Mediante tais questionamentos, busca-se identificar o que fomenta o processo de mobilização intelectual dos jovens do ensino médio para o saber, no contexto escolar. No itinerário metodológico da pesquisa foram adotados três procedimentos de natureza qualitativa: questionário socioeconômico, entrevista semiestruturada individual e grupo focal. Os sujeitos participantes do estudo são oito alunos de uma escola privada, de caráter filantrópico, situada em um município de pequeno porte na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. O referencial teórico que embasa a análise dos dados produzidos está consubstanciado nos estudos de Bernard Charlot (2000; 2001; 2005) e Jean Piaget (2014), além dos trabalhos de outros pesquisadores, tais como John Dewey (1978), Edouard Claparède (1940) e Bransford, Brown e Cocking (2000). Para a compreensão das especificidades e características dos jovens inseridos nessa etapa de escolarização, dialoga-se com Álvaro Marchesi (2006), Juarez Dayrell (2003; 2014), Marília Pontes Sposito (2009), dentre outros. Os resultados apontam para alguns indicativos que entram em cena quando do processo de mobilização para o saber: a presença da família, a influência do ambiente escolar, o reconhecimento da instituição escolar como fonte importante de saberes e práticas cognitivas, o processo metacognitivo dos jovens, o interesse pelo estudo, a prevalência da vontade e os projetos de futuro dos jovens. A partir desses elementos, propõe-se um olhar mais aprofundado acerca de situações bastante evidentes no estudo, porém pouco recorrentes nas pesquisas no âmbito da pós-graduação.

Palavras-chave: Jovens. Ensino Médio. Mobilização intelectual.

ABSTRACT

This study aims to understand elements that permeate the intellectual mobilization of high school students towards learning in school settings. The central question that drives this research is justified by different studies and data sources that have shown that high school is the education level where we can find the highest number of school dropouts, failures and age/grade delay. These problems are also frequently related to quality issues. In order to identify elements that characterize the intellectual mobilization of high school students three methodological tools of qualitative nature were used: socioeconomic questionnaire, semi-structured individual interviews and focus group. The participants of the study are eight students from a philanthropic private school located within Rio Grande do Sul state. The theoretical framework underlying the analysis of data produced is embodied in the studies by Bernard Charlot (2000, 2001 and 2005) and Jean Piaget (2014), and the work of other researchers such as John Dewey (1978), Edouard Claparède (1940) and Bransford, Brown and Cocking (2000). For the understanding of the young who enter this school stage, we dialogue with Álvaro Marchesi (2006), Juárez Dayrell (2003 and 2014), Marilia Pontes Sposito (2004), among others. The results point to some key elements that can be observed when intellectual mobilization occurs: family presence, influence of school environment, recognition of the school as an important source of knowledge and cognitive practices, the prevalence of will and interest in studying as well as the young's future projects. From these elements, it is proposed a deeper look on these recurring elements that are not frequently explored by post-graduation studies.

Keywords: Young people. High school. Intellectual mobilization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CM: Conhecimento Metacognitivo

CNE: Conselho Nacional de Educação

EC: Emenda Constitucional

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

GF: Grupo Focal

HM: Habilidade Metacognitiva

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OMS: Organização Mundial da Saúde

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SCIELO: Scientific Electronic Library Online

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Alunos indicados por diferentes professores do ensino médio.....	22
Quadro 2 – Artigos selecionados da Plataforma Scielo e Portal da Anped Sul.....	38
Tabela 1 – Total de pesquisas localizadas no Banco de Teses da CAPES, no período 2010-2015.....	40
Quadro 3 – Dissertações e Teses selecionadas.....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Construindo uma problemática de investigação	13
1.2 Delineando um percurso metodológico	20
2 OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	27
2.1 Ensino médio no Brasil: questões contemporâneas.....	27
2.2 Quem são os sujeitos que adentram o ensino médio?	32
2.3 O contexto social, os avanços no campo da ciência e tecnologia e seus impactos na transformação da relação jovem-escola	35
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
3.1 Revisão da literatura	38
3.2 Possibilidades e limites encontrados nas pesquisas	46
3.3 Referencial teórico.....	47
3.4 Compreendendo o conceito de interesse.....	51
3.4.1 O conceito de interesse sob o enfoque teórico de John Dewey.....	51
3.4.2 O conceito de interesse em Edouard Claparède	53
3.5 Potencialidades para o trabalho.....	55
3.6 A Vontade.....	56
3.7 A Metacognição	58
4 O TRABALHO DE CAMPO: O NOSSO CAMINHAR NA TENTATIVA DE COMPREENDER A PROBLEMÁTICA INICIAL	62
4.1 Os sujeitos da pesquisa: um perfil dos participantes do estudo.....	64
4.2 Fatores que incidem sobre a mobilização dos escolares.....	65
4.2.1 Memórias da escola: elementos da trajetória/vida escolar/familiar que incidem sobre a mobilização para o saber	66
4.2.2 Os sentidos da escola e do aprender: quais são os sentidos atribuídos para a escola e que relações estabelecem com os saberes escolares?.....	72

4.2.3 Escola, família, projetos de vida e perspectivas de futuro: de que maneira as expectativas pessoais, familiares, escolares, constituem seus projetos de vida/futuro?.....	85
4.3 Compreendendo a problemática inicial: o que fomenta o processo de mobilização dos jovens do ensino médio para o saber, no contexto escolar?.....	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	107
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	109
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO.....	110
APÊNDICE D – ROTEIRO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	116
APÊNDICE E – PROTOCOLO UTILIZADO NA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL	118

1 INTRODUÇÃO

A realização de uma pesquisa envolve uma série de aspectos, tais como disponibilidade do pesquisador e adesão ao objeto estudado e envolvimento entre pesquisador e pesquisa, afirmam Spindola e Santos (2003). Desse modo, as autoras sugerem quatro regras a serem observadas quando da escolha do tema: que responda aos interesses do pesquisador, que as fontes de consulta sejam acessíveis, que as fontes de consulta sejam manejáveis e que o quadro metodológico da pesquisa esteja ao alcance da experiência do pesquisador. Nesse capítulo introdutório, apresento as razões de ordem pessoal e profissional que impulsionaram a escolha da problemática de estudo ora proposta, bem como a opção metodológica que abracei a fim de aproximar-me das questões levantadas.

1.1 Construindo uma problemática de investigação

Ingressei em 2004 no curso de Letras – habilitação Inglês e Literaturas, na Universidade Federal de Santa Maria. Havia estudado o idioma durante alguns anos em cursos livres durante minha infância e adolescência e feito um curto intercâmbio internacional ao final do ensino médio, que acabou sendo decisivo para minha escolha profissional. Sempre quis cursar Letras, mas minha família inicialmente não aceitava que eu seguisse a carreira docente em função do desprestígio social e baixa remuneração. Sou filha, neta e sobrinha de professores que sempre me diziam “que eu era muito inteligente para ser professora” e deveria pensar em seguir outra carreira. Ao mesmo tempo, sabia que, para conseguir ter uma formação em nível superior, teria que fazê-la em uma instituição pública, pois minha família não possuía recursos para arcar com os custos de uma faculdade em instituição privada.

No ano anterior ao meu ingresso no curso de Letras, havia ocorrido uma reforma curricular com o objetivo de proporcionar aos acadêmicos um contato maior com a instituição escolar e sua realidade, já que até aquele ano o estágio era realizado apenas no último semestre, o que fazia com que a maioria deles saísse despreparada e/ou insegura para a docência e, como resultado, muitos dos que concluíam o curso acabavam optando por uma carreira profissional que não contemplava a formação acadêmica que haviam elegido. Essa reforma no currículo proporcionou à minha turma contato direto com escolas

a partir do quinto semestre do curso. Concomitantemente a isso, quando estava prestes a iniciar o estágio I, conquistei uma bolsa de iniciação científica no núcleo de Metodologia de Ensino e passei a integrar um grupo de pesquisa que desenvolvia um projeto sobre produção de material didático e (re) construção curricular como articuladores entre formação inicial e formação continuada de professores. Permaneci nesse grupo até o final da graduação, e como parte do processo de investigação ora desenvolvido, passei a acompanhar uma professora de ensino médio na maior escola pública de Santa Maria, período em que formulamos um material didático para alunos de primeiro ano do ensino médio daquela instituição. Foi nessa escola também que realizei todas as práticas de ensino propostas pela grade curricular do curso, utilizando o material que havia ajudado a produzir.

Nos estágios I e II, a atividade que exerci constituiu-se basicamente na observação das aulas e avaliação do uso do material didático produzido pelo grupo de pesquisa. Pude observar durante esses dois semestres que muitos dos alunos que iniciavam o ano letivo não chegavam a concluí-lo, e a taxa de reprovação era bastante elevada. “Os alunos não estudam”, diziam alguns professores; “chegam aqui com muitas lacunas do ensino fundamental”, “não temos como dar atenção a todos, têm níveis de conhecimento muito diferentes”, “os que não conseguem também não correm atrás”, “temos um conteúdo a cumprir e não podemos ficar voltando a conteúdos que eles já deveriam estar sabendo”, eram frases bastante presentes na sala dos professores.

Ao final do estágio II fizemos algumas alterações no material produzido, que passou por uma reformulação para o ano seguinte e, nos estágios III e IV, tive a experiência de aplicar o mesmo enquanto regente de uma turma de 1º ano do ensino médio. O ano era 2007, e o governo estadual passava por um período de escassez de recursos financeiros e também de professores. Como não havia verba para contratar mais pessoal e muitas escolas sofriam com a falta de professores, o governo adotou uma medida que ficou conhecida como “enturmação”: juntavam-se turmas de mesma série e, dessa forma, abria-se espaço na carga horária dos professores para que pudessem atender a outras classes. Como resultado, a turma na qual eu fazia o estágio teria 68 alunos. Logo nas primeiras semanas assisti a um grande número de evasão por parte dos alunos, já que a escola não possuía espaço físico que comportasse turmas tão grandes e, como consequência, muitos se sentiram desestimulados a continuar os estudos.

Logo após a formatura, iniciei a carreira docente em uma instituição de caráter privado parte de uma reconhecida rede de escolas do sul do Brasil. Inicialmente ministrava

aulas de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio diurno e também no instituto de idiomas mantido pela instituição. Antes mesmo de iniciar o ano letivo, tive uma grande surpresa quando, ao saber com quais turmas iria trabalhar, fui informada de que o segundo e o terceiro anos do ensino médio teriam aula juntos na minha disciplina, pois era financeiramente mais viável para a instituição. Quando questioneei a coordenação acerca do plano de ensino para esses alunos, uma vez que estavam em séries diferentes e, assim sendo, alguns teriam um ano a mais de inglês que os outros, me disseram que esta decisão cabia a mim, que eu deveria fazer um nivelamento com as turmas e, a partir daí, decidir o que trabalhar. Percebi que a escola não tinha um plano de trabalho para a disciplina e tive que buscar uma solução para aquela situação, que despertou em mim uma série de questionamentos: estaria a escola consciente de que, ao fazer a opção de juntar as turmas, estaria proporcionando condições desiguais de aprendizagem aos alunos? Que impacto teria essa decisão no desenvolvimento dos educandos? De que forma se daria o acompanhamento do trabalho a ser realizado? Como conciliar em uma mesma classe alunos com níveis de conhecimentos tão distintos? E os alunos, estariam confortáveis com a situação? Mostravam-se descontentes por estarem junto a uma turma que fugia do seu círculo de amigos, mas não pareciam preocupados com sua aprendizagem... por quê? Não estariam descontentes com a situação imposta pela escola? Por que não se mobilizavam a respeito?

No ano seguinte, acabei assumindo também algumas turmas no turno da noite, que me colocaram em contato com uma realidade distinta dentro da mesma instituição: diferentemente dos alunos do turno diurno, que tinham uma condição socioeconômica mais favorável que lhes permitia apenas estudar, os alunos que frequentavam no turno da noite, em sua maioria, precisavam trabalhar durante o dia e, muitas vezes, não conseguiam fazer uma refeição ou tomar um banho antes de ir para a escola. Deparei-me com alunos aparentemente mais “agitados”, com problemas de frequência e indisciplina, que diziam não ter tempo para estudar ou realizar os trabalhos solicitados, e tampouco pareciam estar atentos ao que se passava em sala de aula. Vinham à escola bastante cansados e facilmente caíam no tédio, não se mostrando incitados frente às tarefas propostas pelos professores de diferentes disciplinas. Tive a impressão de que a grande maioria vinha à escola por obrigação, não por vontade própria, e frequentemente tentava buscar alternativas para envolvê-los nas atividades, embora inúmeras vezes sem sucesso. Em conversas informais com outros professores, percebi que a situação era semelhante nos diversos componentes curriculares, e alguns colegas diziam “já não saber mais o que fazer”. Em um determinado

momento do ano, a angústia com meu próprio trabalho era tanta que resolvi reservar um momento da aula para conversar com os alunos, expor minhas inquietações e igualmente permitir que eles se posicionassem. Minha intenção foi, dentre outras, de oportunizar um momento no qual eles pudessem fazer sugestões para as aulas, no intuito de encontrar um caminho que parecesse mais adequado para ambos os lados a fim de prosseguir o trabalho. Para minha surpresa, grande parte dos alunos cujo comprometimento com a escola não era evidente mostrou-se ciente de que não estava “cumprindo seu papel de aluno”, porém não apresentou qualquer movimento que pudesse indicar um caminhar em direção contrária. Lembro-me de ter ouvido que “o problema não é a senhora, somos nós quem não queremos aprender”, “viemos para a escola porque somos obrigados”, ou ainda “eu sei que um dia nós vamos precisar disso; quando esse dia chegar, nós vamos atrás e vamos dar um jeito”. Em meio a essa maioria, no entanto, pude observar que havia no grupo alguns poucos alunos que demonstravam engajamento e preocupação em evoluir nos estudos, que sempre interagiam, questionavam, realizavam as atividades propostas e procuravam-me em horários alternativos, apesar de igualmente precisarem conciliar a escola com o trabalho. A partir daquele momento, um pensamento bastante recorrente passou a ser: por que apenas uma pequena parte dos alunos investe na escola? Que planos/expectativas/projetos têm para si e para sua vida futura e no que a escola ainda lhes pode auxiliar? Os saberes presentes na escola têm que importância na vida desses jovens? O que essa pequena parcela de alunos engajados enxerga na escola que os outros não veem? Por que essa instituição vem sendo tida como ponto de passagem obrigatório, no qual poucos realmente investem?

Uma declaração do então ministro da educação, em abril de 2014, fez-me perceber que as dificuldades encontradas nesse nível de ensino durante minha trajetória não eram restritas à minha realidade profissional: ele reconheceu, em audiência pública, que o ensino médio era o setor com mais problemas em sua pasta em função de fatores como evasão e reprovação associados a questões de qualidade¹. Em setembro do mesmo ano, o MEC divulgou dados referentes às metas propostas a serem alcançadas que mostram que o país ficou abaixo da meta projetada de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação

¹ Fonte: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/04/09/com-alto-indice-de-evasao-e-reprovacao-ensino-medio-e-desafio-para-ministerio-da-educacao>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Básica (Ideb²). Menciono ainda o recente balanço do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado anualmente pelo MEC, que informa que, dos 6,1 milhões de estudantes que realizaram a prova em 2014, apenas 67 mil atingiram os requisitos mínimos, equivalendo a pouco mais de 1% dos avaliados³.

A despeito desses dados, Mello (1998), em um estudo de análise estatística sobre o ensino médio, previu que, em 2005, quase metade dos alunos potenciais do ensino médio teria pelo menos um ano de defasagem série/idade. “Esse cenário permite afirmar que o país vai carregar para o próximo milênio praticamente a mesma proporção de alunos de ensino médio com atraso de escolaridade que apresentava em 1996: 55%” (MELLO, 1998, p. 3). Dados de 2005 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD/IBGE indicam que, do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas um quarto desses (pouco mais de 4 milhões de jovens) encontravam-se matriculados neste nível de ensino. Simões (2009, p. 138), por sua vez, apresenta uma informação que se refere ao contingente de alunos que ingressa e conclui o ensino médio e passa ao ensino superior: “em relação à transição do ensino médio para o ensino superior, sabemos que no Brasil mais de 70% dos jovens que terminam o ensino médio não vão para o ensino superior”.

A constatação feita por Simões é confirmada por dados do IBGE: em 2012, apenas 51,8% dos jovens de até 19 anos havia concluído os anos finais da educação básica, e, no mesmo ano, 31,3% dos alunos do ensino médio estavam cursando série não ideal para sua idade. Outro dado que merece atenção é apresentado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID): dentre os jovens que concluem o ensino médio, 85% pertencem às camadas mais altas da sociedade, enquanto apenas 28% dos jovens com menos recursos chegam ao mesmo resultado. A partir de oito pesquisas domiciliares em países da América Latina, o BID identificou que a maioria dos estudantes entre 13 e 15 anos que não frequentam a escola apontam a falta de interesse nos estudos e a baixa qualidade da educação como as principais razões para o abandono⁴. Segundo o relatório, os jovens não estão convencidos de que a educação é um instrumento para que tenham melhores condições de vida. Dayrell e Carrano (2014), por sua vez, ao realizarem pesquisas e

² Ideb é um indicador geral da educação nas redes privada e pública, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil, em uma escala de 0 a 10. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

³ Fonte: <www.infoenem.com.br>. Acesso em: 10 mai. 2015.

⁴ Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30732/menos-de-30-dos-estudantes-pobres-no-brasil-concluem-o-ensino-medio>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

conversas informais com jovens nesse nível de ensino, observaram que eles veem a escola como uma “obrigação necessária” para a obtenção de um diploma, acrescentando muito pouco à sua formação. Os autores relatam um grande número de reclamações, em especial ao aparente distanciamento da instituição com os interesses e necessidades desses sujeitos.

É bastante significativo lembrarmos também que, em meio a esse cenário, é nessa etapa da vida que os sujeitos buscam desenvolver projetos para o futuro. Nesse sentido, Weller (2014, p. 138) acredita que a escola, dentre outras instituições, “deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo”. A autora argumenta ainda que,

o Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras (WELLER, 2014, p. 149).

Não obstante os conflitos supracitados, alguns pesquisadores acreditam ainda que essas tensões sejam fruto de uma indefinição na identidade do ensino médio: é frequente a discussão se o ensino médio “deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade” (KRAWCZYK, 2014, p. 79).

Frente a essa realidade, é pertinente questionar: seria essa aparente “crise de identidade” responsável pela “falta de sentido” com que os jovens do ensino médio percebem a escola? Seria essa “falta de sentido” causa do abandono escolar e reflexo do nível de (des) preparo com que os sujeitos encerram essa etapa? Por que a instituição escolar parece estar pouco agregando aos jovens? E eles, por que não valorizam os conhecimentos e práticas cognitivas acionadas pelo currículo escolar? Por que, aparentemente, não se envolvem com os saberes presentes nessa instituição? Os conteúdos socializados na escola estão tão desconexos com a realidade e interesse dos jovens a ponto de serem de difícil compreensão? O que a escola poderia fazer para fomentar o interesse desses alunos?

Diferentes pesquisadores têm trazido à tona essas questões, dentre os quais destacamos o trabalho do francês Bernard Charlot, que vem se ocupando da problemática

da relação dos jovens com a escola. O pesquisador apoia-se na teoria da reprodução⁵, desenvolvida por Bourdieu e Passeron nas décadas de 1960 e 1970, para levantar algumas questões acerca desta: sem contestar sua probabilidade, Charlot argumenta que para ser bem-sucedido na escola não basta “ser filho de...”; é preciso estudar, ter uma atividade intelectual. Da mesma maneira, argumenta que há sujeitos das chamadas classes dominantes fracassando na escola. Dessa forma, julga que a questão da atividade intelectual foi ignorada pela sociologia da reprodução, que focou apenas o acesso social ao saber. Se existe uma desigualdade social perante a escola é porque há uma desigualdade social diante do saber (SILVA, 2008). Portanto, Charlot levanta a questão da relação social com o saber, valendo-se de algumas questões centrais que baseiam sua pesquisa empírica: que sentido tem para uma criança, notadamente de meio popular, ir à escola, estudar (ou não) na escola, aprender e compreender?

Ao apresentar alguns de seus resultados, Charlot (2001) afirma que, para a maioria dos alunos, estuda-se para passar, não para aprender. Há alguns alunos que não entendem por que estão na escola: estão presentes fisicamente, matriculados, mas jamais entraram em sua lógica específica. A escola configura-se como um ponto de passagem obrigatório para se ter uma vida “normal”, para se beneficiar de uma ascensão social, de encontrar um “bom emprego”, bem remunerado, bem situado na hierarquia social; em outras palavras, diz Charlot (2005), é a sua vida futura que os alunos jogam na escola. Essa representação escolar como meio de inserção profissional e social pode estar apagando, todavia, a ideia dela como lugar de sentido e prazer.

O pesquisador justifica ainda a relevância de se procurar compreender a questão do saber por considerar o mesmo “o centro da experiência na escola”, e acreditar que as práticas em sala de aula têm consequências importantes na vida dos alunos. Nesse sentido, uma categoria indissociável da teoria de Charlot é a atividade intelectual, pois, segundo o autor,

⁵ A teoria da reprodução respalda-se em diversas estatísticas para ressaltar que a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais. É grande a probabilidade de sujeitos oriundos de classes elitizadas terem melhor sucesso na escola do que sujeitos provenientes de classes desfavorecidas. De acordo com a teoria, as hierarquias que marcam a geração dos pais tendem a ser reproduzidas nas gerações dos filhos.

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (CHARLOT, 2005, p. 76).

A contribuição de Charlot (2005, p. 19) para a compreensão dessas questões, portanto, é a noção de que, para que o sujeito aprenda, faz-se necessária sua “mobilização” que, segundo o pesquisador, é diferente da “motivação”, pois é “um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo”.

Evito falar de *motivação*, prefiro usar a palavra *mobilização*. Com efeito, "motivar os alunos" consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles se invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro (CHARLOT, 2005, p. 92, grifos do autor).

Levando-se em consideração os dados aqui apresentados referentes à atual configuração do ensino médio, justifica-se a realização deste estudo, que busca conhecer as experiências escolares dos jovens do ensino médio, assim como os sentidos atribuídos à escola e aos estudos, **com o objetivo de compreender em que consiste a mobilização intelectual dos jovens em processo de ensino-aprendizagem escolar**, tendo como pergunta principal: **o que fomenta o processo de mobilização dos jovens do ensino médio para o saber, no contexto escolar?**

1.2 Delineando um percurso metodológico

O método possui uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador (MINAYO, 2010a, p. 54).

Nesta seção apresentamos os caminhos metodológicos percorridos ao longo desta trajetória investigativa. Abordamos a caracterização do estudo, o campo de investigação e os instrumentos de produção de dados.

Em função de seus objetivos, o estudo pode ser caracterizado como estratégico, uma vez que “orienta-se para problemas focais, que surgem na sociedade, ainda que não caibam, ao investigador, as soluções práticas para os problemas que aponta. Ela tem a finalidade de lançar luz sobre determinados aspectos da realidade” (MINAYO, 2010a, p. 50). A produção dos dados dar-se-á de forma qualitativa, por entendermos que “esse tipo de método [...], além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens” (MINAYO, 2010a, p. 57). O estudo pode ser, ainda, caracterizado pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo, respondendo a questões muito particulares e com um nível de realidade que não pode ser quantificado em função de sua complexidade e das inúmeras variáveis que impactam sobre dada realidade social, também conforme Minayo (2010a). A mesma pesquisadora argumenta que esse tipo de investigação permite “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas investigações” (2010b, p. 26).

Nesse sentido, para que seja possível conhecer o que fomenta o processo de mobilização dos jovens para o saber, no contexto escolar, faz-se necessário identificar, primeiramente, alunos de ensino médio cujas trajetórias dentro da escola sejam diferenciadas em função de seu engajamento, comprometimento e mobilização em relação às atividades propostas pela escola e pelo grupo docente. Para que essa identificação se fizesse possível, solicitamos a colaboração de diferentes professores de ensino médio, que atuam na mesma instituição de ensino que a pesquisadora, com atuação em diferentes campos do saber (língua portuguesa e literatura, química e biologia, matemática, história e filosofia), a indicação de alunos cujo perfil se aproximasse de nossos objetivos na presente investigação. A opção pela consulta a docentes de diferentes áreas deu-se pela tentativa de buscar alunos cuja trajetória fosse considerada diferenciada por um número expressivo de professores, e não apenas por professores de determinadas disciplinas⁶. A abordagem feita aos colegas de docência deu-se de forma oral e, para que a indicação dos discentes pudesse contemplar de modo satisfatório os objetivos da presente pesquisa, tivemos o cuidado de recomendar a observação de algumas questões consideradas centrais, a saber: nas turmas de ensino médio em que você atua, que alunos (as) parecem ver sentido nos conteúdos de

⁶ Reconhecemos que os indivíduos têm diferentes habilidades e interesses e, portanto, alguns sujeitos podem mobilizar-se e investir em algumas disciplinas mais do que em outras. Dessa forma, ao recorrermos a professores das mais diversas áreas do conhecimento, buscamos por alunos cuja mobilização seja evidente a um maior número de docentes.

sua disciplina? Você poderia indicar qual (is) alunos (as) lhe parecem investir de fato nos estudos, independentemente de seu rendimento? Qual (is) alunos (as) você acredita estarem realmente engajados/preocupados com sua aprendizagem, independentemente dos resultados obtidos por eles? Você percebe que os saberes presentes no currículo escolar sejam importantes e/ou valorizados para algum aluno seu? Em caso afirmativo, poderia indicar qual (is)?⁷

Acreditamos, contudo, ser pertinente justificarmos aqui o porquê de termos elegido, para fins dessa pesquisa, a mesma instituição na qual a pesquisadora atua. **Tal instituição trata-se** de uma escola privada de caráter filantrópico⁸, situada no interior do estado do Rio Grande do Sul e que, devido a essa característica, concede a alunos de baixa renda bolsas de estudo integrais e parciais. A escola recebe, em função disso, uma grande demanda de egressos do ensino fundamental público que se candidatam a esses benefícios anualmente (estima-se que dois terços dos alunos que cursam o primeiro ano do ensino médio tenham esse perfil, de acordo com dados da secretaria da escola⁹). Uma vez que a instituição não consegue atender toda a demanda de jovens advindos do ensino público que se candidatam a esses benefícios, a seleção de novos alunos bolsistas do ensino médio é feita por meio da análise do histórico escolar, perfil socioeconômico, prova de conhecimentos gerais e entrevista com os candidatos e com as famílias. A grande procura por essas vagas nessa instituição é justificada pelos jovens, de maneira bastante informal, pelo desejo de “estudar numa escola melhor”, “ficar melhor preparado” ou ainda para “ter mais chances no futuro”. Desse modo, percebe-se que essa instituição é tida, por esses alunos, como uma possibilidade de ascensão futura, e seu caráter filantrópico favorece a presença de alunos oriundos de camadas populares cuja renda familiar não lhes permitiria arcar com os custos de uma escola privada. Isso posto, acreditamos estarmos buscando nossos sujeitos em uma instituição com perfil diferenciado: trata-se de uma escola privada que possibilita o ingresso de jovens oriundos de escolas públicas e de camadas de menor poder aquisitivo cujas famílias não possuem recursos para arcar com as mensalidades, ou seja, apesar de ser **uma instituição privada**, não se verifica na mesma um caráter elitizado. Além disso,

⁷ Esclarecemos, por nossa vez, que, ao solicitarmos a indicação de nomes aos diferentes professores, essas foram as características por nós reforçadas, a fim de que o perfil dos sujeitos desejado para o presente estudo não fosse confundido com os alunos tidos como os “mais inteligentes” da referida escola ou com aqueles que conquistam as notas mais altas nas avaliações.

⁸ Entende-se por entidade filantrópica uma pessoa jurídica prestadora de serviços à sociedade, principalmente às pessoas mais carentes, e que não possui como finalidade a obtenção de lucro.

⁹ Esclarecemos que essa informação foi prestada verbalmente à pesquisadora pela secretária da escola no mês de setembro de 2015. A instituição não permitiu que a pesquisadora tivesse acesso às fichas socioeconômicas dos estudantes.

verificamos que grande parte das pesquisas que se preocuparam com a temática dos jovens e do ensino médio voltou seu olhar às escolas públicas (demonstraremos essa informação de modo mais detalhado no capítulo 3, na revisão de literatura). Assim, entendemos que os sujeitos a serem indicados pelos colegas docentes para participação nesse estudo possam vir a ter os mais diferentes perfis, histórias de vida e de família, condições financeiras e de acesso a diversos bens culturais, o que contribuir para uma maior riqueza de elementos e de subsídios, visto que não nos voltaremos unicamente a alunos de uma determinada condição socioeconômica.

