

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Daiane Lira

RELAÇÕES COM O SABER: UM ESTUDO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA PERCEPÇÃO DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Passo Fundo

2015

Daiane Lira

RELAÇÕES COM O SABER: UM ESTUDO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA PERCEPÇÃO DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Dr. Telmo Marcon, na linha de Políticas Educacionais.

Passo Fundo

2015

Dedico este trabalho à minha querida família.

AGRADECIMENTOS

[...] Aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que se pense estar [...] (*Caminhos do Coração*, de Gonzaguinha).

A Deus, por ter me dado forças para prosseguir esta jornada de estudos e pela sua sensível presença em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, Maximino e Zelita Lira, que estiveram sempre ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me, não somente nestes dois últimos anos, mas em todos os momentos. Sem essa base, eu não teria conseguido concluir esta etapa.

Aos meus irmãos Luciane e Daniel, pelo carinho e confiança depositada em mim, por me incentivarem a alcançar os meus objetivos.

Ao meu namorado Álvaro, pela paciência, confiança, admiração e pelo incentivo, fortalecendo os meus dias com o seu amor.

Aos meus amigos, pessoas queridas que, mesmo sem estarem perto, estiveram muito presentes.

Aos jovens que participaram desta pesquisa e à direção da escola, que possibilitaram a realização deste estudo.

Ao professor Telmo Marcon, pela oportunidade de vivenciar experiências tão ricas, por sua orientação segura, atenção, confiança e por seu compromisso, pela sua maneira simples e inteligente de ser. Agradeço a amizade e o apoio em todos os momentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela riqueza dos conhecimentos compartilhados, pelas longas horas de estudo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEDU/UPF) pela oportunidade de realização deste trabalho, proporcionando-me dar este importante passo em direção ao amadurecimento intelectual.

E, por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pela concessão da bolsa de mestrado, garantindo importante apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

PARA APRENDER

Para aprender,
Preciso de liberdade.
Para ser livre,
Preciso poder sonhar.
Para sonhar,
Preciso crer no impossível.
Para acreditar,
Preciso enxergar portas.
Para passar,
Preciso sair de mim.
Para me transportar,
Preciso ir com firmeza.
Para me afirmar,
Preciso de alguém me
ouvindo.
Para me ouvir,
Preciso poder dizer.
Para dizer,
Preciso de autonomia.
Para aprender...
(Moacir Alves Carneiro)

RESUMO

A pesquisa “Relações com o saber: um estudo das Políticas Educacionais e da percepção de estudantes do Ensino Médio” foi orientada pelos seguintes objetivos: compreender, por meio de um estudo documental, como as legislações abordam a relação com o saber; investigar o sentido dado ao saber por alunos do Ensino Médio e que saberes eles privilegiam na escola; reconstruir os conceitos de relação e saber, com base nas abordagens de Bernard Charlot. A pesquisa foi orientada pelas seguintes questões: qual o sentido de estudar e de estudar na escola? Que saberes os jovens mais valorizam? Como as políticas educacionais pós-Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tratam a relação do aluno com o saber? A metodologia da pesquisa consistiu em um estudo bibliográfico e documental e na realização de oficinas com alunos de ensino médio. O conceito central da pesquisa é o de relação com o saber desenvolvido por Bernard Charlot em várias obras. Para Charlot a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo, por meio de diferentes influências que são recebidas do meio em que se vive, pois o meio apresenta um conjunto de significados vitais que o indivíduo partilha com o outro e consigo mesmo. Charlot destaca que a relação com o saber envolve um conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, ligados de certa maneira com o aprender e, por isso mesmo, é também uma relação com a linguagem, com o tempo e com a ação no mundo e sobre o mundo. A dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro Capítulo, intitulado “Da relação do aluno com o saber: uma análise da legislação educacional”, é feita uma análise de Políticas Educacionais pós-LDB de 1996, tendo como preocupação observar como a relação com o saber é concebida. Nesse contexto de preocupações, foram analisados documentos como a LDB de 1996, os Planos Nacionais de Educação de 2000-2010 e o de 2014-2024. Com o mesmo objetivo foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a proposta de Ensino Politécnico proposta pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul (2011-2014). A conclusão a que se chegou evidencia que a relação com o saber não se constitui em um problema para a legislação. No segundo capítulo foi reconstruído o conceito de relação com o saber com base nas reflexões de Bernard Charlot e os distintos significados dado ao conceito em diferentes contextos de pesquisa. No terceiro, apresenta-se a pesquisa empírica, realizada com 57 estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada na cidade de Erechim/RS. Foi aplicado um questionário e foram realizadas seis oficinas temáticas. O objetivo das oficinas era compreender como os alunos se posicionavam frente ao saber. A questão era compreender se o aluno está mobilizado para estabelecer uma relação dinâmica com o saber. Após fazer esse percurso investigativo destacam-se algumas conclusões, entre as quais, a de que as legislações pesquisadas não revelam uma preocupação mais objetiva sobre a relação com o saber. Nas oficinas ficou evidente que os ensinamentos familiares aparecem com mais evidência na vida dos alunos, muito mais importantes do que os saberes escolares. A escola aparece mais como um espaço potencial dos alunos aprenderem algo novo, mas o que ganha relevância é o saber escolar que tem relações com as experiências familiares. Alguns jovens destacaram a relação com o saber com a busca por uma condição de vida melhor.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação escolar. Relação com o saber. Estudantes de Ensino Médio.

ABSTRACT

The research “The relation with the knowledge: a study of the Education Policies and of the high school students’ perception” was conducted by the following goals: understand, by a documentary study, what the legislation think about the relation with the knowledge; investigate the meaning the high school students give to the knowledge and which ones they prioritize at school; remake the concepts of relation and knowledge based on Bernard Charlot’s thoughts. The research was conducted by the following questions: Why should people study and do it at school? Which are the values the students consider most? How do the educational policies post law of guidelines and bases from 1996, treat the relation between the student and the knowledge? The research methodology was done by a literature and documentary study and making workshop with the high school students. The main concept of the research is the relation of the knowledge developed by Bernard Charlot in many of his books. According to Charlot, the relation that a person has with the knowledge is a way of relation with the world, through the different influences gotten by the environment in which he lives, because he shares this knowledge with himself and with the others. Charlot says that the relation to the knowledge involves a set of relationships that a person keeps with an object, a content of thinking, an activity, that are related to the knowledge, this way it is a relation to the language, to the time and to the action he has in the world. This dissertation is organized in three chapters, besides the introduction and the conclusion. In the first chapter, with the title “the relation between the student and the knowledge: an analysis of educational legislation” a study of the educational policies post LDB from 1996, observing how the relation to the knowledge is done. In this context of worries, some documents, as the LDB from 1996, the national education plans from 2000 to 2010 and the ones from 2014 to 2024 were analyzed. With the same goal, the national curriculum guidelines of average education and the polytechnics education proposed by the government of the state of Rio Grande do Sul, were also analyzed. It was concluded that the relation to the knowledge is not a problem to the legislation. On the second chapter, the relation to the knowledge concept was remade based on Bernard Charlot’s thoughts. On the third, the research made with 57 high school students from a school in Erechim is shown. A questionnaire and six theme workshops were done. The workshops goal was to understand the way the students act with the knowledge and which relation he made with it. After this investigating way, it could be possible to conclude that the legislations did not worry specially with the relation to the knowledge. During the workshops, the students showed how much the family’s teaching was important in their lives, even more than the school teaching. The school is understood as a place where something new is learned, but the school learning that has relation to the family experiences are the most important. Some teenagers highlighted that the knowledge has a relation to a better life condition.

Key-words: Relationship with knowledge. Educational policies. High school.

LISTA DE SIGLAS

ARDICO: Arte, Diversidade e Contemporaneidade
CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPq: Conselho Nacional de Pesquisa
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CRFB: Constituição da República Federativa do Brasil
CREF: *Le Centre de Recherches Education et Formation*
DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM: Ensino Médio
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
ESCOL: Escola, Socialização e Coletividade Locais
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
NPGEICIMA: Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
NPGED: Núcleo de Pós-Graduação em Educação
PNE: Plano Nacional de Educação
RS: Rio Grande do Sul
SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO: Biblioteca Científica Eletrônica em Linha
SEC: Secretaria de Educação
SI: Seminário Integrado
UFS: Universidade Federal de Sergipe
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UPF: Universidade de Passo Fundo
UDUCON: Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Algumas categorias, diretrizes e metas do PNE.	39
Quadro 2 - Ensinaamentos destacados como os mais importantes.	75
Quadro 3 - Principais valores aprendidos ao longo da vida - os ensinamentos mais importantes.....	79
Quadro 4 – Disciplinas em que os jovens ainda gostariam de aprofundar conhecimentos.....	98
Quadro 5 – Conteúdos que os jovens gostariam de aprender mais.	99
Quadro 6 – Atividades extracurriculares que os jovens pretendem realizar	101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Representação do Professor X.	85
Imagem 2 - Representação das aulas de História.	85
Imagem 3 - Representação das aulas de Geografia.	86
Imagem 4 - Representação do momento em que aprendeu o alfabeto.	87
Imagem 5 – Representação do momento em que aprendeu a ler.	88
Imagem 6 – Representação dos amigos conquistados na escola.	90
Imagem 7 – Representação de uma dança gauchesca na escola.	91
Imagem 8 – Representação de uma viagem de estudos para São Miguel das Missões/RS.	91
Imagem 9 – Representação de um jovem estudante do 3º ano do Ensino Médio ministrando uma aula de Música para um 5º ano.	92
Imagem 10 – Representação de uma apresentação do Seminário Integrado.	93
Imagem 11 – Representação das aulas de Matemática.	94
Imagem 12 – Representação do percurso intelectual de um aluno.	95
Imagem 13 – Representação do momento que será mais significativo na escola – dia da formatura.	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DA RELAÇÃO DO ALUNO COM O SABER: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	21
1.1 Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 1996.....	22
1.1.1 Pontos específicos da LDB	29
1.2 Diretrizes curriculares nacionais do ensino médio	30
1.3 Plano Nacional de Educação (2001-2010).....	35
1.4 Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	39
1.5 Ensino Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014).....	43
2 DA RELAÇÃO COM O SABER	50
2.1 Da relação ao sentido do saber: uma investigação teórica	51
2.2 Sentido do saber, segundo Bernard Charlot.....	53
2.3 Relação com o saber: diferentes conceitos e definições.....	57
2.4 Os tipos de relação com o saber	59
2.5 Questões pedagógicas e epistemológicas	62
2.6 Questões antropológicas	66
3 DA RELAÇÃO COM O SABER: O QUE PENSAM JOVENS DO ENSINO MÉDIO?	69
3.1 Algumas questões sobre os jovens: contexto familiar, socioeconômico e cultural-religioso.	70
3.2 Nós e os ETs: o que ensinar a quem nada sabe?	74
3.3 Escrita do saber	78
3.4 E o lugar da escola?	83
3.5 Coisas que ainda gostaria de aprender	97
3.6 Balanço do saber	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

As práticas e os assuntos que envolvem os estudantes no âmbito escolar sempre foram do meu grande interesse e fizeram parte das leituras e pesquisas durante a minha trajetória acadêmica e profissional. Ao ingressar no mestrado, tive contato com leituras de teóricos que tratam da relação com o saber, particularmente com os estudos do pesquisador Bernard Charlot¹. Desde então, a proximidade com o tema despertou em mim um grande interesse, especialmente pela forma como o autor conduzia e conduz as suas pesquisas, e isso foi fundamental para realizar a pesquisa a respeito da relação que o aluno possui com o saber².

Essa questão, muitas vezes, não é compreendida no contexto escolar, mas faz grande diferença quando se pensa no bem-estar mental do aluno, no seu aprendizado e na sua formação enquanto ser pensante e singular. O tema - o sentido do saber para o aluno que estuda em qualquer nível ou modalidade de ensino - é parte das preocupações e dos desafios que a escola enfrenta nos dias atuais. No presente estudo, o recorte incide sobre estudantes do Ensino Médio.

A relação com o saber destaca-se como um tema de grande relevância, mas ainda pouco investigado. Nos últimos 20 anos, a noção da relação com o

¹ Bernard Charlot nasceu em Paris, França, em setembro de 1944. Graduiu-se em Filosofia - Licenciatura Plena e Especialização - em 1967. Doutorou-se em Ciências da Educação em 1985 pela Universidade de Paris, onde atuou como professor. Foi professor em Ciências de Educação na Universidade de Tunis (Tunísia), entre 1969 e 1973, e professor de Psicopedagogia na "École Normale" (Instituto de Formação de Professores), em Le Mans, França, entre 1973 e 1987, onde trabalhou na formação de professores do ensino fundamental e médio, especializados em alunos em situação de fracasso escolar. Entre 1987 e 2003, atuou como professor-pesquisador em Ciências de Educação na Universidade de Paris no Departamento de Ciências de Educação, onde dirigiu a graduação, a pós-graduação e a Comissão de Recrutamento dos Novos Professores em Ciências de Educação da Universidade de Paris. É membro do Conselho Internacional do Fórum Mundial de Educação e professor Emérito da Universidade de Paris 8. Atualmente, é professor visitante nacional sênior (bolsa Capes) na Universidade Federal de Sergipe, nos Núcleos de Dança e Teatro e nos cursos de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA). Na UFS, é líder do Grupo de Pesquisa CNPq Arte, Diversidade e Contemporaneidade (Ardico) e membro do Grupo de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (Educon). O seu principal tema de pesquisa nos últimos anos é a relação dos alunos com o saber e a escola. É também membro fundador do Conselho Internacional do Fórum Mundial de Educação. Escreveu e organizou vinte livros e numerosos artigos, publicados ou traduzidos em dezessete países. Orientou uma centena de mestrandos e doutorandos e supervisionou vários pós-doutorados, na França e no Brasil.

² Na pesquisa, utilizou-se como referencial a teoria da relação com o saber desenvolvida por Bernard Charlot em várias obras (1996, 2000, 2001, 2005, 2013).

saber difundiu-se no campo das pesquisas em educação em diversos países, como França, República Tcheca, Tunísia e Brasil. A expressão “relação com o saber” foi introduzida na área educacional por Bernard Charlot, na década de 1980, culminando em diversas publicações de artigos científicos, capítulos de livros e em livros. No Brasil, estas pesquisas iniciaram-se no ano de 1997 com jovens de classes populares em três regiões da cidade de São Paulo. O grupo que de fato iniciou estas pesquisas é a Equipe Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL), coordenada pelo próprio Bernard Charlot, que, nestes últimos anos, pesquisa a relação dos alunos com o saber e com a escola. Para além dessas, existem poucas pesquisas no Brasil relacionadas a essa temática. Acredita-se que isso se evidencia pelo fato de a presente temática não ter despertado certos interesses por parte dos pesquisadores, mas, nesse sentido, sabe-se da grande importância de pesquisas nesta área para compreender melhor a relação que o aluno/estudante possui com o saber e as possíveis influências que isso gera durante o processo de aprendizagem, determinando em consequência o sucesso ou o fracasso escolar.

Neste contexto, pesquisando no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO), encontrei apenas três trabalhos sobre a relação com o saber³: “Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio” (CROCHICK, 2011); “Relação com o saber de crianças em acolhimento institucional” (RIBEIRO, 2012); “Jovens Universitários e sua relação com o saber” (SILVA, 2013). Com base nesse levantamento, verifiquei que há poucos estudos sobre a relação com o saber entre estudantes do Ensino Médio.

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber são construídos a partir das relações estabelecidas por apropriação (CHARLOT, 2000). Na escola é fundamental que haja uma reciprocidade entre o modo como os estudantes percebem as tarefas e o sentido dado às atividades, a perspectiva mobilizada por elas e a qualidade da aprendizagem que delas resultam. A partir dessas considerações, entende-se que o cotidiano da escola é uma forma de enriquecimento do desenvolvimento dos jovens, destacando-se, então, a importância dessa discussão.

³ Lembrando que o objetivo principal é a relação que o aluno/jovem estabelece com o saber.

Segundo Charlot (2005, p. 30), uma das definições mais importantes relativas às pesquisas sobre a relação com o saber “[...] é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. No entanto, o autor aponta para uma problemática que já ocorreu com outros conceitos educacionais. Na vontade de encontrar respostas para os problemas educacionais, já se fala da relação com o saber como uma resposta, uma causa. Não é nesse sentido que a relação com o saber deve ser tratada, uma vez que ela é uma problemática e não uma resposta. Estuda-se a relação com o saber para conhecer o sujeito e tudo o que leva à condução da aprendizagem.

Deve-se salientar que a relação com o saber, nesta pesquisa, será compreendida como o conjunto de conhecimentos que extrapola a simples aquisição de saberes ou conteúdos, na medida em que implica que o sujeito conecta-se a esses conhecimentos para transformá-los em saberes a respeito do mundo. Os saberes aqui destacados estão relacionados com a história do sujeito, desde o nascimento (experiências e aprendizados que fazem parte do âmbito familiar, escolar, do contexto...) até o presente momento. Esta abordagem é desenvolvida por teóricos franceses como Beillerot (1996) e Charlot (2001).

Em relação à metodologia, foram utilizadas as produções bibliográficas e documentais e foi feita também uma pesquisa empírica, através de oficinas com adolescentes-jovens de uma escola pública de Erechim (Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo). Para compreender melhor algumas questões pertinentes ao estudo, descreverei a seguir trechos de uma pequena história contando algumas formas de relações com o saber, vividas por diferentes personagens, o que auxiliará no entendimento de formas/maneiras que impactam essa relação, as mobilizações que envolvem esse processo e que poderão ser melhor entendidas, detalhadas e discutidas a partir dos resultados obtidos através das oficinas realizadas.

Conta uma história que, numa certa cidade, longe da cidade grande, lecionava o Professor Jacinto. Ele, juntamente com um grupo de professores, numa das reuniões estabelecidas pela escola, socializava suas experiências de vida, suas relações com o saber, bem como vivências de seus alunos a respeito das dificuldades de ensinar e aprender. Em certo momento da reunião,

[...] as palavras do professor Jacinto vieram junto com suas lágrimas quando, tendo contado a sua própria história – com a revelação de que ele também foi um daqueles meninos um dia (com problemas de aprendizagem), indagaram-lhe o que o fez querer aprender ao ponto de tornar-se professor. Jacinto revelou à pequena plateia, em confiança: o pequeno Jacinto, chamado Tito, quis aprender a ler para descobrir o que estava escrito em uma carta que a sua mãe recebera de seu pai. O professor não conheceu o pai e, quando menino, pensou que ainda podia fazê-lo presente por meio daquelas palavras enviadas por correspondência. Porém, ao olhar às escondidas o papel amarelado dentro do envelope meio amassado, não pode compreender aqueles símbolos miúdos grafados com tinta de caneta azul sobre o papel. Sua mãe jamais leu para ele a tal carta, ele teve que fazer por conta própria. Lembrou-se que, em sua imaginação, buscava uma figura para o pai e alegrou-se porque tinha conseguido mais uma informação a seu respeito: ele sabia escrever. Com certo riso, perguntou-se, naquele momento, por que virou professor de matemática e não de português? (RIBEIRO, 2012, p.15).

Joaquim, outro professor presente na reunião, também relatou as formas que o levaram a aprender (sua relação com o saber), bem como as dificuldades vivenciadas naquela época. Por meio de seu relato, percebe-se que, mesmo passando por uma série de dificuldades, Joaquim não desistiu de aprender, beneficiando-se de conhecimentos em diferentes espaços. Com muito orgulho e diante de outros professores mencionava que

[...] naquela época não era comum que um rapaz mulato, neto de escravos, frequentasse a escola e se tornasse 'alguém na vida', muito menos escritor. Corriam tempos em que os negros eram posicionados no último degrau da escala social. Como seu pai era pintor e sua mãe lavadeira, Joaquim tinha que trabalhar para ajudar com as despesas. Ainda rapazote, perdeu a irmã, a mãe e, posteriormente, o pai, sendo criado pela madrastra, a quem ajudava vendendo seus doces na porta dos colégios que não podia frequentar. Ir à escola, nessa época, era privilégio restrito aos nascidos em famílias ricas, mesmo assim têm-se notícias de que a madrastra chegou a matriculá-lo. Porém, em virtude da necessidade de trabalhar, assistia às poucas aulas, e, então, decidiu estudar por seus próprios meios. Teria aprendido francês com a dona de uma padaria, estudado inglês praticamente sozinho e alemão, com aulas. Seu interesse pelas línguas era notável (RIBEIRO, 2012, p. 15).

Neste mesmo grupo de professores encontrava-se o jovem Vicente, que também passou por situações semelhantes àsquelas de Tito e Joaquim, apresentando grande interesse em aprender. Vicente era filho de uma imigrante portuguesa que, como Jacinto, não conheceu o pai.

Ele diz ter sido salvo por seu orgulho selvagem, com raízes provenientes do mundo rústico em que vivia. Nesse lugar, iniciou a aprendizagem aos

seis anos de idade, na vida entre um cortiço e outro, onde morava com sua mãe. E foi exatamente imerso nesse ambiente que ele pôde ter uma rara percepção: como absolutamente nada o forçava a encerrar-se no confinamento daquele submundo decidiu que seria gente. Recorda-se que sua mãe preocupou-se com tal decisão, afinal certamente ele teria vergonha dela se estudasse muito (RIBEIRO, 2012, p. 16).

Parece haver alguma semelhança entre as vidas desses personagens, que viveram em diferentes lugares. Tito, Joaquim e Vicente foram meninos pobres com uma forte ligação com o saber. Cada um deles percorreu caminhos difíceis, que poderiam afastá-los do mundo do saber, mas isso não ocorreu. Na realidade, essas situações nos remetem a uma questão: o que os fez alimentar uma forte relação com o conhecimento e o que os manteve nesse rumo?

Com base nessas pequenas histórias, descreverei o percurso e as preocupações que me levaram a pesquisar a relação com o saber, bem como as indagações que fizeram parte da investigação. Nesse sentido, foi feito um primeiro recorte visando a aprofundar o conhecimento da relação dos jovens do Ensino Médio com o saber. O foco não é, portanto, analisar o ensino médio, mas qual a relação que jovens que estudam nesse nível estabelecem com o saber. Daí surgem as questões: qual o sentido de estudar e de estudar na escola? (CHARLOT, 2001); que saberes os jovens mais valorizam e a quais dão mais sentido?; como as Políticas Educacionais pós-Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, tratam, ou não, da relação com o saber?

A pesquisa tem como objetivo principal investigar qual é o sentido dado ao saber por alunos do Ensino Médio e como as Políticas Educacionais tratam dessa questão. Além disso, pretendeu-se dar conta dos seguintes objetivos específicos: a) reconstruir os conceitos de relação e saber, com base nas abordagens de Bernad Charlot; b) compreender, por meio de um estudo documental, como as legislações abordam a questão da relação com o saber; c) investigar que relações jovens do Ensino Médio estabelecem com o saber, bem como que saberes privilegiam e qual o sentido de estudar e estudar na escola.

O sentido particular que um sujeito atribui à escola e ao conhecimento que o movimenta em direção à aquisição dos saberes, a despeito de entraves que podem afastá-lo da conquista dos conhecimentos escolares, é um movimento interno que implica um processo de *mobilização* que, segundo Charlot, possui a força que mantém alguém em forte relação com o saber. A atribuição de sentidos

que impulsiona a mobilização mantém estreitos vínculos com a identidade do sujeito, bem como com suas relações familiares e sociais. Por esse motivo, será fundamental um mergulho teórico na discussão relativa à relação com o saber proposta por Charlot (2000).

Nesta caminhada e diante dos objetivos propostos, procurei trilhar um percurso metodológico de uma pesquisa com enfoque qualitativo, permitindo, assim, uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para Martinelli (1999, p. 115), “a pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados”.

Uma parte da pesquisa baseou-se em fonte documental que, segundo Gil (2002, p.62- 63), “[...] apresenta algumas vantagens por ser ‘fonte rica e estável de dados’: não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica”. Segundo o autor, o que as diferencia é a natureza das fontes - ou como material que ainda não recebeu tratamento analítico ou como material que pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Outra parte da pesquisa caracteriza-se como etnográfica-qualitativa, tendo proporcionado subsídios para compreender alguns processos do cotidiano escolar. Nesta pesquisa, procurou-se analisar o processo social, cultural e histórico de jovens estudantes do Ensino Médio, bem como suas relações com o saber por meio da realização de oficinas. Para Appolinário (2011, p. 75), a pesquisa etnográfica ou estudo etnográfico visa a “[...] descrever e analisar práticas, crenças e valores culturais de uma comunidade”. Nesse sentido, a etnografia busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, a sua cultura. Desse modo, na pesquisa etnográfica foram utilizadas técnicas voltadas para a descrição densa do contexto estudado, como afirmam Hammersley e Atkinson (1994), ao revelarem que o valor da etnografia como método de pesquisa está no fato da existência de uma variedade de modelos culturais e do seu significado na compreensão dos processos sociais. Desta forma, a etnografia, como também outras pesquisas qualitativas, busca a

inserção no contexto natural para acessar as experiências, os comportamentos, as interações e os documentos para assim compreender a dinâmica do grupo estudado.