Dito isso, retomamos a caminhada que nos permitiu selecionar os sujeitos participantes dessa pesquisa. Após a solicitação de indicações de nomes aos professores, temos que, de um total de 294 estudantes matriculados no ensino médio no ano de 2015, o número de alunos indicados pelos docentes foi de dezoito, sendo, desse total, três alunos do primeiro ano, oito do segundo e sete do terceiro ano. A relação dos professores consultados e dos alunos indicados pelos docentes é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Alunos indicados por diferentes professores do ensino médio (continua)

TURMA	ALUNOS INDICADOS ¹⁰ PELOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS:				
	Língua Portuguesa e Literatura	Química e Biologia	Matemática	História	Filosofia
1º ano A	- Luciana - Suelen - Patrícia	- Luciana - Patrícia	- Luciana - Suelen	- Luciana - Patrícia	- Luciana - Patrícia
1º ano B	- Caroline - Raul	Não soube indicar	Não soube indicar	- Caroline	- Raul - Caroline
1º ano D	Não soube indicar	- Micheli	- Micheli	Não soube indicar	Não soube indicar
2º ano A	- Mateus - Bianca - Rodrigo	- Mateus - Daniel - Rodrigo	- Mateus - Bianca - Rodrigo	- Mateus - Daniel - Bianca	- Mateus - Daniel - Rodrigo
2º ano B	- Larissa - Gustavo - Natália	- Larissa	- Larissa - Natália	- Larissa - Gustavo - Alessandra	- Larissa
2º ano C	- Henrique - Matheus - Eduardo - Laura - Juliano	- Henrique	- Henrique - Matheus - Laura	- Henrique - Juliano - Laura	- Henrique - Juliano
3º ano A	- Fernando - Fabiana - Mariana	- Fabiana - Franciele - Cauã	- Fabiana - Cauã - Fernando	- Franciele - Tatiana - Ana Paula	- Tatiana - Ana Paula
3º ano B	- Vanessa - Raquel	- Vanessa - Raquel	- Vanessa - Raquel	- Vanessa - Raquel	- Vanessa - Raquel

¹⁰ Para preservar a identidade dos participantes desse estudo, os nomes aqui utilizados são fictícios. Os nomes em destaque no quadro são os sujeitos de nossa pesquisa.

3º ano C	- Eduarda - Luiza	- Eduarda	- Eduarda	- Eduarda	- Eduarda - Jonatan
3º ano D	- Rafaela	- Rafaela - Daniela	- Daniela - Rafaela	- Vitória	- Rafaela

Fonte: Sistematização elaborada pela autora (2015).

Para participação na pesquisa foram convidados, inicialmente, os alunos de primeiro e de segundo ano¹¹ cujos nomes foram apontados por um maior número de docentes. Tivemos o cuidado, por nossa vez, de tentar abranger igualmente alunos de ambos os sexos. Do total de doze jovens convidados (Luciana, Patrícia, Caroline, Mateus, Bianca, Rodrigo, Daniel, Larissa, Henrique, Laura, Eduardo e Juliano), oito concordaram em colaborar com nosso estudo, e a eles foi entregue, como instrumento inicial de produção de dados, um questionário socioeconômico (Apêndice C) a fim de que pudéssemos conhecer aspectos da vida social, escolar, familiar e profissional, sua avaliação sobre determinados aspectos da escola, assim como suas opiniões sobre assuntos gerais, seus interesses e planos para o futuro. Após esse reconhecimento inicial, e partindo da premissa que “os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores” (POLIT; HUNGLER, 1995 *apud* SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 120), realizamos uma entrevista semiestruturada individual a fim de conhecer a **história de vida** de cada um dos sujeitos. A opção por essa abordagem de produção de dados encontra respaldo em Bertaux (1980), ao afirmar que histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais, das maneiras com que o sujeito se insere e atua no grupo do qual ele faz parte. Spindola e Santos (2003) argumentam ainda que, ao relatar um fato, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre aquele momento. Por isso, as mesmas pesquisadoras acreditam que esse método permita ao pesquisador adentrar na trajetória dos sujeitos e compreender a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência. A partir dessas considerações, elaboramos um roteiro semiestruturado para a realização das entrevistas, cujas perguntas abrangem três blocos: 1) memórias da escola, 2) os sentidos da escola e do aprender e 3) escola, família, projetos de vida e perspectiva de futuro. Cada entrevista teve a duração média de 15 minutos, e todas foram gravadas em áudio para uma

¹¹ Considerando que o processo de produção dos dados foi iniciado um mês antes do término do ano letivo, optamos em não convidar os alunos indicados das turmas de terceiro ano, visto que muitos desses sujeitos já estavam se distanciando do espaço escolar, seja em função de cursos preparatórios para o vestibular, mudança para outra cidade a fim de continuar os estudos, obtenção de emprego ou vagas de estágio. Desse modo, acreditamos que haveria um conflito entre o tempo necessário para a produção de dados à pesquisa com o tempo disponível desses alunos.

posterior transcrição, análise e reflexão. O roteiro utilizado para a realização das entrevistas encontra-se no apêndice D.

Após o reconhecimento do perfil do grupo sujeito e de uma análise inicial das respostas dadas por esses estudantes nas entrevistas individuais realizamos, como instrumento final de produção de dados, um grupo focal, por entendermos que o mesmo corresponda a “uma técnica adequada de pesquisa para buscar respostas aos “porquês” e “como” dos comportamentos sociais” (ABRAMOVAY, 2015, p. 49). A mesma pesquisadora afirma, ainda, que essa abordagem “busca o sentido, as intenções e as motivações, as crenças e os valores dos atores sociais sobre o seu próprio mundo e o mundo exterior” (2015, p. 49), além de ser um instrumento adequado para “obter uma informação em profundidade e que possibilite dar respostas em curto prazo às indagações sugeridas em campo” (2015, p. 49). Oliveira e Freitas (1998) destacam ainda que esse instrumento possui relevância na pesquisa qualitativa porque propicia riqueza e flexibilidade na produção dos dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes. A dinâmica proposta teve duração média de 1 hora, e contou com a presença de todos os sujeitos participantes do estudo. O debate entre os alunos foi gravado em áudio e vídeo para posterior análise e reflexão. O protocolo seguido quando da realização do mesmo integra o apêndice E.

Por concordarmos com as orientações metodológicas de Minayo (2010b) apresentadas no início da presente seção, esse estudo está dividido em três etapas: 1) fase exploratória, 2) trabalho de campo e 3) análise e tratamento do material empírico e documental.

No capítulo 2, apresentamos considerações acerca do ensino médio e dos sujeitos que nele se encontram. Para que seja possível discutirmos a configuração atual desse nível, fez-se necessário, todavia, percorrer alguns tópicos de sua história, aqui introduzidos através da explanação de diferentes leis e decretos que têm amparado essa etapa ao longo do tempo. Após essa breve contextualização, detemo-nos, mais precisamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que vem, desde sua promulgação, norteando todos os níveis da educação. Apoiamo-nos também, de modo especial, na produção acadêmica de Nora Krawczyk (2011; 2014), por reconhecermos o impacto de suas reflexões no que diz respeito à problematização dos desafios postos ao ensino médio brasileiro na atualidade. Para a compreensão das características e especificidades dos jovens inseridos nessa etapa de escolarização, dialogamos com autores que têm se destacado por seus

qualificados estudos acerca do universo e das culturas juvenis, como Álvaro Marchesi (2006), Juarez Dayrell (2003; 2014), José Fernandes de Lima (2011) e Marília Pontes Sposito (2004), dentre outros.

A fase exploratória do estudo consiste, inicialmente, em uma revisão de literatura, a fim de que pudéssemos não apenas conhecer e identificar trabalhos já desenvolvidos sobre essa temática, mas também constituir fontes de embasamento e aporte teórico para o presente estudo. Essa busca deu-se, de modo especial, no Banco de Teses da CAPES, Plataforma Scielo e Portal da Anped, dada sua importância como fontes de armazenamento e de comunicação entre pesquisas das mais diversas áreas. Já o referencial teórico utilizado para embasar as etapas seguintes constitui-se especialmente das discussões desenvolvidas por Bernard Charlot (2000; 2001; 2005) e Jean Piaget (2014), embora seja importante reconhecermos que, para o devido aprofundamento de algumas das categorias de análise, fez-se necessário buscarmos subsídios nos trabalhos de outros pesquisadores, tais como John Dewey (1978), Edouard Claparède (1940), John Hurley Flavell (1977; 1979; 2002) e Bransford, Brown e Cocking (2000). Essa fase do estudo é apresentada no capítulo 3.

O trabalho de campo, tido como uma parte essencial da pesquisa qualitativa, é por nós entendido como “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 2010b, p. 201). Trata-se, portanto, do encontro do pesquisador com seu objeto de estudo. Essa fase do trabalho é apresentada no capítulo 4.

2 OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Os estudos sobre jovens são pequenos grãos de areia de um deserto em tempestade (SPOSITO, 2009, p. 40).

2.1 Ensino médio no Brasil: questões contemporâneas

Embora reconheçamos, com base na literatura disponível na área, a existência dessa etapa de escolarização no Brasil desde o período colonial, na presente seção preocupamo-nos em tratar de questões hodiernas referentes ao ensino médio a fim de centrar a discussão acerca desse nível no mesmo espaço temporal em que o presente estudo se insere. Desse modo, voltaremos o olhar a algumas tensões em relação a esse nível de ensino que emergiram mais especificamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394), em 1996, que determinou que o ensino secundário passasse a ser denominado de ensino médio, de caráter não obrigatório, destinado a jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental. A referida lei, em seu artigo 35, propõe como finalidades para o ensino médio:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Diferentes pesquisadores têm se posicionado em relação aos objetivos propostos pela LDBEN 9394/96 **a esse nível de ensino**. Para Martins (2012, p. 145), essas finalidades “apontam para uma modificação da identidade do ensino médio brasileiro, no sentido de romper com as dualidades propedêutico x profissional, terminalidade x continuidade”. Lima (2011, p. 59), por sua vez, compreende que esses pressupostos legais “definem a identidade da escola no âmbito de quatro funções indissociáveis”:

- I – consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;
- II – preparação do cidadão para o trabalho;
- III – implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e
- IV – compreensão da relação teoria e prática. (LIMA, 2011, p. 28)

As considerações apresentadas pelos autores supracitados vão ao encontro das discussões fomentadas por outros pesquisadores que, igualmente, têm se ocupado da questão do ensino médio no que diz respeito às diferentes interpretações que vêm sendo feitas acerca da função desse nível: enquanto alguns estudiosos defendem que, a partir do previsto em lei, cada instituição de ensino deve eleger suas prioridades e desenvolver ações que contribuam com suas finalidades educativas, outros argumentam que o ensino médio tem servido de trampolim ou para a universidade ou para o mundo do trabalho, o que dificultaria, portanto, uma definição de sua identidade. Krawczyk (2014, p. 79) posiciona-se em meio a esse debate afirmando que os objetivos desse nível parecem ainda não estar bem delineados. Ainda não se tem clareza, segundo a pesquisadora, se ele “deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade”. Dessa maneira, percebemos que os estudos mais atuais na área da educação voltados ao debate sobre o ensino médio têm evidenciado que, embora essa etapa responda apenas pelos últimos três ou quatro¹² anos da educação básica, esses parecem ser os mais contestados. Aliados à indefinição de seu caráter, discussão que não é presente quando a pauta é o ensino fundamental e/ou o superior, são nesses anos finais de escolarização que encontramos as maiores taxas de reprovação e evasão, aliadas a frequentes discussões sobre qualidade.

Em meio a esse conflito, todavia, destacamos que diferentes iniciativas têm reforçado a importância social e política dessa etapa, a saber: a criação, em 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de avaliar o estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade, e a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que estende a obrigatoriedade da escolarização formal até os 17 anos de idade, a partir de 2016. Da aprovação da emenda até o prazo limite, os sistemas de ensino terão de ampliar sua oferta a fim de garantir à população um maior tempo de escolaridade obrigatória, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Krawczyk (2011, p. 755) afirma que a expansão do ensino médio advém não apenas das exigências do mercado de trabalho, mas igualmente das políticas de correção do fluxo escolar, que vêm resultando em um número maior de concluintes do ensino fundamental que, por sua vez, acabam por aumentar a demanda por mais escolarização, além da “necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional”. Essa implementação compulsória, no entanto, por ser

¹² O ensino médio tem duração de três anos, entretanto, os cursos técnicos de nível médio e o curso Normal de nível médio têm duração de quatro anos.

uma medida relativamente recente, tem trazido consigo desafios que precisam ser superados, conforme dados do próprio Ministério da Educação (MEC), que revelam problemas em relação ao acesso, permanência e qualidade: em 2013, o ensino médio teve um percentual de reprovações de 19,8% e, se considerarmos apenas os dados para a primeira série desse nível, a taxa mostra-se ainda mais elevada: 26,8%¹³. Ou seja, para cada quatro jovens que iniciam o ensino médio, um reprova já no primeiro ano. Os dados apresentados por Simões (2009, p. 138) mostram-se igualmente alarmantes: “para cada dois estudantes que entram no primeiro ano, apenas um conclui o ensino médio. Perdemos, durante o ensino médio, 50% dos jovens”. Krawczyk (2011, p. 756) interpreta que esses números sejam fruto de uma “crise de legitimidade da escola”, resultante “não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando” e compreende que as lacunas atualmente encontradas nesse nível sejam decorrentes de

expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Reconhecemos igualmente que, na tentativa de responder às dificuldades enfrentadas nesse nível de ensino, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em janeiro de 2012, a Resolução nº 2, definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Uma das principais orientações versa sobre a organização do currículo, que deve ser disposto em quatro grandes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com o objetivo de promover a articulação entre conhecimentos e objetos de estudo, de modo que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva interdisciplinar. A Resolução reforça ainda o papel do ENEM no sistema de avaliação do país, que passa a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso ao ensino superior. Do mesmo modo, foi instituído, em 2013, pela Portaria n. 1.140, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que prevê “a coordenação de ações e estratégias entre a União e estados na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade dessa etapa em suas diferentes modalidades” (BRASIL, 2013).

¹³ Fonte: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

Percebemos ainda que as diferentes ações promovidas em prol da expansão desse nível ao longo das últimas duas décadas trouxeram algum avanço. No período de 1991 a 2007, houve um aumento expressivo no número de matrículas: em 1991, eram 1.626.570 jovens de 15 a 17 anos matriculados, ao passo que em 2007 o número chegou a 6.023.949¹⁴, embora a partir de 2005 a tendência observada seja a de redução do número de matrículas¹⁵. Dessa forma, é possível observar que as políticas empreendidas, embora tenham resultado em um crescimento quantitativo dessa etapa por um determinado período, não foram suficientes para universalizar o acesso a esse nível.

Não obstante a importância das estatísticas apresentadas, para fins desse estudo nos deteremos com maior atenção aos dados que focalizam no desempenho dos alunos concluintes do ensino médio no ENEM, por entendermos que os mesmos tenham maior imbricamento com o tema da presente investigação. De acordo com o Relatório Pedagógico do ENEM 2009-2010, elaborado pelo INEP, a nova organização curricular, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, culmina na organização desse exame em cinco “eixos cognitivos comuns a todas as áreas”:

1. Dominar Linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa;
2. Compreender Fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
3. Enfrentar Situações-Problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
4. Construir Argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
5. Elaborar Propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

¹⁴ Fonte: Simões, 2008 e 2009.

¹⁵ Dados de 2009 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam que, desde 2005, são registrados índices negativos de crescimento no número de alunos matriculados nesse nível. Dentre as possíveis explicações para esse fenômeno, o Instituto cita algumas: redução do número de concluintes do ensino fundamental, diminuição da demanda pelo ensino médio noturno e redução das matrículas na primeira série do ensino médio, e opção pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O relatório enfatiza ainda que as questões propostas no exame partem de situações-problema contextualizadas, a fim de “diminuir a exigência de conteúdos memorizados, uma vez que é valorizado o raciocínio e são exploradas as vivências de mundo dos participantes” (BRASIL, 2014, p. 8). A análise dos resultados do ENEM possibilita ainda, de acordo com o relatório:

1. a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
2. a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelos sistemas estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
3. a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
4. o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
5. a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à educação superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
6. o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Problematizaremos, para fins desse estudo, as diferentes interpretações que esses itens nos permitem realizar, a partir de uma generalização dos resultados obtidos pelos alunos que realizaram a prova em 2014: de um total de 6,1 milhões participantes, temos que apenas 67 mil atingiram os requisitos mínimos, o que equivale a pouco mais de 1% dos avaliados. Isso posto, temos que, hipoteticamente, se a certificação de conclusão do ensino médio estivesse atrelada ao desempenho nesse exame, cerca de apenas 1% dos estudantes estariam aptos a concluir com êxito a educação básica. Nessa mesma lógica, apenas esse pouco mais de 1% dos alunos estaria em condições de dar prosseguimento aos estudos, seja em nível técnico ou superior, ou, ainda, de iniciar suas atividades profissionais, o que nos remete à problematização inicial: estaria o ensino médio realmente sendo visto pelos alunos como um “trampolim necessário” para seus projetos futuros, que pouco teria a acrescentar à sua formação? Que possibilidades esses poucos indivíduos que parecem reconhecer o valor da formação escolar enxergam através dos saberes escolares que a grande maioria, aparentemente, não vê? Por que apenas uma pequena parcela dos jovens parece, de fato, estar investindo em seus estudos nesse nível? Que planos/projetos/expectativas têm para si os sujeitos que parecem valorizar os saberes escolares? Salientamos assim, mais uma vez, a necessidade de estudos que versem sobre o ensino médio, especialmente no que tange aos seus sujeitos, e direcionamos

aqui nosso olhar a esse pequeno contingente de estudantes que, por diferentes razões, parecem estar finalizando o período de escolarização obrigatória com diversos indícios de adesão às proposições e exigências da escola, diferenciando-se da grande maioria.

Frente ao cenário apresentado nessa seção, centramos a investigação em torno dos processos educativos ocorridos nesse nível, procurando conhecer alguns dos fatores que mobilizam uma pequena parcela dos alunos frente aos saberes propiciados por essa etapa, bem como a questão dos sentidos atribuídos pelos jovens ao ensino médio, e os elementos que fomentam a mobilização intelectual dos sujeitos que nele adentram. Entretanto, para que seja possível a busca por possíveis respostas a esse fenômeno, faz-se fundamental conhecer os sujeitos que se inserem nessa etapa final de escolarização compulsória, e que constituem a base dessa investigação. É o que abordaremos na próxima seção.

2.2 Quem são os sujeitos que adentram o ensino médio?

De acordo com a LDBEN 9394/96, o público potencial do ensino médio são os egressos do ensino fundamental. Ao considerarmos que, idealmente, os alunos concluem o ensino fundamental aos catorze anos de idade, deparamo-nos, então, no primeiro ano do ensino médio, com sujeitos de, em média, 15 anos. Do ponto de vista legal, no Brasil, esses indivíduos são considerados adolescentes, visto que se encontram na faixa etária entre 12 a 18 anos incompletos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para que seja possível, então, compreender esse período da vida dos sujeitos, recorreremos a diferentes fontes de dados e pesquisas que abordam a questão.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) entende que a adolescência seja um período fundamentalmente biológico, durante o qual ocorre uma aceleração no desenvolvimento cognitivo assim como a definição da personalidade. No campo da psicologia, diferentes estudos têm caracterizado a adolescência como uma fase da vida pouco valorizada, em que o sujeito vivencia uma intensificação ou incremento de sua sexualidade, alteração do equilíbrio psíquico que, dentre outros, acaba por acarretar em uma vulnerabilidade em sua personalidade, modificação dos laços com sua família de origem e um comportamento de oposição às normas (SILVA e LOPES, 2009). Já Coimbra, Bocco e Nascimento (2005, p. 4) argumentam, por sua vez, que “a noção de adolescência emerge inteiramente vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa do desenvolvimento pela qual todos passariam obrigatória e similarmente”, e demonstram

preocupação com o uso “naturalizado” do conceito de adolescência, “sobretudo em documentos e discursos/práticas oficiais que entendem essa construção como uma fase universal e a-histórica do desenvolvimento humano” (COIMBRA, BOCCO e NASCIMENTO, 2005, p. 4).

Isso posto, ressaltamos que a presente investigação se insere no âmbito das ciências sociais e, dessa forma, entendemos que são vários os fatores que perpassam a identidade de nosso grupo sujeito e, portanto, acreditamos que nossa abordagem não pode limitar-se a fazer uso da idade ou do desenvolvimento biológico como os únicos indicadores da condição de seus sujeitos. Entendemos que, muito além desses fatores, esses indivíduos são seres que trazem consigo uma trajetória, são detentores de um determinado capital social e cultural, estão inseridos em um dado contexto, fazem parte de uma determinada geração e vivem em um certo período histórico, ou seja, esses indivíduos são sujeitos fundamentalmente sociais e históricos. Assim, acreditamos que essa complexa combinação de fatores, por sua vez, culmine por subjetivá-los constantemente, assim como suas necessidades, projetos e experiências de vida. Desse modo, ao tratarmos nossos participantes como adolescentes, estaríamos, muito provavelmente, desconsiderando essa série de condições que culminam por influenciar a identidade desses indivíduos. Assim, fez-se necessário buscarmos uma denominação que nos parecesse mais apropriada a esse grupo e, acreditamos que a denominação *juvens* seja a mais adequada no que tange a abordagem ora proposta, visto que esse conceito parece nos permitir um maior espaço para fazer considerações acerca das singularidades que permeiam a trajetória de cada um.

É importante salientarmos que tal filiação é comumente encontrada em diversas pesquisas no âmbito das ciências sociais e da educação: Marcon e Bortolazzo (2013), por exemplo, entendem a juventude como uma fase de construção do sujeito consigo mesmo, na qual interferem fatores de ordem histórico-cultural e de significações. Nessa direção, Margulis e Urresti (2000, *apud* CAIERÃO, 2008, p. 44) defendem a condição juvenil como uma categoria de construção cultural que não se dá desengajada de outras condições. A juventude, para esses autores, possui uma dimensão simbólica, que tem de ser analisada considerando-se outras perspectivas, tais como aspectos materiais, históricos e políticos, com os quais toda a produção social se desenvolve. Já Pais (1993) defende que cada grupo juvenil pode ser constituído a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão submetidos, como questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais, assim como pelos interesses específicos de cada grupo.

Sposito (2009) postula que o tema *juventude* tenha alcançado maior visibilidade no âmbito acadêmico nos últimos vinte anos como produto da interseção de vários aspectos da vida social e da ação de diferentes atores e acredita que, apesar de sua importância política e social, esse objeto parece ainda pouco consolidado na pesquisa. Dayrell (2003, p. 41), por sua vez, argumenta que não é tarefa fácil construir uma definição da categoria juventude, visto que os critérios que a constituem são históricos e culturais. O autor, sem ignorar as transformações biológicas que ocorrem nos indivíduos nessa etapa, argumenta que é muito peculiar a forma como cada sociedade, em um determinado tempo histórico, e no seu interior, irá representar esse momento, uma vez que entram em cena características sociais, culturais, de gênero e também geográficas, dentre outros (2003, p. 42). Desse modo, o pesquisador defende que, para que se possa construir uma noção de juventude nessa perspectiva, faz-se essencial considerá-la livre de categorizações rígidas, e vislumbrá-la como parte de um período de crescimento mais totalizante do sujeito que tem especificidades que marcam a vida de cada um, como nos explica a seguir:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens (...) constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem (...) (DAYRELL, 2003, p. 42)

O mesmo pesquisador indica que, por outro lado, uma das concepções mais difundidas acerca da juventude e bastante presente nos espaços escolares remete a uma condição de transitoriedade, na qual o jovem é visto como um indivíduo em formação, alguém que “virá a ser”. Em nome dessa projeção futura, acredita o autor, acaba-se por desconsiderar o presente vivido com espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que esses sujeitos trazem.

Observamos também que as reformas feitas à estrutura educacional brasileira a partir da década de 1990 coincidem com o advento de grandes transformações tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, ciência e tecnologia, e é nesse contexto que estão inseridos os sujeitos dos quais nos ocuparemos nessa investigação. Reconhecemos igualmente que cada sujeito é um ser único, capaz de atribuir diferentes significados a uma mesma experiência, e que cada indivíduo transita por uma diversidade de contextos sociais que acabam por refletir na construção de significados de sua vivência. Entretanto, acreditamos que a relação desses sujeitos com as instituições sociais, em

especial com a escola, possa ter sido transformada, dentre outros, em função dessas mudanças. Assim, dedicamos a próxima seção à discussão do contexto social e histórico em que o presente estudo se insere, bem como ao imbricamento das mudanças advindas dos campos da ciência e tecnologia com as relações estabelecidas pelos jovens para com os saberes presentes na instituição escolar.

2.3 O contexto social, os avanços no campo da ciência e tecnologia e seus impactos na transformação da relação jovem-escola

É no trabalho de Hartog (2013) que acreditamos encontrar subsídios para abordar questões que versam sobre a relação entre o tempo histórico atual e as condições sociais concretas dos sujeitos. Esse autor compreende que o final da década de 1980 tenha sido marcado por uma ruptura “nos modos dominantes de viver os tempos anteriores”, no qual destaca a progressiva aceleração do tempo histórico, que teria impactado a experiência e expectativa dos sujeitos. O pesquisador parece defender que a chamada “era moderna”, inaugurada no mundo ocidental entre os séculos XVIII e XIX, tenha como característica essencial a temporalização da história e a atribuição de concepções contemporâneas a noções como passado, presente e futuro, sendo a segunda predominante no mundo em que vivemos. Como consequência dessa prevalência do tempo presente em relação às noções de passado e futuro, Hartog acredita que as sociedades tenham fomentado novas formas de viver e compreender o mundo: questionando o ideal de progresso e a certeza de um futuro melhor, e diante de um passado que “não obedece senão a demandas que lhe são posteriores [...] o passado emudece, está morto e, em muitos casos, enterrado” (NICOLAZZI, 2010, p. 236), o presente dos sujeitos acabaria por se tornar seu único horizonte. “Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato (HARTOG, 2013, p. 148)”. Em outras palavras, nos diz o autor (2013, p. 259), vive-se um “presente multiforme e multívoco: um presente monstro. É ao mesmo tempo tudo (só há presente) e quase nada (a tirania do imediato)”.

Verificamos, no entanto, que essa abordagem contemporânea trazida por Hartog tem provocado diferentes posicionamentos entre outros historiadores. Ramalho (2014, p. 153), por exemplo, acredita que essa forma de lidar com o tempo seja “um sintoma da ausência de perspectiva temporal para além do agora, do instante”. Já Pimenta (2015, p. 404) defende que

(...) nem todas as manifestações sociais aparentes dessa aceleração devem ser levadas a sério. No entanto, se a aceleração está no âmago da modernidade, é de se esperar que ela crie, desde sempre, uma compreensão de tempos em um presente dominante. Conceber que, com a progressão da aceleração a ela inerente, a modernidade teria se dissolvido com a superação de supostos limites ao distanciamento entre experiência e expectativa implica numa concepção excessivamente determinista do fenômeno.

Não obstante as contribuições do historiador francês para a compreensão do momento histórico atual, para fins desse estudo nos deteremos em abordar a relação entre essa nova configuração e os processos de aprendizagem, questão que acreditamos estar interferindo na relação dos jovens com a instituição e os saberes escolares. Na literatura disponível da área, igualmente encontramos autores que têm se ocupado dessa questão. Pozo (2007), por exemplo, adverte que nossa sociedade vive momentos paradoxais em relação à aprendizagem. O autor aponta que há cada vez mais pessoas com dificuldades para aprender aquilo que a sociedade exige delas, ao passo que o tempo dedicado para aprender prolonga-se cada vez mais na história pessoal e social em virtude da ampliação dos anos de educação obrigatória. O contrassenso, para o autor, está no fato de os indivíduos estarem aprendendo mais e, igualmente, fracassando mais na tentativa de aprender. Do mesmo modo, chama a atenção para o fato de que, além de as pessoas estarem aprendendo mais, estão aprendendo também de uma maneira distinta, no âmbito de uma nova cultura de aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva social ou cognitiva.