Um importante propósito da pesquisa etnográfica em educação é descrever, analisar e interpretar uma dimensão ou segmento da vida social de um grupo, dentro de um contexto educativo, compreendendo também como os acontecimentos pedagógicos se relacionam nesse contexto sociocultural. Com esse propósito, mediante questões, o pesquisador esclarece a intenção da pesquisa, estabelece hipóteses e perguntas significativas e tem como fonte de dados as pessoas, os cenários e os objetivos relevantes (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Para compreender alguns conceitos e definições, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, abrangendo um levantamento teórico referente ao assunto. Neste caso, serviram de referência as pesquisas e os estudos realizados por Bernard Charlot (1996, 2000, 2001, 2005, 2013) e pela equipe ESCOL⁴ sobre a relação com o saber. Nesse processo, procurou-se “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41).

A pesquisa de campo incluiu oficinas que possibilitaram uma aproximação com jovens do Ensino Médio visando à coleta de dados. As seis oficinas realizadas foram as seguintes: a) *Ponto de encontro*, que incluiu um questionário envolvendo questões sobre o contexto familiar, socioeconômico e cultural-religioso dos estudantes do Ensino Médio; b) *Nós e os ETS: o que ensinar a quem nada sabe?*. Nesta etapa, os estudantes foram desafiados a refletirem a respeito de algumas práticas educativas, e, por meio da escrita⁵, relataram os

⁴ A equipe ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais), fundada por Bernard Charlot, busca realizar pesquisas na área educacional, enfatizando o estudo sobre a relação com o saber, relação com a escola e assuntos referentes à territorialização das Políticas Educacionais. Essas pesquisas partem de uma relação entre a origem social e o sucesso ou fracasso escolar e também de trabalhos da Sociologia da Reprodução, em especial os de Pierre Bourdieu.

⁵ A situação-problema proposta nesta atividade foi a seguinte: “Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na sua casa um ET sentado no sofá da sua sala. [...] A missão dele é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos terráqueos (seres que vivem na terra). Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele poderia ir para aprender? Como ensiná-lo? Você poderia fazê-lo

saberes a que dão mais importância em suas vidas dentre tantos aprendizados que fazem parte de seu cotidiano; c) *A oficina Escrita do saber*⁶ possibilitou compreender o grau de importância da relação dos jovens estudantes com o saber, desde o seu nascimento, envolvendo, assim, os amigos, professores, familiares, etc.; d) *E o lugar da escola?*. Para compreender as relações e os aprendizados que os alunos desenvolvem na escola, foi proposto a eles que fizessem um desenho contendo uma experiência bastante significativa ocorrida no ambiente escolar; e) *Coisas que ainda gostaria de aprender*: diante de tantos saberes, sempre existem aqueles que passam despercebidos pelos docentes, mas que apresentam grande interesse aos alunos. Dessa forma, e com base nesta oficina, os estudantes relataram através de tópicos as atividades/coisas que ainda gostariam de aprender, desde que fossem possíveis à escola na qual estão inseridos; f) *Balanço do saber*: nesta oficina os jovens foram desafiados a refletirem sobre as disciplinas que mais lhes fazem sentido, obtendo, assim, uma melhor compreensão a respeito da relação que estabelecem com os conhecimentos escolares. Para tanto, foi proposta uma pequena história⁷.

A pesquisa foi realizada numa escola localizada próximo ao centro do Município de Erechim (Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo), envolvendo 57 estudantes do Ensino Médio, com idade entre 15 e 19 anos, que residem em bairros e contextos socioculturais diferentes, sendo todos estudantes de escola pública. As séries em que foram ministradas as oficinas incluíram alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio, ou seja, uma turma do 3º ano diurno com 22 alunos, uma turma do 2º ano noturno com 19 alunos e uma turma do 3º ano

viver tudo o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender” (CHARLOT, 2001, p. 37).

⁶ A problematização inicial foi: “Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes?” (CHARLOT, 2001, p. 39).

⁷ A história utilizada foi a seguinte: João estuda no 2º ano do Ensino Médio e, entre tantas disciplinas, sempre tem aquela que é de sua preferência. Para ele, a Biologia possibilita um conhecimento muito amplo de todos os seres vivos que nela habitam, ou seja, um conhecimento a respeito do mundo em que ele está inserido. Já a química não é do seu agrado, pois quando se menciona a palavra “moléculas” ele sabe do que se trata e, ele sabe que isso se aprende, mas isso não faz nenhum sentido para ele. Bom, em relação à disciplina de português, João apresenta grande entusiasmo, pois ele sabe da importância de sabermos escrever e de nos expressar corretamente em nossa língua, dentre tantas outras coisas que nela estão envolvidas. Dessa maneira, e relacionando todas as disciplinas ministradas, quais você destaca como as que realmente fazem sentido para você? Qual a relação que você tem com as disciplinas, bem como com os conteúdos aprendidos em sala de aula? Que saberes você destaca como mais importantes?

noturno com 16 alunos. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética, tendo sido aprovado para a realização da pesquisa com estudantes do Ensino Médio na escola indicada.

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados por meio de categorias. Essa etapa buscou analisar as aprendizagens ligadas à vida cotidiana, aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com forte conotação ética e moral, bem como as aprendizagens intelectuais vivenciadas pelos alunos. Cada produção individual foi vista e analisada, em sua forma e em seu conteúdo, com base na análise de discurso.

Como o próprio nome enuncia, o objeto de estudo da análise de discurso é o discurso. O conceito de discurso aqui é concebido como algo sócio-histórico, pois considera primordial a relação da linguagem com a sua exterioridade. Neste contexto, a exterioridade refere-se às condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da enunciação, assim como o contexto sócio-histórico. A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem: “[...] ela trata do discurso, e a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr, por em movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2001, p. 15). O discurso, assim, é tomado não como mero transmissor de informações, mas como o efeito de sentido entre os locutores, por meio do qual se faz a mediação entre o homem e sua realidade natural.

Como se trata de compor um quadro geral a partir de peças individuais produzidas em uma situação de oficina, a análise procurou, em um primeiro momento, perceber as singularidades dos sujeitos. E, num segundo momento, verificou-se o sentido que cada um desses discursos poderia ter como parte de um discurso mais geral.

Os resultados apresentados baseiam-se principalmente na análise das produções que, no plano da coleta de dados, foram consideradas como pertinentes do ponto de vista dos temas centrais da pesquisa. Os recortes das falas dos alunos trazem elementos importantes para uma análise mais precisa dos resultados, por isso, serão utilizados alguns trechos preservando o anonimato

dos jovens. Será utilizada apenas a série, sem identificação individual dos mesmos.

Feito o trabalho de investigação, o estudo foi estruturado em três capítulos: no capítulo primeiro, faz-se uma discussão com base em algumas legislações, envolvendo aspectos a respeito da relação do aluno com o saber e dos agentes envolvidos no processo de educação. Buscou-se, através de um olhar cuidadoso e ao mesmo tempo criterioso, investigar a posição do aluno nestes documentos. Dentro desse quadro, buscou-se ver até que ponto o aluno é visto como um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. A questão norteadora foi: a legislação considera em seus princípios e enunciados a relação dos alunos com o saber? Essa questão deixa claro que não há uma preocupação em discutir a natureza, as proposições e diretrizes do Ensino Médio. Os documentos relativos ao Ensino Médio servem de suporte para avaliar até que ponto está configurada uma relação com o saber.

No segundo capítulo, aprofunda-se o conceito de relação com o saber baseada em Bernard Charlot. Faz-se uma reconstrução das diferentes compreensões do conceito ao longo dos anos pelo próprio autor, discutindo as principais ideias sobre a relação com o saber. Neste capítulo, procurou-se ainda discutir algumas questões antropológicas, epistemológicas e pedagógicas, a partir das reflexões de Charlot, e suas implicações para o campo educacional.

No terceiro capítulo, apresenta-se a pesquisa empírica que foi realizada com estudantes do Ensino Médio. São analisados os dados coletados nas oficinas, conforme descrito acima, com o intuito de investigar que relações esses jovens estabelecem com o saber, bem como que saberes mais privilegiam ao estudarem na escola. Por fim, serão apresentadas algumas considerações finais pertinentes ao estudo realizado. Nelas busca-se estabelecer as relações existentes entre os enunciados da legislação sobre a relação com o saber, de modo especial em relação ao Ensino Médio, as relações com as pesquisas desenvolvidas por Charlot e os conceitos por ele formulados, confrontando-as com as manifestações dos alunos nas oficinas.

1 DA RELAÇÃO DO ALUNO COM O SABER: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo propõe-se a uma tarefa nada fácil que é investigar como os marcos regulatórios de algumas políticas educacionais tratam ou não do papel do aluno enquanto sujeito fundamental no processo educativo que, por sua vez, implica em relações com o saber. A questão é pensar no lugar do aluno no processo educativo tomando como referência algumas legislações fundamentais tanto na esfera federal quanto no âmbito do estado do Rio Grande do Sul. Nesse contexto foram destacados dois Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024); a LDB de 1996, as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio e o Projeto de Ensino Politécnico implementado no Rio Grande do Sul de 2011 a 2014. Poderiam ter sido escolhidos outros, mas esses permitem uma avaliação da questão básica que é qual a relação dos alunos com o saber previstas nessas legislações. Mesmo sabendo o quão desafiador é esse empreendimento, manteve-se o capítulo. Pode-se questionar se é função da legislação pensar no papel do aluno no processo educativo. Por que não pensar? Em geral, definem-se papéis específicos aos entes federados, aos gestores escolares, aos professores, às vezes também os pais. E onde ficam os alunos

Para o exercício da cidadania, o conhecimento das legislações é de fundamental importância, pois, dessa forma, pode-se fazer com que os nossos direitos sejam respeitados. O Brasil enfrenta, nos dias atuais, grandes desafios para ter um ensino de qualidade. Quanto à educação, precisa-se ter claro que ela, em seu pleno contexto, não pode restringir-se apenas ao “ensino”, devendo ampliar-se para um campo mais potencializador e emancipador, envolvendo, com isso, alguns processos como desenvolver as capacidades intelectuais, formar, qualificar, aprender a pensar, aprender a intervir e aprender a mudar (CARNEIRO, 2013).

No processo de ensino-aprendizagem, os direitos dos alunos, bem como a posição destes alunos quanto ao saber, na maioria das vezes, são aspectos deixados de lado, entendidos como algo não tão necessário assim, embora o aspecto fundamental de um bom desenvolvimento na educação esteja diretamente ligado ao bom desempenho dos alunos, incluindo a relação que eles

possuem com o saber para, assim, obterem progresso na construção do conhecimento.

O aluno precisa ser visto como um agente de extrema importância nestes documentos, ou seja, nas Políticas Educacionais pós-LDB 1996, pois a educação concretiza-se nas ações e nos percursos desenvolvidos pelos alunos.

Muitos direitos e deveres dos alunos no que concerne à relação com o saber passam algumas vezes despercebidos diante das legislações. Por isso, nada melhor que conhecer e discutir essas falhas, começando pelas legislações que asseguram o processo educacional. Neste sentido, Bauman (2000, p. 12) salienta que a arte da política “[...] é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos, mas também a arte da autolimitação, a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos”.

As leis têm um importante papel no estabelecimento dos direitos e deveres de todos os entes envolvidos no processo educacional. Por isso, a discussão proposta neste capítulo, incluindo algumas Políticas Educacionais pós-LDB 1996, vem ao encontro de esclarecer muitos aspectos que precisam ser melhorados e acrescentados em nossas legislações, a partir da análise da relação do estudante do Ensino Médio com o saber ante tais políticas.

1.1 Lei de diretrizes e bases da Educação nacional – 1996

Quando se pensa na palavra “educação”, logo se reporta a uma série de processos formativos em que ela aponta, desenvolvendo-se no contexto familiar, na escola, em diferentes relações sociais, entre culturas, em momentos de diversão, de lazer, entre outros. Desse modo, a educação pode ser vista como uma construção de saberes, podendo estar presente em diferentes lugares, situações e contextos.

Assim, é de salientar que educação não se limita ao científico, ao acadêmico, mas trata-se de um caminho na busca pelo amadurecimento por intermédio da experiência, por aquilo que é fruto da vida, ou seja, está ligada à dignidade do humano, ao respeito, ao desenvolvimento, sendo ela, nos dizeres de István Mészáros (2008), um processo que deve perdurar por toda a vida de um indivíduo. A palavra “educação” é normalmente empregada com um sentido

amplo, englobando diversos pontos que podem ser distintos, sem ter necessariamente características comuns.

Carneiro (2013, p. 37) ressalta que o termo “educação” tem um sentido abrangente, ou seja,

[...] fala-se em educação formal, educação básica, educação profissional, educação rural, educação ambiental, educação a distância, educação sexual etc. Nesta Lei, o termo aparece com significações potencializadoras, todas elas desdobramentos da educação escolar, portanto, referidas as faixas etárias específicas e a contextos de aprendizagem demarcados.

A educação é essencial para a formação de qualquer cidadão, destacando-se pela importância que tem na sociedade e para o próprio homem como indivíduo. Ela constitui um direito fundamental, como também um caminho para o desenvolvimento social e econômico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, baseada em princípios e diretrizes¹, visa a assegurar o direito universal à educação para todos, tendo como objetivo definir e regularizar o sistema nacional de educação, fundamentado nos princípios constitucionais. A primeira LDB foi elaborada no ano de 1961 e vigorou até o ano de 1996, quando, então, foi elaborada a Lei n.º 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, tendo sido sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

A atual LDB possui 92 artigos estruturados em nove títulos, que tratam de diversos pontos estruturantes da educação brasileira. Serão destacados aqui alguns dos aspectos descritos nos artigos referentes à relação que o jovem do Ensino Médio estabelece com o saber.

Dentre os deveres da Educação Nacional, a LDB destaca, em seu Art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, p. 01).

A constituição brasileira considera a família como base da sociedade. Carneiro (2013, p. 44) diz que “[...] a responsabilidade da família e do Estado com

¹ “Definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada escola” (CARNEIRO, 2013, p. 296).

a educação é um entendimento universal, transformado em norma legal, tamanha a importância que o mundo civilizado a ela atribui”. No caso do **dever** da família, vale ressituar dois grupos diretamente responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo: “em primeiro lugar, os fatores de hereditariedade e adaptação biológica [...] e em segundo lugar, os fatores de transmissão ou de interações sociais (valores, hábitos, tipos aceitos de relacionamentos, sistemas e códigos de representação social etc.)” (CARNEIRO, 2013, p. 44). Esses fatores, como assegura Piaget (1973, p. 35), “[...] ganham relevância crescente na formação do comportamento humano e do desempenho das capacidades intelectivas da criança desde o seu nascimento e se estendem ao longo do seu desenvolvimento”.

Do Estado provém a responsabilidade de assegurar o bem de todos, viabilizando o direito fundamental à educação, disponibilizando os serviços educacionais correspondentes ao atendimento das necessidades básicas de educação da população.

Diante dos princípios e fins² da educação nacional, pode-se ressaltar que a mesma é designada como um dever, primeiramente, da família e, posteriormente, um dever do estado, que deve oferecer um ensino de qualidade. Neste sentido, afirma Carneiro (2013, p. 45) que não há desenvolvimento equilibrado e saudável sem a base familiar.

A escola contribui para a socialização crescente da criança, porém é na família que ela encontra todos os insumos necessários (autoestima, afetividade, confiança, motivações intrínsecas, quadro de emoções saudáveis, aceitação, autonomia, intencionalidade, decisão, maturidade, respeito, elementos de reciprocidade, etc.) para aguardar este processo de socialização e de socioafetividade, chão e base de sustentação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação ao direito à educação e ao dever de educar, a Lei, no Art. 4º, destaca “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996, p.02). Talvez aqui esteja um aspecto forte e decisivo de

² A LDB aborda os princípios e fins da educação ressaltando que “[...] o termo princípio tem a mesma raiz de principal e de primeiro. Portanto, refere-se a algo que tem procedência. Tomás de Aquino define princípio como [...] aquilo de onde alguma coisa procede; tudo que, de alguma maneira, opera como ponto de procedência para outra coisa, dizemos ser princípio. Os fins da educação, por outro lado, são alinhamentos para orientar a organização e o funcionamento dos sistemas educativos, tendo em vista o cidadão que a escola se propõe a formar” (CARNEIRO, 2013, p. 45).

tantas angústias e dificuldades encontradas em sala de aula, pois o ensino é obrigatório e cada indivíduo tem o direito à educação, mas se sabe que nem todos interiorizaram esse direito como um aspecto positivo, de crescimento, de conhecimentos. No entanto, muitos frequentam o espaço escolar apenas pela “obrigatoriedade” legal. Na escola, encontram-se alunos empenhados, que apresentam grande interesse em aprender, aproveitando esse espaço/momento para ampliar os seus conhecimentos. Por outro lado, muitos não têm essa compreensão e disposição. Surge, então, uma constatação posta por muitos educadores: o aluno desinteressado pode estar atrapalhando o desempenho do aluno que quer aprender, sendo que o direito é o mesmo, o dever de ensinar por parte do professor também. Diante disso, pergunta-se: qual é o direito do aluno, enquanto um agente ativo em sala de aula? A LDB, de fato, em seus artigos, não aborda nenhum aspecto relativo a esse item. Os agentes da educação destacados nessa Lei são os envolvidos diretamente em aspectos estruturantes, que compõem o processo educacional. Desse modo, sabe-se que as ações só poderão ser concretizadas se o aluno se fizer presente e for considerado como o ponto principal, o sustento da educação. Dessa forma, a iniciativa deveria ser do próprio aluno, designando, assim, os seus direitos e deveres, enquanto ser pensante que possui opiniões e sentimentos.

Considerando, então, que a educação é direito de todos e dever do Estado, é impositivo que, quando oferecida sob a forma de ensino sistematizado, esteja norteada por princípios básicos que fundamentem o mundo dos valores e o chão das significações da organização escolar e dos rituais educativos. A esse respeito, Carneiro (2013, p. 50) afirma que

[...] se todos são iguais perante a lei, o ensino oferecido deve ser igual na intenção específica de cada disciplina e na investigação problematizadora da sala de aula. Os princípios, portanto, deverão ser entendidos com elementos recorrentes do diálogo pedagógico e da prática de ensino, de tal maneira que o ser, o valer e o refletir sejam vividos como elementos integradores de ‘situacionalidades’ da sala de aula, de cada curso, de cada escola, de cada Sistema de Ensino e de cada projeto educativo, enfim [...].

O Ensino Médio³, etapa final da educação básica, segundo a LDB, com duração mínima de três anos, tem por finalidade, conforme o Art. 35,

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de 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.

Com relação a esse artigo, há uma preocupação com o pleno desenvolvimento do aluno, aperfeiçoando seus conhecimentos adquiridos desde a base (fase inicial até o presente momento), interligando nesse processo a teoria com a prática diante de cada disciplina ministrada. O preparo para o trabalho⁴ e para a cidadania⁵ são dois aspectos fortes que estão presentes no artigo, pois os alunos precisam aprender a serem flexíveis⁶ diante dos desafios da vida. Nota-se

³ A denominação Ensino Médio foi consagrada na Lei 4.024/61. A nomenclatura reflete a posição tópica deste nível de ensino: posiciona-se entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. É médio porque está no meio. No entanto, ao restabelecer a denominação, a LDB não pretende restabelecer a compreensão, haja vista que já o define como “etapa final da educação básica” (CARNEIRO, 2013, p. 282).

⁴ Como diz Manacorda (1997), a educação deve ser concebida como um processo onde ciência e trabalho coincidem. A expressão “trabalho” é o chão firme das chances de liberdade para o ser humano aprender, ou seja, conhecer e aprender a fazer. Carneiro (2013, p. 42- 43) complementa dizendo que “[...] se é verdade que o sujeito aprendente apropria-se de uma parte do patrimônio cultural humano, é também verdade que a conexão entre sujeito e saber – entre educação escolar e vida se dá pelo trabalho. Por isso, pode-se dizer, em um certo sentido, que o primeiro princípio do saber é o trabalho, fonte de prática social”. Portanto, “[...] como elemento de irradiação das atividades humanas, o trabalho produz cultura, desenvolve saberes, cristaliza valores, potencializa a inteligência humana e o convívio. Por esta razão, a sua vinculação com a educação e as práticas sociais é direta” (CARNEIRO, 2013, p. 61).

⁵ Carneiro (2013, p. 47) aborda o conceito de cidadania “[...] centrando-se na condição básica de ser cidadão, isto é, titular de direitos e deveres a partir de uma condição universal, [...] todos são iguais perante a Lei, mas tal entendimento vai além, sob o resguardo do próprio texto constitucional, ao discriminar os chamados direitos sociais, a saber: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Estes direitos são tidos, na atualidade e universalmente, como indicadores de competência social. A educação escolar é parte deles e, ao mesmo tempo, manancial para seu exercício”.

⁶ Alguns autores apresentam uma visão particularmente crítica em relação à ideologia da flexibilidade. Segundo Pollert (1994, p. 72), muitos dos discursos em torno deste conceito acabam por coincidir com os princípios da perspectiva neoliberal, traduzindo a rendição perante os imperativos do mercado. Em vez de contestar as novas dinâmicas do capitalismo, o discurso

uma grande preocupação, por parte da lei, em normatizar o maior e melhor desempenho do aluno, preocupando-se com o aprendizado e o bem-estar mental.

Os quatro itens do Art. 35 apresentados acima, são, portanto, aqueles que deveriam orientar os passos da educação nacional nos níveis subsequentes. É claro que a pura e simples apresentação da lei não pode ser vista como um passo imediato para mudanças essenciais na educação, uma vez que já se passaram mais de 18 anos e vê-se, ainda, que alguns pontos apresentados pela lei não foram concretizados, entre os quais as questões relativas ao número de professores e de alunos em sala de aula e a situação desconfortável socialmente para aqueles estudantes que não têm condições de frequentar o Ensino Médio. Sabe-se que a formulação de uma lei é resultado de acordos e alianças que alimentam um amplo conjunto de interesses sociais e políticos, mas, ainda assim, a lei não deixa de ser um importante ponto de partida que aponta novos rumos para a educação nacional (RAMAL, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme referido acima, define o Ensino Médio como a “etapa final da educação básica” (Art. 36). Essa definição concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter uma característica da terminalidade, significando assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; torná-lo sujeito da aprendizagem, capacitando-o a articular teoria e prática; implementar a autonomia intelectual e a formação ética; dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35, incisos I a IV).

Em síntese, para Carneiro (2013, p. 284-285), a etapa final da educação básica quer dizer

[...] que o Ensino Médio é parte da formação a que todo cidadão Brasileiro jovem deve necessariamente ter acesso para poder viver uma cidadania participativa e produtiva. Isto tem duas implicações distintas: o

sobre a flexibilidade legitima-as e advoga uma reorganização do trabalho e do emprego em nome da vitória do mercado. A seu ver, “a linguagem da flexibilidade assenta no mito da integração social, à luz do qual os indivíduos são incitados a levar uma vida pautada pela insegurança e a aprender a amá-la”.

currículo deve ter como base conteúdos voltados para o domínio de competências básicas e, ainda, deve ter vínculos com os diferentes contextos da vida dos alunos (aprendizagem significativa).

Na vida dos educandos⁷, a aprendizagem significativa auxilia na interiorização dos conhecimentos, bem como a sua relação com determinado saber. Chevallard (1985) define esse processo interligando com os saberes escolares quando diz que “o trabalho de se fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo cientista se tornar um objeto de saber escolar [...]”. Dentro de um currículo programático, pré-estabelecido, a escola necessita de uma maior possibilidade de ampliação de assuntos e conteúdos para a apropriação de conhecimentos que fazem sentido à comunidade escolar. Segundo Carneiro (2013, p. 286), “[...] é a partir da inserção em aprendizagens significativas que se desenvolvem habilidades e competências, entendidas como atributos intelectuais que o aluno incorpora a si através dos conhecimentos em sala de aula e que estarão a sua disposição [...]”.