Nesse sentido, Marchesi (2006) igualmente se posiciona apontando que a característica que talvez melhor defina o momento atual da sociedade seja a de mudança permanente e vertiginosa. Esse autor afirma que os alunos de hoje já nascem inseridos em uma sociedade informatizada e audiovisual, em que a rapidez de informações e o predomínio do elemento visual estão modificando os modos de atenção, os interesses por diversos temas e os estilos de aprendizagem. O mesmo pesquisador (2006) acredita que as transformações sociais estejam modificando também experiências vitais dos jovens, tais como a estrutura das relações familiares e os modelos de referência que percebem; as transformações culturais; a difícil transição para o mundo do trabalho, para a moradia e para a independência; o ceticismo pelo futuro e a paixão pelo presente e a desconfiança nas instituições sociais, dentre elas a escola. Harvey (1993), por sua vez, já sinalizava que esse processo acentua a efemeridade das ideias, das ideologias, dos valores e das práticas

estabelecidas na sociedade. Para esse autor, há uma ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade e descartabilidade, em que mais do que jogar fora produtos, se descartam valores, estilos de vida e pessoas. Além disso, o mesmo pesquisador acredita que a expansão da produção e ampliação de mercados consumidores reforçaram as expectativas de consumo e liberdade, e acarretaram no surgimento de novos ícones culturais com os quais os jovens passaram a se identificar de acordo com seus interesses particulares.

Já Lima (2011, p. 58) argumenta que essas transformações têm afetado mais diretamente o ensino médio porque essa etapa “é direcionada a jovens em fase de definição do seu futuro e com expectativas diversas, que precisam identificar nos conhecimentos e saberes algo que se relacione com os seus projetos de vida”. Quando isso não acontece, afirma o autor, o jovem perde o interesse, chegando até a abandonar a escola. Na mesma direção, Marchesi (2006, p. 16) argumenta que as transformações sociais acabaram por atribuir à escola “a tarefa de cuidar do desenvolvimento de seus alunos e contribuir para a satisfação de suas necessidades subjetivas, para seu bem-estar e para a regulação de seu comportamento moral”, o que culminou em um novo problema para essa instituição: quando ela se ocupa em cumprir sua missão social, dando primazia à atenção, ao esforço, à aprendizagem do estabelecido e à avaliação rigorosa, tende a esquecer a individualidade dos alunos. Por outro lado, quando se volta às necessidades dos alunos, apostando em suas diferenças individuais, acaba desprezando as exigências sociais.

Frente a esse conturbado cenário, em que atuam as transformações sociais, a efemeridade de valores, as transformações culturais, a descrença nas instituições sociais, que acabam por mudar a forma como o mundo se apresenta e a forma como olhamos para o mundo justificamos nossa problemática, perguntando: que elementos ainda incitam os jovens para que eles invistam nos conhecimentos presentes na instituição escolar? Que fatores esses concluintes da educação básica tomam como referência para essa mobilização? Em meio a tantos que evadem, reprovam, abandonam, em um tempo em que os modelos de referência juvenil parecem ignorar os diplomas, que ferramentas, valores e experiências trazem consigo os sujeitos que investem na escola? Que relações são capazes de estabelecer entre os saberes presentes na escola e sua vida futura? Que elementos entram em cena em situações de mobilização dos jovens para com os saberes escolares?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Revisão da literatura

Revisar significa retomar os discursos de outros pesquisadores e estudiosos não apenas para reconhecê-los, mas também para interagir com eles por meio de análise e categorização a fim de evidenciar a relevância da pesquisa a ser realizada (SANTOS, 2012, p. 92).

Para que uma pesquisa acadêmica seja considerada consistente, precisa atender a uma série de requisitos a fim de que o trabalho final possa, de fato, contribuir às discussões já existentes. Dentre eles, faz-se fundamental que o pesquisador conheça e identifique produções que lhe instiguem não apenas para a construção de seu problema e pergunta de pesquisa, mas também para que se familiarize com o que tem sido pesquisado e produzido sobre o tema. Em razão disso realizamos uma revisão bibliográfica, buscando produções que se ocuparam da questão da mobilização intelectual, para que se fizesse possível o diálogo com nossos pares cujos estudos versam sobre o ensino médio, mobilização intelectual e os sentidos atribuídos aos saberes escolares nesse nível de escolarização. No intuito de termos um recorte atual dos trabalhos já produzidos, focamos nossa busca por produções realizadas **nos últimos cinco anos no Brasil**. Essa busca deu-se em distintos bancos de dados que incluem artigos (Plataforma Scielo e Portal da Anped) e relatórios de teses e dissertações (Banco de Teses da CAPES), com o objetivo de definir pesquisadores cujos trabalhos já versaram sobre essas temáticas e agregar à presente investigação as hipóteses e considerações apresentadas em suas produções. Para que a localização desses estudos fosse possível, fizemos uso de cinco descritores que englobam o tema desse estudo: “mobilização intelectual”, “mobilização intelectual jovens”, “jovens sentidos escola”, “jovens ensino médio”, “jovens, escola, mobilização”.

A busca na plataforma Scielo com o primeiro, segundo e quinto descritores não resultou em estudos. Com o terceiro descritor foram encontrados 23 (vinte e três) artigos e, com o quarto, 67 (sessenta e sete). Dentre os trabalhos encontrados, fizemos uso de alguns indicadores para selecionar os que mais se aproximam do tema de nossa pesquisa: autor (es), título, palavras-chave/resumo, tema principal e referências.

Já no Portal da Anped a busca deu-se através de títulos dos trabalhos apresentados nos eventos promovidos por essa entidade, uma vez que a busca nesse domínio não se faz possível através de palavras-chave. Após a leitura do resumo de alguns poucos trabalhos

que nos chamaram a atenção por sua proximidade com a problemática ora posta, destacamos, no quadro a seguir, os trabalhos mais significativos encontrados em ambas as buscas.

Quadro 2 – Artigos selecionados da Plataforma Scielo¹⁶ e Portal da AnpedSul¹⁷

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO DO TRABALHO	PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES	AUTORES TRABALHADOS
REIS, Rosemeire. (Scielo, 2012)	<i>Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos.</i>	Investigar principalmente as relações desses jovens com os saberes propiciados pela instituição escolar e suas interpretações sobre o trabalho realizado para a apropriação desses saberes.	Os jovens possuem uma expectativa positiva em relação à escolarização no ensino médio, mas, para que os saberes escolares sejam alvo de investimento por parte dos jovens, é preciso que estejam relacionados a questões que eles estejam tentando compreender.	Bernard Charlot, Beatriz Lomônaco, François Dubet, Marília Sposito & Izabel Galvão, dentre outros.
SCHLICKMANN, Vitor (AnpedSul, 2012)	Sentidos da experiência escolar de jovens estudantes de ensino médio da cidade de Caxias do Sul - um olhar crítico em relação à escola.	Analisar os sentidos atribuídos pelos jovens em relação à sua experiência escolar no Ensino Médio.	A cultura juvenil ainda não é considerada importante no processo educativo dos jovens. Faz-se necessário refletir a possibilidade de mudanças de relações entre os diferentes segmentos que compõem o universo escolar.	Philippe Perrenoud, François Dubet, Pedro Abrantes, Z. M. C. Vale e J.M. Pais.
BRENNER, Ana Karina & CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues (SCIELO, 2014)	<i>Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes.</i>	Discutir os desafios encontrados pelas políticas de educação para que a escola de ensino médio seja significativa para os jovens.	A escola necessita estruturar-se sob princípios de dialogia entre sujeitos de múltiplas experiências e saberes em constante interação.	François Dubet, Marília Sposito & R. Souza, P.Perrenoud, dentre outros.
RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva e SALVA, Sueli. (AnpedSul, 2014)	<i>Os/as jovens e os frágeis vínculos com a escola de ensino médio.</i>	Compreender os muitos motivos que fazem os/as jovens se	A maioria dos jovens considera a escola importante, mas por outros motivos que	Bernard Charlot, José Gimeno Sacristán e Pedro Abrantes.

¹⁶ Fonte: <www.scielo.org>. Acesso em 12 mai. 2015.

¹⁷ Fonte: <www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em 15 out. 2015.

		afastarem da escola.	não o saber; o saber escolar parece não capturar o interesse dos/as jovens, sendo considerados vazios de sentido e de pouco auxílio na vida cotidiana	
--	--	----------------------	---	--

Fonte: Sistematização elaborada pela autora (2015).

Dentre as principais considerações feitas pelos autores por nós aqui eleitos, acreditamos que seja o trabalho de Reis (2012) o que mais tenha proximidade com nosso foco investigativo. Ao dispor-se a investigar principalmente as relações dos jovens do ensino médio com os saberes presentes na escola e suas interpretações para o trabalho realizado quando da apropriação desses saberes, a pesquisadora interpreta que esses sujeitos têm uma expectativa positiva em relação a esse nível de escolarização mas, para que invistam de fato nos estudos, seria preciso que os saberes proporcionados pela escola estivessem, de alguma maneira, relacionados a questões de seu interesse. Embora a exposição do trabalho de Reis tenha sido feita no espaço de um artigo, o que não possibilita um maior aprofundamento da temática, as contribuições da pesquisadora revelam que os jovens investem nos saberes escolares quando esses se encontram próximos de questões que **interessam** a esses sujeitos.

Após essa etapa de reconhecimento inicial, dirigimos nossa atenção para a identificação de trabalhos já produzidos no âmbito da pós-graduação, através das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES, cuja busca deu-se, mais uma vez, através da utilização dos cinco descritores já mencionados. Chama a atenção que, quando utilizado o segundo descritor (mobilização intelectual jovens), nenhum trabalho foi encontrado. Com o uso do primeiro descritor (mobilização intelectual) foram localizadas onze produções, das quais apenas duas pertencem à área da Educação, sendo ambas as dissertações. As demais produções encontradas com o descritor “mobilização intelectual” são advindas de programas de pós-graduação em Ciências Sociais e Administração. Já a pesquisa realizada com o terceiro descritor (jovens sentidos escola) resultou em 135 (cento e trinta e cinco) trabalhos, dos quais 66 (sessenta e seis) são provenientes de programas de pós-graduação em Educação, sendo catorze teses e 52 (cinquenta e duas) dissertações. Os demais trabalhos encontrados pertencem a áreas como Linguística, Psicologia, Sociologia, Ciências Sociais e Educação Agrícola. A busca feita com o uso do quarto descritor (jovens ensino médio) revelou a existência de 296 (duzentos e noventa e seis) trabalhos defendidos

desde 2010 com essa temática, dos quais 107 (cento e sete) foram realizados em programas de pós-graduação em Educação; desse total, 83 (oitenta e três) são dissertações e 24 (vinte e quatro) são teses. As demais pesquisas são oriundas de programas de pós-graduação em Letras, Psicologia, Educação Agrícola e também de programas relacionados à Educação, tais como Ensino de Ciências, Educação Escolar, Educação Matemática e Ensino de Ciências Exatas. Já com o uso do quinto descritor (jovens, escola, mobilização) apenas onze trabalhos foram localizados, sendo nove dissertações e dois trabalhos de doutoramento. Destes, ambas as teses e seis das dissertações encontradas são oriundas de programas de pós-graduação em Educação, sendo os demais advindos de programas de pós-graduação em Serviço Social e Sociologia. A seguir, apresentamos um quadro-síntese dessas informações.

Tabela 1 – Total de pesquisas localizadas no Banco de Teses da CAPES, no período 2010-2015

DESCRITOR	TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS ENCONTRADOS NA ÁREA	TOTAL DE TESES NA ÁREA	TOTAL DE DISSERTAÇÕES NA ÁREA
Mobilização intelectual	11	2	0	2
Mobilização intelectual jovens	0	0	0	0
Jovens sentidos escola	45	25	16	9
Jovens ensino médio	296	107	24	83
Jovens, escola, mobilização	11	8	2	6

Fonte: Sistematização elaborada pela autora (2015).

Esses resultados evidenciam que, embora a questão dos jovens e do ensino médio venha sendo pauta de diversas pesquisas na área, as mesmas ainda não vêm se propondo a discutir a questão da mobilização intelectual desses sujeitos nessa etapa, o que reforça a justificativa de trazer a temática para a pesquisa no âmbito da pós-graduação. Como decorrência dessa carência de estudos, encontramos igualmente lacunas na literatura que trata do problema, e acreditamos que o presente estudo possa trazer contribuições para uma melhor compreensão dessa problemática.

Para que pudéssemos amparar nosso tema de investigação em nossos pares, realizamos a leitura do resumo das dissertações e teses encontradas a fim de conhecer e

identificar as diferentes formas de tratamento dadas à temática. Após a leitura do resumo, os estudos cujas abordagens nos pareceram mais próximas foram lidos na íntegra. Ressaltamos, por nossa vez, que, embora quase a totalidade dos estudos encontrados não tenha se proposto a discutir especificamente o problema da mobilização intelectual, selecionamos alguns que acreditamos estarem mais associados à perspectiva aqui assumida.

Quadro 3 – Dissertações e Teses selecionadas (continua)

	OBJETIVO DO TRABALHO	PROBLEMA	METODOLOGIA	AUTORES TRABALHADOS
<p>RAMOS, Luciana Ferreira Tavares. <i>Os diferentes sentidos atribuídos à escola e ao saber por jovens em situação de risco social de uma Escola Técnica de Ensino Médio</i>. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, 2010.</p>	<p>Identificar como o jovem significa seus saberes, constrói conhecimento e se relaciona com o ato de aprender, no contexto escolar</p>	<p>Por que alguns jovens do ensino médio integrado da Escola Fazendinha se interessam pela escola e outros não?</p>	<p>Qualitativa – estudo de caso</p>	<p>Nora Krawczyk, Juarez Dayrell, Castro & Aquino, Bernard Charlot, Sigmund Freud, Beillerott, dentre outros.</p>
<p>BARBOSA, Rafael Conde. O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.</p>	<p>Verificar os significados atribuídos pelos jovens à Educação Básica e ao Ensino Médio</p>	<p>Qual o significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública da periferia da zona sul de São Paulo?</p>	<p>Qualitativa – estudo de caso</p>	<p>Acacia Zeneida Kuenzer, Marília Sposito, dentre outros.</p>
<p>CALDEIRA, Liliam Cristina. <i>Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA</i>. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Universidade</p>	<p>Discutir o sentido da aprendizagem para o educando da Educação de Jovens e Adultos- EJA.</p>	<p>Que sentidos os educandos da EJA atribuem ao aprender nessa modalidade de ensino?</p>	<p>Qualitativa – pesquisa etnográfica</p>	<p>Lev S. Vigotski, Leontiev, Luria, Pino, dentre outros.</p>

Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.				
SOUZA, José Messias Eiterer. <i>Nós que por aqui passamos, convosco o que aprendemos?</i> Uma visão do aprendizado escolar segundo a perspectiva de estudantes de primeira série do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.	Investigar como os estudantes se posicionam, ao se relacionar com o saber na escola.	Como os estudantes entendem o que fazem na escola, por que fazê-lo e a que poderiam ser levados ao fazer tudo aquilo?	Qualitativa	Paulo Freire, Jerome Bruner, Lev S. Vigotski, González Rey, Ausubel, dentre outros.
CUBA, Rosana da Silva. <i>Significados e sentidos da escola para jovens estudantes da classe média.</i> Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2013.	Conhecer os sentidos da escola para estudantes das classes médias matriculados em uma escola privada na cidade de São José do Rio Preto, SP, Brasil.	Quais os significados e os sentidos da escola e da escolarização para os estudantes do ensino médio, oriundos das classes médias urbanas de região não metropolitana?	Qualitativa	François Dubet, Marília Sposito e Inês Galvão, Margulis e Urresti

Fonte: Sistematização elaborada pela autora (2015).

Expomos, a seguir, de forma breve, uma síntese do escopo de cada trabalho selecionado, elaborada a partir da leitura da íntegra de cada um dos textos.

Ramos (2010), em sua dissertação, procurou identificar como o jovem significa seus saberes, constrói conhecimento e se relaciona com o ato de aprender, no contexto escolar. O trabalho da autora foi movido pela pergunta: por que alguns jovens do ensino médio integrado da escola Fazendinha se interessam pela escola e outros não? Para responder sua pergunta de pesquisa, a autora optou por compreender o que faz sentido para os jovens, seus interesses, o meio em que vivem, seus valores, sua realidade de vida e condição socioeconômica. A pesquisadora, ao fazer as últimas considerações em seu estudo, afirma que o interesse pelo saber parece não ter relação com a condição socioeconômica, porém a família aparece como um elemento central na relação do sujeito com seus objetos de desejo. Do mesmo modo, os significados que a família atribui ao saber e à escola podem ser agentes potencializadores do **interesse** que os sujeitos venham a apresentar por essa instituição. Entretanto, nos diz a pesquisadora, a escola parece estar

distante das questões de interesse dos jovens por ignorar sua participação quando da decisão e construção do que é importante aprender. A respeito dessa conclusão, Ramos se posiciona e afirma que o ensino médio permanece repleto de sentidos e significados ambíguos, pois, mesmo os alunos que não apresentam um bom rendimento escolar mantêm uma relação positiva com o espaço físico da escola, ou seja, estar na escola e não em outro lugar é motivo de prazer, por mais que o que se aprenda nessa instituição seja tido como não importante, distante ou não necessário para o futuro. Assim, a autora, com base na análise de seus dados, levanta a hipótese de que os indivíduos que acabam por investir na escola o fazem pois a escolarização é tida como algo natural e desejado por seus familiares, enquanto os que não o fazem parecem não vislumbrar essa instituição como meio possibilitador de ascensão, seja ela social ou de conhecimentos, não se percebendo, ainda, como agentes capazes de se relacionar de forma autônoma com o mundo em que vivem.

Barbosa (2011), por sua vez, ocupou-se da investigação dos sentidos atribuídos à escola por jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública do município de São Paulo, com o intuito de articular as respostas obtidas de seus sujeitos com as definições previstas em lei para a escola e o ensino médio, no que tange à preparação do indivíduo para o prosseguimento dos estudos em nível superior e seu ingresso no mercado de trabalho. O pesquisador, desse modo, buscou conhecer como os sujeitos planejam seus projetos de vida relacionando a educação¹⁸ recebida na escola às exigências do mercado de trabalho e demais práticas cotidianas. Dentre as principais considerações feitas pelo pesquisador, há o indicativo de que os jovens têm uma boa expectativa em relação à escola, uma vez que a consideram um local privilegiado para sua formação, e acreditam que o que nela aprendem seja necessário para auxiliá-los ao longo da vida. Entretanto, os sujeitos também afirmaram que a formação recebida não possibilita que executem de modo satisfatório o que está expresso na legislação, no que se refere às funções específicas do ensino médio, e acreditam que o ensino deveria estar mais voltado às suas necessidades, como contribuir para que consigam uma boa colocação no mercado de trabalho ou ingressem em uma instituição de ensino superior pública. O pesquisador conclui que os jovens participantes de sua pesquisa consideram a escola um local importante para a aprendizagem de conteúdos, mas que, quando desarticulada de outras instituições sociais,

¹⁸ Entendemos que educação seja um conceito que englobe as diferentes formas de ensinar e aprender, que ocorre não apenas na escola, sendo anterior a ela e abrangendo todos os espaços de convívio social. Entretanto, manteremos aqui o termo utilizado originalmente pelo autor do estudo.

não é suficiente para garantir que desenvolvam os requisitos necessários para prosseguir com seus projetos, seja ingressar no mercado de trabalho ou no ensino superior público.

Já Caldeira (2011), em seu trabalho de doutoramento, preocupou-se com os sentidos da aprendizagem para educandos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, visando analisar os sentidos que esses sujeitos atribuem ao aprender no contexto escolar. Através da realização de entrevistas semiestruturadas e da observação de aulas, a pesquisadora chegou a duas categorias de sentidos atribuídos à aprendizagem: inserção social e libertação de diversas formas de opressão a que os educandos viram-se submetidos ao longo de sua trajetória. Dessa forma, esses indivíduos percebem no aprender sentidos que vão além de sua colocação profissional ou certificação de escolarização, enxergando possibilidades de transformação pessoal, de reinvenção do seu “eu”. A autora interpreta que esses sentidos refletem a história de vida desses indivíduos, que não tiveram oportunidade de concluir os estudos na idade adequada, tendo de postergá-los por diferentes razões, seja a de garantir a sobrevivência, criar os filhos ou superar limitações pessoais. Dessa forma, os saberes escolares, para esses sujeitos, possuem um *status* diferenciado: na escola se aprende o que é reconhecido e validado socialmente, que, conseqüentemente, terá reflexo na construção de novas possibilidades em sua existência.

A dissertação desenvolvida por Souza (2012) buscou investigar quais seriam os significados que os estudantes elaboram na escola em relação ao seu próprio papel no processo de aprendizagem. O pesquisador partiu do pressuposto de que a escola faz muito mais pelos alunos do que apenas informar, apesar de acreditar que esse seja o foco de interesse dos alunos quando adentram essa instituição. Dentre as implicações de sua pesquisa, o autor afirma que há “múltiplos resultados gerados pelo desempenho nas tarefas escolares que talvez não sejam percebidos na escola” (p. 130) e pondera que as atitudes dos alunos em relação à escola sejam reflexo, dentre outros, daquilo que os professores demonstram ser necessário ao trabalho escolar e, conseqüentemente, à vida. Esse autor ressalta, porém, que, por ter muitas vezes seu foco de atenção dedicado exclusivamente aos saberes, os professores parecem não perceber que têm outros ensinamentos a oferecer que poderiam ser úteis aos estudantes. Desse modo, o autor afirma que um elemento bastante presente nas narrativas dos sujeitos de sua pesquisa foi o de referência à educação bancária. Souza acredita que é dessa forma que os jovens identificam a escola: como uma preparação necessária para a vida futura. Desse modo, um dos significados atribuídos pelos estudantes seria o de que a escola é um meio para a obtenção de um fim. Assim, entendemos que essa dissertação se aproxima dos com os estudos de Charlot (2005),

previamente apresentados por nós na introdução, quando esse pesquisador afirma que os jovens veem a escola como um “ponto de passagem” obrigatório para atingir seus futuros objetivos, quaisquer que esses possam vir a ser.

No último trabalho por nós selecionado, Cuba (2013) buscou conhecer os sentidos da escola para estudantes das camadas médias matriculados em uma escola privada na cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo. A investida da autora para o tema nasceu de sua experiência enquanto docente, onde afirmou perceber um “descompasso entre o que a instituição propunha e o que os alunos faziam no seu espaço-tempo escolar” (2013, p. 16). A pesquisadora conclui seu trabalho afirmando que são basicamente dois os projetos que os jovens vislumbram para o futuro: a inserção no mercado de trabalho e a constituição de família. Em relação à escola, eles apresentam posições ambíguas: alguns conferem a ela função instrumental (“transmissão” do conhecimento e preparação para o mercado de trabalho), ao passo que outros atribuem a ela função de convivência. Apenas alguns de seus sujeitos acreditam que a escola contemple ambas as funções, porém, se possível fosse, declinariam da função instrumental. A autora, entretanto, ao fazer suas considerações, não realiza uma discussão mais densa acerca desse posicionamento.

3.2 Possibilidades e limites encontrados nas pesquisas

A leitura e análise dos trabalhos supramencionados apontam para alguns elementos comuns, os quais serão tomados aqui como válidos sem, por esse motivo, nos estendermos muito em sua discussão:

1. os jovens apresentam uma boa e/ou positiva expectativa quando iniciam o ensino médio;
2. a escolarização é tida como um meio possibilitador de ascensão social ou de conhecimentos;
3. a família é um elemento central na relação do aluno com a escola, podendo atuar como potencializadora do interesse;
4. mesmo os alunos que não apresentam bom rendimento na escola mantêm uma relação positiva com o ambiente escolar;
5. os saberes escolares são tidos pelos jovens como distantes de questões de seu interesse;

6. alguns dos indivíduos que investem nos estudos o fazem pois a escolarização é algo natural em suas famílias (“estudar não é mais do que obrigação”);
7. se possível fosse, os jovens declinariam da função instrumental da escola, mantendo nela apenas a função de socialização e convivência.
8. quando desarticulada de outras instituições sociais, a escola não é suficiente para garantir que os indivíduos desenvolvam os requisitos necessários para prosseguir com seus projetos futuros.

Essas considerações, encontradas em pesquisas próximas de nosso problema de investigação, nos fornecem algumas informações acerca dos sentidos atribuídos pelos jovens de ensino médio à escola e aos estudos, em concordância com um de nossos objetivos específicos. Entretanto, caminharemos ainda com o objetivo de **conhecer o que fomenta o processo de mobilização intelectual dos jovens do ensino médio para o saber, no contexto escolar**, já que os trabalhos sobre os quais nos debruçamos não satisfazem essa perspectiva de pesquisa, o que reitera a justificativa de trazer a discussão do tema para o âmbito da pesquisa nos programas de pós-graduação.

3.3 Referencial teórico

Após o reconhecimento das contribuições trazidas por nossos pares, prosseguimos o estudo na tentativa de responder à pergunta aqui proposta (o que fomenta o processo de mobilização intelectual dos jovens para o saber, no contexto escolar). Para tanto, apresentaremos nessa seção o aporte teórico que embasa nossa problematização.

Começamos, para tal, retomando o ponto de partida, que advém de algumas contribuições feitas por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005) para a discussão da problemática. Ao considerarmos, apoiadas nesse pesquisador, que o saber é “o centro da experiência na escola” e que as práticas em sala de aula têm consequências importantes na vida dos alunos, elencaremos algumas das concepções já desenvolvidas que nos auxiliam na compreensão da atividade intelectual dos jovens do ensino médio. Esclarecemos, no entanto, que assim como as pesquisas de Charlot, que buscam fazer uma leitura positiva da realidade¹⁹, nosso foco de investigação não busca compreender porque a grande maioria dos alunos não se engaja nos estudos e acaba por terminar o ensino médio com saberes que

¹⁹ Charlot argumenta que ao tentar-se entender porque os alunos não sabem, porque não construíram competência, deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou, levando em conta elementos como a atividade do aluno como sujeito de sua própria história e dentro do espaço escolar.

aparentemente estão aquém do esperado, mas sim discutir os elementos que permeiam a mobilização de uma pequena parcela desses sujeitos.

Ao discutir os resultados de algumas de suas pesquisas empíricas, Charlot (2000) argumenta que um bom desempenho escolar não está vinculado a um determinismo de posição social, pois depende, dentre outros aspectos, da atividade intelectual e do sentido que o indivíduo imprime à sua ação. O pesquisador afirma que mesmo os sujeitos que não investem nos estudos gostam da escola e de estar nela, pois a mesma tem um **sentido** para eles. Para que seja possível compreendermos os diferentes sentidos atribuídos pelos jovens às experiências escolares, reconhecemos que cada sujeito é um ser que se constitui pelo contexto social, inscrito em um sistema de valores, de direitos, de trocas, de obrigações, de oportunidades, de poder, que constrói “realidades” e significados para se adaptar a esse meio. Ao considerarmos esse sujeito como sendo humano, singular e social (CHARLOT, 2000), que se utiliza das ferramentas disponíveis em seu meio para atribuir sentidos ao seu entorno, entendemos que cada experiência escolar é única, e cada indivíduo atribui a ela um determinado valor de acordo com os instrumentos que lhe são disponíveis. Nesse sentido, Charlot afirma que ao considerarmos uma aproximação entre os saberes presentes na escola e os sujeitos, deve-se ter em mente que

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo [...]. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Esse sujeito, portanto, tal como considerado por esse pesquisador em seus estudos, é “um ser vivo engajado em uma dinâmica do desejo”; é um sujeito “desejante (...) do outro, do mundo, de si próprio” (CHARLOT, 2000, p. 81). Essa dinâmica do desejo proposta por Charlot considera ainda a atividade intelectual como uma categoria indissociável quando se propõe a discussão dos sujeitos em relação aos processos de aprendizagem. Para o pesquisador,

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (CHARLOT, 2005, p. 76).

O pesquisador ressalta ainda que não se pode confundir o conceito de **mobilização**, tal como tratado por ele, com o de motivação, frequentemente utilizado em pesquisas na área da educação e psicologia. O autor acredita que a mobilização parece estar relacionada a “um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo” (CHARLOT, 2005, p. 19), ao passo que

[...] "motivar os alunos" consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles se invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro (CHARLOT, 2005, p. 92).

Ao avançar em sua discussão, esse autor auxilia a direcionar nosso entendimento acerca do conceito de **mobilização**, tomado aqui como elemento central de investigação. Etimologicamente, o termo *mobilizar* remete a “mobile”, que significa “móvel, que pode se deslocar”. De acordo com o dicionário online *Houaiss* de Língua Portuguesa, o mesmo termo pode ser entendido como “causar a mobilização de (algo ou alguém ou de si próprio); movimentar (-se), mover (-se)”, “pôr (-se) em ação (conjunto de pessoas) para uma tarefa, uma campanha etc.”, “conclamar (pessoas) a participarem de uma atividade social, política ou de outra natureza insuflando-lhes entusiasmo, vontade”. Isso posto, entendemos que a mobilização intelectual seja uma atividade sobretudo *energética*, ou seja, uma atividade que possui uma dimensão afetiva²⁰.