Essa etapa é designada como um processo de construção de identidade, pois pode-se dizer que o aluno é um ser de diferenças e essa construção é um processo longo e complexo porque está vinculado a condições sociais e materiais. A esse respeito, Rutherford (apud CARNEIRO, 2013, p. 15) diz que

[...] a identidade marca o encontro do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas [...], ou seja, a escola de Ensino Médio é o espaço privilegiado que o aluno encontra, certamente pela primeira vez, para aclarar sua sociobiografia, sua história de vida, suas condições como ser de relações.

O Art. 36 da LDB aborda a questão do currículo do Ensino Médio e ressalta que o mesmo

- I - Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

⁷ O termo educando, por sua vez, é palavra de natureza transitiva no sentido de que traduz processos continuados de desenvolvimento intelectual e biopsicossocial (WARAT, 2004, p. 23).

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

O estudante necessita de certa relação com o conhecimento e, para isso, como aborda o Art. 36, os processos vinculados precisam ocorrer de tal forma que estimulem o caminho que o estudante percorrerá até chegar a um novo saber. Com base nisso, percebe-se a necessidade de um currículo que incentive a criatividade dos alunos, por meio de metodologias de ensino e avaliação que não sejam pautadas na mera repetição. Sobre essa questão, Carneiro (2013, p. 294) destaca que “[...] as metodologias e as formas de avaliação fazem parte do processo de ensinar/aprender, por isso mesmo, são fatores decisivos para a estimulação do aluno, para sua disposição colaborativa e para a construção de autoafirmação deste processo”.

1.1.1 Pontos específicos da LDB

Os conteúdos e as metodologias, segundo a Seção 1º da LDB, devem ser organizados de tal modo que quando o aluno termine o ensino demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas que presidem a produção moderna. Neste sentido, os estudantes terão um pleno domínio de diversos princípios e conhecimentos de que necessitam para um posterior exercício da cidadania. Com relação ao preparo para o trabalho, a Seção 4º diz que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

No texto da referida lei, o Ensino Médio passa a ser considerado, como já foi dito, a etapa final da educação básica, sob o ponto de vista de que, ao concluir esta etapa de ensino, o estudante já deve ser capaz de exercer a cidadania, bem como ser considerado apto para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

É necessário que o currículo da escola seja, também, um currículo aberto a novas possibilidades de aprendizagem, um currículo que contemple a diversidade, que se preocupe com o bem-estar e com um bom desenvolvimento do aluno. Carneiro (2013, p. 300) destaca que “[...] esta serve para trocar

saberes e, não, para enquadrar mentes”, complementando ainda que, “[...] uma escola aberta ao jovem, implica na ideia de currículo como o lugar onde a vida corre, onde os sonhos dos alunos escorrem e onde o espaço e o tempo da juventude transcorrem”. Neste caso, esta é a escola que enxerga no aluno um interlocutor capaz de pensar, de sentir, de agir e de reagir.

1.2 Diretrizes curriculares nacionais do ensino médio

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional (ARENDR, 2000, p. 246-247).

Ao pensar sobre as Diretrizes curriculares nacionais do ensino médio (DCNEM) vale destacar, num primeiro momento, que o termo “diretriz” refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para ação. Neste caso, pode-se pensar em uma “linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, sendo esta um conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a um plano, uma ação, um negócio, etc.” (AURÉLIO, 2010).

O grande desafio das DCNEM consiste na incorporação das mudanças nas Políticas Educacionais brasileiras em curso e em constituir um documento que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de ensino, no sentido de garantir o direito à educação, ao acesso, à permanência e ao sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos (BRASIL, 1998). Em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil. A medida é apresentada como uma atualização das Diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao Ensino Médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no Ensino Médio.

A partir disso, destaca-se que, num primeiro momento, as Diretrizes trazem um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”, da defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino, de

um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais, de modo contextualizado e interdisciplinar, baseado em competências e habilidades. Dessa forma, a essência da educação, de modo geral, e do Ensino Médio (etapa que completa a Educação Básica⁸),

[...] vai além da formação profissional, atingindo a construção da cidadania. É preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é em grande medida uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 1998).

O Ensino Médio, nos últimos anos, tem ocupado um papel de destaque nas discussões sobre a qualidade da educação⁹, ou seja, em seu Art. 6º, as DCNEM destacam que o currículo deve estar conceituado

[...] numa proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócioafetivas (BRASIL, 2012, p. 2).

Neste sentido, ao buscar uma concepção de ensino por meio de um currículo integrado, supera a dualidade entre uma formação para a continuidade dos estudos e uma formação para o trabalho. Ao pensar sobre uma educação de qualidade, as Diretrizes adotam como princípio a centralidade no diálogo, na colaboração, nos sujeitos envolvidos nesse processo e nas aprendizagens, o que pressupõe o atendimento a alguns importantes requisitos, tais como:

⁸ Cury considera o conceito de Educação Básica definido na LDB um conceito novo, esclarecendo, dessa forma, que “a Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes” (CURY, 2008, p. 171-172).

⁹ O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo (BRASIL, 2010).

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a qualidade da educação é uma conquista a ser construída coletivamente, sendo compreendida como “[...] um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 1998). Os alunos são (aparentemente) fatores centrais dessa discussão e, quanto aos seus direitos e deveres, precisam ter vez e voz em relação ao processo de ensino. Essa lógica dirige-se predominantemente aos jovens, considerando-se as suas singularidades, pois, diante delas, percebe-se a necessidade de um maior e melhor esclarecimento por parte das leis quanto aos devidos direitos dos alunos em relação ao conhecimento. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), “[...] os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações”, assegurando assim maior proveito do seu percurso até a conclusão da Educação Básica¹⁰. Isso abrange “uma seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância” (BRASIL, 2012, p. 6), devendo haver equilíbrio da distribuição desses saberes ao longo do curso, “para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar” (BRASIL, 2012, p. 6).

Nos dias atuais, muitas inquietações fazem-se presentes em nossas escolas, pois “[...] o aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no

¹⁰ A liberdade de diversificação e flexibilidade de currículos encontra respaldo nos princípios constitucionais reafirmados na LDB, da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (LDB, 1996, Art. 3º, Incisos II e III), além do previsto na organização da educação nacional, na obrigatoriedade dos sistemas de ensino de assegurar “progressivos graus de autonomia pedagógica” a suas unidades escolares (BRASIL, 1996, Art. 15).

sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens” (BRASIL, 1998). Um desses grandes desafios está ligado à relação e ao sentido que os alunos estabelecem com o saber, colocando em jogo a sua própria formação e construção do conhecimento. A presente lei estabelece ao longo de seu texto diversos deveres, mantendo-se uma preocupação com o desenvolvimento intelectual e humanístico do estudante, mas o que fica para trás está relacionado aos próprios direitos dos alunos. Dentre tantos deveres e prioridades estabelecidos pelas DCNEM, quais são, de fato, os direitos dos alunos?

As DCNEM estabelecem que a educação escolar deve fundamentar-se

[...] na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, 1998).

Com base nesses propósitos, as Diretrizes retratam que a escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser “reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 1998). A escola tem diante de si o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela refere-se constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 1998).

Ao pensar em um aprendizado contínuo ao longo da vida, pode-se dizer que, por parte do aluno, requer um novo modo de ser e, por parte dos professores, um novo comportamento, deixando de serem meros transmissores para serem mediadores e facilitadores da aquisição de conhecimentos, para, assim, contribuir para o progresso do estudante. Para o Ensino Médio, esta lei estabelece algumas finalidades, tais como:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (BRASIL, 1998).

Com base nisso, percebe-se uma grande preocupação por parte da lei com o desempenho intelectual do aluno, bem como com o desenvolvimento das devidas habilidades para o exercício da cidadania e do trabalho. No Art. 9º, o documento salienta que “a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania” (BRASIL, 1998). Com relação a este aspecto, Charlot (2000) destaca que o desempenho intelectual do aluno depende da sua relação com o saber, sendo que este só pode ser concretizado se o sujeito tornar-se um sujeito desejante. Desejo é o que proporciona sentido, o que mobiliza, lançando-se as redes de relação com o aprendido e os saberes. Dessa forma, o sujeito é a “dinâmica do saber” (CHARLOT, 2000, p. 82). Se, de fato, as situações escolares estiverem próximas da realidade do aluno, a sua relação com o saber será determinada como um fator de desejo. O processo da aprendizagem, bem como a construção de novos conhecimentos, determina-se como uma forma de prazer.

O conceito de interdisciplinaridade merece algumas considerações. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998, p. 16), a interdisciplinaridade “pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica

mediada pela pedagogia de projetos temáticos”. Depois de alguns anos, com a atualização da presente lei, diz-se que “a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 6). Com isso, a interdisciplinaridade é, assim, entendida como uma abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento.

Seguindo essa linha de pensamento, a interdisciplinaridade é, portanto, “[...] uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários” (BRASIL, 1998). Dessa forma, a interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronta e acabada. Qualquer que seja a forma de organização adotada, esta deve, como indica a LDB, ter seu foco no estudante e atender sempre o interesse do processo de aprendizagem.

É nessa perspectiva que as DCNEM (2012, p. 6) afirmam que “o projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade”, visando, nesse sentido, à autonomia do aluno para contribuir nos processos que envolvem diferentes saberes.

1.3 Plano Nacional de Educação (2001-2010)

Com base no pressuposto de que a educação é um dos alicerces da dignidade da pessoa humana, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE, com um alcance de dez anos. O PNE oferece à educação nacional um conjunto de metas e diretrizes balizadoras das Políticas Educacionais do país, ou seja, “[...] não é um roteiro, e sim, uma lei e um instrumento de políticas, diretrizes, ações e metas para nortear toda a sociedade brasileira na condução de ações educativas prioritárias” (CARNEIRO, 2013, p. 124). Para esta perspectiva fazer-se real, é necessário o compartilhamento e a integração entre todas as

esferas e todos os agentes do processo educativo, incluindo a União, os estados e municípios, as escolas e seus gestores, os professores, os alunos e suas famílias, enfim, a sociedade.

O PNE representa um acordo de vontades de diversos entes, como já mencionado acima, sendo aprovado a partir da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, definindo-se como

Um plano de Estado e não de governo, com a duração de dez anos; um plano, que, não sendo de gabinete, é do Estado e da sociedade, tanto na sua concepção como na sua execução. Portanto, deve envolver as forças sociais nos momentos fáceis e difíceis; um plano que envolve os três Poderes aos níveis federal, estadual e municipal: [...] um conjunto articulado de esforços contínuos com que cada governo se compromete ao longo dos dez anos, detalhando-o com fidelidade e utilizando suas próprias soluções para o período do seu mandato, independente do partido ou da pessoa do governante eleito; um plano decenal a que devem corresponder os recursos necessários no: Plano plurianual de investimentos; nas leis de diretrizes orçamentárias; nas leis orçamentárias anuais (BRASIL, 2001, p. 14-15).

O PNE tem a seguinte estrutura: uma introdução, com objetivos e prioridades, e mais quatro partes que tratam dos níveis e modalidades de ensino e educação, do magistério, da educação básica, do financiamento, da gestão e do acompanhamento e avaliação do Plano. Seus objetivos resumem-se a quatro pontos: 1) elevação do nível de escolaridade da população; 2) melhoria da qualidade da educação; 3) democratização educacional, em termos sociais e regionais; e 4) democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001, p. 15). Dentre as prioridades do PNE, destacam-se: garantia de acesso para as crianças de sete a 14 anos no ensino fundamental; garantia de ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso ou concluíram-no na idade própria; ampliação do acesso aos demais níveis de ensino e modalidades de educação; valorização dos profissionais da educação; desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação (UNESCO, 2001, p. 16).

Como salientado, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus respectivos planos de educação, os quais deverão estar em harmonia com o PNE e também com as constituições estaduais e as leis orgânicas municipais. Essa integração de esforços está em harmonia com o preceituado no Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil/88 (CRFB/88) que diz: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família,

será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 42). Para acompanhar os progressos do PNE, a Lei n.º 10.172, de 2001, determinou que

A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE (Art. 4º); A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas do PNE (Art. 3º); As Comissões de Educação da Câmara e do Senado acompanharão a execução do PNE (Art. 3º, § 1º) (BRASIL, 2001, p. 20).

Neste sentido, destaca-se que o PNE não é responsabilidade apenas do Poder Executivo, nem dos três Poderes, mas de todos os entes federados e da sociedade, devendo cada qual fazer sua parte (Administração Pública e sociedade civil) para que o mesmo possa produzir os resultados visados, os quais estão estampados ao longo de seu texto.

As Políticas Educacionais, cada vez mais, apontam para a necessidade de ofertar uma educação para todos, pois, a cada dia, surgem novas possibilidades e necessidades que se configuram em diferentes modos de oferecer um ensino igualitário e de qualidade.

Observa-se que o PNE é um documento amplo e, diante dos seus objetivos, propõe formar sujeitos¹¹ para viver num mundo em constante mudança, que possam adequar-se facilmente aos preceitos globais, uma vez que visa a desenvolver as competências exigidas pelas transformações contemporâneas. Nessa lógica, o acesso à escola está vinculado ao exercício da cidadania.

Com relação à formação do sujeito, há uma compreensão de que não existe um sujeito universal dado *a priori*, mas a de que alguém torna-se sujeito e, portanto, situa-se historicamente. O homem é, assim, produto e sujeito das relações sociais que estabelece com o mundo. Nesta perspectiva, é visto como uma construção humana, portanto, histórico. Esses dois conceitos não são

¹¹ Com relação ao aspecto “formar sujeitos”, Saviani (1997, p. 11-12) destaca que “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”.

entendidos separadamente, pois o homem constrói-se ao construir a história e esta apresenta a ele novas necessidades a serem superadas numa constante relação dialética.

Referindo-se a uma educação que visa a um pleno desenvolvimento de competências de caráter geral, o PNE (BRASIL, 2001, p. 71) salienta que

o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania¹² e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Diante das metas e dos objetivos propostos pelo PNE, pode-se destacar que todos os itens vão ao encontro de formas estruturantes¹³ que determinam e procedem à organização e à conduta do sistema educativo. A preocupação com os níveis de desempenho faz-se presente na lei. Isso pode ser visto na meta 3 do PNE (2001, p. 74), quando diz que

deve-se melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados pelo Estados.

Um ponto extremamente positivo que o PNE destaca diz respeito a permitir que as escolas tenham sua própria autonomia diante do Projeto Político Pedagógico, contemplando, dessa forma, a diversidade existente no contexto escolar, ou seja, a escola pode inserir conhecimentos que são do interesse do aluno considerando-se a sua realidade. Pode-se perceber esse item na meta 14, ao “assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar” (BRASIL, 2001, p. 75).

¹² Ao longo da história, o conceito de cidadania foi ampliado, passando a englobar um conjunto de valores sociais que determinam os direitos e deveres de um cidadão, muito bem enunciados por Pinsky (2008, p. 9), quando diz que “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. O direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”.

¹³ Níveis de ensino juntamente como seus objetivos, metas, diretrizes e prioridades.

1.4 Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Em 20 de dezembro de 2010, como um de seus últimos atos de governo, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 8035/2010, definindo as diretrizes para a educação pública brasileira para o decênio 2011-2020, assim como suas metas e estratégias, documento que deveria substituir o PNE do decênio 2001-2010, aprovado no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Uma das marcas do PNE 2011- 2020 foi a participação conjunta de setores da sociedade civil, sistemas e órgãos educacionais que, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), elaboraram um documento com proposições ao PNE que viria a ser apresentado em fins de 2010. O Projeto de Lei n.º 8.035/2010 contém dez diretrizes, havendo, como anexo, as proposições constituídas de vinte metas acompanhadas de estratégias para suas realizações.

Para efeito do presente estudo, as diretrizes e suas metas foram divididas em três categorias abrangendo dados que condizem com um público que apresenta uma faixa etária acima de 14 anos. Fica claro que a ordem numérica das metas descritas no Quadro 1 não é a mesma que consta no documento original. Escolheu-se essa forma de expor as ideias para facilitar a organização durante a descrição do documento.

Quadro 1 - Algumas categorias, diretrizes e metas do PNE.

CATEGORIAS	DIRETRIZES	METAS
Garantia de Direitos Educacionais Fundamentais	<p>I- Erradicação do analfabetismo</p> <p>II- Universalização do atendimento escolar</p>	<p>1- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.</p> <p>2- Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.</p> <p>3- Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir 50% a taxa de analfabetismo funcional.</p>

CATEGORIAS	DIRETRIZES	METAS
Qualidade na educação	<p>III-Superação das desigualdades educacionais</p> <p>IV-Melhoria da qualidade do ensino</p> <p>V- Formação para o trabalho</p> <p>VI-Promoção da sustentabilidade socioambiental</p> <p>VII-Promoção humanística, científica e tecnológica do País</p>	<p>4- Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.</p> <p>5- Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.</p> <p>6- Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade de oferta.</p>
Políticas Públicas e Gestão em Educação	<p>VIII-Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto</p> <p>IX-Valorização dos profissionais da educação</p> <p>X-Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação</p>	<p>7-Garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>8-Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.</p> <p>9-Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.</p> <p>10-Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.</p> <p>11-Garantir mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a participação da comunidade escolar.</p> <p>12- Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.</p>

Fonte: Elaborado com base em BRASIL (2001).

No tocante à categoria *Garantia de direitos*, é possível observar uma forte indicação do PNE no sentido de medidas que, ao máximo, caminhem na erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar, em todas as regiões e para todas as diferentes realidades socioculturais do Brasil.

Esse aspecto deve ser visto de forma estrutural e em metas que abrangem praticamente todos os segmentos historicamente vulneráveis ao analfabetismo e ao acesso aos sistemas de educação pública. Desse modo, estão determinadas metas para o ingresso nos sistemas de ensino, para a conclusão da alfabetização aos recém-ingressantes, para a ampliação ao acesso dos jovens, bem como para o acesso ao Ensino Médio e a sua conclusão. No tocante à universalização do Ensino Médio, as indicações curriculares são bastante específicas. Nas estratégias 3.1 e 3.2, são claras as orientações curriculares, como se pode perceber, respectivamente, nos seguintes trechos:

Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e a prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores. [...] Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão (BRASIL, 2011, p. 26).

Os processos educativos que relacionam teoria e prática apontam claramente para a destinação do público jovem ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, reconhecem-se as limitações e deficiências das soluções curriculares até hoje praticadas com a proposição de programas de acompanhamento individualizado aos educandos que, de fato, não conseguem obter os resultados esperados nos processos educativos.

Com base no PNE, fica clara a concepção do Ensino Médio como um campo de articulação direta e imediata com a educação profissional, em conexão com as empresas, entidades sindicais e o regime de colaboração instituído entre os entes federados.

O que se encontra em metas como as 3.6, 3.7, 3.8 e 3.9 são orientações que promovem a inclusão dos jovens no sistema público voltado à formação

profissional, como direito social, em uma formação que respeita as necessidades dos jovens e do contexto em que vivem, percebendo o mundo do trabalho sob a perspectiva cidadã.

Nota-se que a forma como a alfabetização deve ocorrer, seus percursos curriculares, suas motivações e destinações não aparecem como uma preocupação no documento oficial, dando, mais uma vez, uma orientação curricular muito vaga ao processo de construção de saberes. A meta 5.4 deixa clara esta perspectiva ao indicar que é preciso

fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade (BRASIL, 2011, p. 29).

No segmento *Qualidade na educação*, o documento vincula o Ensino Médio e o Ensino de Jovens e Adultos. A meta 10 e suas oito estratégias vinculam a educação de jovens e adultos a este fim. Neste sentido, os itens que abordam essa destinação são vistos não mais como uma universalização de um direito e sim como uma intencionalidade de uma política pública, pois, como já foi discutido em relação a outras Políticas Educacionais, o direito do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem nunca está explícito na lei, ficando escondido nas entrelinhas do documento. O aluno enquanto um ser ativo, singular e único, tem suas individualidades e, ao mesmo tempo que deve respeitar e cumprir uma determinada lei, deve também ser ouvido e ter consigo os seus próprios direitos de aprender. O dever é o que responsabiliza o sujeito, enquanto o direito deve, assim, ser assegurado por instâncias externas.

Neste sentido, pode-se destacar esses itens na estratégia 10.8, quando diz que se deve

[...] fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores (BRASIL, 2011, p. 37).

Com base na estratégia acima, pode-se perceber que os professores devem promover uma maior diversificação curricular, para, assim, poder contemplar os diferentes sujeitos presentes em sala de aula, proporcionando, dessa forma, uma formação integral.

Diante de todos os aspectos expostos relativos ao PNE 2014-2024, destaca-se a importância de estar presente na referida lei os direitos dos alunos, pois os deveres do Estado estão claramente expostos.

1.5 Ensino Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014)

A proposta do governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS) para as escolas estaduais, no período de 2011 a 2014, na gestão do governador Tarso Genro, visa a mudanças significativas no currículo do Ensino Médio (EM). Trata-se do Ensino Politécnico, que foi implantado no ano de 2012 nos primeiros anos do Ensino Médio e que tem como finalidade principal “propiciar o desenvolvimento dos educandos, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (RS, 2011, p. 2). Dessa forma, este ensino destaca-se como “aquele em que na prática pedagógica ocorre a permanente instrumentalização dos educandos quanto à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania” (RS, 2011, p. 3).

A proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e a educação profissional integrada ao Ensino Médio, apresentada pela Secretaria de Educação (SEC) do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 2011), leva em consideração o Plano de Governo Estadual no período 2011-2014 e os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96.

O objetivo geral dessa proposta, conforme a Secretaria de Educação, é contribuir para a criação de “uma consciente identidade ao ensino médio” (RS, 2011, p. 4), que se dará revertendo o alto índice de evasão e reprovação, apresentando qualidade social e um ensino que oportunize a construção de

projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania, através de

uma mudança estrutural que coloque o ensino médio para além da mera continuidade do ensino fundamental [...], que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (RS, 2011, p. 4).

Segundo a proposta, “a relação entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as novas demandas de educação geral, profissional e tecnológica evidencia o advento de um novo princípio educativo: o trabalho” (RS, 2011, p. 13). No texto, entende-se por trabalho “todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência, e isso implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade” (Ibid., p.13).

No desenvolver do texto, pode-se destacar que o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, está enraizado no “mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade” (RS, 2011, p. 14).

Nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul (RS) ainda é constatado um ensino que se realiza através de uma organização curricular fragmentada, dissociada da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação, o que justifica a urgência de uma proposta administrativo-pedagógica que busque a superação deste modelo, de modo que

[...] o conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (RS, 2011, p. 7).

Neste sentido e tendo em vista a organização curricular, a politecnia estabelece

novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo

protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento dos critérios formais inerentes à lógica disciplinar (RS, 2011, p.14).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 42) definem politecnicidade como “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Uma contradição que se evidencia considerando o conceito de educação politécnica aparece no final da introdução do documento, quando afirma que “a tarefa que se coloca para a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul é desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mercado, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral” (Ibid., p. 9).

No Estado do Rio Grande do Sul, a etapa final da educação básica constitui-se com as seguintes organizações curriculares: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente, e contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional (Ibid., p.11).

Segundo o texto, deve haver um “movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução” (RS, 2011, p. 17). Com base nesses princípios, trilha-se novos caminhos científicos e reais, viabiliza-se a construção de novos conhecimentos/saberes.

Um ponto forte que o documento traz presente, diante do seu projeto político-pedagógico, é o “reconhecimento de saberes”, as diferentes formas de aprimorar o conhecimento, “reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico”. Pode-se perceber essa questão quando o documento agrega como princípio norteador “[...] que a construção curricular tem como centralidade as práticas sociais, nas quais o diálogo realiza a mediação entre estas práticas e o conhecimento científico universalizado, entendendo que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos” (RS, 2011, p. 8). Para o aluno, no entanto, isso pode não ter

nenhum sentido, mas tem uma grande relevância em relação ao sentido que torna possível estabelecer com o saber.

Segundo o texto, o “pressuposto (de que a divisão do conhecimento em disciplinas facilita a aprendizagem) tem se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida” (RS, 2011, p.18). Desse modo, pode-se destacar que a interdisciplinaridade apresenta-se como um meio eficaz e eficiente, de articulação entre o estudo da realidade e a produção de conhecimentos com vistas à transformação. Ela “viabiliza o estudo das temáticas transversalizadas, o qual alia teoria e prática¹⁴, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras” (RS, 2011, p.19), objetivando integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho.