Ao considerarmos a relação entre mobilização e dimensão afetiva, entendemos que seja necessário buscarmos dialogar com autores que tenham se proposto a investigar a questão dos elementos afetivos em relação aos processos de aprendizagem, visto que, embora de grande valia até o momento, o trabalho de Bernard Charlot parece não ter avançado ainda nessa questão. Desse modo, fez-se indispensável recorrermos a outros trabalhos que já se ocuparam com o tema, e acreditamos encontrar em Jean Piaget (2014)

²⁰ Por “afetivo” aqui compreendemos: os sentimentos propriamente ditos e, em particular as emoções, assim como as diversas tendências, incluindo as “tendências superiores”, tais como a vontade, o interesse e o respeito. (PIAGET, 2014)

alguns dos subsídios necessários para amparar nossa pesquisa. Dentre as já conhecidas contribuições desse pesquisador à área educacional, Piaget (1896-1980) também se ocupou de questões referentes à afetividade e sua relação com a evolução cognitiva dos sujeitos. Segundo o autor,

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1962, *apud* ARANTES, 2003, p. 167).

Piaget considera, com base no exposto acima, que sejam dois os elementos que constituem toda e qualquer conduta humana: **uma estrutura, ou uma dimensão cognitiva, e uma energética, ou uma dimensão afetiva**. Apesar de reconhecer as diferentes naturezas desses elementos, o pesquisador defende que ambos são indissociáveis de qualquer conduta do sujeito, argumentando que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma paralela ao desenvolvimento afetivo, podendo este acelerar ou diminuir o ritmo daquele. O epistemólogo postula ainda que é a afetividade o fator que motiva²¹ e dá dinamismo à conduta, sendo, portanto, a “mola propulsora das ações” e o elemento que atribui valor às atividades, regulando-lhes a energia (PIAGET, 1964/2003 *apud* NASSIF, 2008, p. 11). Stoltz e Walger (2010, p. 128), em um estudo sobre o problema da afetividade em Piaget, afirmam que “os fatores cognitivos relacionam-se aos afetivos desde os sentimentos primários e, quanto maior o número de sentimentos complexos e evoluídos, maior a intervenção dos elementos da inteligência”. Dessa forma, temos que o pesquisador parece entender a afetividade como o agente responsável pela seleção dos objetos ou eventos sobre os quais o indivíduo irá agir: é ela, em outras palavras, a desencadeadora do *interesse*, de uma finalidade mais ou menos consciente da conduta. Para argumentar de que modo o *interesse* se relaciona ao desenvolvimento da inteligência, Piaget faz uso das contribuições de caráter filosófico e epistemológico feitas por John Dewey assim como da discussão desenvolvida por Edouard Claparède, advinda do campo da psicologia funcional, das quais igualmente nos ocuparemos a seguir.

²¹ Entendemos que o sentido da palavra “motivação”, tal como utilizada por Jean Piaget em seus estudos, se aproxime bastante do conceito de mobilização apresentado por Bernard Charlot. Acreditamos que ao se referir à motivação como “mola propulsora das ações” o termo tenha significado equivalente ao de mobilização empregado por Charlot, quando o pesquisador o define como o “motor interno” da conduta do sujeito. Desse modo, embora acreditando que o conceito de motivação descrito por Piaget seja diferente do conceito de motivação apresentado por Charlot e se aproxime muito do que o esse entende por mobilização, optamos por manter o termo originalmente usado pelo pesquisador.

3.4 Compreendendo o conceito de interesse

3.4.1 O conceito de interesse sob o enfoque teórico de John Dewey

Apesar do reconhecimento que a discussão acerca do *interesse* não tenha sido a principal pauta na obra de Dewey, as contribuições feitas pelo autor são tidas como significativas para a compreensão desse conceito. Dewey nos apresenta o *interesse* como um elemento que permite compreender a relação de interação existente entre sujeito e objeto, considerando a simultaneidade de relações do indivíduo com outros objetos e desses objetos com outras pessoas. Dessa forma, esse autor igualmente parece reconhecer no *interesse* um caráter energético: “em interesse, não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico” (DEWEY, 1978, p. 71). O pesquisador acredita que esse elemento possa ser útil na tentativa de compreender a atitude de quem se engaja em alguma espécie de atividade, de modo a lhe dar um sentido:

O verdadeiro interesse é o sinal de que algum material, objeto, habilidade, ou o que quer que seja, está sendo apreciado, de modo a concorrer para a marcha progressiva de uma ação, com a qual a pessoa tenha se identificado (DEWEY, 1978, p. 86).

Dessa forma, encontramos também em Dewey o entendimento de que o *interesse* está relacionado a uma conduta individual do sujeito que, por sua vez, também tem relação com sua energética. Sass e Liba (2011, p. 39), em um estudo acerca das principais noções desse conceito difundidas no Brasil, interpretam que interesse nada mais seria que “a ação consciente que o sujeito pode exercer sobre o objeto, podendo ser considerado, por conseguinte, como um fator ativo, objetivo e pessoal”, devendo, por isso, ser considerado como algo inteiramente relacionado a algum aspecto que seja relevante para o sujeito, tal como argumentado por Dewey:

Um interesse é primariamente uma forma de atividade própria do organismo; isto é, uma forma de sua evolução ou crescimento que se realiza através da atividade, em tendências nascentes. Se examinarmos essa atividade pelo lado do que produz, temos seus aspectos objetivos: ideias, objetos, etc., a que o interesse se prende. Se levarmos em conta que o interesse nos desenvolve a nós mesmos, porque o eu toma parte em sua expressão, temos o lado pessoal ou emocional. Qualquer consideração integral sobre interesse deve, portanto, concebê-lo como uma atividade em marcha dentro de cada um de nós, a fim de atingir um objeto, no seu julgamento de valor (DEWEY, 1978, p. 73).

Sass e Liba (2011, p. 40) afirmam ainda que “do mesmo modo, pode-se dizer que o interesse é, então, da esfera da consciência de si e decorrente da relação do sujeito com o objeto, do indivíduo com a sociedade, do aluno com a escola”. Identificamos igualmente nesses autores a concepção da função dinâmica do interesse, assim como o reconhecimento da singularidade dos indivíduos. Dewey (1978) acredita, no entanto, que essa ação do sujeito sobre o objeto possa ocorrer de duas formas distintas: por vezes, ela é direta e imediata, isto é, seu fim é a própria atividade, onde a ação satisfaz a si e por si mesma; outras vezes, é indireta e mediata, ou seja, coisas indiferentes não são imediatamente interessantes, elas se tornam interessantes a partir do momento em que suas relações e ligações tornam-se conscientes. Ao considerarmos em especial ações da segunda natureza, esse autor esclarece que a partir do momento em que o indivíduo se torna consciente da relação de suas ações com o todo, o objeto passa a interessá-lo. Um determinado saber escolar, por exemplo, pode não ser interessante se o indivíduo não reconhecer sua aplicação. À educação, segundo Dewey, cabe, portanto, trabalhar de modo a desenvolver no educando a consciência dessas relações.

Uma última abordagem encontrada na obra do autor e que merece atenção em nossa discussão é a ideia do “interesse transferido”. Nesse ponto, Dewey acredita que, quando existe algo de que o indivíduo não goste ou então que não lhe chama a atenção, o impasse pode ser resolvido se esse objeto lhe servir de meio para atingir um fim que deseja.

Num desenvolvimento normal, o interesse em um meio não está ligado só externamente ao interesse no fim mas, pelo contrário, o interesse no fim absorve, satura e transforma o interesse pelos meios, dando-lhes novo valor e significação (DEWEY, 1978, p. 76).

Considerando os elementos apresentados por Dewey, tem-se que, em termos pedagógicos, a compreensão da relação intrínseca entre o sujeito e o objeto é relevante para a área da educação, uma vez que é a partir dessa percepção que se pode vir a entender a relação do aluno com a escola, já que consideramos o *interesse* como um fator

decorrente, e não prévio à atividade do indivíduo. A leitura e análise da obra do pesquisador estadunidense mostra-nos que a principal contribuição do educador nessa discussão é a de reconhecer a função dinâmica do interesse, que pode ser diretamente relacionada ao reconhecimento da singularidade dos indivíduos. Dessa forma, é possível entendermos o porquê de alguns sujeitos demonstrarem interesse por determinados objetos, áreas de conhecimento, terem certas preferências, engajarem-se em determinadas atividades e apresentarem condutas diferentes dentro de um mesmo contexto. Essa analogia pode ser levada para o âmbito escolar, a fim de fazer-nos compreender porque alguns alunos preferem algumas disciplinas às outras, as razões de concentrarem sua atenção e esforços em certas atividades e terem condutas distintas no espaço da escola, dentre outros.

3.4.2 O conceito de interesse em Edouard Claparède

Já ao considerarmos as contribuições feitas por Claparède, encontramos nesse autor também o entendimento de que o *interesse* é um modo de compreender a relação do indivíduo com o objeto, sendo esse o determinante da conduta manifestada por um indivíduo em uma dada circunstância

Dizemos que uma coisa nos interessa quando ela nos importa no momento em que a consideramos ou quando corresponde a uma necessidade física ou intelectual. [...] O termo ‘interesse’ exprime, pois, uma relação adequada, uma relação de conveniência recíproca entre o sujeito e o objeto (CLAPARÈDE, 1905, *apud* NASSIF, 2008, p. 70).

Esse pesquisador defende que a necessidade do indivíduo para com o objeto é o determinante para o *interesse*: “a palavra interesse exprime bem, segundo a etimologia, o papel de intermediário que o interesse desempenha entre o organismo e o meio: interesse é o fator que ajusta, que estabelece o acordo entre este e as necessidades daquele” (CLAPARÈDE, 1940, p. 58). Esse elemento também é tido por Claparède como um princípio essencial para a atividade mental, sendo, para o autor, a causa da atenção, da curiosidade, da vontade, da procura e do raciocínio, chegando a afirmar que “é absolutamente impossível encontrar um ato que não seja ditado pelo interesse” (1940, p. 57), e que “a vida é a consequência do interesse” (1906, *apud* NASSIF, 2008, p. 78). O

autor alerta, por sua vez, que um objeto não interessa ao sujeito por si só; é necessário que o sujeito esteja predisposto a interessar-se por ele.

Em si, um objeto não é nunca interessante; seu interesse depende sempre da disposição psico-fisiológica do indivíduo que o considera. O objeto não interessa, com efeito, senão quando o sujeito se acha disposto a ser interessado por ele; por outro lado, o sujeito não sente interesse em presença de um objeto se este não lhe é vantajoso de qualquer maneira. Desta dualidade de fatores que o fenômeno interesse implica se depreende que o vocábulo se aplica tão bem ao objeto que interessa, como ao estado psíquico despertado no sujeito pelo objeto que lhe importa (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, *apud* NASSIF, 2008, p. 70).

Entretanto, o pesquisador salienta que o indivíduo encontra-se mobilizado para diferentes objetos ao longo de sua trajetória à medida que suas necessidades vão se modificando, como, por exemplo, quando passa da infância para a adolescência. Dessa forma, o *interesse* é tido como um elemento que “acompanha” o sujeito ao longo da vida, estando a evolução relacionada ao seu desenvolvimento integral. Reconhecemos assim, também em Claparède, a noção dinâmica do interesse já presente nos estudos de Dewey, embora com uma abordagem distinta.

Nassif (2008), em sua tese acerca do conceito de interesse em Claparède, interpreta que o funcionamento desse mecanismo tem estreita relação de dependência com o processo cognitivo. Em termos educativos isso significaria, para a pesquisadora, que à escola cabe favorecer a evolução natural dos interesses (p. 75). A autora reconhece também que, em termos de conhecimentos escolares, alguns deles podem não despertar o *interesse* imediato do sujeito (tais como a ortografia, leitura e tabuada, por exemplo), mas argumenta que eles serão imprescindíveis na vida futura do indivíduo. Desse modo, a mesma pesquisadora acredita que a escola também possa explorar esses interesses, de modo a associá-los com o que se quer ensinar, isto é, transformar os fins futuros a que visam os programas escolares em interesses presentes para o aluno e de acordo com as necessidades deste (NASSIF, 2008). Nesse ponto percebemos uma aproximação entre as considerações de Claparède e o pensamento de Piaget acerca do desenvolvimento da inteligência: enquanto Claparède reconhece a existência de diferenças quanto à evolução do interesse, tais como as de cultura e gênero, ele as considera pouco expressivas, ao que parece indicar que a evolução do interesse dá-se de modo universal, assim como o desenvolvimento da inteligência para Piaget.

Verifica-se que certos interesses variam nos dois sexos, em sentido oposto. Por exemplo, os jogos físicos (jogos de corrida, de luta), cujo interesse vai aumentando continuamente nos meninos até o fim da adolescência, ficam estacionários nas meninas ou diminuem de frequência, bruscamente, aos doze ou treze anos. [...] A diferente direção do interesse se manifesta, também, quando se dirigem perguntas como estas aos dois sexos: ‘Que queres ser?’ ou ‘a quem desejas parecer?’ (CLAPARÈDE, 1916 / 1928, *apud* NASSIF, 2008, p. 88).

Na conclusão da obra supracitada, Claparède reitera novamente a orientação de que a escola deve transformar os objetivos dos programas escolares em interesses presentes para as crianças, alertando para que, caso isso não ocorra, o aluno pode se sentir desestimulado pelo trabalho escolar.

Dando aos alunos trabalhos não vivificados pelo interesse, a escola lhes oferece o risco de contrair hábitos negativos de trabalho. A consequência será a de que todo o trabalho, qualquer que seja, acabará suscitando um sentimento de desgosto ou aborrecimento, por haverem os alunos associado esse sentimento à atitude de trabalhar (CLAPARÈDE, 1916 /1928, *apud* NASSIF, 2008, p. 89).

É possível perceber, com base na discussão apresentada nessa seção, que este pesquisador obteve êxito ao relacionar vários pontos de sua pesquisa com a área da educação. Para ele, o desafio maior que se coloca a esse campo é o de conseguir fomentar o interesse do aluno, afirmando que o interesse deve ser a mola da educação, e que, uma vez apreendido o interesse, “o resto vai ou pode ir por si só” (1940, p. 218).

3.5 Potencialidades para o trabalho

Diante do exposto, para que possamos compreender de que modo a afetividade parece “despertar” a ação do indivíduo, o conceito de *interesse* aparece como uma categoria de análise pertinente a este estudo, pelo fato de estar relacionado à energética do sujeito e igualmente, de acordo com os autores tomados como referência, como um elemento que permite compreender aspectos da relação estabelecida entre sujeito e objeto. Por fim, apoiadas na discussão apresentada nessa seção, justificamos o *interesse* como uma categoria de análise no presente trabalho, por acreditarmos que ele seja um dos elementos que compõe a conduta do sujeito frente ao espaço escolar. Acreditamos que a presença dessa categoria possa nos auxiliar na compreensão dos fatores que fazem com que os sujeitos invistam nos saberes presentes na escola, assim como os horizontes vislumbrados

por eles a partir desse investimento e as perspectivas e/ou projetos que potencializam essa mobilização.

3.6 A Vontade

Ao considerarmos, no início desse capítulo, a questão da **mobilização** como um elemento de dimensão afetiva, remetemos novamente às contribuições trazidas por Piaget que nos esclarece que “essas operações (afetivas) se chamam atos de vontade, porque a vontade é precisamente o instrumento de conservação dos valores (...)” (2004, p. 229). Ao apresentarmos a discussão sobre o interesse na seção anterior, o trabalho de Claparède nos indica que o interesse é um elemento que acompanha os sujeitos ao longo de sua trajetória, nos alertando, porém, que os objetos que despertam o interesse dos indivíduos variam conforme esse se desenvolve. Desse modo, acreditamos, apoiadas em Piaget, que se o interesse pela escola e pelos saberes escolares acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida escolar, isso se dá em função da existência da **vontade**. Já Bransford, Brown e Cocking (2000) acreditam que qualquer indivíduo pode aprender qualquer coisa se for impulsionado pela **vontade**.

Piaget (2014, p. 229) esclarece, no entanto, que esse termo já foi definido por diferentes pesquisadores nos mais diversos sentidos²², e posiciona-se afirmando que, para que se possa falar na existência de atos de **vontade**, existem três condições a serem atendidas, as quais apresentaremos de forma análoga ao nosso objeto de investigação:

1. Quando houver “conflito de tendências” em que o sujeito precise escolher entre uma ou outra dessas duas tendências. Reconhecemos a validade dessa proposição em nosso estudo por entendermos que o envolvimento dos sujeitos com as atividades e saberes da escola trata-se sobretudo de uma **escolha, de uma opção feita pelo indivíduo** que, por sua vez, poderia igualmente ter optado em não se engajar a esses saberes. Desse modo, compreendemos que a questão da mobilização perpassa por um “conflito de tendências”, tal como posto por Piaget, onde o indivíduo encontra-se em uma situação em que há a possibilidade de escolher entre um movimento ou outro.

²² Piaget preocupa-se em esclarecer que atos intencionais, dirigidos por uma intenção mais ou menos consciente do indivíduo, não podem ser entendidos como atos de vontade. O autor exemplifica sua hipótese citando um bebê que chora (de fome, por exemplo) até que seu desejo (de comer) seja atendido. De acordo com o pesquisador, é incorreto dizermos que, nessa situação, o bebê chora pois está com “vontade de comer”; nessa situação, o choro refere-se a um ato regulado pelo desejo, não pela vontade.

2. A vontade ocorre quando há duas tendências de força desigual, em que uma começa sendo mais fraca que a outra e, no curso do ato da vontade, há uma inversão: a mais fraca torna-se a mais forte e a inicialmente mais forte é vencida por aquela primitivamente mais fraca. Ao tratarmos a questão da mobilização intelectual dos escolares, é sensato reconhecermos que esse movimento não contempla a opção mais fácil dentro da escola. Diferentes pesquisas têm mostrado que é elevado o número de alunos que parece ir à escola por outras razões quaisquer, sem efetivamente investirem-se nos estudos²³. O não envolvimento com o conhecimento escolar nos parece, em função de diferentes fatores, ser a opção mais fácil (tendência inicialmente mais forte) e, desse modo, acreditamos que a ação de valorizar e mobilizar-se perante os saberes presentes na instituição escolar seja inicialmente a tendência mais fraca que acaba por sobressair-se nas atitudes desses estudantes em função da vontade. Acreditamos que esse argumento tenha valia também para a terceira condição apresentada por Piaget (2014, p. 235).
3. Para que haja vontade é preciso que haja conflito, mas não somente conflito; é preciso que a conduta do indivíduo se *engaje*, isto é, que não siga a tendência mais forte, mas siga, ao contrário, a tendência mais fraca, fazendo a escolha mais difícil. Igualmente nessa condição, reforçamos nosso argumento de que a questão da mobilização dos sujeitos não se trata de uma escolha fácil, tendo em vista que grande parte dos estudantes parece não fazer essa opção, seguindo pela tendência mais forte. Desse modo, os sujeitos que efetivamente se *engajam* nos saberes escolares fazem a escolha mais difícil, isso é, seguem a tendência mais fraca.

Entendemos, com base nas condições apresentadas por Piaget, que a **vontade** seja também um fator de análise pertinente a essa investigação, tendo em vista que diferentes pesquisas têm apontado que são muitos os alunos que vão à escola sem conseguir estabelecer relações entre o que está presente nesse espaço e suas perspectivas e/ou desejos pessoais. Assim, pela **vontade**, direcionamos o olhar aos estudantes que parecem estar conseguindo construir essas relações, que se propõem a investir nos estudos por algum motivo, apesar de terem tido a possibilidade de percorrer outro caminho.

²³ A respeito dessa afirmação citamos a tese desenvolvida por Meinerz (2005), na qual investigou a sociabilização de alunos no espaço escolar, cujos sujeitos eram adolescentes que iam à escola mas resistiam em participar das aulas, passando a maior parte do tempo no pátio ou circulando por outros espaços dentro da escola.

Piaget (1972, p. 329) pondera ainda, nesse sentido, que “ter vontade significa possuir uma escala de valores suficientemente resistente para a ela se referir no decurso de conflitos”, e considera que a escala de valores de um indivíduo seja a “sua razão de ser” (1954, p. 132): aquilo que uma pessoa mais valoriza ocuparia o topo de sua escala e os demais valores presentes nessa escala seriam um meio para atingir esse fim. Piaget acredita que os valores, no início da vida humana, funcionariam como um sistema regulador de energia e atuariam como avaliadores da qualidade da ação própria do sujeito ou de seus efeitos (ANDRADE; CAMINO; DIAS, 2008). A organização desse sistema de valores aconteceria, de acordo com o pensamento do epistemólogo, quando a criança começa a valorizar objetos que lhe são externos sempre em relação às suas próprias ações: as crianças seriam capazes de distinguir o que lhes interessa ou não comparando sua ação na situação presente com uma ação semelhante já experimentada em alguma situação anterior. À medida que a criança se desenvolve, esses sentimentos continuariam se organizando, constituindo formais finais de equilíbrio que seriam expressas pela vontade. Desse modo, o pesquisador parece defender que é através da vontade que o sujeito seja capaz de estabelecer fins prioritários para sua ação, ou seja, que o sujeito seja capaz de hierarquizar seus valores e igualmente planejar suas ações, construindo, dessa forma, seus projetos de vida. Piaget (2014) chega a considerar essa como a única força mental necessária para o comportamento.

3.7 A Metacognição

Para que as condições da **vontade** possam ser satisfeitas, entretanto, Piaget (2014) nos lembra que, ao considerarmos que afetividade e inteligência estejam interrelacionadas, não são somente as tendências no domínio afetivo que estão em conflito, mas também as tendências no domínio da inteligência.

O pesquisador acredita que, quando o sujeito encontra-se nesse conflito, a inteligência atue como um elemento de “descentração” do indivíduo, ou seja, à inteligência cabe a função de depositar no indivíduo, no momento da tendência, a memória de valores anteriores. Desse modo, Piaget nos explica que a então considerada “tendência forte”, ou a opção inicialmente mais fácil, aqui exemplificada como o não investimento nos saberes escolares, só se torna forte na medida em que o indivíduo esquece o passado e não pensa no futuro imediato, pois essa disposição não é capaz de se sobressair quando a inteligência

entra em cena. Assim, para o pesquisador, essa “tendência forte” nada mais seria do que desejo, que, por si só, não tem força absoluta sobre o indivíduo, uma vez que é passível de transformação. Esse autor nos recorda ainda que, nesse estágio das operações formais, o pensamento do sujeito é hipotético-dedutivo, isto é, ele deduz sobre hipóteses e não mais sobre objetos (PIAGET, 2014). Essa forma de pensamento, de acordo com o pesquisador, possui uma característica fundamental: a possibilidade de reflexão, “a reflexão do pensamento sobre si mesmo” (PIAGET, 2014, p. 271). Piaget postula também que, como consequências dessa característica, o sujeito tem a possibilidade de: a) vislumbrar ideias não atuais²⁴, tais como ideias que se referem ao futuro e b) construir teorias que se relacionem com o objetivo de inserir sua obra e seu trabalho futuro na sociedade (PIAGET, 2014).

Ambas as consequências estariam ainda diretamente relacionadas com a postura que o indivíduo adota em determinado momento. Desse modo, compreendemos que a questão da mobilização intelectual dos jovens no contexto escolar possa ser resultante desse processo de **metacognição**, ou seja, da possibilidade de refletir sobre seu próprio pensamento, em que o jovem, ao vislumbrar diferentes perspectivas para seu futuro e remeter a eventos passados, acaba por engajar-se na proposta da instituição escolar. Para Rosa (2014, p. 21), “o sentimento produzido por experiências anteriores é fundamental para que os estudantes ativem em seus pensamentos os conhecimentos necessários à atividade proposta, que se tornam essenciais ao êxito de sua execução”. A pesquisadora posiciona-se também ao afirmar que

A metacognição apresenta-se vinculada à consciência do sujeito sobre o seu pensamento ao mesmo tempo que ele pensa o mundo. Consciência é entendida como sua capacidade de refletir sobre si, como um ser epistemológico, construtor de conhecimento e que garante a sua verdade (ROSA, 2014, p. 57).

Zohar e Barzilai (2013), em um estudo que teve como objetivo mapear o atual estado das pesquisas no campo da metacognição nas ciências da educação, afirmam que é John Hurley Flavell o nome expoente dos estudos em metacognição, em virtude de suas pesquisas terem servido de aporte a inúmeros trabalhos subsequentes. As pesquisadoras afirmam que Flavell (2002) distingue dois grandes componentes da metacognição: o conhecimento metacognitivo (CM) e o monitoramento metacognitivo ou auto-regulação, também conhecido como habilidade metacognitiva (HM). O conhecimento metacognitivo

²⁴ Entendemos por não atuais ideias e/ou hipóteses que não estão ligadas a um problema concreto e presente, porém colocados como possíveis no nível seguinte.

refere-se a ideias, crenças e teorias sobre as pessoas como “criaturas cognitivas” e sobre suas variadas interações com tarefas e estratégias cognitivas (FLAVELL, 1979). O pesquisador (1979) postula que esse conhecimento pode ser dividido em três subcategorias que interagem de modo a afetar o curso e o resultado das ações cognitivas: o conhecimento da variável *pessoa*, que abrange tudo que alguém poderia vir a acreditar sobre a natureza de si mesmo e de outrem enquanto “processadores” cognitivos (ter consciência daquilo que se sabe e daquilo que se ignora ou tem dificuldade para compreender, por exemplo); o *conhecimento de tarefas*, que está relacionado à compreensão de que modo fatores como objetivos, demandas e determinadas condições afetam a atividade cognitiva (como administrar um evento cognitivo e que chance de sucesso há em atingir seus objetivos, por exemplo); e ainda o *conhecimento de estratégias*, que diz respeito ao conhecimento sobre o pensar, o aprender e outras estratégias de solução de problemas que os estudantes possam usar a fim de atingirem seus objetivos, ou seja, ser capaz de conhecer as estratégias efetivas para atingir suas metas em termos de engajamento cognitivo. Para Flavell (1979), o conhecimento metacognitivo acontece na combinação ou interação entre duas ou três dessas variáveis.

No Brasil, tomando como base os estudos de Flavell e Wellman (1977), Ribeiro (2003) também dedicou-se a compreender o conhecimento metacognitivo, e o define como o “conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores variáveis (...) que afetam o resultado dos procedimentos cognitivos” (2003, p. 111), que possibilita ao aprendiz “reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar”, e, permite, ainda “avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de a alterar, em função da feita de avaliações” (2003, p. 111). A mesma pesquisadora afirma ainda que embora possuam diferentes fontes e diferentes problemas, o conhecimento e a regulação da cognição são elementos intimamente relacionados, sugerindo que “o conhecimento metacognitivo se desenvolve através da consciencialização, por parte do sujeito, sobre o modo como determinadas variáveis interagem no sentido de influenciar os resultados das atividades cognitivas”.

Já a habilidade metacognitiva estaria relacionada aos processos utilizados para guiar, monitorar, controlar e regular a cognição e a aprendizagem (VEENMAN, 2011, *apud* ZOHAR; BARZILAI, 2013). Segundo Zohar e Barzilai (2013), são três as habilidades essenciais dentro dessa categoria: o planejamento, o monitoramento e a avaliação. O planejamento envolve o estabelecimento de metas e objetivos, a seleção de

estratégias apropriadas, a capacidade de fazer previsões, o sequenciamento de estratégias e a alocação de recursos. O monitoramento, por sua vez, diz respeito à consciência de compreensão e desempenho, ao passo que a avaliação implica uma avaliação da eficiência de sua aprendizagem, feita através do pensamento, reflexão e autoavaliação (ZOHAR e BARZILAI, 2013).

Rosa (2014, p. 11-12) ressalta ainda que tanto a LDBEN 9394/96 (BRASIL,1996) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL,2000) destacam “a necessidade de incentivar a capacidade de aprender dos estudantes, tendo em vista que é primordial ao desenvolvimento das competências para continuar aprendendo de maneira crítica”, a fim de desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico, ultrapassando a fragmentação de conteúdos e as técnicas de memorização dos conhecimentos.

A presente categoria de análise encontra respaldo também em Bransford, Brown e Cocking (2000, p. 135) ao afirmarem que “a metacognição é (...) a capacidade de orquestrar a aprendizagem: planejar, monitorar o sucesso e corrigir os erros – todos necessários para uma efetiva aprendizagem intencional”.

Com base no exposto nessa seção, entendemos que, através da metacognição, o jovem teria ferramentas disponíveis para refletir sobre seu próprio desempenho, sobre sua trajetória escolar, fazendo relações entre esses elementos e suas expectativas de futuro. Essa proposta de análise pode ser impulsionada ainda pela constatação de Veenman (2011, *apud* ZOHAR; BARZILAI, 2013), que indica que os estudos acerca da metacognição nos últimos anos foram feitos, majoritariamente, em laboratório, havendo necessidade de se investigar, por essa razão, como a metacognição ocorre em ambientes naturais, tais como a sala de aula.