Com relação à interdisciplinaridade, a metodologia do Ensino Médio, necessariamente, considerará

o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade (SEC/RS, 2011, p. 9).

Com base no texto, salienta-se que a avaliação emancipatória¹⁵ aponta os avanços do aluno em suas aprendizagens, mostrando os meios para a superação das dificuldades e traduz-se na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas escolares. Para a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul é de fundamental importância a incorporação de novas práticas avaliativas que

¹⁴ Segundo o documento, a relação teoria e prática “[...] é um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer. A teoria é constituída por ideias e hipóteses que levam a representações abstratas, constrói os conceitos que somente serão consubstanciados na prática. No contexto sócio histórico há o diálogo permanente da teoria com a prática é um fundamento de transformação da realidade” (RS, 2011, p. 8).

¹⁵ “A finalidade da Avaliação Emancipatória é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos. Propicia a mudança e a transformação, dessa forma, não se reduz a mera atribuição de notas, conceitos ou pareceres para aprovação ou reprovação, já que o processo educacional não pode ser tratado nem reduzido a esses aspectos”. Ademais, “a Avaliação Emancipatória torna a escola mais flexível, de forma a superar o imobilismo, desconstituindo os padrões estanques e investindo na superação da classificação e da exclusão, na medida em que busca visualizar cada sujeito em suas potencialidades no processo de aprendizagem” (RS, 2011, p.11).

abandonem as práticas de avaliação como “instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade na produção industrial” (RS, 2011, p. 20). A avaliação emancipatória poderia auferir se o aluno está ou não a fim de estudar, pois, como já mencionado, ela procura diagnosticar os avanços percorridos, propiciando, dessa forma, a mudança e a transformação.

Como informa o documento-base, o mundo contemporâneo constitui-se por relações sociais e de produção de caráter excludente, resultantes das formas capitalistas de produção e reprodução da existência e do conhecimento. Nesse contexto, torna-se urgente a reestruturação da educação em todos os níveis e modalidades, tendo em vista a ampliação das possibilidades de inclusão no mundo do trabalho e, por essa via, o acesso aos direitos básicos da cidadania. Isto exige uma organização curricular que contemple, ao mesmo tempo, as dimensões da formação humana, da ciência e da técnica, de modo a romper com a histórica dualidade que separa a formação geral da preparação para o trabalho. Isso implica ter o trabalho como princípio educativo de modo que o cidadão compreenda

[...] o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência. Implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época (RS, 2011, p.15).

Portanto, há uma indicação das mudanças no mundo do trabalho que trazem novas demandas para a educação de modo que a escola organize-se para cumprir sua função precípua, que é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. Se o saber fazer poderia ser aprendido na prática, o trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade (RS, 2011).

Para tanto, e em conformidade com todos os dados de legislações aqui apresentados, cabe ressaltar que esse primeiro estudo é de extrema importância para se compreender que aspectos as leis destacam como sendo importantes para o processo educativo no Ensino Médio. Uma das preocupações desta pesquisa é, de fato, ver se as leis abordam questões sobre a relação com o saber. Percebeu-se, a partir da análise das legislações, que não há nenhum item que diga respeito à relação do aluno com o saber, com seus direitos, havendo uma preocupação maior com formas que orientam o sistema educativo. A questão da relação que o aluno estabelece com o saber é um dos itens mais significativos, pois é por meio dessa relação que os alunos encontram-se e mobilizam-se para aprender.

Nesse sentido é válido um maior aprofundamento teórico sobre os conceitos de relação com o saber, conforme estabelecidos por Charlot (2000), e sobre outros aspectos relacionados a essa temática. Assim, no próximo capítulo, será apresentada uma discussão sobre a relação e o sentido do saber, em busca de um melhor esclarecimento sobre essa relação, que se destaca como determinante diante do sucesso ou do fracasso escolar.

Para Charlot (2000), a relação com o saber determina-se na relação com o mundo, o sujeito só compartilha o que ele percebe, imagina, o que pensa desse mundo, por meio do seu desejo, como sujeito desejante. O mundo se apresenta para ele como um conjunto de significados, partilhado com outros sujeitos. Ao apropriar-se do saber, mergulha nesse universo de significados em busca de um significativo que satisfaça seu desejo, que o complete. Desta forma, ele penetra neste universo simbólico onde se estabelecem as relações com o saber, que é relação com o outro, com o mundo e com a linguagem. Nesse sentido, para apropriar-se do saber, o sujeito necessita colocar-se em atividade no mundo, nesse universo simbólico, precisa mobilizar-se para moldá-lo e transformá-lo.

Com base nas ideias de Charlot (2013, p. 57), é importante salientar que os professores de hoje devem tomar conhecimento dessas reflexões de forma a olhar criticamente muitos discursos que mistificam a escola, destacando-se que “[...] é preciso que percebam que os professores não podem sozinhos mudar a escola, nem a pedagogia pode, sozinha, mudar a sociedade. A questão é mais profunda e complexa”. Essas articulações presentes nas legislações, confrontadas com a realidade escolar, devem ser levadas muito a sério, pois a

complementaridade de alguns itens nas legislações seria de grande importância para uma melhor conduta do processo educativo.

2 DA RELAÇÃO COM O SABER

Bernard Charlot, na década de 1980, voltou-se para um aprofundamento de estudos, trabalhando um conceito que explica de maneira abrangente o sucesso e o fracasso escolar por meio da *relação com o saber*¹.

Esse conceito cria condições para pensar que o saber é uma condição que se estabelece desde o nascimento, uma vez que nascer significa estar submetido à obrigação de aprender. Dessa forma, pode-se dizer que a condição humana exige que seja feito um movimento, “longo, complexo e inacabado”, no sentido de apropriar-se (parcialmente) de um mundo preexistente. Segundo as ideias de Charlot, essa apropriação obrigatória desencadeia três processos: de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se exemplar único) e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade).

A abordagem da expressão *relação com o saber* implica uma ruptura com diversas formas de considerar a questão do êxito e do fracasso escolar. Segundo Charlot – em entrevista concedida a Rego e Bruno (2010), publicada na *Revista Educação e Pesquisa* –, essa concepção dialoga com autores como Marx, Vygostsky e Lacan. O autor situa sua teoria “na encruzilhada da questão do sujeito, da desigualdade e do saber” (REGO; BRUNO, 2010, p. 155).

No interior dessa teoria, aprender é algo bem mais amplo que adquirir um saber, pois existem, por exemplo, certas aprendizagens que implicam a necessidade do domínio da linguagem para a apropriação de enunciados que só podem existir através das palavras, enquanto outros tipos de aprendizagens requerem o domínio corporal de uma atividade. Aprender também pode configurar-se como domínio de certas formas de relacionamento com os semelhantes. O que é destacado como relação com o saber é, portanto, mais específico do que a relação com o aprender, tratando-se da relação com o conhecimento em seus formatos de objetos epistêmicos, conteúdos intelectuais,

¹ A temática da “relação com o saber” ganhou forte impulso na década de 1980, na França, com a constituição de duas equipes de pesquisa: Le Centre de Recherches Education et Formation (CREF) e o grupo Education Socialization et Collectivités Locales (ESCOL), do qual Charlot foi um dos fundadores. Esses grupos de pesquisa confrontam-se com o determinismo da teoria da reprodução que tem em Bourdieu, uma referência fundamental.

como aqueles oferecidos na escola por meio das diversas matérias: Português, Matemática, Biologia, e assim por diante.

No interior da Teoria da Relação com o Saber, é adotada uma postura, um princípio chamado “Leitura em Positivo”² (CHARLOT, 2001), enraizado na concepção de que toda pessoa é dotada de atividade intelectual e cada um mobiliza essa potencialidade em direção àquilo que lhe desperta interesse. Isso significa que os jovens, até mesmo aqueles que possuem desempenho insuficiente na escola, aprendem o tempo todo, estão a cada instante apropriando-se de um novo saber.

A partir dessa construção, pode-se concluir que, para haver um movimento de potencial intelectual em direção à apropriação de um novo saber, é necessária a presença do interesse de saber. Assim, o aluno que estabelece uma relação com o saber, obtendo o resultado de aquisição de conhecimento, mobiliza o seu potencial intelectual para isso, porque possui interesse no objeto do conhecimento que lhe foi oferecido.

2.1 Da relação ao sentido do saber: uma investigação teórica

Nos últimos anos, a noção de relação com o saber expandiu-se tanto na esfera da pesquisa em educação quanto nas formações de docentes e de profissionais do sistema educacional. Para Charlot (2005, p. 40), não se deve analisar a sociedade apenas tomando como referencial as posições sociais (perspectiva de Bourdieu), mas também é preciso considerar “[...] o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza”, visto que cada aluno pertence a um grupo, uma posição social, e interpreta singularmente essa posição, dando sentido ao mundo e a si mesmo.

Nesta perspectiva, Charlot salienta que o sujeito é um ser social que, durante a sua vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo, com isso, a sua singularidade. Assim, é ao mesmo tempo singular e social. Para o autor, “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 2000, p. 62).

² A leitura positiva permite colocar o aluno em situação de diálogo cognitivo.

O sujeito ao longo de sua vida está diretamente ligado com a aprendizagem. O aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, sujeito este que se envolve e se torna um ser humano único e um membro da comunidade, ocupando um lugar nela. É através do aprender que o sujeito constrói-se, relacionando consigo próprio, com os outros à sua volta e com o mundo em que está inserido.

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Ao fazer referência à relação com o saber, pode-se dizer que ela destaca-se como sendo uma identidade com o saber, ou seja, todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber mantém um vínculo com essa relação, com o aprender, que é construída a partir da relação com o outro, contribuindo neste processo de aprender uma relação com uma comunidade que já estabelece um saber determinado.

Segundo Charlot (2000, p. 59), a questão do “aprender” é muito mais ampla do que a do saber, destacando-se, neste processo, dois fatores importantes:

[...] primeiro porque existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento, segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo.

Neste sentido, não se pode definir a relação com o saber partindo do sujeito do saber, pois, para entender o sujeito de saber, é preciso, antes de tudo, apreender sua relação com esse saber.

O saber é construído em uma história coletiva, estando presente na mente humana e nas atividades do homem, e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. O saber é o produto de relações epistemológicas entre os homens que se relacionam com o mundo e entre si.

Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais, as quais são necessárias para constituir o saber e, também, para apoiá-lo após a sua construção, visto que “[...] um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Para proceder à investigação do tema, Charlot (2001), juntamente com o seu grupo de pesquisadores, utiliza a expressão relação com o saber e não “relação com o conhecimento” e, em outras ocasiões, a expressão relação com o aprender. Assim, antes de prosseguir com os estudos de Charlot, precisa-se deixar claro que a relação com o saber e a relação com o aprender aparecem muitas vezes como sinônimos, enquanto a diferença entre saber e conhecimento precisa ser mais bem compreendida.

O conhecimento, segundo Monteil (apud CHARLOT, 2000), é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas e, como tal, é intransmissível, pois/uma vez que está “sob a primazia da subjetividade”, enquanto o saber é produzido pelo sujeito confrontando-se a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos” e, pode, portanto, “entrar na ordem do objeto” e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.

Essa análise, para Charlot (2000, p. 61), parece bastante pertinente, pois “[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros (que constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

2.2 Sentido do saber, segundo Bernard Charlot

O ato de construir-se e ser construído pelos outros é a própria educação, entendida de forma ampla, em diversas situações que ocorrem no processo de aprendizagem. É por meio de experiências que o sujeito toma contato com muitas maneiras de aprender, ou seja, ele pode adquirir um saber específico, no sentido de compreender um conteúdo intelectual, pode dominar um objeto ou uma

atividade e pode aprender formas de relacionar-se com os outros no mundo, dando, com isso, o real sentido para determinadas ações.

Ao nascer, o indivíduo está ingressando em um mundo no qual estará submetido à obrigação de aprender e, segundo Charlot (2000, p. 59), “[...] são muitas as maneiras de apropriar-se do mundo, pois existem muitas coisas para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra.” O autor afirma ainda que “[...] não há saber senão para um sujeito engajado em uma certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61).

O autor afirma não haver saber senão para um sujeito, sendo que este saber organiza-se conforme suas relações internas, e ele defende que na ideia de saber estão implicadas as ideias de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo e de relação com os outros. Em síntese, o saber existe sob formas específicas, ou seja, o sujeito de saber e o saber existem em uma relação com o mundo (e essa é uma proposição básica) que é, ao mesmo tempo, uma relação consigo e com os outros, o que implica uma forma de atividade, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo.

Ao destacar a importância do sentido do saber, Charlot (2000, p. 82) afirma que “[...] fazer sentido quer dizer ter uma ‘significação’ e, não, necessariamente, ter um valor, positivo ou negativo”. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc. ligado ao saber têm um sentido não é dizer, simplesmente, que tem uma “significação” ou então que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor.

Por exemplo, a química orgânica, o alpinismo ou as formas relacionais que caracterizam o *gentleman* inglês ‘fazem sentido’ para mim: eu entendo do que se trata, eu sei que isso se aprende. Mas eu não sou nem ‘a favor’, nem ‘contra’: desse ponto de vista, não fazem sentido para mim. Passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo (CHARLOT, 2000, p. 82).

O autor destaca que o indivíduo é um ser singular, não porque escape do social, mas porque tem uma história, na qual vive e constrói-se numa sociedade, vivenciando as “coisas” de tal modo que nenhum ser humano, por mais próximo que seja, consegue vivenciar isso do mesmo modo que o outro.

Para Charlot, entender o sentido do saber trata-se de uma difícil tarefa, mas pode ser compreendida partindo dos significados que o sujeito estabelece. Neste

sentido, salienta que “[...] significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Ao traduzir essa análise, o autor argumenta que uma palavra, um enunciado, um acontecimento pode conter sentido se tiver relação com o outro em um sistema, ou em um conjunto. Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. Charlot complementa, ainda, dizendo que “[...] é significativa (ou tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativa (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros” (CHARLOT, 2000, p. 56). Com isso, pode-se destacar que o sentido é produzido pelo estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros.

Nesta perspectiva, conforme o autor, “[...] uma coisa pode fazer sentido para mim sem que eu saiba claramente por que, não saiba nem sequer que ela faz sentido. A psicanálise está aí para mostrar-nos que: não somos transparentes para nós mesmos” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Portanto, vale destacar que a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas, visto que algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo.

O ser humano só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ou seja, ao “simbólico”, e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber forma a relação com o mundo. É uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, a linguagem. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal, que concerne à relação com o saber em um sujeito singular que se inscreve em um espaço social.

Charlot destaca ainda que os momentos de aprendizagem que proporcionam sentido ao saber/aprender não estão apenas marcados pelo local e pelas pessoas, mas são momentos singulares:

[...] aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p. 67-68).

O espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo compartilhado com outras pessoas, por meio de relações com os outros e relações consigo próprio. O sujeito é construído por interiorização, um ser humano levado pelo desejo de aprender e aberto para um mundo social, no qual ele ocupa uma posição e do qual é um elemento ativo.

A relação com o saber ainda depende da relação que o sujeito estabelece com o mundo. Segundo Charlot (2000, p.28), ao apropriar-se do mundo, o sujeito também se constrói e, nesse movimento,

existem, para o sujeito, objetos, situações, pessoas, formas de atividade, formas relacionais (relações com os outros, mas também consigo mesmo) que, para ele, são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor àquilo que ele é e pode ser – que, portanto, valem mais a pena ser apreendidos. [...] O sentido e o valor de um saber (de um aprender), e, portanto, também, a mobilização desse sujeito neste aprender, são indissociáveis dessa relação com o mundo.

Tendo em vista essa relação com o saber e com o aprender, Charlot (2001, p. 21) afirma a respeito da tentativa de mobilizar os alunos extremamente para ter melhor desempenho escolar:

A problemática da relação com o saber implica e recusa de colocar a questão da eficácia sem colocar a do sentido (isto é, a recusa de tomar o saber e a atividade em sua coerência e sua especificidade sem se indagar sobre aquele que é chamado a apropriar-se deste saber por meio desta atividade). Ao mesmo tempo, implica a recusa de colocar a questão do sentido sem colocar a da eficácia, isto é, a recusa de tomar o sujeito como desejo e/ou indivíduo socialmente moldado sem questionar a especificidade dos saberes e das atividades com as quais esse indivíduo é confrontado.

A partir dessas ideias, pode-se perceber que o autor valoriza a implicação do sujeito em seu processo de aprendizagem sem desconsiderar o objeto com o qual ele relaciona-se.

2.3 Relação com o saber: diferentes conceitos e definições

Nos últimos anos, Bernard Charlot definiu a relação com o saber remetendo-se ao próprio conceito que elaborou, estabelecendo-o em um momento específico (dado) de suas pesquisas. O ato de apropriar-se de um saber requer, portanto, relações com o mundo, relações de saber. O ser humano, como sujeito de saber, vivencia uma pluralidade de relações, do tipo: relações com a razão, com a linguagem e com o tempo. A relação do indivíduo com o saber exige uma atividade consigo próprio e com o outro. Ao referir a relação com o tempo, o autor argumenta que

[...] é a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros, “o aprender”, requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração, a do sujeito, a da linguagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas, é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado e o futuro (CHARLOT, 2000, p. 78-79).

Bernard Charlot afirma que a relação com o saber é uma “forma de relação com o mundo”, por meio de diferentes influências que se recebe do meio em que se vive, pois o meio apresenta um conjunto de significados vitais, que o indivíduo partilha com o outro.

As definições de relação com o saber encontram-se no contexto de um quadro conceitual e teórico ainda embrionário, segundo declaração do próprio autor (CHARLOT, 2000), com formulações já construídas. Em 1982, o autor assim a definia: “A relação com o saber é o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos” (CHARLOT, 2000, p. 80). Já em 1992, preocupado com o rigor formal, propôs a seguinte definição: “A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Não satisfeito com as dadas definições, e a partir de várias análises desenvolvidas, em 2000, o autor reconstruiu outras definições da relação com o

saber, propondo que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender” (Ibid., p. 80). Outra reconstrução da definição pelo autor diz que “a relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber” (Ibid., p. 80). Além disso, ele acrescenta as seguintes considerações:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber, e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT,2000, p. 80).

Afinal, que significados condizem com essa relação que Charlot definiu no decorrer de suas pesquisas? Para definir o saber, Charlot (2000) apresenta os conceitos de saber e aprender mencionados acima. O primeiro, no sentido estrito da palavra, significa um conteúdo intelectual, procedido por uma acumulação de relações com o saber. Ao conservar essa definição, o próprio autor argumenta que a relação com o saber é um conjunto de relações e não uma acumulação de conteúdos psíquicos, estendendo a definição para além do saber-objeto e da escola.

O segundo tem um significado mais amplo, já que existem várias formas de aprender: pode ser adquirir um saber (aprender Fisiologia, Matemática), dominar um objeto ou uma atividade (aprender a escrever, a andar de bicicleta), entrar em formas relacionais (aprender a cumprimentar, a mentir). Nesse contexto, o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Charlot (2000, p. 80) destaca que “[...] essa definição tem o mérito de enfatizar a noção de relação, mas apresenta dois defeitos: por um lado, é tão formal, que se tem revelado pouco operatória, por outro, oculta, desta vez, a pluralidade das relações”. Assim, quando Charlot explora a relação com o saber, ele amplia essa noção para uma relação com o aprender. A partir desta definição, o autor manifesta que “[...] pode-se conservar essa definição, porém, com uma correção: a relação com o saber é um conjunto de relações” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Portanto, as últimas definições propostas em 2000, destacam o saber envolvendo significados no aprender - o sujeito mantém uma relação com o saber quando atribui um sentido a determinada atividade, pessoa, determinado lugar, etc., relacionando-se com o mundo, com o outro e com ele mesmo.

Tendo presentes as definições que Charlot desenvolve no decorrer dos anos e voltando essa realidade para as práticas escolares, Charlot salienta que a relação com o saber inclui consigo as representações do saber, sendo que nestas representações estão envolvidas as crenças, os valores e as atitudes dos alunos: “[...] representar corresponde a um ato de pensamento com o qual o sujeito se refere a um objeto” (CHARLOT, 2000, p. 83). Essas representações podem ser a do bom aluno ou do bom professor, por exemplo: “[...] qualquer jovem é capaz de dizer que é um bom aluno, mas, nem por isso, pode-se dizer que ele já tem, na cabeça, uma representação explícita do bom aluno antes da questão ser-lhe proposta” (2000, p. 83).

2.4 Os tipos de relação com o saber

A relação com saber pode ser definida como a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Procurar saber supõe instalar-se em um determinado tipo de relação com o mundo, que pode ser distinto em diferentes ambientes de aprendizado.

No interior da teoria da relação com o saber, Charlot considera três aspectos relevantes: o epistêmico, o de identidade e o social, que permitem compreender as relações com o saber trabalhadas pelo autor. Neste sentido, Charlot salienta que o sujeito é formado cem por cento de cada um desses registros, que se constituem uns nos outros.

A relação epistêmica com o saber parte do pressuposto/do princípio de que o “aprender” não significa a mesma coisa para os alunos. Entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito. Charlot (1996), em pesquisas realizadas em escolas de diferentes classes sociais na França, evidencia que há diferenças no significado de aprender para os alunos de classes sociais diferentes. Aprender pode ser adquirir um saber ou obrigações escolares, ou seja, cumprir as exigências institucionais como estudante na escola. Essa

diferença remete à relação com a escola, mas também à relação com o próprio saber: aprender não significa a mesma coisa para todos.

Dessa forma, o autor destaca três maneiras de relação epistêmica com o saber, ou seja, a relação com um saber-objeto, a relação com o saber executada pelo corpo e a relação com um dispositivo relacional. A relação com um saber-objeto ocorre quando o

aprender apropria-se de um objeto virtual (o 'saber'), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...). Aprender, então, é 'colocar coisas na cabeça', tomar posse de saberes-objetos, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa ou imprecisa. Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas (CHARLOT, 2000, p. 68).

A relação com o saber executada pelo corpo é situada não como "passagem de um estado de não posse à condição de posse, mas sim, do não domínio ao domínio de uma atividade engajada no mundo" (CHARLOT, 2000, p. 69). Neste caso, o corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, aberto a situações reais, mas também virtuais. Por exemplo, "aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade". O autor salienta que "aprender a nadar será aprender 'a natação', aprender a fazer adições ou a utilizar um computador tornar-se-á aprender a adição ou a informática" (CHARLOT, 2000, p. 69).

E, por fim, trata-se do domínio de um dispositivo relacional. Aprender pode também vir sob a forma de domínio de uma relação com o outro (aprender a mentir, por exemplo) e consigo mesmo (aprender a persistir). Aprender a regular essa relação com os outros e consigo mesmo é fundamental para que se possa seguir na vida. Trata-se da capacidade de regular a "distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo" (CHARLOT, 2000, p. 70). Esse processo epistêmico é denominado "distanciação-regulação", em que o sujeito epistêmico aparece como um sujeito afetivo e relacional.

Ressalta-se, então, que em cada uma dessas formas epistêmicas de relacionar-se com o saber estão presentes as relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Segundo Charlot (2000, p.68),

[...] qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não consigo?

Desse modo, o que existe de diferente nessas três figuras de aprender é a relação com o saber e não especificamente as características naturais do aluno e do mundo no qual está inserido. Isso é definido por Charlot (2000, p. 71) como um aspecto muito importante do ponto de vista pedagógico, ou seja, “[...] um espírito concreto e prático não é algo que se muda, ou, então, o faz muito dificilmente, enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói”.

A relação com o saber também é de identidade com o saber. Todo o processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. De acordo com Charlot (2000, p. 63), qualquer relação com o saber comporta uma dimensão de identidade, pois aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros. Assim, “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber”. Esta concepção levou o autor a assumir a postura de que a educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber, e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

Diante da construção da relação com o saber, o outro mantém um papel de extrema importância, atuando em todas as suas dimensões, seja no objeto que desperta interesse, na aprendizagem das relações humanas ou na construção da própria identidade. Para Charlot (2000), esse outro, além de ser essa outra pessoa que está ao lado de quem aprende, é também um outro que está interiorizado, uma espécie de representante virtual desse conjunto de alteridades com as quais se aprende a viver, e que regula as relações que se mantêm com os outros presentes corporeamente no mundo. Nas palavras de Charlot (2000, p. 72), “a relação que eu mantenho com uma pessoa está ‘sob o olhar’ de um outro virtual que contribui para regulá-la: diz-me quão grande é esse amor, quão legítimo é esse ódio, quão nobre é essa dedicação”.

A relação com o saber também é social, pois exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse

indivíduo está inserido. No entanto, Charlot (2000, p. 62) enfatiza que “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”. O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber também é singular do sujeito com o saber. Charlot (1996) aponta que os jovens com as mesmas condições de existência e atuantes nas mesmas relações sociais não estabelecem a mesma relação com o saber, determinando que a relação com o saber não é uma relação causal.

Conforme Charlot (2000, p.73), o mundo, o eu e o outro não são meras entidades:

o ‘mundo’ é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. O ‘eu’, o sujeito, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a ‘ter uma boa profissão’, a ‘tornar-se alguém’, etc. O ‘outro’ são pais que atribuem missões ao filho, professores que ‘explicam’ de maneira mas ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis ‘palavras de fatalidade’.

Com base no pressuposto acima, pode-se perceber que as dimensões com a relação com o saber constituem-se umas nas outras. Ao fazer referência à identidade, vale destacar a participação do outro nessa construção, tanto aquele que está ao nosso lado, quanto o outro interiorizado. A respeito da construção de si através do outro, a teoria da relação com o saber adota uma postura epistemológica que concebe o homem como ser inacabado. O sujeito nasce inacabado, porém, uma vez que está dentro do mundo habitado por seres humanos, este proporciona a ele um patrimônio cuja apropriação torna-o também humano.

2.5 Questões pedagógicas e epistemológicas

Diante de muitas questões envolventes no âmbito escolar, Charlot (2013, p. 158) nos faz refletir a partir de alguns questionamento importantes,

Qual tipo de olhar, qual tipo de abordagem permitem entender o que está acontecendo na história escolar de um jovem, seja na própria sala de aula, seja no mundo externo? A questão central, inclusive quando se

trata de política educacional, é a seguinte: o que se tem de fazer para aprender alguma coisa? Por que há jovens que não conseguem aprender? (CHARLOT, 2013, p. 158).

A questão do “aprender” é vista como um aspecto central nessa discussão, pois a transformação da escola está estritamente relacionada com a atividade do aluno. Dessa forma, só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas “[...] para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá” (CHARLOT, 2013, p. 159). O autor ainda destaca que, uma vez, um adolescente francês disse-lhe: “[...] ‘Na escola, eu gosto de tudo, menos das aulas e dos professores.’ É claro que, mesmo nesse caso, a escola tem sentido para o aluno, mas esse sentido não está relacionado com o aprender. Não há prazer e, portanto, não há sentido em aprender (CHARLOT, 2013, p. 159).

O prazer e o desejo são elementos fundamentais na vida escolar do aluno, deixando-se de lado, neste caso, a questão da motivação como um aspecto relevante, pois, segundo Charlot (2013), essa ideia de motivar os alunos, muitas vezes, é o mesmo que enrolar os estudantes para que façam alguma coisa que não estão a fim de fazer. A questão de fundo é a “mobilização”, ou seja, implica a ideia de movimento. Charlot (2000, p. 55) destaca que

[...] a mobilização implica mobilizar-se (de dentro), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (de fora). Poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me.

Verifica-se, portanto, que a motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno. O problema, nesse sentido, é saber como é possível despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender. Dessa forma, o que aparece de imediato é a questão da relação com o saber: “[...] Na escola, quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana, quem aprende na escola é o eu epistêmico, o que os filósofos chamam de Razão, o eu pensante” (CHARLOT, 2013, p. 160). A partir disso, pode-se entender o porquê de muitas vezes a didática não servir para nada, pois a mesma supõe um aluno que já quer aprender.

Fora da escola, aprendem-se muitas coisas, sendo estas muito importantes para o exercício da cidadania, que estão relacionadas com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela vivenciada no ambiente escolar. Charlot (2013, p. 161) complementa dizendo que

o 'aprender', ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras.

Para Charlot (2013), a questão da heterogeneidade das formas de aprender é fundamental, pois existem diversas formas de aprender, bem como diferentes lugares que proporcionam esse aprendizado. Com isso, a pessoa caracteriza-se com base na forma de relacionar-se com o mundo, com os outros, consigo mesma e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender.

[...] Por nascer inacabada, a cria da espécie humana tem de aprender tudo: gestos, ações, comportamentos, sentimentos, formas de se relacionar com os outros, linguagem, conhecimentos que lhe possibilitam se adaptar a seu meio de vida, artes, saberes científicos, etc. (CHARLOT, 2013, p. 176).

Dessa forma, compreende-se que o ser humano aprende muitas coisas importantes fora da escola, mas que se aprendem também coisas fundamentais dentro da escola. De acordo com Charlot (2013, p. 177), “[...] são coisas específicas e temos de respeitar a especificidade dos vários lugares e situações em que se aprende”.

A educação abrange um papel muito importante nesse sentido, pois é considerada um processo de autoconstrução do sujeito, um processo de apropriação de um patrimônio, um movimento de dentro (o jovem educa-se) e de fora (o jovem é educado). Com isso, pode-se dizer que a educação é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si.

Entre algumas das questões pedagógicas discutidas no âmbito escolar, encontra-se o dilema entre os professores tradicionais e construtivistas. Ambos, apesar de suas diferenças, “[...] valorizam a atividade de aprendizagem e visam à transmissão de um patrimônio humano” (CHARLOT, 2013, p. 178). Nesse

processo de ensino-aprendizagem, onde ocorre um movimento contínuo de conhecimentos entre professores e alunos, Charlot (2013, p.179) argumenta que

Se o professor não oferecer um ensino (pedagogia mais tradicional) ou uma situação (pedagogia mais construtivista) que possibilite ao aluno se apropriar de um saber ou construí-lo, o processo de ensino-aprendizagem fracassa. Reciprocamente, se o aluno não quiser entrar em uma atividade intelectual, apesar de todos os esforços do professor e da utilização de qualquer que seja a pedagogia, o processo fracassa também.

Neste sentido, percebe-se o movimento recíproco que envolve a construção do conhecimento, ambas as partes (professor/aluno) dependem dessa conexão para ocorrer o sucesso escolar³. O grande problema é quando o professor é visto como o único ativo e grande responsável pelo ato do ensino-aprendizagem.

Diante desta perspectiva, vale lembrar que “[...] na escola, cada vez mais os alunos nunca encontram o saber como sentido e o aprender como prazer” (CHARLOT, 2013, p. 181), pois, hoje em dia, “o saber não se apresenta só como atividade e como patrimônio, mas, também, como mercadoria: o saber como passe, que permite passar de ano e passar no vestibular” (CHARLOT, 2013, p. 180). Ao passo que a sociedade do saber vai evoluindo, ao mesmo tempo vai perdendo o seu valor de uso, adquirindo, dessa forma, um valor de troca. Essa questão do “valor de troca”, Charlot (2013, p. 181) exemplifica quando coloca a seguinte situação entre pais e filhos: “[...] Estude matemática, meu filho, sei que é muito chata, mas, em compensação, ganhará um celular para ligar para a sua namorada”.

No entanto, pode-se pensar em um mundo contemporâneo com produtores e consumidores cada vez mais reflexivos, mais criativos, mais autônomos, mais responsáveis e, portanto, mais bem-formados, educados e instruídos de um modo mais inteligente, para que esse modo de educação não seja levado como

³ Lahire (1997), autor francês, considera que fracasso escolar e sucesso escolar são noções vagas, pois o “sentido e as consequências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam historicamente” (p. 53); dependem do momento histórico e da posição socioeconômica do sujeito envolvido. Para esse autor, são “noções relativas de extrema variabilidade” que devem ser analisadas segundo suas “variações históricas e sociais” (p. 54). Já Souza e Silva (2003), baseados em suas pesquisas, afirmam que “o sucesso escolar é definido a partir da conquista pelos estudantes provenientes dos setores populares do diploma de nível superior, seja em instituição pública ou particular” (p. 18).

exemplo, ao ponto de se pensar e instruir um modo sistêmico de aprendizagem, em que se aprende para ter algo em troca, em vez de apropriar-se do saber como sentido e prazer.

2.6 Questões antropológicas

A espécie humana é constituída por ela mesma no decorrer da história, o homem é construído enquanto espécie humana. Segundo Charlot (2013, p. 167) “[...] ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura, a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída no tempo”. Por fim, Charlot continua dizendo “[...] o homem é constituído enquanto sujeito singular que tem uma história singular. Portanto, a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização”.

Diante das questões antropológicas presentes na citação acima, Charlot (2013) salienta que o homem não é dado e sim construído, e esse processo de construção não se detém apenas como uma relação de hereditariedade biológica, mas como uma herança cultural, construindo-se, dessa forma, como um ser singular.

Esse processo é denominado por Charlot (2013, p. 169) como um processo feito por meio da práxis, “[...] pelo qual o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo, [...] o homem construiu o seu mundo, inclusive a natureza, e, ao construir seu mundo, ele se construiu”. A educação contribui para que esse movimento aconteça, propiciando que, de geração a geração, a herança cultural seja repassada, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie.

Nascemos como possibilidade e vamos nos tornando seres humanos concretos por meio da educação, que nos permite incorporar o que foi criado pela própria espécie humana no decorrer de sua história. Isso significa que, o homem nasce, chega em um mundo humano que o antecedeu. Ou seja, a essência do ser humano (o que faz com que sejamos seres humanos) não é uma coisa que está dentro de nós, está fora de nós, na forma de patrimônio criado pela espécie humana no decorrer da história (CHARLOT, 2013, p. 169-170).

O ser humano constrói-se por meio de certa realização social e cultural, na qual nunca deve ser visto como um ser completo e inacabado, mas em um

processo de contínua transformação. Charlot (2013, p. 170-171) salienta que somos seres originais e singulares porque somos sociais e, dessa forma, “[...] quanto mais sociais formos, mais singulares seremos”. Quanto mais os seres humanos interagirem socialmente com o mundo, mais diferentes e originais tornar-se-ão diante da sociedade.

Portanto, a educação, como um dos processos históricos, é marcada pela humanização, pela socialização e pela subjetivação. Esses três processos históricos supõem, segundo Charlot (2001, p. 25-26), um processo de apropriação do mundo, o qual ele chama de “aprender”, “[...] aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior, reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito”.

Nesse sentido, pode-se destacar que a humanização implica adentrar num mundo humano já configurado, tornar-se homem – ser humano – num determinado contexto. A socialização pressupõe que o neófito participe da herança social, aprendendo uma cultura e os valores já construídos na história da comunidade a que passa a pertencer. Finalmente, o processo de subjetivação ou singularização permite que o indivíduo se diferencie, construindo uma identidade e uma autobiografia. Nesse viés, é possível compreender que o ser humano não nasce pronto, pré-definido. A condição humana implica finitude e historicidade e, ao mesmo tempo, consciência de que o humano pode ser construído e reconstruído na relação com a cultura, com os outros, com o mundo circundante e consigo mesmo.

Nesse movimento complexo e sempre inacabado, de construir-se através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, surge o desejo de aprender. É esse desejo que impulsiona o homem ao ato de aprender e em direção ao saber, colocando-o na direção do que o atrai, concretizando através da interiorização o que era uma simples realidade externa.

Essa condição antropológica deve estar na base de toda teoria da relação com o saber, ou melhor, de toda teoria da educação. Charlot (2013) induz alguns princípios fundamentais de uma teoria da relação com o saber, relacionadas a esse sentido:

- Nascer é, para o homem, estar na obrigação de aprender (e ter a chance de poder fazê-lo).
- Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla do que a relação com o saber e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Neste campo do aprender, podem existir situações de concorrência, provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce.
- O movimento para aprender é induzido pelo desejo, devido à incompletude do homem. Esse desejo é desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro.
- Esse desejo não pode jamais ser completamente satisfeito porque, por sua condição, o sujeito humano é incompleto, insatisfeito. Ser completo seria tornar-se um objeto. Nesse sentido, a educação é interminável, jamais será concluída.
- Educar é educar-se. Mas é impossível educar-se se não se é educado por outros homens. A educação é, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna e uma ação exercida do exterior. Esta relação interna/externa é que define a educação (CHARLOT, 2013, p. 57-58).

Diante do exposto, com base em Charlot, pode-se concluir que não há saber sem uma relação com o saber. Toda relação com o saber é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

3 DA RELAÇÃO COM O SABER: O QUE PENSAM JOVENS DO ENSINO MÉDIO?

Neste terceiro capítulo, serão apresentados os resultados do estudo empírico, baseados em um questionário aplicado e em oficinas realizadas com estudantes do Ensino Médio. Nesta parte da pesquisa, destacaram-se as relações que os estudantes estabelecem com o saber e, diante de tantas formas de adquirir um novo conhecimento, buscou-se investigar qual o sentido que eles atribuem a estudar e a estudar na escola, bem como quais saberes os jovens mais valorizam e a quais dão sentido. Diante dessas problematizações, foram realizados seis encontros¹, nos quais foram abordadas temáticas diferenciadas para trabalhar as questões mencionadas acima.

Confrontar e analisar o sentido da relação com o saber, juntamente com as perspectivas dos jovens do Ensino Médio, contribuiu para um melhor entendimento de algumas questões que se fazem presentes em escolas nos dias atuais. Segundo Charlot, no âmbito escolar,

[...] costuma-se invocar características que são imputadas ao próprio indivíduo: ele é preguiçoso, ele não está motivado, etc. Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe, assim 'não estar motivado' é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta (2001, p.15-16).

Charlot (2001) salienta que a relação com o saber se destaca como importante, seja sob um ponto de vista prático, seja sob o aspecto teórico. Sob o aspecto prático pode-se justificar por que este aluno “não gosta” de Matemática e, por exemplo, entender como “motivá-lo, mobilizá-lo²”. Do ponto de vista teórico, o problema é de fato o da relação entre o desejo e o saber.

Sabe-se que a escola não é um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o saber, mas é um lugar que induz as relações com o

¹ As dinâmicas dos seis encontros realizados estão descritas na introdução deste trabalho.

² Charlot procura evitar em falar a palavra “motivação”, usando, no entanto, a palavra “mobilização”, pois “[...] 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 invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 2013, p. 145).

saber. Compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber, ou melhor, esse processo de aprendizagem, é de grande relevância, pois, se o sujeito já está em uma atividade, a questão é compreender o que sustenta sua mobilização.

3.1 Algumas questões sobre os jovens: contexto familiar, socioeconômico e cultural-religioso.

A partir de alguns estudos realizados por Charlot (1992 e 1996), pode-se destacar que, apesar da garantia do acesso à escola pública (assegurada pela legislação), muitos alunos são reprovados e abandonam seus estudos. Com base nisso, pode-se dizer que o ensino público ainda não garante aos seus alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal significativa com o(s) saber(es), tão relevante para o êxito da aprendizagem.

Nessa situação, a socialização do jovem no contexto escolar e as relações entre professor e aluno têm sido especialmente difíceis, com sérios problemas de disciplina e com grande falta de interesse por parte dos alunos, para o desespero dos professores. Charlot (2001, p. 33-34) destaca que “[...] tudo se passa como se o jovem, ao rejeitar a escola e o professor, não conseguisse estabelecer uma relação pessoal e significativa com o saber, sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual”.

Para se compreender todos esses aspectos, optou-se por denominar a primeira etapa desenvolvida com os jovens do Ensino Médio como “*Ponto de Encontro*”, buscando, por meio da aplicação de um questionário, conhecer o contexto em que esses jovens estão inseridos, bem como aspectos familiares, socioeconômicos e culturais-religiosos, para, depois disso, analisar e compreender que relações os jovens estabelecem com o saber, a partir dos resultados dos encontros descritos na sequência.

Participaram do estudo 57 jovens estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio³, com uma faixa etária entre 15 e 19 anos de idade. Grande parte reside

³ Os estudantes participantes da pesquisa estudam numa Escola Pública do Município de Erechim/RS.

no centro urbano do município. Sete alunos já assumiram uma união conjugal - alguns são casados e outros apenas convivem junto com o seu (sua) parceiro (a).

Com relação ao contexto familiar, grande parte mora com os pais e irmãos, sendo que, em alguns casos, os avós, cunhados, tios e sobrinhos também se fazem presente na mesma residência. A participação na renda familiar envolve todos os membros da casa, com exceção dos irmãos menores de idade. Doze alunos, no momento da pesquisa, não possuíam vínculo empregatício. Apenas dois alunos já têm filhos, assumindo, com isso, uma maior responsabilidade, tanto na criação deles, como nos afazeres domésticos e familiares.

Os pais dos alunos, na sua grande maioria, possuem o Ensino Fundamental incompleto, tendo apenas um conseguido cursar o Ensino Superior. As atividades que provêm a renda familiar giram em torno de sua escolaridade, ou seja, operador de máquinas, cozinheira, mecânico, secretária, auxiliar de produção, jardineiro, doméstica, entre outros. Como grande parte dos alunos trabalha no horário oposto ao da aula, o contato com a família fica de certo modo comprometido. Diante de todos os afazeres, o tempo destinado ao convívio dos jovens com suas famílias apresentou dados bastante relativos: alguns jovens não possuem contato, enquanto entre outros o convívio ficou entre 20 e 30 horas semanais. Apenas 24 % dos alunos convivem mais de 35 horas por semana com sua família.

Apesar de suas diferenças, os alunos apresentam alguns traços comuns, o que nos permite afirmar que eles compartilham certas experiências semelhantes no seu modo de vida na cidade. Charlot (2001, p. 36) destaca com base em experiências com os jovens que, para muitos, “[...] a escola é apenas um ponto de encontro”. Considerando o seu papel específico, ela deveria significar também “o lugar da aprendizagem”, lembrando que o encontro é uma das condições necessárias para que “[...] as relações de ensino/aprendizagem sejam realmente frutíferas”.

Outro item investigado foi o contexto socioeconômico dos alunos e, com base nisso, pode-se perceber que, pelo fato de os alunos residirem nas regiões mais centrais da cidade, isso significa uma maior proximidade com bairros de classe média. A realidade analisada apresenta alguns desses aspectos, pois quase todos os alunos (incluindo sua família) possuem casa e carro próprio.

Dentre os jovens apenas um não possui celular próprio, 41 jovens possuem tablete e/ou notebook, bem como acesso à internet fora da escola.

Com relação ao contexto cultural desses jovens, percebe-se que eles não apresentam hábitos de leitura, pois, quando questionados sobre a quantidade de livros lidos integralmente até os dias de hoje, grande parte leu menos de cinco. Treze jovens leram de dez a vinte livros e seis ressaltaram não terem lido nenhum livro. Já quando questionados sobre a quantidade de livros lidos integralmente após o ingresso no Ensino Médio, não houve acréscimos: 35 alunos leram de um a cinco livros, oito leram de seis a doze e quatro jovens não leram nenhum livro. Os jovens investigados pertencem ao 2º e 3º ano do Ensino Médio e alguns deles já estão quase concluindo o curso, estando a caminho de uma futura graduação, sem, no entanto, terem o hábito da leitura e o contato com os livros.

A leitura pode ser vista como uma ponte de conhecimentos entre o indivíduo e o mundo, mas, para que isso seja associado a novos aprendizados, o jovem necessita estar mobilizado para tanto. O hábito de leitura precisa ser incentivado de forma prazerosa, tanto no âmbito escolar como no familiar, para que essa interação desperte no jovem o gosto tão necessário e importante pela leitura.

O grupo de jovens investigados assiste a mais de dez horas por semana programas de televisão, apresentando gostos bastante diferentes, desde desenhos animados, até novelas, filmes e telejornais. Os programas que se destacaram por abranger algum tipo de conteúdo, ensinamentos, foram *National Geographic*, *Animal Planet* e programas de culinária. Já com relação aos gostos por filmes, apresentaram preferências bastante parecidas. Os filmes que envolvem terror (*Premonição 4*), ação (*Velozes e Furiosos*), romance (*A culpa é das estrelas*) e comédia (*Se beber não case*) foram os mais citados entre os jovens. As músicas que mais apreciam são as de rock, sertanejas e os funks, nos mais variados estilos e produzidas e/ou interpretadas por diferentes cantores. Quanto à religião, 43 alunos destacaram que seguem alguma religião, havendo, entre eles, uma grande diversidade (católicos, evangélicos, luteranos, testemunhas de Jeová e espíritas).

Relacionando os jovens às atividades de lazer, podem-se destacar diferentes atividades em que eles estão envolvidos, mas, para isso, é preciso entender o que se define por lazer. Segundo Dumazedier (1973, p.34), lazer

[...] é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntário ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

O autor relaciona o lazer com a satisfação de algumas necessidades humanas como o repouso, a diversão, a recreação, a distração, o desenvolvimento intelectual. Para ele, o lazer é uma atividade relacionada ao divertimento e ao descanso. No caso dos jovens pesquisados, as atividades de lazer que mais apreciam diferem de acordo com o gênero. As meninas procuram sair com as amigas, viajar, acessar a internet e praticar algum exercício físico; já os meninos procuram jogar futebol, escutar música, dormir e ir para a academia.

Como muitos alunos estudam e ao mesmo tempo se dedicam ao trabalho, o tempo destinado aos estudos fora da escola fica de certo modo limitado. Para Charlot (2005), o aluno só se apropria e se envolve com o saber se estudar, entrando e envolvendo-se em uma atividade intelectual, mobilizando de certa forma a sua relação com a escola. Mas, por outro lado, para que essa mobilização aconteça é necessário que a aprendizagem faça sentido para ele, que responda a um desejo. A grande preocupação com relação ao tempo destinado aos estudos por este grupo de jovens é pelo fato de que eles não disponibilizam tempo para tanto, dedicando-se a outros afazeres. Isso pode ser visto nos dados obtidos na pesquisa: 14 alunos declararam não estudar fora da escola, 24 alunos dedicam-se aos estudos menos de duas horas por semana e 17 alunos destacaram estudar entre 3 a 10 horas semanais.

Eles possuem pouco contato com suas famílias (em um turno trabalham e em outro frequentam a escola), não possuem hábito/gosto pela leitura, nos momentos vagos procuram fazer algumas atividades de lazer, deixando o estudo em último plano. A partir dessas questões, avançamos para uma análise um pouco mais aprofundada a respeito da relação que estes jovens possuem com o saber, embasada nos dados obtidos por meio das oficinas, descritas a seguir.

3.2 Nós e os ETs: o que ensinar a quem nada sabe?

Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na sua casa um ET sentado no sofá da sua sala. [...] A missão dele é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos terráqueos (seres que vivem na terra). Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele poderia ir para aprender? Como ensiná-lo? Você poderia fazê-lo viver tudo o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender (CHARLOT, 2001, p. 37).

Foi com uma proposição assim provocante que foi proposto aos jovens, em um segundo encontro, pensarem sobre o que seria necessário ensinar a esse ET, quem o faria e como faria. Com base nessa problematização, é possível nos perguntarmos sobre “Por que colocar/diagnosticar a questão da relação com o saber?”. Essa questão pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Segundo Charlot (2001, p.16), “[...] uns parecem sempre dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender”, enquanto outros “[...] parecem pouco motivados para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo”.

Percebeu-se que, dentre as tantas coisas que o ET poderia aprender, os jovens tiveram a tarefa de selecionar apenas alguns ensinamentos que estabelecem como os mais importantes, pois o tempo que se tinha para ensiná-lo era extremamente curto. A partir disso, notou-se o reconhecimento, pelos jovens, da importância de ensinar-lhe as atividades fundamentais ao cotidiano de uma existência, de fato, humana. No Quadro 2, a seguir, estão descritas as atividades ditas como as mais relevantes, reproduzidas por meio de expressões utilizadas pelos jovens. Elas foram organizadas em quatro categorias e, por apresentarem um grande número de referências a saberes práticos, foram subdivididas com base em atividades a que dizem respeito.

Quadro 2 - Ensinaamentos destacados como os mais importantes.