4 O TRABALHO DE CAMPO: O NOSSO CAMINHAR NA TENTATIVA DE COMPREENDER A PROBLEMÁTICA INICIAL

Neste capítulo final versamos sobre nosso caminhar na busca por possíveis respostas ao questionamento central que move este estudo (o que fomenta o processo de mobilização dos jovens do ensino médio para o saber, no contexto escolar?). Conforme exposto no capítulo introdutório, os dados aqui apresentados foram produzidos através da utilização de três instrumentos metodológicos: questionário socioeconômico, entrevista individual e grupo focal. As respostas fornecidas pelos sujeitos quando da aplicação do questionário e os depoimentos obtidos nas entrevistas e no grupo focal foram lidos e analisados à luz do referencial teórico apresentado no capítulo anterior. Desse modo, tendo como ponto de partida as questões propostas para a pesquisa, e a leitura dos dados obtidos em campo, refletidos no referencial teórico, entendemos ter sido necessário desmembrarmos a pergunta de pesquisa em três categorias temáticas que abordassem possíveis elementos relacionados à mobilização dos estudantes, vislumbrando, sempre, o objetivo maior desse estudo. As categorias descritivas foram assim denominadas²⁵:

1. Memórias da escola.
2. Os sentidos da escola e do aprender.
3. Escola, família, projetos de vida e perspectivas de futuro.

Na primeira categoria, **Memórias da escola**, o intuito foi verificar quais elementos da trajetória de vida/escolar/familiar incidem sobre a mobilização para o saber. No encontro com nossos sujeitos de pesquisa, as questões desse bloco versaram sobre as primeiras lembranças da escola e o gosto pelo estudo no início da vida escolar, o acompanhamento oferecido pela família no início dessa etapa, bem como o impacto desse auxílio na trajetória escolar de cada um, de que maneira eles acreditam que a escola os tenha ajudado em relação ao que sabem hoje assim como do que gostavam na escola quando crianças; o que aprenderam na escola quando crianças que até hoje recordam e se, em algum momento de sua escolarização, já foram reprovados ou tiveram alguma dificuldade.

Em **Os sentidos da escola e do aprender**, o escopo central foi conhecer os sentidos atribuídos à escola e que relações os estudantes estabelecem com os saberes

²⁵ O roteiro de entrevistas e o protocolo do grupo focal que subsidiam a produção dos dados da pesquisa podem ser encontrados nos apêndices D e E, respectivamente.

escolares. Para nos aproximarmos de nosso objetivo, as questões que contemplam essa unidade abordam o gosto pelo estudo assim como se os jovens acreditam que algum fator os tenha impulsionado para tal atitude; o que eles mais gostam na escola hoje, a importância que eles atribuem às disciplinas presentes no currículo escolar e que relações eles conseguem estabelecer entre esses componentes e o seu cotidiano; os sentidos dos conteúdos trabalhados pelos professores; como cada participante aprende e que estratégias utiliza para tal, bem como se estuda para alguma matéria em específico mais do que para outras e o porquê; fatores e/ou situações que afetam o interesse dos sujeitos pelas aulas e pelas matérias, e como, do ponto de vista dos jovens, podem ser descritos um bom professor e uma ótima aula.

A categoria **Escola, família, projetos de vida e perspectivas de futuro**, foi pensada com o intuito de verificar de que maneira as expectativas pessoais, familiares, escolares, constituem os projetos de vida/futuro desses estudantes. Assim, as questões abordaram a imagem que cada jovem tem de si mesmo enquanto aluno e de que modo esse perfil de estudante pode ser relacionado com os planos e projetos futuros de cada um; o quão preparados esses sujeitos se sentem, em relação aos seus colegas de aula, para dar continuidade aos estudos após a conclusão do ensino médio; se eles consideram os saberes escolares importantes e/ou úteis e que justificativas apontam para tal entendimento; o que eles acreditam que a escola possa oferecer para o futuro de cada um; o que eles acreditam que a escola e a família esperam do seu desempenho enquanto alunos; como a família recebe os resultados por eles obtidos na escola assim como a frequência com que os pais e/ou responsáveis vão à escola; os estímulos oferecidos pela escola para o estudo dentro e fora do ambiente escolar e os planos de futuro a longo prazo.

Após a apresentação das categorias descritivas que guiaram a análise e a construção do roteiro utilizado para as entrevistas e protocolo do grupo focal, passamos à apresentação dos participantes do estudo. O perfil dos sujeitos dessa pesquisa foi traçado com base nas respostas fornecidas pelos mesmos ao primeiro instrumento metodológico aplicado (questionário de perfil socioeconômico), elaborado com vistas a conhecer aspectos da vida social, escolar, familiar e profissional, sua avaliação sobre determinados aspectos da escola assim como suas opiniões sobre assunto gerais, seus interesses e planos para o futuro. As informações prestadas pelos estudantes foram sistematizadas e são apresentadas a seguir.

4.1 Os sujeitos da pesquisa: um perfil dos participantes do estudo

Dos oito estudantes que concordaram em colaborar com nossa investigação, sete são oriundos de um ensino fundamental público; apenas uma aluna concluiu o ensino fundamental na instituição onde atualmente cursa o ensino médio. Dentre as principais razões mencionadas por esses jovens para justificar a opção em cursar o ensino médio na escola onde estudam atualmente, destacamos a obtenção de bolsas de estudos, qualidade do ensino e reconhecimento da mesma na comunidade. Todos os informantes afirmam pretender dar continuidade aos estudos quando concluírem a educação básica, seja em nível técnico ou superior. Declaram ainda que, dentre os fatores que os auxiliaram a tomar essa decisão sobre a continuidade nos estudos estão a possibilidade de construir uma carreira, a facilidade de obter um emprego e o estímulo financeiro. Apenas três participantes afirmam conciliar trabalho e estudo, e acreditam que o fato de estarem trabalhando lhes tenha proporcionado crescimento pessoal. Cinco estudantes frequentam a escola no turno da noite, em função de sua inserção no mercado de trabalho ou da busca por uma oportunidade de emprego.

À exceção de dois sujeitos, os demais informam pertencer a famílias cujo rendimento mensal é de até três salários mínimos, sendo a agricultura e prestação de serviços a principal fonte de renda dessas famílias. Todos os jovens afirmam residir com familiares próximos (pai/mãe, padrasto/madrasta, irmãos, avós ou tios) em imóveis próprios, embora a grande maioria ainda não os tenha quitado. Em relação à escolaridade de seus pais, apenas o pai de uma das participantes possui o ensino superior completo e percebemos, também, que as mulheres dessas famílias têm mais anos de escolarização que os homens: quatro estudantes declaram que sua mãe possui o ensino médio completo, ao passo que apenas um jovem informa que seu pai estudou até esse nível.

A internet é o meio mais utilizado por esses sujeitos para se manterem atualizados acerca dos acontecimentos do mundo, e, à exceção dos livros escolares, metade dos sujeitos afirma ter lido no máximo dois livros em 2015, enquanto os demais relatam terem lido mais de oito obras. Em médio prazo, dois sujeitos informam ainda não terem planos, sendo que os demais almejam a obtenção de um diploma no ensino superior. Dentre os aspectos de sua escola que merecem destaque, os jovens apontam a capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias ao cotidiano assim como as aulas, que abordam temas da atualidade. Em relação ao tempo dedicado para os estudos, apenas dois sujeitos

informaram não ter esse hábito diário; todos os outros declaram que estudam diariamente e fazem uso de diferentes estratégias para tal, sendo que as predominantes são a leitura de suas anotações e a resolução de exercícios do caderno de aula e do livro didático.

Dentre os temas mais predominantes de interesse apontados pelos estudantes em resposta ao questionário de perfil socioeconômico²⁶ encontram-se artes, teatro, cinema e música, o acesso e a qualidade de serviços públicos como saúde e educação, questões sociais – pobreza, desemprego, desigualdade social, dentre outras e questões relacionadas ao meio ambiente, ao passo que os assuntos que menos chamam a atenção desses sujeitos são política e economia, racismo (contra negros, judeus, índios, ciganos, orientais, dentre outros) e discriminação e violência contra homossexuais, gays, lésbicas e transexuais. Apesar desses dados, Lopes Pinto (2012) acredita que o distanciamento dos sujeitos em relação a assuntos tidos como relevantes para a sociedade possa ser reflexo da falta de políticas públicas que beneficiem os jovens no que tange a essas questões e argumenta que as instituições sociais devam priorizar a formação do sujeito em detrimento da preparação para o mercado de trabalho, a fim de que esses sujeitos possam, de fato, intervir na realidade.

4.2 Fatores que incidem sobre a mobilização dos escolares

Após a apresentação do perfil dos jovens que fazem parte desse estudo, passamos à problematização de diferentes aspectos que possam vir a incidir sobre a mobilização intelectual desses sujeitos. Conforme explanação feita no início desse capítulo, os dados produzidos em campo foram divididos em três categorias analíticas, que tiveram como objetivo central conhecer, respectivamente: a) que elementos da trajetória/vida escolar/familiar incidem sobre a mobilização para o saber, b) quais são os sentidos atribuídos para a escola e que relações estabelecem com os saberes escolares e c) de que maneira as expectativas pessoais, familiares, escolares, constituem seus projetos de vida/futuro. Discutiremos a seguir as informações prestadas pelos sujeitos em cada uma dessas unidades de análise.

²⁶ O questionário socioeconômico elaborado para fins dessa investigação encontra-se no apêndice C.

4.2.1 Memórias da escola: elementos da trajetória/vida escolar/familiar que incidem sobre a mobilização para o saber

Em relação à sua trajetória/vida escolar, percebemos que a grande maioria dos jovens têm recordações predominantemente positivas dos momentos passados na escola. Dentre as lembranças descritas pelos jovens, encontramos relatos sobre os mais diferentes aspectos, tais como memórias sobre professores, aniversários, incidentes, brincadeiras e a organização da sala de aula, conforme ilustrado pelos registros a seguir.

A lembrança mais antiga que eu tenho da escola?... Qualquer coisa assim que eu lembre da escola?... Meu aniversário no primeiro ano, que daí a professora juntou dinheiro entre nós e deu um carrinho de controle remoto pra cada um, no primeiro ano... (Eduardo, 16 anos).

Ah, eu lembro da primeira professora que eu tive aqui na escola. Eu lembro que, meu, ela sempre fazia muitas atividades com a gente, e ela sempre fazia de um jeito divertido, sabe? A gente ficava um tempo sentados aí ela falava “Não, agora a gente vai mudar!”, aí a gente ia pro pátio, ou ia fazer alguma outra coisa, sabe?... Ela era a mais divertida que eu tinha... (Patrícia, 15 anos).

A mais antiga que eu lembro que eu gosto é porque eu estudava com um surdo e mudo... tipo, a minha sala ficava na frente de uma sala de um surdo e mudo, e eu fazia as minhas atividades muito rápido sabe, pra terminar logo, aí eu ia na sala da frente com a profe que dava aula pro surdo e mudo, aí eu estudava com eles um pouco, e daí depois um colega meu ia me chamar e daí eu voltava pra minha sala... Isso é uma lembrança que eu gosto bastante, porque eu ia com a profe Cleusa e eu gostava muito, muito, muito dela, sabe?... Aí tipo, eu saía da minha sala e ia pra sala dela e depois voltava pra minha... (risos) ...é o que eu mais gosto (Larissa, 17 anos).

Henrique foi o único a descrever uma recordação negativa. Relatou que, quando iniciou sua vida escolar, por volta dos 4 anos de idade, frequentava a “creche”, hoje denominada escola de educação infantil, onde tinha uma professora que era “muito ruim” e, por esse motivo, afirma atualmente desconsiderar esses anos de sua escolarização.

[...] Só que daí na creche eu fugi... então eu não conto os anos da creche. Quando eu comecei ir na escola... na creche, na época da creche eu tinha uns 4 anos... O professor era muito ruim... ruim porque ela pegava a gente pelo braço assim (começa a gesticular demonstrando), beliscava, puxava a orelha, e eu ainda tomava mamá... eu era o único da sala, daí ela... brigava comigo, porque eu era o único que tomava mamadeira ainda... Aí ela ficava braba comigo e eu... não gostava dela, e ela não gostava de mim... (Henrique, 16 anos).

Em função dessa lembrança, o jovem declarou que não gostava de estudar quando iniciou sua trajetória escolar. Além dele, Eduardo recordou que, inicialmente, ia à escola apenas para brincar, não demonstrando prazer pelos estudos:

No começo, bem no começo não (gostava de estudar). No começo eu ia mais pra brincar, era só brincadeira, brincadeira, brincadeira... lembro que eu não gostava de estudar (Eduardo, 16 anos).

Em relação aos momentos vivenciados em sala de aula e seu envolvimento com as atividades e práticas desenvolvidas nesse espaço, os estudantes que declararam apreço por esses momentos também são maioria, informando prezar pelos estudos desde o início de sua trajetória, conforme os registros feitos pela pesquisadora:

Eu gostava (de estudar). Sempre gostei. Muito, muito, muito, muito de estudar. Mas eu não gostava da minha escola... (Larissa, 17 anos).

Eu gostava (de estudar), porque eu aprendia muito fácil. Eu fui uma das primeiras, tipo, a saber fazer as coisas, as continhas, a ler, sabe? Porque eu adorava fazer isso... (Patrícia, 15 anos).

Eu não sei... mas desde pequenininho, inclusive quando eu ia no jardim, primeiro eu queria não ficar grande pra não ir na aula... daí quando eu comecei a estudar eu nunca quis... ficar sem ir. Qualquer assim... independente do que tinha na aula, eu sempre fui... mas não sei por que, eu gostava (Daniel, 17 anos).

Gostava (de estudar)... eu achava legal tirar nota boa (Juliano, 16 anos).

Os relatos fornecidos pelos estudantes no que tange suas primeiras lembranças da escola bem como seu engajamento às demandas propostas por esse espaço no início de seu processo de escolarização nos permitem identificar a energética existente na relação entre estes alunos e o espaço escolar, condição colocada por Dewey (1978) para que se possa falar na existência do **interesse**: “em interesse, não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico” (1978, p. 71). Nesse sentido, esse pesquisador nos diz ainda que “o verdadeiro interesse é o sinal de algum material, objeto (...) ou o que quer que seja, está sendo apreciado” (1978, p. 86).

Além da memória positiva de suas vivências no ambiente escolar, percebemos que o acompanhamento por parte de alguma pessoa próxima na realização das tarefas também aparece como componente determinante no início da caminhada escolar. Larissa e Eduardo, por exemplo, informam que não tinham esse auxílio em casa, e avaliam essa condição de maneiras distintas:

Eu sabia que eu tinha que fazer, sabe, mas que eu me lembre minha mãe nunca me ajudou a fazer os temas, e meu pai não morava comigo. Eu sempre fiz sozinha. (Impactou a vida escolar) só de forma positiva né, porque eu nunca precisei de ninguém, tipo, pra me ajudar, sabe, ninguém me dizia “tem tema pra fazer?”, “vamos olhar o caderno?” e tal, tipo, isso me deu responsabilidade, tipo, eu sei que eu tenho que olhar o meu caderno e ver as coisas que eu tenho que fazer, sabe? Não precisa ter alguém todo o tempo no meu pé falando “fez o tema?”, “fez o trabalho?”, “tem prova?”, essas coisas... (Larissa, 17 anos).

Na parte da escola tinha as professoras que ajudavam, mas em casa assim o pai e a mãe estavam sempre ocupados... com trabalho, com problemas, e não tinham tempo pra me ajudar em casa... eu ficava mal, tipo, era uma oportunidade que eu tinha na escola de aprender, essas coisas, e não tinha ninguém pra me ajudar em casa... porque eu não tive aquele apoio em casa de estudo, tipo, eu tive que correr eu mesmo sozinho atrás das coisas, eu não tinha aquela regra “Oh, tu vai estudar” desde pequenininho... eu sempre fui jogado, assim, na parte do estudo (Eduardo, 16 anos).

À exceção desses dois participantes, todos os demais relataram poder contar com o acompanhamento de alguma pessoa próxima para a realização das tarefas escolares na infância, e avaliam que esse apoio tenha impactado positivamente suas trajetórias dentro da escola.

A minha mãe me ajudava quando eu era criança. E quando ela não podia, quem me ajudava era minha tia. Sim (era importante a ajuda) porque elas me motivavam (Mateus, 16 anos).

A minha mãe sempre, tipo, de noite, quando ela via que eu tinha tema ela sentava comigo daí ela sempre me ajudava, se eu não entendia alguma coisa ela lia, ela fazia as coisas comigo... e a Taís, a minha irmã também, ela... quando eu tinha uma dúvida quando eu já tava um pouco maior daí a minha mãe já não sabia me ajudar tanto, aí a Taís sempre me ajudava... eu me sentia bem, porque eu pensava assim... que sempre quando eu não soubesse alguma coisa eu ia ter ajuda da minha mãe ou da minha irmã... se eu não tivesse tido a ajuda delas desde o começo, assim, talvez eu já ia pensar “Ah, não quero mais ir na aula” ou “Não gosto mais de ir na aula” (Patrícia, 15 anos).

A minha mãe me ajudava sempre... na maioria das vezes eu fazia sozinho e já tinha pronto quando ela chegava, só se eu não sabia como fazer, aí eu pedia pra ela ajuda... mas... sempre foi bem, ela sempre ajudou... (Daniel, 17 anos).

A mãe me ajudava. A mãe, o vô, a vó... com quem eu morava... me sentia mais seguro (com o acompanhamento deles). Eu tinha... às vezes não tinha medo, que a gente não tinha todo aquele conhecimento e eles já conheciam um pouco mais... pra mim era mais fácil com eles... (Impactou a vida escolar) porque sempre que tu precisar, tu sabe que vai ter alguém pra ti contar (Henrique, 16 anos).

Meu irmão. Meu irmão e às vezes minha irmã também... era uma ajuda, né?... Eu me sentia assim, que eu aprendia com eles também... não só com o professor, mas com eles eu também aprendia... acho que sim (que impactou a vida escolar) porque eu assim, não aprendia tão fácil com os professores, né? E quando eu tava com eles era melhor, mais fácil... eu aprendia fácil... (Juliano, 16 anos).

Com base na análise do exposto, é possível perceber que tanto o ambiente de aprendizagem como o acompanhamento por parte de uma pessoa próxima no início da trajetória escolar são fatores que parecem ter reflexo na relação dos estudantes com a escola. Ao fazerem menção a acontecimentos prévios que compõe seu percurso de escolarização, percebemos que os jovens remetem a valores anteriores para descrever de que forma a memória desses valores está refletida em sua postura atual enquanto alunos. Desse modo, se faz possível uma nova analogia com a discussão acerca do interesse proposta por Dewey, quando ele considera que a relação entre sujeito e objeto possa ocorrer de forma indireta e mediata, isto é, a escola é um elemento que se torna interessante a esses sujeitos à medida que estes ativam seus valores anteriores a fim de estabelecer relações entre suas ações e o todo. Essa constatação, por sua vez, pode ser também ancorada no trabalho de Piaget (1972, p. 329), quando esse apresenta as condições necessárias para que se possa falar na existência da vontade. O epistemólogo argumenta que “ter vontade significa possuir uma escala de valores suficientemente resistente para a ela se referir no decurso de conflitos”. Assim, com base nas relações construídas entre o referencial teórico e os dizeres dos alunos, concordamos com Andrade, Camino e Dias (2008), ao postularem que os valores, no início da vida humana, funcionariam como um sistema regulador de energia e atuariam como avaliadores da qualidade da ação própria do sujeito ou de seus efeitos. Em outras palavras, é por possuir essa escala de valores, que o sujeito consegue satisfazer as condições apresentadas por Piaget (2014, p. 229) para que se possa falar na existência da vontade.

Já no que diz respeito aos saberes que os estudantes possuem, grande parte desses atribui essa aprendizagem à escola, o que parece indicar que esses jovens valorizam os conhecimentos e práticas cognitivas acionadas pelo currículo escolar, assim como reconhecem o papel central que a escolarização formal ainda parece exercer no desenvolvimento dos educandos. Percebemos, pelos dizeres desse grupo-sujeito, que a instituição escolar ainda é percebida por esses como um modelo de referência que faz parte de suas experiências vitais, em oposição à discussão trazida por Marchesi (2006), onde o pesquisador argumenta que as transformações sociais e culturais da atualidade estejam modificando as relações dos jovens com as instituições sociais.

As coisas que eu sei hoje eu aprendi através da escola (Mateus, 16 anos).

Porque todas as professoras até hoje tipo, elas se preocuparam em me ajudar na aula. Mas em casa, como eu te disse, nunca (ênfase no nunca) foi, não era, não era acostumado a estudar (Eduardo, 16 anos).

Eu acho que a escola, ela... ela sempre tentou trazer, assim, que a gente aprendesse de um jeito que fosse diferente, não sempre aquela mesma coisa todos os dias, eu acho que isso que é... o mais legal, a gente sempre ter mais vontade de aprender (Patrícia, 15 anos).

Fora a educação que a gente recebe em casa, o resto é tudo graças à escola (Henrique, 16 anos).

Porque tudo que... eu adquiri de conhecimento foi... 90% tirado da escola, só algumas coisas que... eu li, ou escutei na televisão... alguma coisa que eu pesquisei fora, mas a maior parte foi na escola (Daniel, 17 anos).

Os participantes informam ainda que trazem consigo distintas aprendizagens marcantes e/ou significativas que tiveram impacto em sua vida escolar quando crianças. Eduardo afirma ter recordações dos recitais de música, do vocabulário aprendido nas aulas de inglês e afirmou ter igualmente boas recordações dos professores. Patrícia lembrou que gostava muito de fazer “continhas de vezes” pois era sempre a primeira da turma a conseguir resolvê-las. Daniel citou as aulas de história, geografia e matemática em especial, em razão dos conteúdos sempre serem retomados. Larissa relatou com certo carinho as aulas de ciências da sexta série, onde o conteúdo estudado versava sobre os animais. Juliano, por sua vez, afirmou que “ter respeito” foi algo aprendeu na escola quando criança.

Chama atenção que, quando questionados sobre alguma dificuldade enfrentada em algum momento da vida escolar, à exceção de Juliano, que informa ter tido dificuldade em matemática “na quarta ou quinta série”, todos os demais que relataram ter ou já ter tido dificuldade em alguma disciplina em específico, a mesma está relacionada à disciplina de português:

Eu tenho dificuldade em português. Eu nunca gostei de português... Eu não gosto de algumas coisas de português. Tipo, gramática. Qual o sentido para a vida? Tipo, saber verbo transitivo e intransitivo... o que muda na vida? (Mateus, 16 anos).

Eu nunca gostei de português... Nunca, nunca. E eu acho que isso é motivo que faz eu não ir tão bem na matéria também. Tipo, em português a minha nota sempre era sete, às vezes eu conseguia tirar um oito. Mas eu não sei assim porque, eu nunca consegui gostar de português, sabe?... Isso é muito estranho... É a única dificuldade que eu tenho (Larissa, 17 anos).

Em português todos os anos... Porque eu no português eu nunca tive base... eu não tive base nesse aprendizado de vírgula, de acento, tu pode olhar os meus cadernos... falta acento, falta vírgula, falta ponto... eu como metade das palavras... e tudo porque eu não tive base, eu não tinha uma professora que passasse... o que o professor (cita o nome do professor de português) passa hoje, daquelas coisas assim, de conteúdo, assim, eu não tive isso... às vezes ele até me fala “Mas isso aqui tu tinha que ter aprendido no ensino fundamental”, e eu não aprendi... me falta um monte de coisa... (Henrique, 17 anos).

Patrícia e Daniel, entretanto, relataram ter sentido alguma dificuldade na transição do ensino fundamental para o ensino médio:

Eu acho que... agora a gente tem... eu, eu percebo que eu pelo menos não tenho mais tanto ânimo pra estudar, sabe? Sei lá, tipo, não quero mais fazer tanto (ênfase no tanto), é porque é bem mais puxado agora... e eu acho que, isso também... e é bem mais difícil o conteúdo, assim... sabe? E daí a gente quase não faz, tipo, coisas extras, daí acaba quando a gente chega em casa... não tem mais vontade de estudar, a gente já tá cansado (Patrícia, 15 anos).

Quando eu era criança, não (tinha dificuldade)... mas quando eu entrei no ensino médio, que daí teve alguma coisa realmente bem nova pra mim, que daí foi... um pouco mais... complicado... mas não... não foi muito... (Daniel, 17 anos).

É possível observar, com base nos depoimentos dos sujeitos, que os mesmos demonstram reconhecer algumas das dificuldades encontradas em suas trajetórias dentro da escola assim como determinadas atividades que lhes são mais apazíveis nesse espaço. Esse reconhecimento do que se sabe e/ou se tem dificuldade para compreender parece ir ao encontro dos estudos de Flavell (1979), quando esse postula que o conhecimento metacognitivo refere-se a ideias, crenças e teorias sobre as pessoas como “criaturas cognitivas” e suas intenções variadas com as tarefas e estratégias cognitivas. Ao mostrarem-se conscientes dos conhecimentos e situações que lhes demandam uma maior atenção, bem como das propostas com as quais mais se identificam, esses sujeitos revelam-se capazes de refletir sobre sua própria condição enquanto aprendizes, reconhecendo aquilo que têm dificuldade para compreender e as tarefas com as quais mais se identificam. Podemos inferir, por esse viés, que esses jovens parecem demonstrar conhecimento da variável *pessoa*, que abrange aquilo que alguém possa vir a acreditar sobre a natureza de si mesmo enquanto “processador” cognitivo e pode, por consequência, afetar o curso e o resultado de suas ações cognitivas, ainda conforme Flavell (1979).

Já ao considerarmos os depoimentos dos alunos sobre o que mais gostavam na escola quando crianças, também deparamo-nos com os mais diferentes dizeres: Patrícia afirma que gostava da hora da leitura; Mateus, Eduardo e Juliano lembram das aulas de

educação física; Daniel e Henrique relatam as idas ao parquinho; Larissa disse que gostava muito de matemática.

Indo-se na direção dos objetivos propostos com essa unidade de análise, interpretamos que são diversos os elementos da trajetória de vida/escolar/familiar que parecem incidir sobre a mobilização dos estudantes para com os saberes presentes no currículo escolar. É importante lembrarmos, todavia, que reconhecemos a singularidade de cada sujeito, compreendendo que cada um seja capaz de atribuir diferentes significados a uma mesma experiência, e que cada indivíduo transita por uma diversidade de contextos sociais que acabam por refletir na construção de significados de sua vivência. No entanto, é possível destacarmos os fatores relacionados à mobilização que consideramos mais significativos e recorrentes, a partir dos relatos fornecidos pelos estudantes:

a) lembranças de vivências positivas no ambiente escolar, assim como o acompanhamento por parte de uma pessoa próxima no início da trajetória escolar são fatores que parecem contribuir para despertar o gosto pelo estudo, o “movimento interno do aluno”, o “desejo” e o envolvimento daquele que aprende, conforme as provocações de Charlot (2005);

b) o reconhecimento da instituição escolar como fonte importante de saberes e práticas cognitivas;

c) a incidência de diversos componentes do ambiente escolar que contribuem para uma experiência positiva nessa instituição, tais como professores, colegas e atividades diferenciadas;

d) a consciência, por parte dos educandos, daquilo que sabem e/ou ignoram e/ou tem dificuldade para compreender.

4.2.2 Os sentidos da escola e do aprender: quais são os sentidos atribuídos para a escola e que relações estabelecem com os saberes escolares?

Na seção anterior apresentamos elementos da trajetória familiar, de vida e escolar que parecem fomentar o processo de mobilização intelectual dos jovens no contexto escolar. Nesta parte do texto, voltamos nosso olhar aos sentidos atribuídos à escola bem como à relação estabelecida por esses sujeitos com os conhecimentos presentes no currículo escolar.

Podemos perceber que, de modo geral, os alunos demonstram atitudes positivas em relação aos estudos, sendo essa conduta justificada por diferentes razões. Mateus e Patrícia,

por exemplo, informaram que gostam de estudar, porém acreditam que se sentem mais mobilizados frente a alguns saberes específicos, tais como os conteúdos que conseguem compreender com mais facilidade e outros cuja utilidade pode ser mais facilmente percebida por eles. Esses depoimentos apontam, novamente, para a presença do componente metacognitivo (variável *pessoa*) no processo de mobilização, já que os jovens parecem conseguir identificar os conhecimentos que lhes são próximos e/ou aqueles que ignoram e/ou têm dificuldade para compreender.

Já Larissa e Henrique relacionaram o gosto pelo estudo com algum tipo de cobrança e/ou incentivo recebido pela família ainda quando crianças:

(O gosto pelo estudo vem) De casa. Da mãe, porque a mãe não estudava, daí ela me obrigava a estudar... porque a mãe fez só até o ensino fundamental, e depois o ensino médio ela fez... ela já tinha mais... idade... e daí ela sempre me pedia pra estudar... e a vó sempre também me pedia... e tudo o que eu prometi pra minha vó... eu faço... (Henrique, 16 anos).