CATEGORIA	EXPRESSÕES DOS JOVENS
Comunicação/socialização	Falar a “nossa língua”, ler, escrever, fazer contas de matemática, ser educado, aprender as leis da humanidade, a não roubar, a ser honesto, a não invadir “casas”, aprender os valores, a falar Inglês, a dar um abraço, a respeitar, aprender outras culturas, os sentimentos (amor, saudade, fome, pobreza, medo, solidariedade), o alfabeto, os cumprimentos, os direitos e os deveres, a trabalhar e conviver com os amigos, colegas e desconhecidos.
Lazer	Jogar bola, basquete, play, nadar, conhecer nossas músicas e filmes, passear no parque, sair à noite, assistir TV, dançar, brincar, cantar e assistir vídeos sobre a origem.
Afazer cotidianos	Mexer com as tecnologias da Terra, caminhar, comer, dormir, acordar, cozinhar, trabalhar, lavar roupa, limpar a casa, ligar a TV e dirigir.
Cuidados pessoais	Ensinar a se alimentar, ir ao banheiro, tomar banho, escovar os dentes e se vestir.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dos dados, pode-se perceber que os aspectos relacionados à comunicação/socialização foram aqueles nos quais os jovens mais se detiveram e determinaram como os mais importantes. Já os cuidados pessoais foram o que menos apareceram.

Os saberes listados, e da maneira como os jovens referem-se a eles, nos leva a chama-los de “ensinaamentos familiares”, pois destacam que, pelo fato de o ET estar na casa deles, os responsáveis por ensiná-lo, em uma primeira instância, fariam isso por meio de atividades, destacadas como as mais importantes, vinculadas aos ensinamentos repassados pela própria família. Os fragmentos de textos abaixo são de alunos do 3º ano, que disseram o seguinte:

Eu ia ensinar a ele a ser uma pessoa ou ET, gentil, dizer obrigado, com licença, por favor, de nada, tchau, oi, falo, valeu, enfim, também ia ensiná-lo a escrever e ler, que seria muito complicado, pois isso se

aprende na escola, mas o básico eu ia ensinar. Também falaria com ele como conseguir ser uma pessoa bem de vida, que para isso ele tem que trabalhar estudar, se esforçar ao máximo para conseguir realizar seus sonhos e nunca perder a fé. Enfim, ensinaria tudo que minha mãe sempre me fala e me ensina.

[...] ele deveria aprender os hábitos que temos de fazer todos os dias, como, por exemplo, comer, dormir, acordar, trabalhar. Ele aprenderia de modo como nossos pais nos ensinaram quando nascemos aprender a falar, comer, trabalhar. Ele aprenderia olhando para as pessoas e vendo como elas convivem em sociedade.

[...] uma família poderia ensinar-lhe sobre os princípios da vida, do que é certo e errado [...].

Em muitos momentos os alunos destacaram a necessidade de o ET aprender por meio da convivência com familiares e amigos. O espaço escolar também foi apresentado ao longo dos textos como um aspecto bastante relevante, mesmo com um tempo curto de aprendizagem, ou seja, apenas uma semana. No entanto, com relação à escola, os participantes não explicitaram os conteúdos e os significados desses saberes, como se a simples referência “escola” já bastasse para indicar o seu valor e a sua importância. Os trechos de dois textos, apresentados a seguir, escritos por alunos do 2º ano exemplificam isso.

[...] numa escola ele iria ler alguns livros, aprender a respeitar as pessoas, os seus valores, as regras, conhecer algo novo.

[...] para ocorrer aprendizagem levaria ele para uma escola para ter experiência e convívio com outros seres humanos.

[...] mandaria ele para a escola, onde ele aprenderia e geraria novos conhecimentos. Não deixaria ele assistir televisão, pois não transmite nada que possa ser útil, lhe daria livros que são mais proveitosos.

Com base, nas respostas dos alunos, percebe-se que destacam que na escola o ET conheceria algo novo, esse “novo” propriamente dito é, de fato, o que o aluno espera da escola. Segundo Charlot (2000, p.62), “[...] não há saber em si, o saber é uma relação”. O professor precisa estar atento às necessidades e fragilidades de seus alunos, vinculando o aprendizado com a realidade deles para que essa relação do ensino com o meio em que eles estão inseridos possa fazer sentido e, com isso, possam aprimorar seus conhecimentos, sempre com base em algo novo. Essas relações são necessárias para constituir o saber e também

para apoiá-lo após a sua construção. Charlot (2000, p. 63) destaca que “[...] um saber só continua válido enquanto a comunidade o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido”.

Além disso, também foram citados pelos alunos outros lugares que contribuiriam para o aprendizado do ET, entre eles o cinema, a praça, a rua, a igreja e até mesmo assistindo televisão. Uma aluna do 3º ano destaca que

[...] ensinaria ele a amar, ser bondoso, amigo e tudo de melhor que o mundo tem para oferecer. Para ele aprender isso seria só com uma pessoa de coração puro. Levaria ele a igreja. Ensinaria ele a ler, para ler a bíblia onde diz sobre amor e perdão, bondade e maldade. E com certeza ele levaria para o seu planeta uma experiência incrível da Terra.

Outro conjunto de saberes levantado pelos jovens é composto pelos “saberes de natureza ético-moral”, ou seja, com o intuito de ensinar ao ET a ser educado, a ser bom, gentil, a distinguir o que é bom e o que é ruim, a respeitar e amar o próximo, a não roubar, ser solidário, capaz de amar a natureza. No conjunto de textos, o respeito estava de certo modo aproximado à “educação” do “amar ao próximo” e às mais variadas formas de solidariedade:

[...] faria sentir o amor, a saudade, a solidariedade, a fome, a pobreza, a raiva, o medo, porque assim ele aprenderia os valores dos terráqueos, por que somos mais complicados que eles (ETS). Por fim dessa semana, ensinaria a ele o amor ao próximo, à compaixão, a educação e o respeito para ele levar para seu planeta.

[...] ensinaria a importância do amor, do respeito, ensinaria como se comportar direito, como ele deve agir diante das coisas ruins, como viver bem com todos.

Destaca-se, portanto, que os jovens, dentre tantos saberes, estabeleceram, em primeiro lugar, os saberes ligados ao convívio familiar, destacando que os ensinamentos provindos da família são de extrema importância para uma boa conduta na sociedade. Em um segundo momento, vieram os ensinamentos aprendidos com os amigos, na rua e, por fim, os saberes vistos como necessários para a aquisição de outros saberes como o ler e o escrever, provindos, então, do ambiente escolar, repassados com a ajuda de um professor. As suas respostas

condizem muito com a realidade e com os ensinamentos que fazem parte de suas vidas desde a infância até os dias atuais.

A partir dos ensinamentos repassados ao ET, percebe-se um jovem circunscrito ao espaço familiar. A família ocupa um lugar de extrema importância no que diz respeito aos sentimentos primordiais, permanecendo como modelo, ainda que sejam a escola e a vida pública os lugares onde deverão estar presentes muitos aprendizados.

3.3 Escrita do saber

Além do encontro imaginário com o ET, a outra atividade previa que os jovens deveriam elaborar uma reflexão sobre os saberes, atividade esta inspirada no trabalho realizado por Charlot (1992) em escolas públicas francesas, com alunos em sua maioria imigrantes e pobres. Nesse sentido, foi proposta a elaboração de um texto que era uma espécie de balanço geral em que a aproximação entre aprender e viver permitia ao jovem avaliar os saberes aprendidos, com base na sua história pessoal.

A problematização inicial proposta foi a seguinte: “Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes?” (CHARLOT, 2001, p. 39).

Os textos recebidos são “discursos sobre a experiência pessoal vivida”, em que o jovem fala dele mesmo, recriando situações nas quais ele é o ator principal, junto com outras pessoas que participaram e participam do seu processo de aprendizagem.

A escrita do saber⁴ relata saberes relacionados à vida cotidiana, mas se refere quase que exclusivamente às questões morais, éticas e às questões do espaço familiar. Os jovens mencionam como conhecimentos mais importantes um conjunto de **valores** (ter respeito, ser honesto, amar o próximo, ajudar os outros etc.), aprendido com pais, parentes, amigos, enfim, pessoas mais próximas, valores que foram incorporados e aceitos como deveres. Os valores que os jovens mais citaram no decorrer dos textos são apresentados no Quadro 3⁵:

⁴ Neste caso, “[...] a escrita do saber consiste em uma produção de texto na qual o aluno avalia os processos e os produtos de sua aprendizagem” (CHARLOT, 2001, p. 37).

⁵ As expressões utilizadas estão apresentadas da mesma forma como os jovens as mencionaram.

Quadro 3 - Principais valores aprendidos ao longo da vida - os ensinamentos mais importantes.

<ul style="list-style-type: none"> - valorizar as coisas e os outros; - ser humilde; - contar sempre a verdade; - ser diferente dos outros, pelo lado bom; - amar as coisas simples; - respeitar os pais; - não usar drogas; - não beber; - ter caráter; - ter compaixão. - não se envolver com pessoas desonestas (ladrões); - os cumprimentos; - não pegar as coisas dos outros; - respeitar os animais; - ser companheiro; - conhecer as pessoas antes de julgá-las; - respeitar as pessoas mais velhas; - ter responsabilidade; - ter paciência; - ser uma pessoa boa; - o valor de uma verdadeira amizade; - ser educado; - conviver com as diferenças; - assumir os erros; - a importância da família; - o que é certo e errado.
--

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais valores aparecem nos textos de dois modos diferentes. De um lado, os jovens contam como buscam cumprir à risca as obrigações que lhes foram impostas pelos mais velhos e, com isso, revelam a *moral* a que estão submetidos, isto é, as regras a que obedecem. De outro lado, referem-se a esses valores como se fosse um ideal, pois consideram corretos, bons e, por julgá-los dessa maneira, pretendem desenvolvê-los em sua vida, revelando, com isso, sua opção *ética*. Com base nos textos dos alunos do 3º ano, percebe-se a importância dada a tais valores.

[...] desde que nasci minha família vem me ensinando os valores e a ética que a vida e a sociedade exigem, por isso eles vem me ensinando o respeito à vida, amar ao próximo, respeito com os mais velhos e sempre ajudar o próximo na medida do possível. Para mim um dos valores que acho mais importante e sigo como minha doutrina é nunca fazer ao outro o que não quiser que faça com você e ter muito respeito.

[...] com minha família aprendi a respeitar os colegas, os mais idosos, ajudar as pessoas que mais precisam distinguir o que é certo do errado, a falar muito obrigado, por favor, com licença, de nada.

Os textos elaborados pelos jovens abordam, sobretudo, a distinção entre o bem e o mal, entre o bom (ideal) e o ruim. Os saberes vinculados à escola também são mencionados, como também os aprendizados relacionados à igreja, à rua, aos amigos e até a própria vida. Uma jovem descreve com orgulho os ensinamentos e os locais que a auxiliaram para que isso fosse posto em prática. Para iniciar o texto, ela estabelece um título denominado “Desde que nasci...” e continua dizendo:

[...] desde que nasci muitas coisas aprendi, na escola, em casa, na igreja e na rua. Aprendi que o essencial para a nossa vida é a honestidade, o caráter ético. Em casa minha família me ensinou o que é certo e errado, na escola aprendi o que é cultura, na igreja a seguir a moral, a justiça e a ética e por fim, na rua aprendi que a vida não é um mar de rosas e sim um caminho cheio de pedras e aos poucos temos que retirar para podermos trilhar um caminho com dignidade. Aprendi também, que nunca devemos desistir dos nossos sonhos.

Com relação à escola, os principais ensinamentos listados foram a importância de estudar, de concentrar-se, de dialogar e expressar o que se sente, ser uma pessoa independente, explorar conteúdos, conviver com os outros, falar corretamente, ler, escrever, pensar, ser o que é e não ser o que os outros querem, aprender matemática, ser curioso, lidar com as novas tecnologias, ser dedicado, aprender como se comportar em uma entrevista de emprego, ter calma, aprender a se cuidar, lidar com os obstáculos, valorizar os professores, brincar, ter acesso à cultura, entre outros. Os alunos estabelecem esses ensinamentos não considerando o sentido dos conhecimentos para a sua formação pessoal e sim pensando nas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Outro jovem descreve que reconhece quem o ajudou a aprender e discorre sobre quais são os saberes fundamentais para ele e as razões de sua importância:

[...] Coisas mais importantes desde 1996 foram todos os momentos bons de minha vida, porém ter conhecido os meus amigos que me ensinaram, a saber, lidar com várias coisas. Na escolha de um futuro melhor aprendi na escola a ser educado, se comportar, respeitar e falar em público.

Com base nas estratégias/respostas levantadas pelos jovens, percebe-se que eles não só aceitam, como também consideram esses aprendizados como

saberes legítimos e, ao fazerem isso, tornam-se sujeitos éticos, corretos, tornando-se cada vez mais pessoas melhores, dignas. Algumas aprendizagens morais aparecem ao longo do discurso dos jovens, como uma espécie de usos cotidianos do respeito e do amor. Os jovens falam tanto de saberes que consideram virtudes – a amizade, a honestidade, a educação, o respeito, a importância de estudar, etc. - como de aprendizados que perpassam o cotidiano deles, mas dos quais não querem tomar parte, tais como usar drogas, beber, brigar, mentir, roubar, etc.

Nesse conjunto de saberes relativos aos valores morais, muitos deles com uma certa influência cristã, voltado aos valores tradicionais, entende-se que, de certa forma, essas referências acabam conferindo um sentido existencial e transcendente ao espaço da convivência cotidiana, como se, por meio desses ensinamentos, as experiências concretas ganhassem mais profundidade, ou seja, os jovens procuram no dia a dia um lugar para valores humanos, como a dignidade, a solidariedade e a justiça.

Outro aspecto analisado apela para um lado um pouco “materialista”, pois os jovens buscam uma condição de vida melhor, através de muito esforço tentam alcançar os objetivos e sonhos que mais almejam. O trabalho e o dinheiro destacam-se nessa discussão, observando-se que, para eles, como as aprendizagens mais importantes:

[...] não pegar as coisas dos outros sem pedir, poupar dinheiro, saber guardar e não gastar demais.

[...] aprendi a importância dos estudos, trabalho conciliando com o lazer.

[...] aprendi que precisamos estudar muito para conseguir um trabalho bacana, ter um lar agradável.

[...] aprendi a fazer as tarefas da casa como, lavar, passar e cozinhar e tudo isso fez com que hoje eu me torne uma pessoa disposta para trabalhar.

Embora o dinheiro seja apresentado com a condição para tudo, o trabalho é apontado como o melhor meio para obtê-lo. A via do roubo ou do ganho fácil é explicitamente condenada, quer pelos riscos que envolvem, quer pela falta de valor e significado. Dessa forma, o texto pode ser visto como um discurso a favor do trabalho como meio legítimo para a existência social e pessoal. Portanto,

esses textos se apoiam na ideia de honestidade e no trabalho como condição para o reconhecimento.

Para esses jovens, os saberes aprendidos com as experiências vividas e por meio do relacionamento com outras pessoas auxiliam nesse crescimento. Por isso, a vida é tanto aquilo que se aprende como o lugar em que se aprende. Percebe-se isso na seguinte declaração de uma jovem: “[...] aprendi que a vida ensina com o tempo, ganhando experiências”.

O espaço privilegiado em que se ensina e se aprende a arte de viver, o mais destacado pelos jovens, é, acima de tudo, o da família. Muitas vezes o próprio aprendizado (sendo este considerado o fundamental) é o valor da família, especialmente dos pais:

[...] a mais importante foi a educação que meus pais me deram e o carinho que eles tem por mim, devo tudo a eles, que me ensinaram a caminhar, falar, correr, me dão conselhos da vida, um pai e uma mãe nunca querem o mal do filho. Isso tudo que aprendi e vivi e por causa deles.

Ao longo dos textos a mãe é vista e reconhecida com gratidão como a grande responsável pelo que se aprendeu de importante:

[...] com minha mãe aprendi a fazer os meus afazeres de casa.

[...] a minha mãe é a pessoa mais incrível, pois me ensinou a ser educado, gentil e simpático.

No que diz respeito à religião, percebe-se que mesmo quando não é diretamente mencionada, ela está presente como uma moral de referência para esses jovens. Porém, ela só é indicada, de forma explícita, como agente do saber em pouquíssimos casos. De modo curioso, os meios de comunicação como a televisão, o rádio, os jornais e as revistas não foram mencionadas como sendo fatores importantes para o aprendizado. O silêncio a esse respeito talvez possa ser interpretado como sinal de que eles não consideram os saberes vinculados por esses agentes como relevantes, nem dignos de serem mencionados, por mais que estejam presentes no seu cotidiano.

3.4 E o lugar da escola?

Na percepção de muitos jovens, a escola é vista como um ponto de encontro, pois é ali que estão boa parte de seus amigos e com eles muitos aprendizados se fazem presentes. Na oficina “E o lugar da escola?”, os alunos foram desafiados a refletirem sobre uma experiência bastante significativa vivenciada no ambiente escolar, por meio da representação em forma de um desenho. É por meio da experiência significativa que o significado lógico do “material” de aprendizagem se transforma em significado para o sujeito. Para Ausubel (1963, p. 58), “[...] a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. Por meio dessa representação, foi possível destacar os saberes a que os jovens atribuem maior sentido, diante de tantos saberes que perpassam o âmbito escolar.

Segundo Charlot (2001, p. 20-21), “a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sujeito e eficácia”. Na abordagem da relação com o saber, há uma recusa a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. Nesta abordagem, é muito importante a conexão entre o sujeito e o saber, pois o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos, se fizer sentido para ele. O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade do sujeito no e sobre o mundo. Portanto, aprender, segundo Charlot (2001), é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Desse modo, aprender é, também, apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação, sabendo que este saber existe antes mesmo que eu aprenda, ou seja, é exterior a mim.

Ao tentar identificar os processos que fizeram e que fazem parte da história e das situações escolares dos alunos, Charlot (2001) destaca que estamos fazendo uma “leitura positiva”, da realidade desse aluno, ligada à sua experiência, à sua interpretação do mundo e à sua atividade. Segundo Charlot (2000), praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não àquilo em que elas falham e às suas carências. A leitura positiva é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica, é

perguntar-se ‘o que está ocorrendo’, ‘qual a atividade implementada pelo aluno’, ‘qual o sentido da situação para ele’, ‘qual o tipo de relações mantidas com outros’, etc. (CHARLOT, 2000, p. 30). Quando um aluno fracassa, pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não, apenas, a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez, do que ele não pensou.

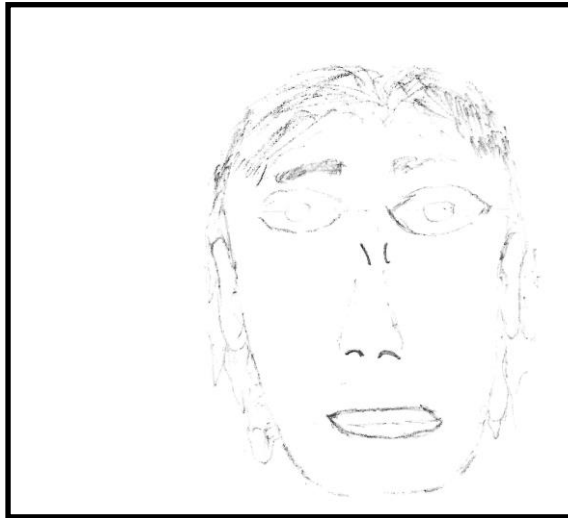
A partir do desenvolvimento desta oficina, pode-se perceber a forte ligação que os jovens estabelecem com determinados saberes escolares que, de certa forma, foi interiorizado, tornando-se significativo. As situações representadas pelos jovens foram bastante variadas e, por isso, os desenhos foram organizados em categorias de análise para, assim, obter-se uma melhor compreensão.

No que diz respeito à *relação professor x aluno*, os desenhos elaborados pelos jovens expressaram a figura de alguns professores, destacando a importância que estes tiveram durante a sua trajetória escolar. Vale ressaltar que apenas foi mencionado o “professor”, pois, no que se refere à determinada disciplina, apenas dois alunos destacaram as aulas de História e Geografia como sendo o momento que mais trouxe significados.

Um jovem de 18 anos, ao ser questionado sobre um momento que tenha sido bastante significativo para ele, destacou uma imensa admiração por um determinado professor, relatando o seguinte: “Professor X⁶, grande profissional, teve grande influência em minha aprendizagem. Obrigado por tudo”.

⁶ O nome do professor não foi anunciado para preservar a sua imagem. Para tanto, substituiu-se o nome pela letra X.

Imagem 1 - Representação do Professor X.



Fonte: Jovem de 18 anos

Outros dois jovens destacaram a presença do professor, especificando a disciplina ministrada, dizendo que “as aulas de História são muito extrovertidas, o professor elogia bastante, sendo às vezes até engraçada”.

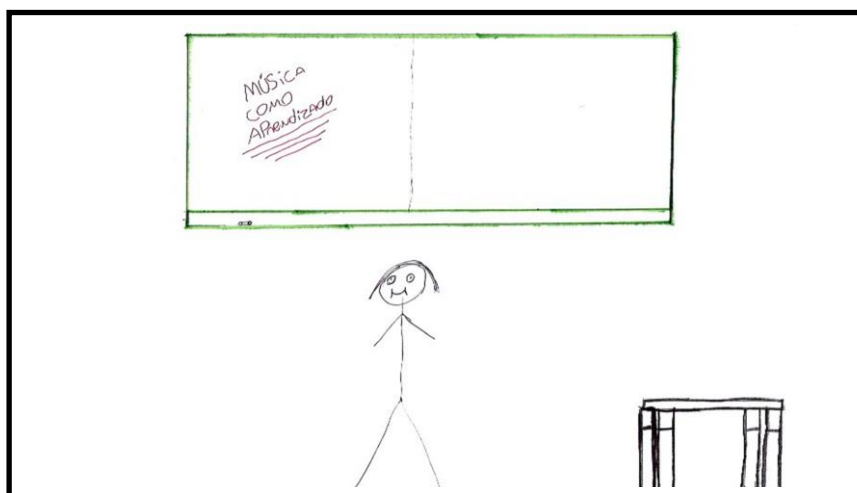
[...] no segundo ano tínhamos um professor de Geografia que sempre dava aulas diferentes como: algumas aulas ele narrava e outras ele dançava, tocava algumas músicas para alegrar a turma e assim começava a sua aula. Ele tinha um método de explicar as suas aulas diferente e assim todos conseguiam aprender e ninguém pegava recuperação. Esse foi o fato mais diferente e marcante de ensinar.

Imagem 2 - Representação das aulas de História.



Fonte: Jovem de 17 anos

Imagem 3 - Representação das aulas de Geografia.



Fonte: Jovem de 17 anos

Com base nos desenhos acima, percebe-se que na aula de História há uma forte interação entre o professor e os alunos, estes demonstram serem bastante participativos, questionando o professor sobre a temática estudada. Já no segundo desenho, o estudante relata sobre as aulas diferenciadas que este professor desenvolve; porém, em seu desenho, aparece o professor sozinho dentro de uma sala de aula, com mesas (classes) vazias, destacando a música como aprendizado e não especificamente os ensinamentos da disciplina de Geografia.

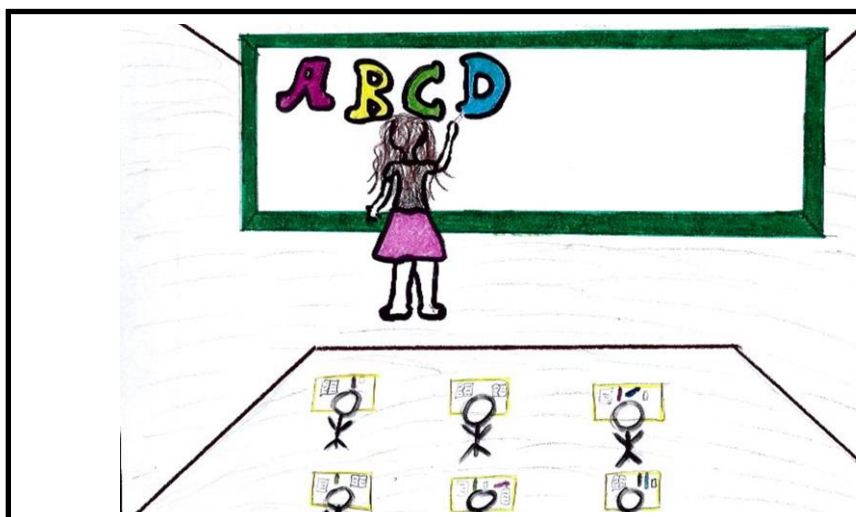
Nesta perspectiva, Charlot (2011) destaca uma questão importante que envolve essa relação, ou seja, o triângulo pedagógico baseado em Jean Houssaye (1988), estabelecendo que a situação pedagógica tem três segmentos: o professor, o saber e o aluno. Charlot (2011) menciona que

A situação é boa quando uma relação entre dois termos requer o terceiro termo. O professor é necessário para que funcione a relação entre o aluno e o saber. O saber é necessário para que funcione a relação entre o professor e o aluno. O aluno é necessário para que funcione a relação entre o professor e o saber, como relação pedagógica, que é diferente do gosto do professor pela sua disciplina. Acho que esse triângulo pedagógico de Jean Houssaye é uma ideia interessante que permite escapar de várias armadilhas (CHARLOT, 2011, p. 25).

Nos materiais que produziram, os jovens também atribuíram à escola uma importância bastante significativa com relação à aquisição de saberes, considerando-a fundamental para o desenvolvimento escolar. Os jovens

destacam apenas o ler e escrever, sem um melhor complemento detalhando sobre que tipo de leitura, que tipo de escrita foi importante aprender. Nos desenhos reproduzidos pode-se perceber o que foi dito.

Imagem 4 - Representação do momento em que aprendeu o alfabeto.



Fonte: Jovem de 16 anos

A partir deste desenho pode-se perceber que os alunos estão sentados enfileirados, não havendo nenhuma expressão facial (alegres ou tristes), a professora está voltada para o quadro escrevendo as letras do alfabeto uma atrás da outra, nos transmitindo a forma tradicional em que foram estabelecidos os primeiros contatos com a leitura e a escrita na escola. A partir do desenho não se percebe uma interação do conhecimento entre a professora e os alunos e, sim, um método em que a professora ensina e os alunos aprendem. Quando a jovem foi questionada sobre o significado de seu desenho, ela apenas relatou que retratava o momento mais significativo na escola, que foi quando aprendeu o alfabeto.

Imagem 5 – Representação do momento em que aprendeu a ler.



Fonte: Jovem de 18 anos

A alegria por ter aprendido a ler é o que o desenho acima deixa transparecer. Esse momento é marcante e fundamental, principalmente na vida infantil, sendo ele marcado positivamente ou negativamente para muitas pessoas, tornando-se o fator principal que impactará a relação com a leitura nos anos escolares seguintes.

A leitura e a escrita são determinadas pelos jovens como uma base para posteriores conhecimentos. Os professores são descritos neste processo como grandes mestres em suas vidas e são vistos como os principais agentes de sua relação com a leitura. Relatam também que foi por meio da leitura e dos livros que aprenderam a falar corretamente, bem como tiveram contato com todos os conhecimentos e saberes da educação. Esses aspectos podem ser vistos nos seguintes relatos:

[...] o momento mais significativo foi quando eu aprendi o alfabeto e os números, pois são a partir deles que podemos aprender outras coisas.

[...] desde o alfabeto até a gramática do ensino médio, ele o professor (a) estão do nosso lado, a cada ano nos ensinando e nos ajudando. Professores, os maiores mestres em nossa vida.

Diante da oficina realizada, percebe-se que os jovens não atribuem valor no que tange aos aprendizados de conteúdos curriculares. Talvez isso ocorra não porque eles não apresentem certo interesse, mas sim por terem dificuldades em

encontrar sentido para aquilo que os professores ensinam, sentido este que, segundo Charlot (2001, p.47),

[...] estaria presente se, por exemplo, em uma aula de Português, ao ler um texto literário ou jornalístico com os alunos, o professor não se limitasse a trabalhar apenas a forma da escrita, mas também abordasse o conteúdo tratado e sua relação com o contexto em que foi produzido, juntamente com as próprias vivências concretas dos jovens.

Além disso, cabe ressaltar que no dia a dia da escola, as atitudes dos educadores ou os posicionamentos das direções em face de questões diversas, como no caso de uma gravidez precoce, um roubo na classe, uma humilhação sofrida por um aluno, são possíveis fontes de conhecimento, de aprendizado de uma determinada moral, mas tudo depende do modo como essas questões são tratadas.

A *amizade* destacou-se também como momento de grande significados vivenciado na escola, sendo destacada como a extensão da família, pois, além de colegas de classe, os amigos são pessoas queridas, verdadeiras, sempre prestes a ajudar quando necessário. Uma jovem estudante do 3º ano relata que “[...] o momento mais importante para mim é e são os amigos que eu conquistei e levo para o resto da minha vida”.

Parece que a escola não consegue promover uma ruptura⁷ com a família. Isso pode ser explicado pelo fato de que a socialização, o convívio primário é feita no espaço familiar, o que determina a escola como um espaço secundário, que ajuda o jovem a promover e/ou fortalecer suas habilidades inicialmente estimuladas no ambiente familiar. A educação escolar é contínua à educação familiar, à medida que oferece prosseguimento à formação do indivíduo em relação a seus valores para a vida (formação pessoal) e para o trabalho.

No desenho a seguir, a jovem procura nos transmitir a importância dada às amizades estabelecidas na escola, porém, no desenho realizado, os alunos aparecem bastante unidos, mas são vistos fora da escola e não dentro dela.

⁷ A descontinuidade da educação escolar com a familiar resulta de objetivos e procedimentos diferentes, relacionados à própria finalidade dessas instituições.

Imagem 6 – Representação dos amigos conquistados na escola.

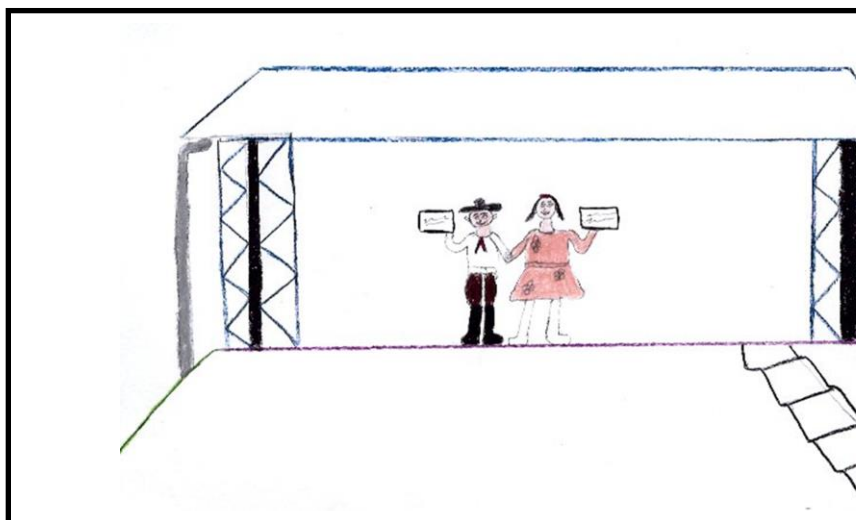


Fonte: Jovem de 17 anos

Nesta análise, destacaram-se também as *atividades extra-curriculares* desenvolvidas no espaço escolar, propostas por diferentes disciplinas. Os jovens apresentaram uma grande apreciação por elas, pois, em seus desenhos e relatos, pode-se perceber a forte ligação que possuem com essas atividades, sendo que algumas são voltadas aos seus gostos e preferências. Um jovem do 2º ano, por exemplo, relatou que o momento mais significativo na escola foi a disputa de danças gaúchas com outras escolas, tendo sido ele e sua prenda os premiados com um certificado. Diante disso, fica clara a ligação que tem o aprendizado com o patrimônio cultural deste jovem. Segundo Charlot (2000), só se aprende se o aluno estiver em uma certa relação com o aprender, mas, para que isso ocorra, esse aprendizado precisa transmitir algum significado, sentido para o aluno. Ao pensar em cultura no âmbito escolar, Charlot (2005, p. 136-37) menciona que

[...] a cultura é uma construção de sentido que permite tomar consciência de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Se a escola propõe aos jovens sistemas de sentido que não têm nenhuma relação como o que vivem, esses sistemas constituem para os jovens discursos vazios, que eles repetirão no dia da prova e esquecerão em seguida, que não lhe darão a possibilidade de se reconstruir.

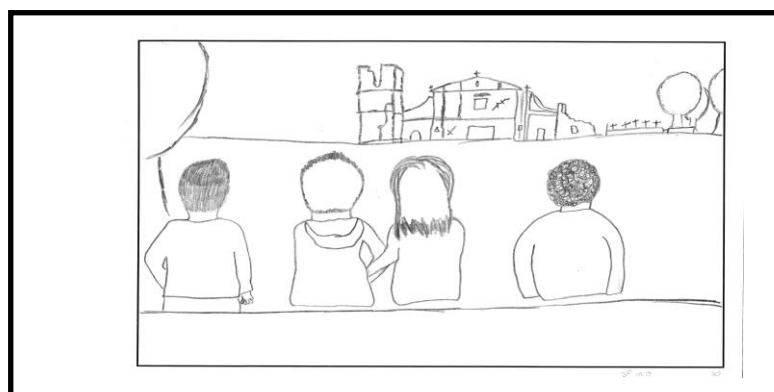
Imagem 7 – Representação de uma dança gauchesca na escola.



Fonte: Jovem de 16 anos.

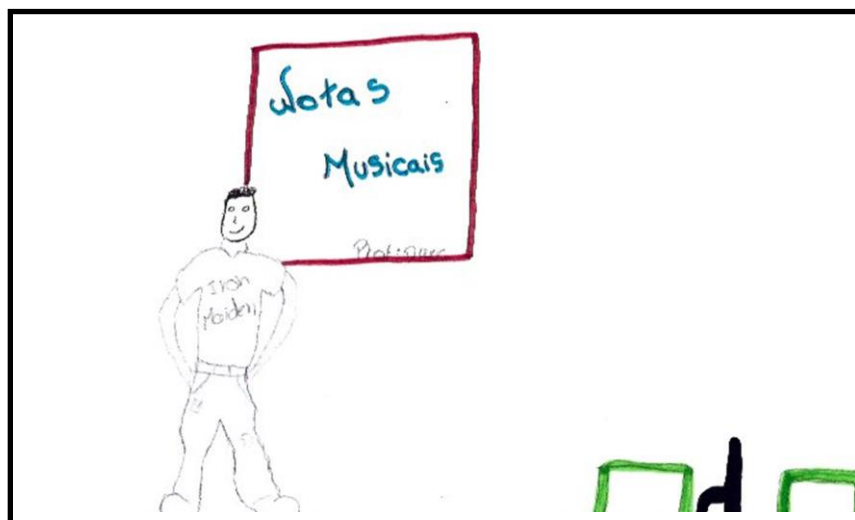
Outras atividades citadas foram às viagens de estudo propostas pela escola, as quais, segundo os jovens, além de possibilitarem novos aprendizados, oportunizam momentos de concretização de muitos conhecimentos vistos em sala de aula, proporcionando também momentos de diversão com os colegas. Nesse sentido, isto pode ser visto no relato de um jovem do 3º ano quando diz que o momento mais significativo para ele foi “[...] uma viagem feita para São Miguel das Missões, sendo este um momento de cultura e interação com os colegas”. Outro jovem ressaltou com bastante entusiasmo a participação em algumas atividades práticas desenvolvidas com objetivos interdisciplinares, ou seja, a oportunidade de ministrar aula de música (notas musicais) para um 5º ano do Ensino Fundamental, sendo esta uma experiência única e magnífica, ficando assim guardada em sua memória.

Imagem 8 – Representação de uma viagem de estudos para São Miguel das Missões/RS.



Fonte: Jovem de 18 anos.

Imagem 9 – Representação de um jovem estudante do 3º ano do Ensino Médio ministrando uma aula de Música para um 5º ano.



Fonte: Jovem de 19 anos.

A partir dos dois desenhos acima, podem ser destacadas duas situações diferentes, mas ambas refletem a importância dada às atividades extracurriculares: o primeiro desenho, Imagem 8, apresenta alguns jovens avistando/observando um monumento histórico, por meio de uma viagem de estudos; o outro, Imagem 9, apresenta um jovem denominando-se professor, ministrando uma aula de música, sendo que, no desenho, apresentam-se apenas classes e cadeiras vazias. “Notas musicais”, escrito na lousa/quadro, expressa o que seria trabalhado, a sua relação com esta atividade. Segundo seu relato, foi bastante significativo, pois é a partir da música que consegue demonstrar seus sentimentos e preferências.

As *atividades curriculares* também foram mencionadas como parte significativa na escola, os jovens explicitaram, de modo geral, apenas a matéria e não o conteúdo propriamente dito. As apresentações orais foram destacadas como importantes no que diz respeito a aprender falar em público e saber postar-se direito diante da comunidade escolar. Os jovens relataram que esses momentos, como, por exemplo, quando são apresentados a uma banca de professores, exigem do estudante certo preparo, mobilizando-o para tal atividade. Os desafios propostos pelos professores são, em um primeiro momento, vistos como assustadores, mas, no final, trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e descobertas.

Dessa forma, uma jovem do 3º ano relata que “[...] o momento mais marcante foram as apresentações do Seminário Integrado (SI), onde tínhamos além das professoras desconhecidas, nossos colegas e professores, isso gerou um clima de tensão, mas foi onde desafiamos nossos próprios medos”. Os SI envolvem todas as disciplinas e oportunizam aos alunos desenvolverem pesquisas e trabalhos abrangendo diversos assuntos, muitos deles de seu grande interesse.

Imagem 10 – Representação de uma apresentação do Seminário Integrado.



Fonte: Jovem de 17 anos.

As atividades mais práticas vistas ao longo deste estudo é que de fato mobilizam os alunos a aprender. Segundo Charlot (2000, p. 54), “[...] para haver atividade, o jovem deve mobilizar-se, para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ele”. A mobilização dá ênfase à dinâmica de movimento: “mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Utilizando-se de uma imagem de situação de guerra, o autor afirma que “a mobilização não é a guerra, mas a proximidade da entrada nela” (CHARLOT, 2000, p. 55).

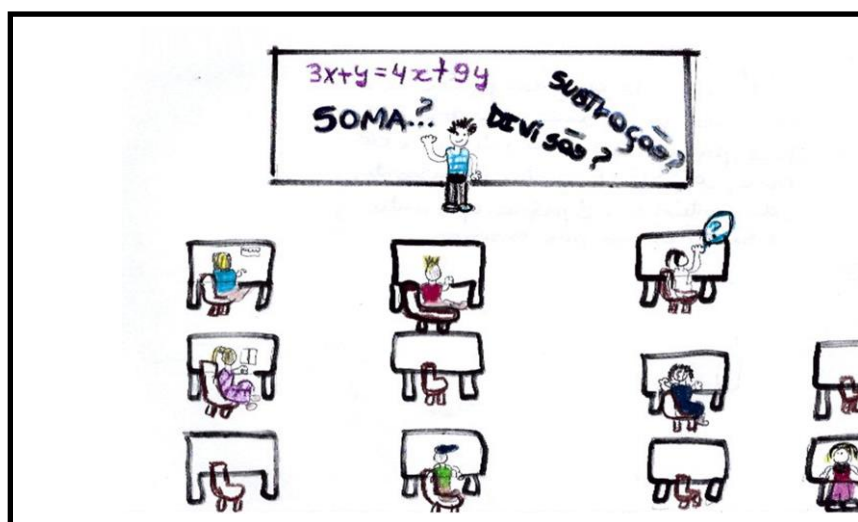
O conceito de mobilização aponta, por sua vez, para os conceitos de móbil e de recursos. Entende-se por móbil: razão para agir (distinguindo-se de meta, que está vinculada a resultados esperados). Recursos seriam, então, os trunfos, as forças de diferentes ordens, de que se dispõe e que são atualizados, acionados. Charlot (2000, p. 55) aponta ainda que a atividade prática é definida como “[...] um conjunto de ações propulsionadas por um móbil que visam a uma

meta”. Para Kupfer (1995, p. 79), “[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento” e ele ressalta o porquê da sua importância: os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender.

Diante das atividades curriculares ofertadas pela escola, aprender Matemática, para alguns desses jovens, é algo extremamente prazeroso. Desse modo, dois jovens relatam que “o momento mais significativo na escola são as aulas de Matemática, pois a turma se interessa e colabora, são feitas perguntas interessantes do conteúdo, o professor apresenta o seu máximo para ensinar”. Já o outro jovem menciona que “a Matemática é uma matéria que me ajudou a escolher qual profissão quero seguir”. Diante desse processo de ensinar e aprender, Charlot (2008, p. 25) destaca que “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que estes construam saberes”. Para Bachelard (1996, p. 45),

o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento.

Imagem 11 – Representação das aulas de Matemática.



Fonte: Jovem de 17 anos.

No decorrer da pesquisa, teve um jovem que descreveu uma situação bastante interessante. Ao ser questionado sobre um momento significativo que vivenciou na escola, ele ressaltou o seu percurso intelectual: no começo do ano

suas notas nas diversas matérias eram CRA (conceito estabelecido como ruim, péssimo), mas, com o passar dos meses e com base em muito estudo, conseguiu alcançar um CSA (conceito estabelecido como bom, muito bom), progredindo assim em seus estudos. Isto está claramente retratado no desenho abaixo, no qual o jovem procurou representar dois momentos: um em forma de pensamento, representando seu andamento na escola no mês de janeiro - suas notas estavam ruins e sua expressão transmite a tristeza que estava sentindo; o outro momento demonstra sua felicidade no mês de dezembro, quando suas notas haviam passado de ruim para muito bom.

Imagem 12 – Representação do percurso intelectual de um aluno.

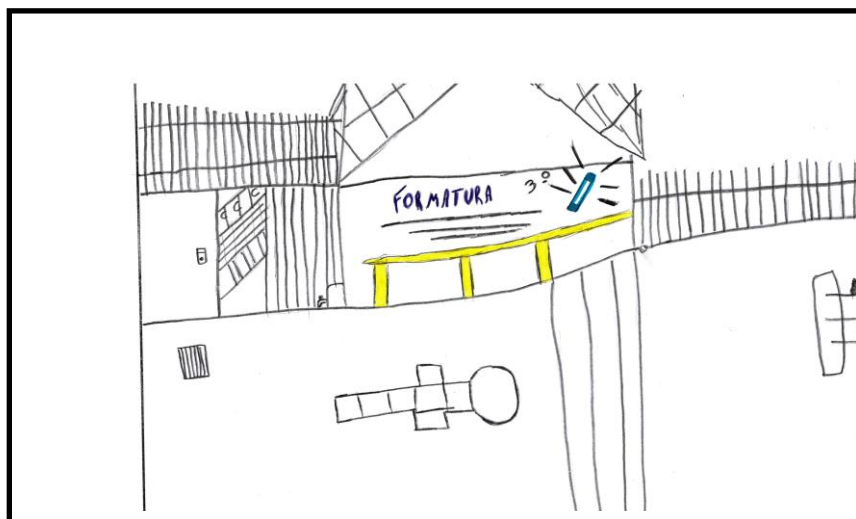


Fonte: Jovem de 18 anos.

Outra perspectiva vista diz respeito à *saída da escola*, momento da formatura. Os jovens não relataram um momento já vivido/presenciado na escola e sim algo que está por vir, ou seja, a conclusão do Ensino Médio. Isso pode ser visto na fala de um jovem estudante do 3º ano: “momento que vai ser significativo pra mim será a formatura e a saída da escola”. Porém, salienta também, ao longo de sua fala, o grande interesse em fazer uma faculdade (Engenharia Elétrica). Nesse sentido, ao mesmo tempo que deseja sair do âmbito escolar, quer iniciar outro estudo. Nessa lógica, percebe-se que esse jovem apresenta sim certa relação com o conhecimento, porém, deseja utilizá-la para um melhor aprofundamento de seus estudos e posteriormente colocá-la em prática por meio de um trabalho que, de certa forma, lhe traga melhores condições de vida.

O desenho a seguir, Imagem 13, expressa essa situação. O jovem desenhou o momento de sua formatura, mas, mesmo não se desenhando nela, deixa explícito seu desenho com a escrita da palavra “formatura” e ao imagem do “canudo”, simbolizando a conclusão da etapa.

Imagem 13 – Representação do momento que será mais significativo na escola – dia da formatura.



Fonte: Jovem de 18 anos.

Segundo Charlot (2005, p.140),

a escola é atingida ainda mais profundamente pelo fato de que o saber cede lugar à informação, o trabalho sobre o sentido cede lugar à corrida aos diplomas, os universos simbólicos só têm valor social reconhecido à medida que fornecem produtos para o mercado.

O autor ainda destaca que é através desses universos simbólicos que o homem se humaniza, “torna-se membro de uma comunidade e se constrói como sujeito”. No entanto, “[...] o homem nasce incompleto e vai tornar-se humano, social, sujeito singular, apropriando-se de uma parte do que foi criado pelas gerações anteriores da espécie humana” (CHARLOT, 2011, p. 29).

O ser humano é capaz de adquirir seu aprendizado por meio de diferentes formas. Ele é capaz de desenvolver suas habilidades e competências em diversas circunstâncias e também pode mudar seu comportamento de acordo com as interações que ocorrem no seu meio; portanto, o processo de aprendizagem está relacionado com a socialização e a humanização.

Na escola, é de extrema importância que os docentes não se limitem apenas ao ensino de informações, mas, sim, ensinem/trabalhem com saberes, construindo juntamente com os jovens uma melhor compreensão de mundo, da vida humana, das relações com os outros, das relações consigo mesmo.

3.5 Coisas que ainda gostaria de aprender

Diante de muitos aprendizados a que os jovens atribuem uma maior importância, sempre existe alguma questão que ainda gostariam de saber/aprender. Para tanto, foi proposto aos estudantes que relatassem, através de tópicos, as atividades/coisas que ainda gostariam de aprender, sendo estas ao alcance das expectativas e possibilidades da escola na qual estão inseridos.

Os jovens pesquisados depositam na escola uma grande expectativa em relação à possibilidade de aprenderem e, assim, encontrarem caminhos para um futuro melhor. As expectativas demonstradas com relação aos conteúdos/atividades foram bastante variadas, contemplando as individualidades e preferências dos alunos. Desse modo, as atividades foram separadas em categorias de análise, para uma melhor compreensão. As categorias apresentadas foram as seguintes: Língua Estrangeira, Disciplinas, Conteúdos, Esporte, Música e Atividades Extracurriculares.

Os jovens não determinaram o “porquê” da seleção pela preferência em aprender tais atividades, apenas as mencionaram em forma de tópicos. Segundo Charlot (2000), um sujeito apresenta grande interesse em aprender algo quando faz algum sentido para ele. Na maioria das vezes, estes conhecimentos carregam um patrimônio cultural ligado à sua história, às suas vivências e às suas expectativas de vida.

Com relação às *Línguas estrangeiras*, os jovens apresentaram grande interesse em aprender a falar outras línguas como Inglês, Espanhol, Japonês, Francês, Italiano e LIBRAS. Os jovens, ao mencionarem o interesse em aprender línguas, não atribuíram a isso uma finalidade utilitária. As *disciplinas* que compõem o currículo da escola também foram destacadas como base para o aprofundamento de alguns conhecimentos.

Quadro 4 – Disciplinas em que os jovens ainda gostariam de aprofundar conhecimentos.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Ensino Religioso- Geografia- História- Filosofia- Física- Seminário Integrado- Matemática- Educação Física- Biologia- Informática- Robótica |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao Seminário Integrado, um jovem do 3º ano destaca que se trata de uma disciplina muito interessante, pois os alunos têm a oportunidade de escolher um tema sobre o qual ainda gostariam de aprender. O seminário exige dos alunos muito empenho, dedicação e estudo, pois, após pesquisarem, eles precisam apresentar o tema escolhido para a turma, sendo o trabalho apresentado para uma banca de professores, que avalia o empenho e a desenvoltura no tema abordado. O jovem salienta que tais momentos são de grande valia, pois oportunizam o aprendizado de diversos conhecimentos na prática.

As disciplinas mencionadas pelos jovens abrangem uma ligação com alguns conteúdos, os quais foram descritos em relação a dois aspectos: por um lado, os jovens gostariam de aprender mais sobre determinado assunto porque apreciam muito este conhecimento, com o qual possuem certa relação. Eles, por exemplo, atribuem sentido e sentem prazer em aprender sobre o reino animal. Por outro lado, eles gostariam de aprender mais, para sanarem muitas dúvidas e angústias ou por não conseguirem construir sentido para tal conteúdo, fracassando. Os conteúdos elencados pelos jovens foram os seguintes:

Quadro 5 – Conteúdos que os jovens gostariam de aprender mais.