Isso sempre fui eu e eu, nesse lado de escola. Meu pai só dizia: tem que estudar, estudar, estudar, estudar, só isso meu pai dizia, tem que estudar, tem que ir bem. Minha mãe sempre queria que eu tirasse 100 em tudo, mas nunca me ajudava (fala enfática no ajudava) pra isso, sabe? Sempre foi muito eu. Essa coisa que eu gosto de estudar isso sempre foi muito de mim, sabe? Isso desde pequena, eu sempre gostei muito de estudar (Larissa, 17 anos).

Os relatos desses sujeitos permite que mencionemos, mais uma vez, os estudos de Piaget (2014), quando o pesquisador postula que os valores, no início da vida humana, atuam como um sistema regulador de energia aos quais o indivíduo reportar-se-ia no decurso de algum conflito. Desse modo, acreditamos que, por possuírem essa memória de valores anteriores a qual podem referir quando na decisão de que postura assumir perante as demandas advindas da escola é que esses jovens sejam capazes de engajar-se em relação às práticas cognitivas acionadas por essa instituição, ou seja, que sejam capazes de seguir a tendência inicialmente mais fraca, fazendo a escolha mais difícil. Piaget (2014) defende ainda que é essa escala de valores que permite aos sujeitos hierarquizar suas concepções e planejar suas ações, construindo, dessa forma, seus projetos de vida. Podemos inferir, portanto, que a presença de um suporte familiar no início da vida escolar, seja em forma de acompanhamento e/ou incentivo e/ou cobrança e/ou elogio parece ser fator essencial para que, futuramente, o jovem encontre subsídios que amparem seu processo de mobilização perante os conhecimentos escolares.

No que diz respeito à relação entre estudos e projetos de futuro, o informante Daniel acredita que o gosto pelo estudo esteja diretamente relacionado aos seus projetos futuros, depoimento que igualmente encontra respaldo no trabalho de Flavell (1979) no que tange às habilidades metacognitivas:

A motivação é pra... ter um futuro melhor... né... nunca parar, e... isso... porque a gente enxerga, né, que as outras pessoas que não conseguiram estudar hoje não estão tão bem quanto as que estudaram, eu acho que é uma coisa... pra garantir o futuro... (Daniel, 17 anos).

Verificamos ainda que, embora os jovens tenham afirmado que gostam de estudar, todos parecem concordar que o envolvimento com os estudos e o cumprimento das demandas advindas do espaço escolar não perfaz a opção mais fácil em seu processo de escolarização. Entretanto, apesar desse reconhecimento, os jovens apontam possíveis razões que acreditam justificar seu movimento de mobilização. Destacamos a seguir o diálogo estabelecido entre Mateus, Bianca e Daniel quando da realização do grupo focal:

Mateus: Isso aí é o que mais tem (referindo-se a colegas que não cumprem com as demandas propostas). Às vezes chega até a dar nojo, porque tu vê que o cara não fez nada, ou copiou um trabalho, ou pediu pros outros colocarem o nome dele no trabalho... e tira uma nota maior que a tua, que foi lá, leu, estudou, se dedicou... Mas aí eu olho e penso: “Coitado! Não tá enganando ninguém, tá enganando ele mesmo!”. Porque é isso que vai fazer a diferença depois... (interrompido por Bianca)

Bianca: Sim, né, isso acontece direto lá na nossa sala... E às vezes até vem tirar com a tua cara por ter feito os ‘bagulhos’... Mas eu nem tô, porque lá na frente isso vai fazer diferença... Porque eu tô aprendendo, eu tô me dedicando, quando chegar a hora de um vestibular eu vou saber mais... vou estar mais preparada... Claro, pode ser que eu não passe de primeira, mas também não vou morrer fazendo cursinho ou então tendo que me sujeitar a fazer algo que não goste só porque não passei pra aquilo que eu queria... E esses aí, vão fazer o que depois? De que jeito vão passar numa faculdade boa? Eu tem dias que nem dormir durmo direito, se é véspera de uma prova importante ou se tem um trabalho difícil pra apresentar... e tem gente que passa a noite em festa, ou os guriis... que passam a noite jogando... que tem na cabeça... (interrompida por Daniel)

Daniel: Ah, não! Eu sou guri e não faço isso! Bem pelo contrário, estudo mais que muitas das gurias... nada a ver isso aí...

Bianca: Tá, Dani, tu não, mas a maioria sim.

Daniel: Sim, a maioria, mas a maioria não é todo mundo. Eu acredito que estou fazendo um investimento no meu futuro... como vou explicar... é um sacrifício que a gente faz agora para poder ter um futuro melhor depois, né? Porque eu entendo assim... Se eu não fizer festa agora, por exemplo, eu vou ter a minha vida toda quase pra fazer isso depois... Mas se eu não estudar agora que eu tô na escola e só tenho isso pra fazer, vou fazer quando? Quando tiver 30 anos? Até lá eu já quero estar formado, com um bom emprego, ganhando bem... Não quero estar recém me formando... (GF, 2016)

O depoimento desses estudantes reitera, portanto, a prevalência da **vontade**, conforme as condições descritas por Piaget (2014, p. 135): 1) quando há um “conflito de tendências” em que o sujeito precisa escolher entre uma ou outra dessas tendências (aderir ou não à proposta da instituição escolar?); 2) quando as duas tendências são de força desigual, em que uma começa sendo mais fraca que a outra e, no curso do ato da vontade, ocorre uma inversão: a opção mais difícil (engajar-se e mobilizar-se em relação aos conhecimentos e saberes escolares) torna-se a mais forte e a inicialmente mais fácil (não aderir às demandas da escola, “estudando para passar e não para aprender”, conforme as provocações de Charlot) é vencida por aquela inicialmente mais difícil; 3) para que haja vontade faz-se necessário o conflito, mas não apenas conflito: é preciso que a conduta do indivíduo se engaje, isto é, que não seja seguida a tendência mais fraca, e sim a escolha mais difícil. Desse modo, é possível perceber que embora reconheçam não estarem perfazendo o caminho tido como o “mais fácil” no ambiente escolar, esses indivíduos justificam sua atitude por acreditarem que os saberes acionados pelo currículo escolar sejam importantes para e/ou façam parte de seus projetos de futuro. Essa constatação, por sua vez, demonstra igualmente que esses jovens têm domínio de uma segunda subcategoria mencionada por Flavell (1979) como importante à compreensão metacognitiva: o conhecimento de *tarefas*, que está diretamente relacionado a de que maneira fatores como objetivos e demandas, por exemplo, afetam a atividade cognitiva. Ao relatarem o desejo de darem prosseguimento aos estudos e obterem uma boa colocação no mercado de trabalho, ou ainda a presença de avaliações formais na escola, conforme excerto acima, os estudantes justificam sua atividade intelectual com vistas ao cumprimento de necessidades ou o alcance de metas futuras, condições suficientes para que possa relacionar a conduta dos sujeitos às categorias apresentadas por Flavell (1979).

Ao voltarmos-nos à análise dos dados produzidos em campo, notadamente no grupo focal, verificamos também que os alunos consideram que o tempo dedicado aos estudos nem sempre se reflete nos resultados por eles obtidos. Os sujeitos, porém, parecem valorizar sua aprendizagem em detrimento às notas alcançadas, o que indica que encontram-se, de fato, mobilizados em relação às demandas do contexto escolar, demonstrando engajamento em relação à sua aprendizagem, estudando para aprender efetivamente e não apenas para passar de ano:

Henrique: Ah, por exemplo nas provas de português. Eu sempre estudo. Sempre, sempre, sempre. Como eu já disse antes, todos os dias eu estudo pra português, tendo prova ou não tendo prova, porque eu sei que eu tenho

dificuldade. E acontece, eu fico dias estudando os conteúdos, as coisas do caderno... leio, leio bastante porque eu às vezes como as letras das palavras quando vou escrever... e aí, chega na hora da prova e eu... me confundo, me atrapalho, fico em dúvida...

Pesquisadora: Tu ficas nervoso?

Henrique: Nervoso assim não... mas tipo, eu olho as questões e sei que eu estudei aquilo, às vezes lembro até da página que tava... mas na hora parece que eu confundo aquilo com outra coisa...

Juliano: ...o que acontece comigo é que eu confundo, às vezes... tipo, porque a grande maioria das provas é 'de marcar' né... aí eu às vezes olho as alternativas e quase sempre tem duas que são bem parecidas... aí eu leio de novo e acabo sempre marcando a errada (os demais participantes riem, e alguns concordam com a cabeça. Juliano ri também). E isso é uma coisa que volta e meia me acontece. Falta eu prestar mais atenção.

Pesquisadora: E como tu te sente quando isso acontece?

Juliano: Ah, eu fico chateado porque sei que eu errei de bobo, né? E também era uns décimos a mais que eu poderia ter tirado e não tirei... e isso às vezes faz falta no fim do trimestre né...

Pesquisadora: Então tu ficas chateado por que poderia ter tirado uma nota maior e não tirou?

Juliano: Mais nesse sentido, sim... Porque se é uma coisa que eu sei, que eu estudei, eu acho que não deveria errar, né?

Pesquisadora: Mas se tu sabe que tu sabe... a nota faz tanta diferença assim?

Henrique: (interrompendo a resposta do colega) Diferença (ênfase na fala) assim não muita... mas claro que se tu sabe aquilo tu gostaria de ir melhor... não digo um dez, mas se tu sabe mesmo claro que é melhor tirar um 8 do que um 7, por exemplo.

Pesquisadora: (dirigindo-se ao grande grupo) E o que é mais importante pra vocês: tirar um 9 sem aprender ou ficar na média tendo certeza que aprendeu?

Larissa: Ficar na média!

Mateus: Claro que um 9 é melhor que um 7, mas de nada adianta o 9 se tu não sabe aquilo, se tu não aprendeu aquele conteúdo. Eu prefiro tirar um pouco menos e ter certeza de que eu sei aquela matéria (GF, 2016).

Em relação ao tempo despendido para o estudo das diferentes disciplinas, os jovens foram unânimes ao afirmar que estudam mais para algumas disciplinas do que para outras, sob diferentes justificativas. Mateus afirma estudar mais para matemática porque quer ser engenheiro. Larissa, Juliano, Patrícia e Henrique declararam estudar mais para disciplinas em que sentem mais dificuldades. Eduardo, em contrapartida, relata estudar mais para disciplinas da área das chamadas ciências exatas como matemática, química e física por ser a área em que tem mais facilidade. Já Daniel diz estudar mais para biologia por ser seu componente curricular favorito. Esse comportamento distinto frente aos saberes escolares parece evidenciar, mais uma vez, que os alunos têm conhecimento da variável *pessoa* (FLAVELL, 1979), ao passo que demonstram consciência daquilo que sabem e do que ignoram bem como do que têm dificuldade para compreender.

Quando questionados se consideram algumas matérias mais importantes do que outras, os jovens apresentam opiniões divididas. Patrícia e Larissa afirmam que todas as disciplinas escolares são igualmente importantes.

Cada matéria vai ser importante depois, tipo... pra mim talvez vai ser mais importante química, mas as outras eu tenho que aprender, sabe, porque elas também vão ser importantes pra mim em algum momento, em alguma fase da minha vida... (Patrícia, 15 anos).

Tu vai precisar do português, da matemática, da física, da química, da biologia, pra tudo, pra tudo... E uma matéria vem da outra, tipo, tu pode saber tudo de matemática, mas, se não souber falar, do que que adianta? Saber escrever, se expressar... Acho que todas as matérias são importantes. E tu tem que saber. Todas elas (Larissa, 17 anos).

Mateus, Eduardo, Daniel e Juliano disseram que algumas disciplinas são mais importantes que outras em função de seus projetos futuros:

Eu considero matemática muito importante porque eu quero ser engenheiro (Mateus, 16 anos).

Eu acho que as básicas... seriam então, matemática, português, física, química, biologia... agora essa parte da filosofia, da sociologia, isso já não precisava ter muito assim, porque... igual, não faz diferença... eu acho que não faz diferença essas matérias... (Eduardo, 16 anos).

Pra, por exemplo, um vestibular, um ENEM, todas elas têm o mesmo valor, mas... pra, tipo, adquirir um conhecimento eu acredito que algumas não são tão importantes quanto outras... por exemplo, português e matemática eu considero mais importante que filosofia ou... artes, porque é uma coisa que... eu pretendo... pra minha vida não é uma coisa que vai ser importante, mas pra passar num vestibular ou alguma coisa, isso aí é importante... (Daniel, 17 anos).

Como pra mim... na minha área que eu vou fazer informática, eu acho que montagem e manutenção (de computadores) é a mais assim... e inglês, porque os termos de computação são em inglês... (Juliano, 16 anos).

Apesar de apresentarem distintas opiniões acerca do grau de importância de cada uma das disciplinas presentes no currículo escolar, os participantes acreditam que todas elas sejam fundamentais em função de um futuro ingresso no ensino superior, concursos públicos ou relação com algum curso superior e/ou profissão pretendida, embora reconheçam que, apesar de importantes, algumas são mais valorizadas que outras:

Uma coisa que eu não gostava muito ano passado, era que tinha digamos duas aulas de arte, tipo, poderia utilizar essas aulas de arte pra alguma outra matéria mais importante digamos assim, tipo física... Tipo, era muita aula de uma coisa não tão importante... que nem a profe de física reclama que ela tem poucas aulas, sabe?... Então quem sabe usar mais tempo pras matérias que tu vai precisar mais e que vão estar mais presentes na tua vida do que outras... (Larissa, 17 anos).

Eu acho importantes... pra gente ter crescimento. E se não fosse elas, nós... praticamente... como vou dizer isso... elas fazem parte do crescimento profissional, do crescimento nosso mesmo, e é... eu acho importante essas matérias... (Eduardo, 16 anos).

Primeiro pra adquirir conhecimento e pra... ter... pra ir bem em vestibular, no ENEM, por exemplo, elas são... bem importantes... (Daniel, 17 anos).

Tem algumas que são desnecessárias, mas... a maioria é importante... pra concurso público, no meu caso... (Henrique, 16 anos).

Bom, matemática... eu vou ocupar, que nem informática... manutenção... português também... inglês também, né? Ocupa bastante na informática... (Juliano, 16 anos).

Chama atenção ainda, nos relatos fornecidos por esses sujeitos, que os mesmos atribuem à escola função instrumental: essa instituição é vista como local de aprendizagem, de crescimento pessoal/profissional e de ascensão para o ensino superior ou colocação no mercado de trabalho, achado que corrobora com os estudos de Caldeira (2011), Souza (2012) e Cuba (2013), apresentados na revisão de literatura: na escola se aprende o que é socialmente reconhecido e que, por consequência, irá repercutir na construção de novas possibilidades em sua vida futura. Não obstante esse aspecto, percebemos também que os jovens parecem desvalorizar as disciplinas da área de ciências humanas, como filosofia, sociologia e arte em detrimento àquelas das chamadas ciências exatas, como física e matemática. Kronman (2008) posiciona-se sobre essa questão ao afirmar que esse movimento pode estar ocorrendo em função da atual configuração do processo de escolarização, onde o foco, segundo o autor, não está na formação do indivíduo (o que exigiria, em sua concepção, contato com obras que apresentem múltiplas visões sobre o mundo, essencialmente nas disciplinas de literatura, filosofia e história) e sim na preparação de cidadãos para o mundo capitalista, cujo cerne encontra-se nas áreas de ciência e tecnologia. Desse modo, atividades como debates, reflexões em grupo e discussões acabariam perdendo espaço em prol de uma formação com vistas ao mundo do trabalho, onde tais habilidades, supostamente, não seriam privilegiadas. As colocações desse pesquisador podem ser verificadas tanto no currículo escolar, onde as disciplinas das ciências exatas são contempladas com uma carga horária bastante superior às demais, como no mercado de trabalho, no qual a remuneração dos profissionais que atuam na área das ciências humanas é predominantemente inferior a daqueles cuja atuação dá-se em áreas como a matemática, física e biologia, para citar algumas.

Ressaltamos também que, embora os estudantes tenham declarado valorizar os saberes escolares, grande parte dos alunos afirma desconhecer o porquê da presença de todas essas disciplinas no currículo escolar.

Para eu ter um futuro melhor (Mateus, 16 anos).

Sei lá, de alguma forma eu acho que eu vou ocupar todas elas (Larissa, 17 anos).

Por que eu acho que eu tenho todas as matérias na escola?... Não sei! (Daniel, 17 anos).

Porque elas vão me ajudar no futuro e elas vão fazer com que o meu raciocínio seja mais... rápido, tipo, tem coisas na matemática, logaritmos, essas coisas, que talvez eu não vou... usar na minha vida, mas vai fazer com que o meu raciocínio seja mais rápido, vai desenvolver ele... (Patrícia, 15 anos).

Pra... preencher o... currículo? (Henrique, 16 anos).

É possível observar ainda que, mesmo que não compreendam as razões pelas quais o currículo escolar seja composto por diversas matérias, os informantes demonstram-se capazes de estabelecer analogias entre os conteúdos estudados na escola e suas demandas diárias:

Tipo, um exemplo bem nada a ver, sabe... que nem esses dias tavam falando da reprodução das galinhas, como que era, e eu sabia como que era... porque o macho (começa a gesticular para explicar), ele sobe em cima da galinha e coloca cloaca com cloaca e através dali que tem a reprodução, e isso foi uma coisa que eu aprendi na sexta série e eu nunca mais esqueci... Então eu sei como que acontece a reprodução das galinhas porque eu aprendi na escola... coisas ali, do teu dia a dia, que tavam no interior comentando, tavam falando como que era, como que começava, e eu sabia! (Larissa, 17 anos).

Ah... por exemplo... física, a minha mãe comprou um relógio de pêndulo... e ele atrasa. Ele tava sempre atrasado, e eu não sabia que o que fazer, mas aí eu li no livro de física, eu estudando pra prova de física, tinha dentro do livro uma curiosidade, que pra adiantar o relógio de pêndulo tem que diminuir o comprimento do pêndulo... e eu fiz isso e funcionou... então foi uma coisa prática que aconteceu, e na hora que precisava... tava ali... (Daniel, 17 anos).

Tem matérias que eu vejo que, tipo, por mais que a... a gente tá usando mas às vezes a gente nem percebe, mas a gente usa... quando, sei lá, a gente vai numa outra cidade e a gente vê o clima, eu relaciono com uma aula de geografia, que “Ah, por causa do relevo o clima é mais assim” (Patrícia, 15 anos).

Eu entendo como funciona uma panela de pressão porque eu aprendi em física (Mateus, 16 anos).

Viana (2003) argumenta que essa aproximação entre os saberes escolares e o cotidiano dos estudantes, ilustrada pelos depoimentos precedentes, seja característica de

um processo centrado nos aprendizados intelectuais e escolares e construído pela mediação de atividades específicas, onde o jovem encontrar-se-ia em situações escolares mais favoráveis. Pode-se notar que os testemunhos fornecidos pelos jovens no que tange a questão entre os saberes presentes na escola e suas demandas diárias divergem de algumas considerações encontradas em nossa revisão de literatura: enquanto alguns pesquisadores (RAMOS, 2010, BARBOSA, 2011 e SOUZA, 2012) ponderam, com base nos dados produzidos em seus estudos, que os conhecimentos escolares parecem distantes de questões de interesse dos jovens, nossos participantes demonstram conseguir estabelecer relações entre as práticas cognitivas acionadas pelo currículo escolar e questões de seu dia a dia, mesmo que não compreendam o porquê da presença de todas as disciplinas ofertadas pelo currículo.

No que diz respeito aos sentidos atribuídos aos conteúdos aprendidos na escola, novamente grande parte dos colaboradores afirmou que esses têm sentido para eles, embora esse sentido esteja mais relacionado a alguma eventual necessidade futura do que a uma demanda do presente.

Tem sentido. Tem sentido de... de... de que a gente tem que aprender. A gente vai... querendo ou não, ocupar em algum momento. De repente não de todas as matérias, mas a gente vai ocupar alguma coisa que é necessário... (Henrique, 16 anos).

Pra mim, a maioria dos conteúdos... eu acho bem importantes... de repente eu não ocupe agora, mas eu acho que um dia vai me servir... (Juliano, 16 anos).

Sei lá, de alguma forma eu acho que eu vou ocupar todas elas... (Larissa, 17 anos).

Quando da entrevista individual, apenas Mateus parece ter conseguido argumentar o porquê de os conteúdos escolares fazerem sentido em sua vida presente:

Tipo, algumas coisas da sociedade. Eu entendo melhor, agora, algumas coisas da sociedade porque eu tenho aulas de sociologia e filosofia. Se eu não tivesse essas aulas talvez eu não ia entender, por isso faz sentido (Mateus, 16 anos).

Em relação ao seu engajamento com os estudos, todos os sujeitos acreditam que esse movimento irá diferenciá-los de seus colegas no futuro, especialmente quando da obtenção de um emprego ou realização de processos seletivos para ingresso no ensino superior.

Eduardo: Porque eu dificilmente saio, assim... porque eu trabalho o dia todo... chego em casa, tomo um banho e já vou para o colégio, nem comer eu consigo comer... a minha janta é no recreio... chego em casa 11h30min da noite e no outro dia começa tudo de novo... então o fim de semana é para isso, descansar e colocar as coisas do colégio em dia... mas eu sou um dos únicos que faz isso... se tu for olhar ali o piazedo da minha turma, nem os que não trabalham fazem isso de fim de semana, só querem saber de andar de moto, de festa, essas coisas... por isso que eu acho que eu vou ser diferente deles, porque eu sou mais assim... focado, sabe? Eu como preciso trabalhar eu sei o quanto é difícil, eles acham que vão acabar o ensino médio e vão sair ganhando 2, 3 mil por mês...

Larissa: ...eu posso falar porque tive a experiência... tipo, esse emprego que eu tô agora... para entrar tinha uma prova de conhecimentos gerais... assim, de coisas da atualidade, de conteúdos gerais... e uma redação também. Só ali a maioria se ferrou... e depois tinha a entrevista... eles me perguntaram como que era minha rotina, como que eu ia conciliar o trabalho com os estudos, o que que eu pretendia fazer no meu futuro... e eu fui respondendo... mas aí se é alguém que não sabe essas coisas, que não tem assim muita... disciplina, que não sabe o que quer fazer da vida... não entra... porque quem vai dar emprego para alguém assim? Ainda mais quando tu é jovem e não tem experiência de nada, nunca trabalhou... porque nenhuma empresa quer um funcionário 'deitado', ou que não saiba ou não se esforce para conhecer as coisas... em tudo tu precisa ser dedicado... aí as minhas colegas ficam me tirando dizendo que eu devo estar levando uma vida boa porque eu tenho um bom salário... mas muitas delas também se inscreveram pro emprego, mas eu que fui escolhida... e isso eu acho que vai ser assim sempre... tu tem que se preparar... imagina na hora do ENEM, dum vestibular... vai entrar aquele que estiver mais preparado... (GF, 2016).

Os depoimentos fornecidos pelos alunos reforçam, mais uma vez, que esses sujeitos parecem valorizar os conhecimentos presentes na escola como importantes e/ou necessários para suas aspirações futuras, fato que, por consequência, irá refletir na construção de novas possibilidades em suas trajetórias. Esse movimento evidenciado pelos jovens, por sua vez, é representativo, novamente, do conhecimento de *tarefas*, descrito por Flavell (1979) como a compreensão de que modo fatores como objetivos, demandas e determinadas condições afetam a atividade cognitiva. Assim, ao exemplificarem de que maneira acreditam que poderão obter êxito em seus projetos, os sujeitos indicam que compreendem como o seu engajamento perante os saberes escolares seja capaz de afetar suas perspectivas futuras.

Já no que diz respeito ao modo de aprender de cada jovem, assim como as estratégias utilizadas por eles para tal, grande parte dos estudantes relatou que aprende cada componente curricular de maneira distinta, fazendo uso de estratégias que acreditam ser compatíveis com seu modo pessoal de aprender.

(Aprendo) Lendo e ouvindo. Não sou muito... prático, assim... mais é lendo... Eu... leio em voz alta, pra... me escutar lendo e também faço resuminhos, mas é... geralmente eu pego um livro e escrevo uns tópicos que eu quero me lembrar depois ... mas eu geralmente estudo lendo aquilo que... que se pede, assim... por exemplo, se tem alguma prova eu leio o conteúdo do caderno e ainda vou procurar alguma coisa a mais no livro, mesmo que não... não seja falado que vai cair tal conteúdo eu vou... vou... direto nas fontes (Daniel, 17 anos).

(Aprendo) Lendo. Escrevendo. Anotando. Escutando... só escutando eu não aprendo. Eu tenho que escrever, eu tenho que ter alguma coisa ali pra mim... pra mim ler aquilo, pra mim... pra mim ter uma forma de estudar. Tudo aquilo que o professor passa, tudo aquilo que o professor fala, escutar e já escrever aquilo que eu acho interessante, aquilo que eu acho que pode cair numa prova, essas partes que os professores dizem “Ah, isso é importante vocês saberem, vocês terem”... ir anotando... pra mim é anotação... por isso que eu gasto caderno (risos) (Henrique, 16 anos).

Chama atenção o fato de que, embora reconheçam a existência de diferentes estratégias de aprendizagem e afirmem fazer uso delas, alguns estudantes ainda parecem atribuir à escola a função de “ensiná-los”, e acreditam que ao aluno caiba a tarefa de “estudar”, enquanto “aprender” seria aquilo que acontece na sala de aula.

Como eu aprendo?... Eu aprendo mais pela aquela parte do professor ser insistente, de falar duas, três vezes... eu de primeira não pego nenhum conteúdo... até hoje nunca peguei nenhum conteúdo de primeira, dizer, falar alguma coisa e dizer “ah, eu sei aquilo”... tem que insistir 7, 8, 9 vezes até que eu... pego... eu tenho uma linha de pensamento que é difícil pegar conteúdo, assim... Estratégias?... Pra aprender?... Prestar atenção mais na explicação... Eu já perco um pouco o foco nas atividades e trabalhos, mas na explicação, ali é fundamental... pra tu saber alguma coisa básica... pra tu saber um pouco... (Eduardo, 16 anos).

(Aprendo) Escutando a explicação... Pra mim é prestando atenção mesmo (Larissa, 17 anos).

Pesquisadora: Que estratégias tu usas para aprender?

Mateus: Para aprender ou para estudar?

Pesquisadora: Para aprender.

Mateus: Eu aprendo porque eu vou na aula. Eu vou na aula para aprender.

Pesquisadora: E como tu estudas?

Mateus: Aí depende da matéria... Tipo, matemática, eu faço bastante exercícios ou peço ajuda para alguém. Química eu reviso o que teve na aula. Pra biologia eu assisto videoaulas. Isso. Depende a matéria...

Pesquisadora: E pra ti, qual a melhor maneira de aprender?

Mateus: Indo na aula.

A despeito da compreensão dos alunos sobre o que é estudar e aprender, Malvezzi (2000), em seu trabalho de mestrado, buscou conceituar esses termos do ponto de vista dos estudantes. Tomando como referência as contribuições de Barnes (1995), a autora acredita que o modo como o aluno percebe o ato de estudar determina uma série de outras ações, gerando consequências em seu modo de agir. Quando o aluno entende que estudar é um ato

de natureza aquisitiva, ele age de modo a “possuir” ou “armazenar” informações e conhecimentos para atingir determinado objetivo. Já quando o estudo é visto como interativo, o aluno age no sentido de compreender as ideias, dedicando-se à apreciação de determinado saber. Já o “aprender” seria um processo que acontece no aluno, e dá-se pela interação entre esse sujeito e o objeto a ser aprendido, e é compreendido pela autora (MALVEZZI, 2000) como o resultado de experiências individuais no esforço físico ou mental de alterar uma formação já existente, visando, basicamente, *compreender* ideias. Essas ponderações, relacionadas aos testemunhos dos alunos, evidenciam que esses acreditam que o espaço escolar seja local de envolvimento com diferentes saberes, ao passo que o ato de estudar estaria relacionado ao modo como cada indivíduo age a fim de apropriar-se desses referenciais cognitivos.

Colocando-se em foco fatores e/ou situações que influenciam o interesse ou o desinteresse pelas aulas ou pelas disciplinas, vários foram os elementos mencionados pelos sujeitos, tais como: a utilidade daquilo que estão aprendendo, os professores, a turma, fatores afetivos e o “gosto” pela matéria. Utilizamos do depoimento da aluna Larissa, que relatou diferentes aspectos relacionados ao seu interesse:

O interesse pra mim é, tipo, gostar da matéria... uma matéria que eu tenho interesse é uma matéria que eu gosto muito e vou mais atrás. E as matérias que eu não sou tanto assim eu já não vou mais atrás, tão atrás... sendo que... deveria... mas assim, um fator que às vezes ajuda muito é o professor também... que dá uma aula legal, uma aula bacana ... tipo uma coisa que me desanima muito é a turma também, porque no ano passado eu não gostava de inglês porque era muita bagunça, e esse ano em compensação... porque como aqui as turmas são menores e como aqui todo mundo que vem é porque quer aprender de verdade²⁷, tipo, isso te dá mais ânimo pra vir na aula, pra ti fazer as coisas, pra ti aprender... (Larissa, 17 anos).

Na mesma direção, o aluno Eduardo informou ter um interesse maior por disciplinas que acredita estarem vinculadas aos seus projetos de futuro.

Eu particularmente gosto de Matemática, né? Pro meu futuro eu preciso disso... pra um Técnico em Mecânica, depois uma faculdade de Engenharia Mecânica que envolve números, né?... E igual Física... essa parte me envolve mais a entender, a pesquisar essas matérias... essas seriam essenciais pra mim, no caso. Essas que eu dou mais prioridade (Eduardo, 16 anos).

²⁷ A aluna, conforme mencionado no início desse capítulo, é beneficiária de uma bolsa de estudos integral e, portanto, tem a oportunidade de cursar a disciplina de inglês no Centro de idiomas da instituição, ao qual ela está se referindo em sua resposta.

Patrícia, por sua vez, destacou que seu interesse está diretamente relacionado a fatores afetivos:

[...] tipo, se acontece alguma coisa comigo eu fico desinteressada, ou se, tipo, se tu vê que uma professora vem falar, sabe, tipo, eu faço uma pergunta e ela, sei lá, responde assim de um jeito que... me magoa, isso já me deixa totalmente desinteressada, sabe? (Patrícia, 15 anos).

Esses depoimentos em relação a fatores que fomentam o interesse desses sujeitos frente aos conhecimentos escolares encontram respaldo no trabalho de Dewey (1978, p. 73), quando o autor nos diz que “qualquer consideração integral sobre interesse deve, portanto, concebê-lo como uma atividade em marcha dentro de cada um de nós, a fim de atingir um objeto, no seu julgamento de valor”. Igualmente, ao considerar que a ação do sujeito pode ocorrer de forma direta e mediata, onde a atividade teria um fim em si mesma (estudar mais para alguma disciplina em específico por afinidade, conforme relatado por Larissa), ou indireta e mediata, onde o objeto acaba por tornar-se interessante a partir do momento em que suas relações e ligações tornam-se conscientes (afirmar que prioriza saberes como matemática e física em função da pretensão de cursar engenharia, conforme relato de Eduardo), verificamos a presença do interesse dos alunos perante as práticas cognitivas acionadas pelo currículo escolar, uma vez que, conforme Dewey (1978, p. 76), “o interesse em um meio não está ligado só externamente ao interesse no fim mas, pelo contrário, o interesse no fim absorve, satura e transforma o interesse pelos meios, dando-lhes novo valor e significação”.

Ao finalizarmos a análise e discussão dos dados obtidos nessa segunda unidade de trabalho, evidenciamos características referentes ao escopo dessa categoria descritiva que incidem sobre a mobilização dos escolares:

a) os alunos demonstram gosto pelo estudo, apesar de reconhecerem que diante de alguns saberes escolares se mobilizam mais que frente a outros, seja em função de expectativas/projetos de futuro ou em decorrência de suas limitações ou aptidões. Do mesmo modo, esses sujeitos reconhecem que não estão percorrendo a opção tida como a “mais fácil” dentro do espaço escolar.

b) os estudantes demonstram preocupação com sua aprendizagem ao relatarem que estudam para aprender, não para passar de ano, e que as notas obtidas por eles nem sempre são reflexo do que de fato conhecem.

c) Ainda em relação à aprendizagem, os alunos atribuem à instituição escolar a tarefa de envolvê-los com diferentes conhecimentos, e acreditam que o estudo extraclasse seja uma maneira de apropriação individual desses conhecimentos.

d) Os jovens demonstram fazer uso de diferentes estratégias metacognitivas em seu processo de ensino-aprendizagem, ainda que não compreendam o porquê da inclusão de todas as disciplinas no currículo escolar.

e) Os indivíduos demonstram-se capazes de estabelecer relações entre os saberes escolares e questões de seu cotidiano, mesmo que acreditem que esses conteúdos tenham maior relevância para suas expectativas e projetos futuros do que para suas demandas atuais.

f) São diversos os elementos que parecer influenciar o interesse dos escolares, a saber: o “gosto” pela matéria, a figura do professor, a interação com os colegas de classe, vinculação do que se aprende com o projeto de vida futura e fatores de ordem afetiva.

4.2.3 Escola, família, projetos de vida e perspectivas de futuro: de que maneira as expectativas pessoais, familiares, escolares, constituem seus projetos de vida/futuro?

Nesta última unidade proposta para análise, buscamos compreender de que modo as expectativas pessoais, familiares, escolares assim como os projetos de vida e futuro podem incidir sobre a mobilização dos jovens.

Inicialmente, procuramos conhecer a imagem que os jovens têm de si mesmos enquanto alunos. Pudemos perceber, no entanto, que poucos foram os participantes que demonstraram já terem pensado sobre essa questão, uma vez que pareceram um tanto quanto surpresos com o questionamento. As respostas fornecidas a essa pergunta não foram, em sua maioria, negativas, porém grande parte dos informantes relatou que há aspectos em sua conduta que julgam necessário melhorar, o que demonstra que os alunos possuem consciência sobre a natureza de suas atitudes enquanto discentes.

Eu me enxergo como uma aluna mais ou menos (risos) porque... eu sei que eu sou inteligente, só que às vezes, assim, eu não me esforço tanto (ênfase no tanto) pra fazer com que, assim, eu consiga fazer as coisas rápido, consiga terminar, sabe? (Patrícia, 15 anos).

Mais ou menos... um pouco de... interessado, mas ao mesmo tempo com dificuldades e que gostaria de sanar minhas dificuldades. Às vezes não pergunta porque tem medo... medo de dar balão... então... um aluno... médio. Não tão bom (Henrique, 16 anos).

Ah, eu acho que eu sou um bom aluno, eu faço pelo menos a minha parte como aluno, que é prestar atenção na hora dos conteúdos e fazer todas as atividades (Daniel, 17 anos).

Eu acho que a gente sempre tem que melhorar mais. Sempre tem alguma coisa que tu pode fazer a mais... mas eu acho que eu deveria tirar mais de mim... pra estudar. Um pouco mais (Larissa, 17 anos).

Quando questionados acerca do comportamento de seus colegas de aula em relação aos estudos, os jovens afirmaram que grande parte deles não apresenta o mesmo envolvimento que eles quando da realização das tarefas, e acreditam que esse movimento irá diferenciá-los futuramente, influenciando positivamente suas ambições futuras, o que parece reforçar a proposição feita por Charlot (2005), de que a escola, hoje, configura-se como um ponto de passagem obrigatório para se ter uma vida “normal”, para se beneficiar de uma ascensão social, de encontrar um “bom emprego”, bem pago, bem situado na hierarquia social.

É que eu sei que o meu futuro depende daquilo... sem aquilo que tu aprender na escola tu não tem como ser alguém, uma faculdade de engenharia sem química, física, matemática, como tu vai fazer?... Por isso, tipo, eu sei que eu dependo daquilo, que eu preciso daquilo pra mim, sabe? E isso já é mais uma motivação porque... porque eu corro atrás e estudo mais... (Larissa, 17 anos).

Eu acho que o que eu sou hoje como aluno vai influenciar em alguma coisa depois... Tipo, de saber mais ou menos as coisas... (Juliano, 16 anos).

É, tipo, eu quero fazer uma faculdade, então eu sei que eu vou ter que me esforçar cada vez mais porque eu vou ter vestibular e eu espero que, tipo... eu agora, eu agora eu quero ver, tipo, eu quero que esse ano eu consiga estudar mais pra mim ir melhor e pra mim não ter dificuldade depois, porque se a gente não vai estudar agora muito, depois a gente vai sentir muito mais dificuldade, sabe?... (Patrícia, 15 anos).

Eu acho que tudo isso que eu tô fazendo hoje de alguma forma vai refletir no meu futuro de alguma maneira... de alguma maneira vai contribuir pro meu futuro. Eu não sei como, mas de algum jeito deve contribuir... porque é bastante esforço (risos) (Daniel, 17 anos).

Do mesmo modo, nossos sujeitos justificam seu engajamento com as práticas escolares, pois valorizam os saberes presentes na escola como importantes e úteis para sua vida e planos futuros, estejam eles relacionados à continuação dos estudos em nível superior ou à busca por uma colocação no mercado de trabalho. Conforme os depoimentos obtidos, percebe-se que os alunos creditam à escola a função de lhes oferecer “uma base”

para suas necessidades e projetos futuros, ou, nas palavras de Charlot (2005), é a sua vida futura que os jovens jogam na escola.

(os saberes escolares são importantes) Porque faz a construção do caráter, faz a construção própria... os saberes ajudam a gente a... para... esse é o sentido da escola, preparar para um dia que tu tiver que bater o pé e dizer “Agora sou eu sozinho daqui para a frente”... Particularmente quando tu vai fazer alguma coisa, normalmente depois tem curso técnico, faculdade... tu vai ocupar esse conhecimento... tu não prestou atenção tu não vai ter esse conhecimento... e ali já vai faltar uma coisa em ti que os outros... na busca por um emprego, por uma vaga, os outros vão ter e tu não vai ter... (Eduardo, 16 anos).

A escola vai me dar toda a minha base... tipo, tipo... quando eu chegar numa faculdade, num emprego, o que eu ter de antes vai ser a minha base, ou seja, se a escola me dá uma base boa, depois eu não vou mais ter tanta dificuldade, tipo, a escola é o principal, porque sem ela depois a gente não vai conseguir... porque quanto mais conhecimento a gente tem mais coisas a gente sempre vai levar pra vida... que o conhecimento é uma coisa, o estudo é uma coisa que ninguém vai poder te tirar depois... isso a gente vai ter pra sempre... (Patrícia, 15 anos).

Hoje a escola já ofereceu pro meu futuro um emprego... eu particularmente acredito que a escola que eu estou hoje pro meu futuro... me dá tudo... ou me deu já tudo... Pensando em tudo que a gente aprende eu acho importante, porque, como eu disse antes, de alguma forma ou de outra a gente vai ocupar um dia... pode ser pra uma vez só. Mas tu vai ocupar. Tem coisas que eu dizia pra professora de matemática, que nem todo mundo diz: “Mas quando eu vou usar isso?”. A primeira aula de concurso que eu fui ver, a primeira prova de concurso que eu fiz, foi uma coisa que eu aprendi esse ano... então tu sabe que tu vai ocupar. Tava ali, na frente (Henrique, 16 anos).

Uma base. Conhecimento e uma base que eu posso usar depois e me guiar pra... pra eu ter um bom futuro... Porque é dali que a gente tira... as explicações pra aquilo que a gente tem dúvidas, se tu tem alguma dúvida tu consegue ler, tu consegue interpretar alguma coisa porque... tu teve uma base, de alguma explicação pra isso. Se alguém faz uma pergunta tu consegue responder de alguma forma... (Daniel, 17 anos).

É notório ainda que os projetos e expectativas de futuro desses indivíduos vislumbram possibilidades de ascensão onde o processo de escolarização faz-se mandatário: grande parte dos planos em médio ou longo prazo desses estudantes está vinculada à conclusão dos estudos em nível superior e da conquista de um “bom emprego”.

Engenheiro, formado, com um bom emprego, um bom salário... essas coisas (Mateus, 16 anos).

Eu me vejo daqui 10 anos? ...ah, professora, aí tu me pegou... 10 anos? ...eu tava pensando em 5, mas daqui 10... então 10: formado em engenharia mecânica, família, um bom emprego... projetos... bem de vida... essa parte... filhos não! (risos) ...isso não, isso não tá... isso é só depois, depois... 10 anos é muito cedo ainda... tem muito crescimento ainda... (Eduardo, 16 anos).

Daqui 10 anos? ...um servidor público ou um gerente de alguma coisa... (Henrique, 16 anos).

Os jovens declaram ainda que tanto a escola como a família tenham expectativas positivas não apenas em relação ao seu desempenho enquanto estudantes, mas também no que tange seus projetos de futuro: os alunos afirmaram que acreditam que ambas as instituições esperam que eles estudem, sejam bons alunos, alcancem seus objetivos, tenham uma boa profissão e que sejam bem sucedidos. Chama a atenção, no entanto, que, embora os jovens tenham declarado que a família guarda boas expectativas em relação ao seu desempenho escolar, eles foram unânimes ao afirmar que a presença dessa na escola é pouca ou quase inexistente. Os jovens interpretam, no entanto, que essa ausência não tem maiores implicações em sua vida estudantil uma vez que parecem entender que a família serviria como uma espécie de apoio com o qual eles podem contar e cujo suporte pode dar-se em casa e não necessariamente na escola, conforme relata Eduardo:

Não, não faz diferença ir com mais ou menos frequência... acho que é tu, é tu que precisa atingir os teus objetivos, ela tá lá pra auxiliar... pra ver tuas notas, pra melhorar alguma coisa, mas não faria assim, falta, ir com mais frequência ou com menos frequência... (Eduardo, 16 anos).

A importância do suporte familiar na vida escolar desses jovens é reforçada pelos informantes de maneiras distintas: Juliano e Larissa relatam sentir falta e afirmam que gostariam de receber um maior acompanhamento por parte dos familiares no que diz respeito às tarefas e demais atividades escolares, ao passo que os demais declaram que suas famílias acompanham os resultados por eles obtidos na escola, cobrando quando preciso, elogiando nos momentos oportunos e também demonstrando compreensão em situações consideradas adversas pelos jovens:

O que eu falo eles escutam... mas não perguntam nada... não querem saber muito assim... no geral não... nem se tem prova ou trabalho... eles não sabem... (Juliano, 16 anos).

Que nem eu te falei, pra isso sempre foi eu e eu... (risos) Eu gostaria que eles participassem mais, né? Tipo, pedir pra olhar... claro que hoje eu sou mais crescida, mas... pedir assim, coisas da escola, tipo, como foi meu dia, como foi minha aula, o que eu aprendi naquele dia... eu gostaria que eles se importassem um pouco mais. Que tirassem um tempo pra isso (Larissa, 17 anos).

Ah, a minha mãe, tipo, quando eu vou bem ela sempre me elogia, mas quando eu vou mal ela não me xinga, só que ela sempre fala que... que eu posso estudar mais porque ela sabe que eu sou capaz disso, sabe? Que essa nota talvez foi por algo que aconteceu, ou porque eu não estudei tanto e que eu poderia ter ido melhor (...)(Patrícia, 15 anos).

A mãe pega e uma vez por semana ela abre o portal... Ela tem senha, tem usuário, tem tudo! Ela pega, abre o portal e olha... se tá ruim ela xinga, se tá bom ela... dá parabéns, e ela sempre me cobra... se a prova vale 2 e eu tirei 0,8 ela queria 1... mas igual, parabeniza por aquilo que eu tirei... (Henrique, 16 anos).

A despeito da relação entre família e escola, Lahire (1997) contribui para a discussão da correspondência existente entre ambas as instituições apresentando quatro dimensões desenvolvidas pelas famílias e que acabariam por impactar o processo de escolarização: disposições econômicas, ordem moral doméstica, formas específicas de exercício da autoridade familiar e formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias. Considerando apenas o segundo aspecto, o autor acredita que quando não há compatibilidade entre a cultura experimentada na família e a cultura valorizada pela escola, o sujeito poderá ter dificuldades em se adaptar à cultura escolar. Desse modo, a família acabaria desenvolvendo nos sujeitos algumas noções de respeito às regras, bom comportamento e esforço, para citar algumas, que acabariam por impactar positivamente a trajetória dos jovens no contexto escolar. Assim, com base no trabalho do autor, pode-se inferir que os sujeitos cujas famílias potencializam essas características têm maior probabilidade de apresentar comportamentos ou agir de uma determinada forma que atenda às demandas propostas pela instituição escolar, conforme excertos anteriores.

No que diz respeito aos estímulos fornecidos pela instituição escolar para o estudo dentro e fora da sala de aula, os alunos afirmam que se sentem incitados a estudar quando estão em sala de aula, porém a única referência feita a estímulos fora do período obrigatório de aula remete a atividades extraclasse oferecidas como forma de reforço, especialmente nas disciplinas de ciências exatas e apenas no primeiro ano do ensino médio.

Dentro da sala de aula, sim. Fora da sala de aula são, são... são estímulos assim... não tem alguma coisa tipo “Vamos fazer um grupo de estudo?” ou alguma coisa assim, uma aula de reforço, é... é difícil, mas dentro do ambiente de sala de aula, sim. Todo mundo tem que fazer as atividades, é cobrado, tem um sistema de vistos, então, né... tem... é cobrado... os incentivos... têm, dentro da escola... mas fora já não é tanto assim... (Daniel, 17 anos).

Ano passado que a gente tinha o reforço de Física, aquelas aulinhas de recuperação... que tu tinha aulinha a mais de tarde que tu ia uma vez por semana e naquele dia a profe passava atividades, exemplos, explicava mais... tipo, era uma forma de a profe também te estimular fora da escola e que dava aquele conteúdo a mais, aquela explicação a mais que ela não conseguia dar em sala de aula. Tipo, foi um diferencial que a escola teve e que poderia fazer isso sempre... (Larissa, 17 anos).

A análise dos depoimentos prestados pelos sujeitos nessa última unidade investigativa permite levantar alguns outros elementos que nos pareceram mais recorrentes, e que igualmente nos auxiliam na busca por possíveis respostas ao nosso questionamento inicial:

a) os jovens acreditam que seu engajamento para com as tarefas e os saberes escolares terá um efeito positivo em suas ambições futuras, diferenciando-os de colegas cuja postura no ambiente escolar não contempla a mesma opção.

b) esses estudantes valorizam os saberes escolares como instrumentos válidos e importantes para suas aspirações futuras.

c) os sujeitos acreditam que tanto a escola como a família tenham boas expectativas tanto em relação ao seu desempenho escolar quanto a sua vida futura, e consideram de suma importância o suporte fornecido pela família em relação aos estudos.

d) as perspectivas futuras desses sujeitos contemplam empregos e/ou colocações profissionais onde o processo de escolarização faz-se necessário.

4.3 Compreendendo a problemática inicial: o que fomenta o processo de mobilização dos jovens do ensino médio para o saber, no contexto escolar?

A partir da análise de triangulação dos dados, advindos das respostas fornecidas por meio do questionário socioeconômico, da entrevista individual e do grupo focal, acreditamos ser possível reconhecer alguns dos fatores que parecem incidir sobre a mobilização dos escolares nesse nível de ensino. Não podemos deixar de lembrar, ao buscarmos por possíveis respostas ao questionamento inicial que moveu esse estudo, que cada aluno foi considerado como um “sujeito na singularidade de sua história e (nas) atividades que ele realiza” (CHARLOT, 2005), que faz parte de um determinado grupo, ocupando certa posição social e interpretando singularmente essa posição, dando sentido ao mundo e a si mesmo. Assim, com o respaldo das considerações de Charlot (2005), quando esse considera que o aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, uma vez que essa experiência permite ao sujeito se construir,

relacionando-se consigo próprio, com os outros à sua volta e com o mundo em que está inserido, apresentamos elementos comuns no que se refere ao processo de mobilização dos jovens do ensino médio para o saber, no contexto escolar, considerando igualmente os objetivos propostos para a presente investigação (conhecer as experiências escolares dos jovens do ensino médio, assim como os sentidos atribuídos à escola e aos estudos). Desse modo, inferimos que:

- a) os sujeitos de pesquisa afirmam ter gosto pelo estudo, sob diferentes justificativas: lembranças de vivências positivas no ambiente escolar, o acompanhamento por parte de uma pessoa próxima e/ou da família no início da trajetória escolar, a figura do professor, a interação com os colegas de classe e a vinculação daquilo que se aprende na escola com seus projetos de vida e fatores de ordem afetiva. Percebemos ainda que, mesmo que declarem gostar de estudar e engajarem-se frente às demandas escolares, esses alunos reconhecem não perfazer o caminho mais fácil dentro da escola.
- b) os saberes escolares são considerados instrumentos válidos e importantes para os projetos de vida e futuro desses jovens, que vislumbram empregos e/ou colocações profissionais onde o processo de escolarização faz-se necessário, mesmo que não compreendam o porquê da presença de tantas disciplinas no currículo escolar.
- c) a instituição escolar é reconhecida como fonte importante de saberes e práticas cognitivas, que possibilita aos educandos o envolvimento com diferentes áreas do conhecimento. A mobilização seria, portanto, uma maneira de apropriação individual desses saberes.
- d) os jovens acreditam que seu engajamento para com as tarefas e os saberes escolares terá um efeito positivo em suas ambições futuras, quaisquer que essas possam vir a ser, diferenciando-os de colegas cuja postura no ambiente escolar não contempla a mesma opção.
- e) ainda que acreditem que os conhecimentos presentes na escola tenham maior relevância para seus projetos futuros do que para suas demandas cotidianas, os sujeitos demonstram-se capazes de estabelecer relações entre as práticas cognitivas acionadas pelo currículo escolar e questões de seu cotidiano.
- f) a presença/acompanhamento/expectativa da família em relação ao desempenho escolar dos sujeitos aparece como elemento indispensável no vínculo desses jovens com a escola.

Após essas inferências, que acreditamos sintetizar os aspectos que fomentam o processo de mobilização dos escolares para o saber, assim como as experiências escolares dos jovens do ensino médio, e os sentidos atribuídos à escola e aos estudos, partimos para a última parte desse texto, onde apresentamos as considerações finais e sinalizamos possíveis caminhos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pertencer a um campo de atuação e pesquisa tão amplo e complexo como o da educação, é desafiadora a busca por um objeto de estudo diferenciado que possa vir a ter algum impacto em trabalhos subsequentes e, em alguma medida, contribuir para a qualificação dos processos educativos escolares. Ademais, os estudos que se propõem a fazer uma leitura do que existe em potencialidade na área são menos recorrentes do que aqueles que se voltam a discutir lacunas existentes. Desse modo, a pesquisa ora apresentada voltou-se a realizar uma leitura positiva da realidade, “que é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2000, p. 30), lendo de outra maneira aquilo que, geralmente, é entendido como falta pelo viés de uma leitura negativa. Ao concluirmos esse trabalho tentaremos, nessa parte final do texto, lançar um olhar retrospectivo, a fim de recuperar elementos que constituem a base do estudo e servem de aporte à presente investigação, mas também desejamos lançar um olhar prospectivo, no intuito de apontar novas possibilidades de investigação.

A construção da pergunta de pesquisa que moveu essa trajetória (o que fomenta o processo de mobilização dos jovens do ensino médio para o saber, no contexto escolar?) foi fortemente influenciada não somente pelas vivências da pesquisadora enquanto docente nesse nível, mas também por diferentes fontes de dados que evidenciam que o ensino médio é o nível de escolarização onde se encontram as maiores taxas de reprovação e evasão, aliadas a frequentes discussões sobre qualidade e problemas em relação ao acesso e permanência. Não obstante os diversos estudos que versam sobre o ensino médio, verificamos, através da revisão de literatura, que a questão da mobilização intelectual dos sujeitos nessa etapa é uma temática que não vem sendo recorrentemente pautada pelas pesquisas na área, o que reforça a justificativa de trazer a temática para a pesquisa no âmbito da pós-graduação.

Ao reconhecermos que, na tentativa de responder às dificuldades enfrentadas nesse nível de ensino, diferentes ações têm sido previstas a fim de majorar o padrão de qualidade dessa etapa de modo que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva interdisciplinar assim como ampliar a oferta de vagas a fim de garantir à população um maior tempo de escolaridade obrigatória, optamos por focalizar nosso olhar aos sujeitos que adentram essa etapa.

Partindo do pressuposto de que a juventude é uma fase de construção do sujeito consigo mesmo, na qual interferem fatores de ordem histórico-cultural e de significações (MARCON e BORTOLAZZO, 2013), constituindo um momento determinado que assume importância em si mesmo, sendo “influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (...)” (DAYRELL, 2003, p. 42), entendemos, apoiadas em Weller (2014, p. 149), que “o Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos (...), de elaboração de projetos de vida”, em que os sujeitos, muito mais do que um saber sistemático, externo, estão em busca de sentidos, da constituição de um saber sobre si, ainda conforme Weller (2014).

Desse modo, a busca pela compreensão do fenômeno proposto para investigação deu-se por meio da triangulação entre três instrumentos metodológicos: 1) questionário socioeconômico, a fim de conhecer aspectos da vida familiar, social, escolar e profissional, a opinião dos jovens acerca de determinados aspectos de sua escola, sua opinião sobre assuntos gerais, interesses e planos para o futuro; 2) entrevista semiestruturada individual, que desvelou aspectos da história de vida de cada um dos sujeitos e permitiu uma compreensão inicial das relações estabelecidas com a escola e, por fim, 3) grupo focal, para que se pudesse apreender mais detidamente o porquê desse investimento nos conhecimentos acionados pelo currículo escolar.

A análise e reflexão dos dados produzidos em campo através da triangulação desses procedimentos metodológicos possibilitam, afinal, particularizar alguns aspectos recorrentes nos depoimentos fornecidos pelos jovens participantes do estudo. Observa-se que os elementos que incidem sobre a mobilização dos sujeitos podem ser agrupados em três categorias: **trajetória de vida/escolar/familiar, sentidos da escola e do aprender e expectativas pessoais/familiares/escolares.**

Os principais achados na **primeira categoria, trajetória de vida/escolar/familiar**, apontam para a presença de lembranças de vivências positivas no ambiente escolar, assim como o acompanhamento por parte de uma pessoa próxima no início da trajetória escolar, como forma de auxílio e/ou suporte; o reconhecimento da instituição escolar como fonte importante de saberes e práticas cognitivas; a incidência de diversos componentes do ambiente escolar que contribuem para uma experiência positiva nessa instituição, tais como professores, colegas e atividades diferenciadas; a consciência, por parte dos educandos, daquilo que sabem e/ou ignoram e/ou têm dificuldade para compreender (componente metacognitivo).

A análise dos achados na **segunda categoria, sentidos da escola e do aprender**, indica que os alunos demonstram gosto pelo estudo, apesar de reconhecerem que alguns saberes escolares os mobilizam mais que outros; os estudantes demonstram preocupação com sua aprendizagem; os alunos atribuem à instituição escolar a tarefa de envolvê-los com diferentes conhecimentos, e acreditam que o estudo extraclasse seja uma maneira de apropriação individual desses; os jovens demonstram fazer uso de diferentes estratégias metacognitivas em seu processo de ensino-aprendizagem, ainda que não compreendam o porquê da inclusão de todas as disciplinas no currículo escolar; os indivíduos demonstram-se capazes de estabelecer relações entre os saberes escolares e questões de seu cotidiano, mesmo que acreditem que esses conteúdos tenham maior relevância para suas expectativas e projetos futuros do que para suas demandas atuais; dentre os elementos que parecem influenciar o interesse dos escolares estão o “gosto” pela matéria, a figura do professor, a interação com os colegas de classe, a vinculação do que se aprende com o projeto de vida futuro e os fatores de ordem afetiva.

Tais elementos assinalam que esses jovens, diferentemente de algumas pesquisas (REIS, 2012 e SOUZA, 2012) que têm apontado para um aparente distanciamento entre os interesses juvenis e as práticas escolares, vislumbram na instituição escolar uma possibilidade de ascensão futura, seja ela social ou de conhecimentos, ainda que não compreendam, em função de suas demandas diárias, o porquê da presença de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Percebemos, desse modo, que a mobilização dos sujeitos está relacionada a uma perspectiva de futuro, sendo que os alunos parecem priorizar o investimento em saberes que acreditam estarem relacionados a essa probabilidade.

Destacamos assim também que, nesse grupo-sujeito, a perspectiva presentista apresentada por Hartog (2013) não pode ser observada, em função da elaboração e vislumbre de possibilidades futuras para após a conclusão do ensino médio. Acreditamos que, diferentemente do ponto de vista do historiador, esses jovens respondam a demandas que lhes são posteriores e, assim, acabam enxergando em seu futuro um horizonte de possibilidades a serem construídas. Como último elemento observado nessa categoria, podemos ressaltar a presença de aspectos do espaço escolar que incidem sobre o engajamento dos estudantes, tais como a interação com os demais colegas e a figura do professor.

Já os dados produzidos na **terceira categoria, expectativas pessoais/familiares/escolares**, apontam que os jovens acreditam que seu engajamento

para com as tarefas e os saberes escolares terá um efeito positivo em suas ambições futuras, diferenciando-os de colegas cuja postura no ambiente escolar não contempla a mesma opção. Esses estudantes valorizam os saberes escolares como instrumentos válidos e importantes para suas aspirações futuras e consideram de suma importância o suporte oferecido pela família em relação aos estudos e as perspectivas futuras, que contemplam empregos e/ou colocações profissionais onde o processo de escolarização faz-se necessário.