- História dos planetas
- Sistema solar
- Órbita dos planetas
- Surgimento da terra e dos seres vivos
- Fenômenos da natureza
- Astronomia
- Gastronomia
- Estrutura corporal
- Primeiros socorros
- Alimentação saudável
- Regras de ortografia
- Cultura brasileira
- Meteorologia
- Verbos, substantivos
- Revolução Farroupilha.
- Tradição gaúcha
- Leis e penalidades do trânsito
- Genética
- Elaboração de textos dissertativos
- Postura adequada em uma apresentação
- Aprender mais com livros literários

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas disciplinas e nos conteúdos, os jovens mencionaram, ao longo da oficina, que as aulas deveriam ser ministradas com uma maior dinâmica, envolvendo a teoria com a prática. Aulas ao ar livre, experiências nos laboratórios de Química e Biologia e conteúdos voltados aos interesses dos alunos também foram elencados. De fato, percebe-se que os conteúdos precisam fazer sentido para os alunos, para que sua relação com o conhecimento seja desenvolvida de forma positiva. Ao pensar nessa lógica, pode-se dizer que o desejo é intrínseco ao ser humano e esse desejo só é saciado quando se alcança o prazer, mas, para isso, precisamos de algo que nos leve a ele.

De acordo com Lima (2000), o professor é a figura responsável por organizar o ambiente despertador da mobilização do aluno para a aprendizagem de algo. No entanto, por inúmeras razões, existem educadores que realizam aulas monótonas e maçantes, não favorecendo a mobilização e o interesse dos alunos para o aprender na escola. Sobre isso, Lima (2000, p. 41) menciona que

[...] a falta de uma boa administração do tempo, planejamentos deficientes, a sobrecarga de trabalho, a falta de envolvimento com os alunos, entre outras variáveis a que estão sujeitos, conduzem à apresentação de respostas de manutenção da situação atual, a falta de iniciativa, de interesse pela mudança e engajamento efetivo em qualquer inovação.

Dessa forma, percebe-se que, quando o docente não é provido de condições favoráveis de trabalho, sua prática compromete a aprendizagem dos alunos, uma vez que, segundo Tapia (2003, p. 88), “[...] se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares, é definitivamente muito difícil que seja capaz de mobilizá-lo”. Contudo, são inúmeros os motivos que levam os alunos a variarem em intensidade o desejo de aprender.

Com o desenrolar desta oficina, pode-se perceber os saberes com os quais os alunos, por algum motivo, gostariam de ter um maior contato. Como ressalta Charlot (2005, p. 71),

Aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque, se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Pelo menos um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e, por isso, vou esquecê-las depois da prova. Aprender é mudar.

Vinculada a esta questão, a relação que o sujeito estabelece com o saber é por meio do “desejo de⁸” - segundo Charlot é pelo desejo que tudo começa. Os jovens relacionaram muito o aprendizado com questões futuras, ou seja, sua aprovação em um vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atrelando os aprendizados escolares a determinados fins, ou seja, eles constituem a base para progredirem no mercado de trabalho. Algumas *atividades extracurriculares* também foram destacadas e estabelecidas como de grande interesse em aprender por parte dos jovens.

⁸ Charlot (2000, p. 81) chama a atenção para uma possível interpretação do conceito de desejo: “[...] é errado, pois, investigar a forma como uma ‘pulsão’ encontra um ‘objeto’ particular chamado ‘saber’ e torna-se assim ‘desejo de saber’. O objeto do desejo está sempre presente: no outro, no mundo, no eu próprio. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber, e não o ‘desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’”. Nesse sentido, o que o autor defende é que não existe o desejo em si propriamente dito, isolado, dentro do homem e que, ao se deparar com determinados objetos, escolhe-os, ou não, tornando-se assim desejo deste objeto. O que existe, desde o início, é o desejo de algo, ou seja, uma relação de desejo por alguma coisa e, no caso do saber, uma particularização do desejo do outro e do mundo que se torna desejo de saber e aprender.

Quadro 6 – Atividades extracurriculares que os jovens pretendem realizar.

- Aula de culinária
- Aula de capoeira
- Cursos profissionalizantes
- Viagens de estudos
- Passeios por diversas universidades
- Maneiras de montar o seu próprio negócio
- Estudo sobre marcenaria
- Aula de teatro
- Aula sobre horticultura e plantas medicinais
- Aula de etiqueta
- Mais palestras
- Gincanas envolvendo a disciplina de matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já foi dito, os jovens estabelecem os saberes voltados ao mundo do trabalho, pensando em uma melhor condição de vida, em um futuro melhor. A escola é vista como o grande agente, oferecendo esse aparato para a inserção no mercado do trabalho. Os jovens elencaram as atividades, mas, em momento algum, destacaram a importância de aprender/conhecer determinados conhecimentos, justificando a sua relevância quanto ao seu crescimento intelectual.

Outros saberes mencionados pelos alunos foram *a música e a dança*, havendo grande interesse entre eles em aprender a tocar algum instrumento musical ou até mesmo em participar de um coral da escola. O interesse em aprendizados relacionados com a música (banda musical) foram elencados por diversos jovens. Eles apreciam muito essas questões, sugerindo até que a escola tivesse esses momentos para oferecer aos seus alunos.

Sucintamente apareceram algumas questões relacionadas ao *esporte*, tais como aprender diferentes tipos de esporte, aprender como ocorre o seu funcionamento, suas regras, como, por exemplo, a natação, a ginástica, handebol, etc.

Diante da realização desta oficina, e tendo por base os resultados dela obtidos, pode-se dizer que “para que o aluno se aproprie do saber, para que ele construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p. 54). No entanto, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem faça sentido para ele, possa produzir prazer, responder a um desejo. Essa seria vista como uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A

segunda condição seria então a mobilização intelectual induzida por uma atividade intelectual eficaz. Ao mesmo tempo em que os jovens descrevem as coisas/atividades que ainda gostariam de aprender, nos mostram a relação direta que possuem com esses conhecimentos, movida por algum fator, seja ele prazer, interesse ou desejo.

3.6 Balanço do saber

Ao pensar sobre a questão da relação com o saber, destaca-se que só há saber se o aluno tiver uma certa relação com esse saber, bem como só há aprendizagem diante de uma certa relação com o aprender⁹. Charlot (2001, p. 17), menciona que

[...] não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender. Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem este saber, este aprender.

Para se ter uma melhor compreensão a respeito da relação que os jovens investigados estabelecem com o saber, foi proposta uma oficina denominada “Balanço do saber”, ou seja, os jovens tiveram que pensar, refletir e responder a algumas questões sobre as disciplinas que mais lhes fazem sentido. Elas foram propostas com base na seguinte história:

João estuda no 2º ano do Ensino Médio e, dentre tantas disciplinas, sempre tem aquela que é de sua preferência. Para ele, a Biologia possibilita um conhecimento muito amplo de todos os seres vivos que nela habitam, ou seja, um conhecimento a respeito do mundo em que ele está inserido. Já a Química não é do seu agrado, pois quando se menciona a palavra “moléculas” ele sabe do que se trata e ele sabe que isso se aprende, mas isso não faz nenhum sentido para ele. Bom, em relação à disciplina de Português, João apresenta grande entusiasmo, pois ele sabe da importância de sabermos escrever e expressar corretamente a nossa língua, dentre tantas outras coisas que nela estão envolvidas. Dessa maneira, e relacionando todas as disciplinas ministradas, quais você destaca como as que realmente fazem sentido para você? Qual a relação que você tem com as disciplinas, bem como

⁹ Aprender segundo Charlot (2001, p.26), “[...] é um movimento interior que não pode existir sem o exterior- reciprocamente, ensinar é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar um movimento interior do sujeito”.

com os conteúdos aprendidos em sala de aula? Que saberes você destaca como os mais importantes? (Elaborado pela autora).

A partir deste questionamento e com base nas ideias de Charlot (2010, p. 151), destaca-se que “só aprende quem estuda e quem tem uma atividade intelectual. Mas só se faz um esforço intelectual se a atividade tem sentido para o aluno, transmitindo uma forma de prazer”. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central. Ir à escola, estudar, aprender e compreender é de extrema importância, seja dentro da escola ou em outros lugares.

Com base nisso, pode-se destacar duas condições para que a relação com o saber seja criada de forma que leve ao aprendizado. Primeiro, o aprender deve ter um significado, não se trata só de ir à escola, estar com os amigos, mas o assunto deve ter significado suficiente para que desperte no aluno o desejo de saber sobre aquilo. O desejo de todo professor é que seus alunos tenham muito interesse naquilo que ele tem a dizer e que essa relação seja construída de forma natural. O outro fator relevante é a capacidade do aluno entender como cada disciplina ou assunto deve ser trabalhado, intelectivamente, para que seja entendido, pois cada disciplina tem a sua particularidade e exige determinadas competências para ser compreendida. Assim, o aluno deve refletir sobre o que aprende e como aprende. A construção da relação com o saber é um processo complexo, mas sem essa construção não há aprendizagem e sem aprendizagem não há sentido para os termos escolas, professores e alunos.

Um jovem de 17 anos, quando questionado sobre as disciplinas que realmente lhe fazem sentido, bem como os saberes que destaca como mais importantes, ressaltou que

[...] as matérias que gosto são: Literatura, Português, Filosofia, Sociologia, pois acho necessário desenvolver uma compreensão de mundo a partir das palavras e pensamentos de sábios e também é de suma importância o conhecimento das normas gramaticais para se expressar de forma correta. Porém, Matemática, Física e Química são matérias que tenho grandes dificuldades, pois são extremamente complexas e utiliza-se de números, acho uma coisa desinteressante, mas entendo que são necessárias para um bom desenvolvimento educacional.

Diante do exposto, percebe-se claramente a quais saberes esse jovem atribui mais sentido, porém, mesmo não possuindo uma boa relação com

determinadas disciplinas, ele compreende que o aprendizado delas é importante para se ter um bom desempenho.

A questão da relação com o saber também pode ser apresentada a partir de uma perspectiva didática, isto é, indagando-se sobre as condições de transmissão de um saber, ou sobre as condições de aprendizagem desta ou daquela prática social de referência. Dessa forma, Charlot (2001, p.17) destaca que

[...] a didática indaga-se sobre o conteúdo de saberes a transmitir (sobre a transmissão didática do saber teórico em saber escolar), sobre as situações de transmissão (sobre o contato pedagógico), sobre os melhores meios a serem utilizados para que essa transmissão se opere.

No relato de um jovem estudante do 2º ano, pode-se perceber o contato positivo que o mesmo tem com a disciplina de Matemática, bem como a importância que atribui ao professor da classe com relação aos procedimentos que adota (procedimentos didáticos) para facilitar o aprendizado, relatando que

[...] para mim a matéria de História é uma das mais importantes, porque ela te ensina coisas que já aconteceram e te leva para um mundo diferente e criativo, a matemática também é uma matéria muito legal porque você aprende coisas pro dia a dia e também as aulas do professor são diferentes e por isso aprender é mais fácil. A matéria que eu menos gosto é Física, porque não vejo a importância para a vida, é só mais um conhecimento.

[...] português é muito importante, pois com essa matéria aprendemos a escrever corretamente, nos ajudando com várias outras coisas, como a fala, por exemplo, uma professora boa, que explica muito bem...fica mais fácil aprender. Outra disciplina que gosto muito é o inglês, pois me socializo com as palavras facilmente. Não gosto de Física e Biologia, os professores explicam e ao mesmo tempo falam grego. Só pode, ninguém entende nada, mas são disciplinas que gostando ou não, são muito importantes para qualquer área que quisermos seguir.

Muitos jovens, ao longo de seus relatos, demonstraram mais interesse nas disciplinas e conteúdos que fazem algum sentido e que possam ser utilizados no seu dia a dia, porém em relação a conhecimentos como de Física, por exemplo, destacam que aprender tanta fórmula é desnecessário, pois as suas pretensões são de aprender apenas o básico para utilizar em seu cotidiano, algo que traga algum benefício. No relato descrito acima, o jovem destaca a expressão “*só mais um conhecimento*” e, Charlot (2001), a partir de seus estudos, alerta-nos que a

problemática da relação com o saber deve dar-se de forma direta, ultrapassar os limites de uma disciplina, ou seja, deve haver um melhor intercâmbio entre as disciplinas, entre as questões, entre os conceitos e os resultados trabalhados, atribuindo, desse modo, um maior sentido ao aprender, mesmo que as disciplinas e os conteúdos possuam suas especificidades, pois, em relação ao conhecimento, tudo tem uma grande importância.

Segundo Charlot (2001, p.18), “um indivíduo pertence a várias instituições (por exemplo, à família e à escolar), cujas relações com o saber, com este ou com aquele saber podem ser diferentes”. A partir dessa ideia, pode-se perceber a importância desta relação, quando os jovens determinam a sua importância quanto a intenções futuras. Uma jovem de 16 anos destaca o seguinte:

[...] não sou muito fã nem de química, nem de física, isso não tem nada a ver com meus planos profissionais futuramente.

[...] a disciplina de português é importante pra mim, por que pretendo ser advogada e preciso do português para isso.

Em muitos casos, a escola pode ser vista não apenas como um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com os saberes, mas também pode ser vista como um lugar que induz a relações com os saberes. Existem alunos que seguem determinados estudos em virtude de uma boa relação com aquela disciplina ou conhecimento, sendo ela ocasionada por diversos fatores (boa conduta da disciplina, boa relação com o professor, grandes interesses movidos pela curiosidade, etc.).

Outro aspecto apresentado foi a questão das preferências, ou seja, os alunos que apreciam, destacando-se melhor em determinadas disciplinas (seja isso de uma forma ou de outra), aprendem e, portanto, conseguem estabelecer uma relação significativa com os conteúdos, tendo uma maior facilidade em aprender. Por outro lado, existem alunos que atribuem uma menor importância às disciplinas em que apresentam dificuldades/resistência em aprender. Um outro jovem do 3º ano assume não conseguir aprender Biologia, porém, ao mesmo tempo, coloca grande parte da responsabilidade no professor, quando diz que “[...] a matéria que menos me agrada é Química, acho a disciplina bem importante, mas ela é muito complicada de se entender. Talvez se a matéria fosse melhor desenvolvida, gostaria mais”.

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou como se desencadeia um processo de aprendizagem, não é uma tarefa fácil, mas, com base nesta investigação, algumas questões puderam ser reveladas. Segundo Charlot (2001), se o sujeito já está em uma atividade, a questão é compreender o que sustenta a sua mobilização, complementando que “toda problemática da relação com o saber, assim como todo estudo empírico inserido no quadro da problemática, tem como objetivo elucidar as condições e as formas dessa mobilização”.

Aquele que se mobiliza é um sujeito, isto é, um ser humano portador de desejos e envolvido em relações sociais. Essas questões puderam ser vistas por meio dos relatos dos jovens, ou seja, eles mobilizam-se quando o aprendizado está voltado a questões de seu interesse, sendo este movido por relações, preferências, facilidade em aprender ou por pretensões futuras. Para Charlot (2000, p. 54), “[...] para haver atividade, o jovem deve mobilizar-se, para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ele”. O problema é que a grande maioria dos jovens não consegue perceber que fatores como emprego e melhores condições de vida são consequências de sua formação escolar e não apenas da sua presença na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Concluir” é, no sentido estrito do termo, “encerrar”. Evidentemente, não se trata aqui de encerrar uma reflexão, ao contrário, trata-se apenas do início de um processo investigativo a respeito da relação que os alunos estabelecem com o saber, sendo este um fator determinante para o processo do aprender. Por isso, são trazidas aqui algumas considerações pertinentes ao estudo realizado, destacando-se a importância de continuar com pesquisas neste tema.

As reflexões feitas neste estudo procuraram responder às interrogações e aos objetivos propostos pelo estudo, ou seja, investigar qual é o sentido dado ao saber por alunos do Ensino Médio e verificar como as legislações tratam essa questão.

Nesse sentido, no primeiro momento da pesquisa, procurou-se analisar algumas legislações para ver se as mesmas abordavam questões sobre a relação com o saber. A forma como o Ensino Médio está estruturado, as leis que regem os objetivos dessa escolarização e a maneira como as aulas têm sido ministradas podem fornecer pistas para se compreender como o interesse/relação dos alunos pode se construir dentro desse contexto específico.

Com base na análise feita, parece não haver preocupação por parte dos legisladores no campo das políticas educacionais no que diz respeito à relação com o saber. Nos documentos não são apresentados itens que tratem da relação com o saber e, por isso, evidencia-se que este é um tema que precisa ser repensado na legislação, pois, conforme Charlot (2001), para algo se tornar significativo precisa fazer sentido, abranger uma conexão, ser importante e, de fato, somente os conteúdos que fazem sentido para o aluno serão significativos para o seu aprendizado, mobilizando-o a aprender.

A relação com o saber determina-se como um fator importante para compreender as relações que os jovens estabelecem com o conhecimento. No capítulo segundo, a partir do referencial teórico de Charlot, pode-se compreender as principais ideias que norteiam o conceito de relação com o saber, ficando evidente a importância que isso tem no ambiente escolar. O aluno é um ser social que, ao longo de sua vida, estabelece sentido sobre si e sobre o mundo no qual está inserido. O conceito de relação com o saber nos auxilia nesse

entendimento sobre as formas de relação que o sujeito estabelece com o mundo, o desejo que mobiliza para a realização de tal atividade em busca do conhecimento.

O indivíduo se constrói e é construído no contexto das relações socioculturais, dentro de um movimento longo e complexo que pode ser chamado de educação. Portanto, a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros, ou seja, é a relação com o mundo diante de um conjunto de significados, voltados a uma série de atividades que se estabelecem num determinado tempo, caracterizados por uma história abrangente de um patrimônio humano. Esses aspectos puderam ser vistos no capítulo terceiro, embasado em estudo empírico, cujo intuito foi o de estudar as relações dos alunos do Ensino Médio com o saber, com a instituição e consigo mesmos diante de suas histórias de vida e de suas singularidades.

Tanto no estudo de Charlot (1999) como em nossa pesquisa de campo, verifica-se que a família é o primeiro lugar de aprendizagem. Os alunos valorizam muito a educação recebida pelos pais, os conselhos sobre o que é certo ou errado. Outros aspectos recorrentes são o incentivo e a cobrança dos pais para que estudem, visando a obter um futuro melhor.

Durante a pesquisa, os jovens demonstraram grande interesse em participar, envolvendo-se nas seis oficinas oferecidas. Ao fazerem referência às relações que estabelecem com o saber, o que se destacou, dentre tantas atividades propostas, foram as aprendizagens relacionadas ao convívio familiar, ou seja, os ensinamentos provindos da família destacaram-se como a base principal para o jovem ter uma adequada conduta na sociedade, ser aceito por todos.

Outro aspecto que se destacou também como relevante foram as questões relacionadas às formas de conduta do saber, ou seja, as disciplinas escolares que eram ministradas abrangendo metodologias diversificadas foram vistas como algo que instigavam/mobilizavam os alunos a aprender. A este aspecto somaram-se as atividades práticas, ou seja, os alunos relataram que aprendiam muito mais quando o conhecimento envolvia a prática e não somente elementos teóricos.

Por outro lado, apresentaram-se também os saberes responsáveis por ingressar em um mundo humano, habitar esse mundo e nele desenvolver competências, encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir-se a si próprios (mercado de trabalho), reconhecendo-se como tais

(tornar-se alguém). Essas são as aprendizagens que apareceram nos relatos dos jovens: trata-se para eles de condições para se tornarem homens/mulheres reconhecidos como tais, capazes de habitar um mundo humano partilhado com outros. Nesta perspectiva, vale salientar que, no campo escolar, os jovens destacaram também o “ler e o escrever”, ou seja, ingressar em um mundo humano é também ingressar em uma cultura escrita, a qual é vista como base para prosseguir com os estudos, com novos conhecimentos.

Charlot (2002) salienta que são as práticas do professor e as práticas dos alunos que vão ser desenvolvidas nesse contexto que permitem ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais. A relação com o saber é constituída de um conjunto de relações relacionando-se com o fato de aprender. Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias, não apresentando uma perfeita estabilidade no tempo, ou seja, os alunos apresentaram estar envolvidos com uma pluralidade de relações com o saber.

Os jovens aprendem muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, coisas essenciais para eles, para a vida. Dessa forma, eles já construíram relações com o aprender, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, suas relações com os saberes que encontram na escola, e suas relações com a própria escola, não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Como diz Charlot (2001, p. 149), “[...] não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender”.

A partir das oficinas realizadas com os jovens, percebeu-se que eles incorporam muitas expectativas relacionadas à escola, ou seja, para eles, entrar na escola é entrar em um universo novo - novo pelos conteúdos, pelas formas de atividades propostas, pelos novos tipos de relações e de condutas que a mesma implica e impõe. Não se vai à escola para continuar a aprender como se aprendeu até então, mas para aprender coisas específicas, de maneira específica, o que, de certo modo, contribui para alcançar os seus objetivos, como, por exemplo, inserção no mercado de trabalho, compra de um carro, de uma casa, etc.

Os resultados apresentados ao longo desta pesquisa podem estimular os professores e os pesquisadores a desconfiar de certas maneiras de propor a questão da relação com o saber e com a escola. Nesse sentido, a escola deveria,

ao mesmo tempo, adaptar-se e resistir, pois é seu papel preparar os jovens para o mundo do trabalho e acolher as novas tecnologias, mas não é só isso. Ela deve ainda, e antes de tudo, ser uma fonte de sentido para que cada jovem possa construir sua relação com o mundo, com a vida, com os outros e consigo mesmo. Ela deve ser fonte de um prazer específico, o prazer de entender a vida e de se sentir inteligente. Desse modo, pode-se dizer que quando uma pessoa aprende algo que faz sentido, ela se forma, muda, vê a vida de outra maneira. “Escola” deriva de uma palavra grega que significa “lazer”, razão pela qual é necessário reinventá-la com lugar de desejo, de aventura, de esforço prazeroso.

Nas considerações finais deste estudo, ressalta-se que, a partir do percurso trilhado durante esta pesquisa, pode-se aprender juntamente com os jovens, por meio de colocações, perguntas e questionamentos, o que indica novos caminhos importantes para a pesquisa. Por isso, não se destaca uma única conclusão, nem mesmo acredita-se ser oportuno concluir, pois, como já salientado, esta pesquisa apresenta muitos indícios de continuidade para aproximarmos e compreendermos muitas questões que envolvem a relação do jovem com o saber, o real sentido dado ao estudar.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. *Dicionário de metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AURÉLIO. *Dicionário de língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/DIRETRIZ>. Acesso em: 13 jan. 2015.

AUSUBEL, D. P. *A psicologia da aprendizagem verbal significativa*. Nova Iorque: Grune e Stratton, 1963.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. *Plano Nacional da Educação (PNE)*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, p.186, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. *Plano Nacional da Educação (PNE)*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p.106, 2011. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96*. Brasília: 1996.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União: Brasília, 31 de janeiro de 2012. Seção 1. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 8 jul. 2015.

BAUMAN, Zigmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BEILLEROT, J. *A formação de professores: entre a teoria e a prática*. Buenos Aires: UBA Novedades, 1996.

CARNEIRO. M.A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J. *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento da Educação I*, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

_____. Professores, alunos, escola, saber – relações atravessadas pela contradição. Entrevistadora: Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. *Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, n. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CROCHICK, N. Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio. São Paulo: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21072011-154324/pt-br.php>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: CUT, 2005.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

HOUSSAYE, Jean. *Triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern: Editions Peter Lang, 1988.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1995.

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

LIMA, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F.F; OLIVEIRA, G.C; FINI, L.D.T. (Org.) *Leituras de psicologia para formação de professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MARTINELLI, M. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. Trad. Francisco m. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMAL, A. C. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. *Revista de Educação - CEAP*, Salvador, ano 5, n. 17, p. 05-21, jun. 1997.

REGO, T. C.; NUEVO, B. B. *Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador- Entrevista com Bernard Charlot*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-16, 2010.

RIBEIRO, C.V. *A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014*. Porto Alegre, out./nov. 2011, p. 36. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Lélia Santiago Custódio da. *Jovens Universitários e sua relação com o saber*. Salvador: Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://www.jovens+universitariosesuaarelacaocomosaber>. Acesso em: 28 dez. 2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual*. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SOUZA, Helena B. M. Professores, alunos, escola, saber – relações travessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. *Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, n. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011.

TAPIA, J. A. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, J. A; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

UNESCO. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, p.186, 2001.

WARAT, Luis Alberto. *Surfando na pororoca: o ofício do mediador*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

CIP – Catalogação na Publicação

L768r Lira, Daiane

Relações com o saber: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio/ Daiane Lira. – 2016.

116 f.; 30 cm.

Orientação: Dr. Telmo Marcon.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2016.

1. Políticas educacionais. 2. Educação escolar. 3. Educação – Ensino médio. 4. Ensino. I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113