Assim, verificamos, em concordância com estudos previamente realizados (CALDEIRA, 2011, SOUZA, 2012 e CUBA, 2013) que os estudantes atribuem à escola função instrumental: a mesma é vista como fonte de preparação seja para o prosseguimento dos estudos seja para o mercado de trabalho, onde se aprende o que é válido ou reconhecido socialmente. Ao mobilizarem-se perante as práticas cognitivas do currículo escolar, os jovens parecem acreditar que adquirem ferramentas que irão diferenciá-los na busca de realização de seus planos futuros. Reforçamos que, a exemplo da análise dos dados da primeira categoria, a presença da família aparece como fator importante nesse processo.

Frente a essa análise e, retomando o objetivo propulsor da investigação (*compreender em que consiste a mobilização intelectual dos jovens em processo de ensino-aprendizagem escolar*) e pergunta de pesquisa na busca por possíveis respostas que contemplem a problemática proposta, entendemos que os jovens que se mostram mobilizados frente aos conhecimentos escolares, no contexto desse estudo, o fazem, basicamente, em função de alguns indicativos que merecem destaque: 1) **a presença da família**, desde o início de sua caminhada escolar, como forma de suporte e/ou incentivo, mesmo que a mesma não se faça presente dentro do espaço escolar; 2) o **ambiente escolar** desponta como um fator essencial que impacta positivamente a conduta dos jovens, seja em função de algum(ns) professor(es), das atividades propostas, da estrutura física, do relacionamento entre colegas, dentre outros; 3) o **reconhecimento da instituição escolar** como fonte importante de saberes e práticas cognitivas fundamentais para os projetos de vida futuros; 4) o **processo metacognitivo** dos jovens, refletido na preocupação com sua aprendizagem, no reconhecimento de que algumas disciplinas do currículo os mobilizam mais que outras, na utilização de diferentes estratégias de aprendizagem, na declaração daquilo que sabem e/ou ignoram e/ou têm dificuldade para compreender; 5) a **prevalência da vontade**, mediante ação da escala de valores dos sujeitos, em que, havendo possibilidade de percorrer um caminho tido como “mais

fácil”, esses jovens fazem a opção “mais difícil”; 6) o **interesse** pelo estudo, como forma de apropriação individual de conhecimentos; 7) os **projetos de futuro dos jovens**, que contemplam empregos e/ou colocações profissionais onde o processo de escolarização faz-se necessário.

Destacamos, ao direcionarmos-nos para o fim da trajetória que se pretendeu perfazer, que a pergunta elegida para dar conta do objetivo da pesquisa não comporta respostas diretas ou definitivas, uma vez que, singulares, os sujeitos estão sempre em um infindável processo de construção, em que entram em cena suas relações familiares, afetivas, sociais e formativas. Desse modo, no contexto em que se insere esse estudo, os elementos ora apontados revelam-se preponderantes nas práticas escolares desse grupo de jovens em especial, avalizando o processo de mobilização dos mesmos. Igualmente, dentro do espaço de uma dissertação, é preciso fazer opções que implicam, necessariamente, em percorrer alguns caminhos em detrimento de outros, o que acaba por despertar em meu “eu-pesquisadora” a certeza de que ainda há muitos caminhos a serem percorridos, descobertos, traçados...

É possível apontarmos, em vista disso, alguns elementos recorrentes em nosso estudo, mas que, em função dos limites do mesmo, não foram explorados e podem ser considerados como possibilidades a novas investigações, a saber:

- 1) a família desponta como um fator essencial à atividade dos jovens, sendo considerada como elemento central na relação com os saberes escolares; por isso, consideramos que seja um aspecto com potencial para futuras investigações, especialmente no que diz respeito às práticas estabelecidas por essa instituição que possam influenciar a relação dos jovens com a escola;
- 2) o ambiente escolar igualmente aparece como fator importante para o estabelecimento de relações positivas para com os conhecimentos escolares. Nesse sentido, verificamos potencial para investigações futuras que versem sobre de que maneira o mesmo é capaz de potencializar a mobilização dos sujeitos;

Ao findarmos esse estudo, permitimo-nos inferir, conforme exposto no capítulo introdutório, que um estudo dessa natureza não deve visar à aplicação dos resultados encontrados, mas sim compreender a lógica interna do grupo em estudo, respondendo a questões muito particulares e com um nível de realidade que não pode ser quantificado em função de sua complexidade e das inúmeras variáveis que impactam sobre dada realidade social, conforme Minayo (2010a). Entretanto, fica bastante evidente que a

expectativa/perspectiva de futuro dos sujeitos desponta como aspecto essencial para o processo de mobilização, hipótese que nos acompanhou durante o trabalho de campo e que se confirma ao finalizarmos o estudo. Dessa maneira, acreditamos que o maior desafio que pode ser posto a partir dos achados da investigação seria o de que maneira a instituição escolar é capaz de auxiliar na construção dessa perspectiva de futuro, apesar de todas as dificuldades encontradas nesse percurso. Ainda, da perspectiva do “eu-educadora”, que acredita e investe em um futuro melhor a partir e através da educação, vislumbro a necessidade de novos trabalhos cujos olhares estejam voltados a esses jovens sujeitos que adentram o ensino médio.

REFERÊNCIAS

ABROMAVAY, Miriam (Coord.). *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?*. Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.

ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ANDRADE, M. W.C. L., CAMINO, C., DIAS, M. G. B. B.. *O desenvolvimento de valores humanos dos cinco aos 14 anos de idade: Um estudo exploratório*. Revista Interamericana de Psicologia, v. 42, n. 1, p. 19-27, 2008.

ANPED SUL. Banco de dados. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: jul. 2015.

ARANTES, Valéria Amorin. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

BARBOSA, Rafael Conde. *O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BARNES, R. *Seja um ótimo aluno: guia prático para um estudo universitário eficiente*. São Paulo: Papirus, 1995, 226p.

BERTAUX, Daniel. *L'approche biographie: sa validité méthodologique, les potentialités*. Cahiers Internationaux de Sociologie, v. 69, p. 197-225, juin./déc. 1980.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: SENAC, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1996.

_____. *Portaria nº 1.140, de 22 de Novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e

critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf>. Acesso em 12 jul. 2015.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez. 2014.

CALDEIRA, Liliam Cristina. *Da escolarização à reinvenção de si*: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

CAIERÃO, Iara Salete. *Jovens e escola*: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CAPES. Banco de Teses. Disponível em: <www.bancodeteses.capes.gov.br> . Acesso em: out. 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, v. 10, p. 89-96, 2009.

CLAPARÈDE, Édouard . *A Educação Funcional*. Trad. J.B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

COIMBRA, C.C, BOCCO, F., NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CRUZ, José M. de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 1023-1043, set./dez. 2008.

CUBA, Rosana da Silva. *Significados e sentidos da escola para jovens estudantes da classe média*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DEWEY, John. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. *Vida e educação*. Trad. Anísio Spínola Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FLAVELL, J.H; WELLMAN, H.M. Metamemory. In: BIDEAUD, J.; HAGEN, J. W. (Orgs.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum, 1977, p. 3-33.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press, 1990.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências o tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

INFOENEM, Portal. Banco de dados. Disponível em: <www.infoenem.com.br>. Acesso em: 10 mai. 2015.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns dos desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 75-98.

KRONMAN, Anthony T. *Education's End: Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. New Heaven: Yale University Press, 2007.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, José Fernandes de. Ensino médio: identidade, finalidades e diretrizes. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 57-68, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MALVEZZI, Yara Curvacho. *Conceituando o estudar e o aprender: com a palavra, internos de medicina*. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

MARCHESI, Álvaro. *O que será de nós, os maus alunos?*. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2005.

MARCON, Carla Simone Corrêa; BORTOLAZZO, Sandro. Ser ou pertencer? Comportamento e cultura juvenil. *Revista Textura*, Canoas, n. 29, p. 32-42, set./dez. 2013.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo César Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana*. 2005. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. *O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais?*. São Paulo, 1998. [artigo científico]. Disponível em: <<http://namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf>>. Acesso em: fev. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. O desafio da pesquisa social. In: _____. GOMES, Suely Ferreira Deslanes Romeu (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b. p. 9-29.

NASSIF, Lilian Erichsen. *O conceito de Interesse na Psicologia Funcional de Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NICOLAZZI, Fernando. *O presentismo e a realidade brasileira em perspectiva*. Hist. Historiogr., Ouro Preto, n. 14, p. 148-154, abr./2014.

OLIVEIRA, Mirian. FREITAS, Henrique M. R. *Focus group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. Revista de Administração, São Paulo, v.33, n. 3, p. 83-91, jul/set. 1998.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa nacional/Casa da Moeda, 1993.

PIAGET, Jean. *Epistémologie des sciences de l’homme*. Paris: Gallimard, 1972.

_____. *Les relations entre l’affektivité et l’intelligence*. Paris: Sorbonne, 1954.

_____. La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, Guillermo; PERRÉS, José. (Comp.). *Piaget y el psicoanálisis*. Universidad Autónoma Metropolitana: Unidad Xochimilco, 1994. p. 181-289.

_____. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

PIMENTA, João Paulo. História do presentismo, história presentista? A propósito de Regimes de historicidade, de François Hartog. *Revista História*, São Paulo, n. 172, p. 399-404, jan./jun. 2015.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Projeto Pedagógico*, São Paulo, p. 34, 2007. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva; SALVA, Sueli. Os/as jovens e os frágeis vínculos com a escola de ensino médio. In: ANPED SUL, 5, 2014, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: 2014.

RAMOS, Luciana Ferreira Tavares. *Os diferentes sentidos atribuídos à escola e ao saber por jovens em situação de risco social de uma Escola Técnica de Ensino Médio*. 2010 Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2010.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da. *Metacognição no ensino de Física: da concepção à aplicação*. Passo Fundo: Editora UPF, 2014, 177 p.

SANTOS, Valdeci. O que é e como fazer “revisão da literatura” na pesquisa teológica. *Fides Reformata*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-104, 2012.

SARMENTO, Manoel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SASS, Odair; LIBA, Flavia Roberta Torezin. Interesse e a Educação: Conceito de junção entre a Psicologia e a Pedagogia. *Imagens da Educação*, Maringá, v.1, n. 2, p. 35-45, 2011.

SCHLICKMANN, Vitor. Sentidos da experiência escolar de jovens estudantes de ensino médio da cidade de Caxias do Sul – um olhar crítico em relação à escola. In: ANPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. *Anais*. Caxias do Sul: UCS, 2012.

SCHWERTNER, Suzana Feldens e FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 395-420, 2012.

SCIELO. Portal de periódicos. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão das práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 37, p. 150-190, jan./abr. 2008.

SILVA, Carla Regina e LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: Entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul/dez 2009.

SIMÕES, C.A. O ensino médio no Brasil: realidade e desafios. Seminário de Políticas Públicas para o Ensino Médio, 1, 2009, Belo Horizonte. *Comunicação*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 10 jun. 2009.

SOUZA, José Messias Eiterer. *Nós que por aqui passamos, convosco o que aprendemos?* Uma visão do aprendizado escolar segundo a perspectiva de estudantes de primeira série do Ensino Médio. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009, Volume 1.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009, Volume 2.

STOLTZ, Tania; WALGER, Américo Agostinho Rodrigues. O problema da afetividade e da consciência em Piaget e Freud. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Org.) *Educação e Alteridade*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 127-134

TODOS PELA EDUCAÇÃO, Portal. *Menos de 30% dos estudantes pobres no Brasil concluem o Ensino Médio*. Reportagem, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30732/menos-de-30-dos-estudantes-pobres-no-brasil-concluem-o-ensino-medio/>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. *Paidéia*, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003.

VIEIRA, Anderson. *Com alto índice de evasão e reprovação, ensino médio é desafio para Ministério da Educação*. [reportagem]. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/04/09/com-alto-indice-de-evasao-e-reprovacao-ensino-medio-e-desafio-para-ministerio-da-educacao>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p.135-154.

ZOHAR, Anat; BARZILAI, Sarit. A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, v. 49, n. 2, p. 121-169, 2013.



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

**Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa denominada “Os jovens e o Ensino Médio: o que mobiliza os sujeitos para o saber, no contexto escolar?”, sob a responsabilidade da pesquisadora Juciara Saviana Machado do Amaral e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Flávia Eloísa Caimi, a qual busca compreender as experiências escolares dos jovens do ensino médio, assim como os sentidos atribuídos à escola e aos estudos nessa etapa de escolarização, com o objetivo de compreender em que consiste a atividade intelectual dos jovens em processo de ensino-aprendizagem escolar.

Sua cooperação é voluntária e dar-se-á por meio de resposta a um questionário socioeconômico e, posteriormente, da construção de uma narrativa biográfica e participação em um grupo focal, esse com duração de aproximadamente 40 minutos. Considera-se que esses instrumentos não proporcionam riscos e não causarão danos à sua integridade; porém, se for identificado algum sinal de desconforto físico ou psicológico decorrente da participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se a orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) aos profissionais especializados.

Se você aceitar participar da pesquisa, estará contribuindo com a construção de conhecimentos acerca dos processos de mobilização intelectual de jovens do ensino médio.

Se depois de consentir com a participação você desistir, é seu direito e lhe é dada a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade

não será divulgada, sendo que todas as informações prestadas por você serão gravadas e posteriormente destruídas.

Para qualquer outra informação, ou em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (55) 8111-1497, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração e que poderei desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Horizontina, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura da Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

O _____ autoriza a pesquisadora Juciara Saviana Machado do Amaral a realizar a pesquisa intitulada “O jovens e o ensino médio: o que mobiliza os jovens para o saber, no contexto escolar?” entre os meses de novembro e dezembro de 2015. A pesquisa busca conhecer as experiências escolares dos jovens do ensino médio, assim como os sentidos atribuídos à escola e aos estudos nessa etapa de escolarização, com o objetivo de compreender em que consiste a atividade intelectual dos jovens em processo de ensino-aprendizagem escolar.

A pesquisadora aplicará um questionário socioeconômico a oito os alunos do ensino médio, indicados por alguns dos professores que atuam na própria instituição. Em um segundo momento, a pesquisadora, juntamente com os alunos, fará a construção de narrativas biográficas dos mesmos e, posteriormente, os mesmos alunos participarão de grupo focal, com duração aproximada de 40 minutos. Essas atividades não irão intervir no horário de aula dos alunos, de outros professores ou de quaisquer atividades promovidas pela escola. A pesquisadora Juciara Saviana Machado do Amaral é regente de classe dessa instituição, atuando com turmas de ensino médio nas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna e Didática da Linguagem.

Horizontina, ____ de novembro de 2015.

Nome do (a) Diretor (a): _____

CNPJ: _____

Assinatura: _____

- possibilitou meu crescimento pessoal
 atrapalhou meus estudos
7. Você reside:
 em casa ou apartamento próprio
 em casa ou apartamento próprio, ainda não quitado
 em casa ou apartamento alugado
 em casa ou apartamento emprestado / cedido por algum membro da família
8. Até quando seu pai estudou?
 não estudou
 1ª a 4ª série do Ensino fundamental (antigo primário)
 5ª a 8ª série do Ensino fundamental (antigo ginásio)
 Ensino Médio Incompleto (antigo 2º grau)
 Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)
 Outro. Especifique: _____
9. Até quando sua mãe estudou?
 não estudou
 1ª a 4ª série do Ensino fundamental (antigo primário)
 5ª a 8ª série do Ensino fundamental (antigo ginásio)
 Ensino Médio Incompleto (antigo 2º grau)
 Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)
 Outro. Especifique: _____
10. Qual a profissão de seu pai? _____
11. Qual a profissão de sua mãe? _____
12. Quantos anos você tinha quando iniciou sua vida escolar? _____
13. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?
 somente em escola pública
 parte em escola pública e parte em escola particular
 somente em escola particular
14. Caso você tenha cursado o Ensino Fundamental em uma escola diferente da que cursa o Ensino Médio, assinale a(s) razão (ões) que o(a) levaram a optar pela escola em que você estuda atualmente:
 localização
 segurança (iluminação, policiamento, etc.)
 Estrutura física (condições das salas de aula, laboratórios, biblioteca, ginásio de esportes, etc.)
 Práticas de esporte

- Matemática Geografia
 Sociologia Física
 Língua Estrangeira Literatura
 Artes Biologia
 Educação Física Ensino Religioso
22. Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu este ano?
- nenhum no máximo dois
 entre três e cinco de cinco a oito
 mais de oito
23. Quais os tipos de livros que você mais lê?
- obras literárias de ficção obras literárias de não-ficção
 livros de autoajuda outros
24. Com que frequência você lê jornal?
- diariamente algumas vezes por semana
 somente aos domingos raramente
 nunca
25. Quais os assuntos dos jornais que você mais lê?
- todos esportes
 política e/ou economia cultura, arte e entretenimento
 outro. Especifique: _____
26. Que meio você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo?
- Jornais TV
 Internet Rádio
27. Qual a principal decisão que você vai tomar quando concluir o Ensino Médio?
- prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior
 procurar um emprego
 prestar vestibular e continuar a trabalhar
 fazer curso (s) profissionalizante (s) e me preparar para o trabalho
 trabalhar por conta própria / trabalhar em negócio da família
 ainda não sei
28. E a médio prazo, daqui uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que preferiria que acontecesse?
- ter um diploma de nível superior para conseguir um emprego
 prestar um concurso e trabalhar no setor público
 ganhar dinheiro com negócio próprio
 ter um emprego na iniciativa privada, em qualquer área
 não planejei

29. Qual a sua avaliação sobre a sua escola nos seguintes aspectos?

	INSUFICIENTE A REGULAR	REGULAR A BOM	BOM A EXCELENTE
Liberdade de expressar suas ideias			
Respeito aos estudantes			
Amizade e respeito entre estudantes e trabalhadores da escola (funcionários, professores...)			
A escola leva em conta a opinião dos estudantes			
Convivência entre estudantes			
As aulas abordam temas da atualidade			
A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares			
Realização de projetos e palestras sobre temas diversificados (saúde, drogas, violência, direitos humanos, meio ambiente....)			
Capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias ao cotidiano			
A escola leva em conta a opinião dos pais			

30. O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo?

	MUITO	POUCO	NÃO ME INTERESSO
Política e Economia			
Esportes			
Globalização			
Religião			
Questões relacionadas ao meio ambiente			
Questões sociais (pobreza, desemprego, desigualdade social...)			
Artes, teatro, cinema e música			
O acesso e a qualidade de serviços públicos como saúde e educação			
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis....)			
Racismo contra negros, índios, judeus, ciganos, orientais, etc.			

Discriminação e violência contra mulheres			
Discriminação e violência contra homossexuais, gays, lésbicas, transexuais...			
Discriminação e violência contra pessoas idosas			
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência			
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes			

Fonte: Instrumento elaborado pela pesquisadora com base nos Questionários de Perfil Socioeconômico do ENEM (2009) e ENADE (2008).

APÊNDICE D – ROTEIRO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

BLOCO I – MEMÓRIAS DA ESCOLA

Pergunta central: Que elementos da trajetória de vida/escolar /familiar incidem sobre a mobilização para o saber?

1. Descreva a lembrança mais antiga que você tem da escola (pode ser uma professora, um colega, uma atividade da qual gostava ou não, um jogo...)
2. Quando você começou a ir à escola, lembra se gostava de estudar? Por quê? Lembra de algum fato / situação / pessoa que o (des)motivava?
3. Você recebia incentivo / ajuda / acompanhamento de alguma pessoa próxima (membro da família, amigo, vizinho...) para a realização das tarefas da escola? Como se sentia em relação a isso? Esse auxílio / falta dele impactou sua vida escolar? De que forma?
4. Do que você mais gostava na escola quando era criança?
5. Considerando sua trajetória escolar até o momento, como você avalia que ela o tenha ajudado em relação ao que você sabe hoje?
6. O que você aprendeu na escola, quando era criança, que lembra até hoje?
7. Você lembra de já ter tido dificuldade e/ou ter sido reprovado em algum momento de sua vida escolar? Fale um pouco sobre.

BLOCO II – OS SENTIDOS DA ESCOLA E DO APRENDER

Pergunta central: Quais são os sentidos atribuídos para a escola e que relações estabelecem com os saberes escolares?

1. Você gosta de estudar? Lembra de algum fator (família, professor, colegas...) que o impulsionou para tal atitude?
2. Você estuda mais para uma matéria em específico do que para outras? Por quê?
3. Você acredita que algumas matérias sejam mais importantes do que outras? Por quê?
4. O que você mais gosta na escola?
5. Você acredita que as matérias presentes na escola sejam importantes? Por quê / para quê?
6. Por que você acha que tem todas essas matérias na escola? Você consegue relacioná-las com questões do seu dia-a-dia? Por que você acha que tem todas essas matérias?
7. Os conteúdos passados pelos professores têm que sentido para você?
8. Como você aprende? Quais são as suas estratégias para aprender? Qual é a melhor maneira de aprender?
9. Que fatores/situações você considera que influenciam o seu interesse (ou desinteresse) pelas aulas/disciplinas?
10. Como você descreveria um bom professor?
11. Como você descreveria uma ótima aula?

BLOCO III – ESCOLA, FAMÍLIA, PROJETOS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE FUTURO

Pergunta central: De que maneira as expectativas pessoais, familiares, escolares, constituem seus projetos de vida/futuro?

1. Como você se enxerga como aluno? De que modo você relaciona o seu perfil enquanto estudante com seus planos/projetos para o futuro?
2. O que você considera que a escola possa lhe oferecer para seu futuro?
3. Em relação aos seus colegas de aula, você acredita que esteja mais, menos ou igualmente preparado para prosseguir os estudos quando terminar o ensino médio? Por quê?
4. Você considera os saberes escolares importantes? Por que? E os considera úteis? Para que?
5. O que você acha que a escola espera do seu desempenho? E a sua família?
6. Como sua família recebe os resultados obtidos por você na escola? Você recebe incentivos, elogios, cobranças ou isso é indiferente?
7. Com que frequência seus pais vão à escola? Você gostaria que eles fossem com maior/menor frequência ou isso é indiferente para você?
8. Você considera que a escola oferece estímulos para o estudo dentro e fora da sala de aula? De que maneira? Exemplos...
9. Como você se vê daqui a dez anos?

APÊNDICE E – PROTOCOLO UTILIZADO NA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo

Pesquisa: Os jovens e o ensino médio: a mobilização dos sujeitos para o saber em contextos escolares

Pesquisadora: Juciara Saviana Machado do Amaral

Orientadora: Dra. Flávia Eloisa Caimi

ROTEIRO / GRUPO FOCAL

1) Convidar os sujeitos da pesquisa para participação, em data e horário pré-determinados.

2) Escolher e preparar a sala (organização de cadeiras e classes, equipamentos de gravação e multimídia).

3) Dar início ao Grupo Focal explicando brevemente do que se trata, pedindo para que se sintam à vontade e que contribuam na discussão à medida que queiram; garantir o sigilo das gravações; reafirmar que não será uma entrevista, mas sim um debate entre eles.

4) Distribuir a cada aluno a tirinha a seguir; solicitar que façam a leitura silenciosa da mesma e, após, realizar leitura em voz alta.



Questões para discussão com o grupo:

1. Com qual dos interlocutores você mais se identifica, Doug ou sua colega? Justifique sua resposta (por quê?).
2. Qual dos participantes você acredita estar mais envolvido o trabalho a ser entregue? Por quê?
3. (considerando que a resposta à questão anterior seja a garota) E você, se identifica com as justificativas dadas para a resposta à questão anterior? Assume a mesma

- postura da garota? Que razões/motivos o(a) impulsionam a ter (ou não) uma postura semelhante? Que sentido tem para você assumir tal postura?
4. Você acredita que os resultados (notas) obtidos por você na escola necessariamente sejam reflexo do investimento que você faz em relação às atividades propostas pelos professores? Que outros fatores você acredita influenciarem seu rendimento?
 5. Você gostaria de ter um rendimento melhor (ser o melhor da turma, por exemplo) ou você acredita que isso não tem impacto em sua vida/terá impacto em sua vida futura? Que particularidades de sua vida estudantil você pensa que irão ter maior influência em sua vida futura?
 6. Você acredita que esse investimento feito na realização dos trabalhos escolares necessariamente lhe garanta melhores resultados (notas), em comparação a colegas como Doug? Como você se sente em relação a isso?
 7. Você acredita que a postura da colega de Doug irá diferenciá-la dele futuramente? De que modo/Por quê?
 8. Por que você acha que a colega de Doug não utilizou a mesma estratégia que ele para a (não) realização da tarefa? Que impacto você acredita que a estratégia adotada por ela (supostamente, a realização do trabalho) terá em curto, médio e longo prazo? Por que você acredita que a menina tenha optado em fazer a tarefa da escola no domingo, e não ter utilizado seu tempo da mesma forma como Doug utilizou o dele?

Após o debate das questões acima propostas, entregar aos alunos cópia da letra da música “Estudo Errado”, e pedir que acompanhem a mesma enquanto escutam partes selecionadas da música:

Estudo Errado (Gabriel, o Pensador)

(Parte I)

Eu tô aqui Pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever

A professora já tá de marcação porque sempre me pega

Disfarçando espiando colando as prova dos colegas

E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo

E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo

Eu quero jogar botão, vídeo game, bola de gude

Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
 Ou quem sabe aumentar minha mesada
 Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
 Não. De mulher pelada

1. Nesse primeiro trecho da música, podemos observar que o eu lírico questiona a importância de estudar bem como se o aluno realmente aprende na escola. Qual sua opinião frente a essas questões: que importância tem o estudo pra você? Em sua opinião, você aprende na escola? Em caso afirmativo, aprende o quê? Você acredita que todos aprendam na escola? Por quê?
2. O eu lírico afirma igualmente que frequenta a escola por exigência dos pais, e não porque sente desejo ou acredita que seja necessário para sua vida. E você, poderia comentar um pouco sobre os motivos pelos quais frequenta a escola?

(Parte II)

A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada
 E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)
 A rua é perigosa então eu vejo televisão
 (Tá lá mais um corpo estendido no chão)
 Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
 - Ué não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..
 Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
 (Vai pro colégio!!)

3. Nesse trecho, o eu lírico evidencia a falta de tempo de seus pais, elemento que aparentemente tem reflexo em sua vida escolar. De que modo você avalia que a presença/ausência de seus pais interfira ou tenha influência em sua vida escolar?
4. Na parte final do mesmo trecho, é denotada a falta de atenção/interesse dos alunos pelas matérias presentes na escola. Para você, que sentido tem a presença dessas matérias no currículo da escola? Como você avaliaria seu interesse por esses saberes (para que se estudam essas matérias todas)?

(Parte III)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Decoreba: esse é o método de ensino
 Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
 Não aprendo as causas e consequências, só decoro os fatos
 Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
 Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente
 E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)

5. Nesse último trecho é evidenciado o “dever” de estudar, onde o aluno memoriza os conteúdos a fim de obter bons resultados nas avaliações. Do mesmo modo, percebe-se que as notas escolares têm uma grande importância, e fatores que implicam significativamente no processo de aprendizagem são desconsiderados (tais como o tempo dedicado aos estudos, o envolvimento e comprometimento dos alunos com sua aprendizagem, por exemplo). De que modo você relaciona sua aprendizagem com as notas obtidas por você? As notas sempre refletem seu esforço e dedicação? Como você se sente em relação a isso? Você já vivenciou alguma situação em que obteve uma boa nota mesmo sem ter se esforçado o suficiente para tal? Como foi? Para você, o que é mais importante: tirar notas altas ou aprender, mesmo que nem sempre suas notas sejam as melhores?
6. Na parte final do trecho acima os conteúdos escolares são comparados a “abobrinhas”. Você concorda? Em que medida os conteúdos aprendidos na escola são relevantes para seu crescimento pessoal e profissional?

(Parte IV)

Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! (...)

7. Esse trecho apresenta uma crítica em relação aos conteúdos escolares e sua aplicação/relevância com o mundo extraescolar. Você concorda com a crítica apresentada? De que modo você relaciona os conteúdos e os saberes presentes na escola com o seu cotidiano?

Agradecer a presença e participação de todos e encerrar o debate.

CIP – Catalogação na Publicação

-
- A485j Amaral, Juciara Saviana Machado do
 Os jovens e o ensino médio: a mobilização dos sujeitos
 para o saber em contextos escolares / Juciara Saviana
 Machado do Amaral. – 2016.
 122 f. : il. ; 30 cm.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
 Passo Fundo, 2016.
 Orientadora: Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi.
1. Ambiente escolar. 2. Ensino médio - Brasil. 3. Jovens -
Aprendizagem. 4. Sociologia educacional. I. Caimi, Flávia
Eloisa, orientadora. II. Título.
-

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569