

ROSEMEIRE REIS

**Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação
aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio**

Relatório final de pesquisa. Estágio de Pós-
Doutorado em Educação, na Universidade
Federal de Sergipe (UFS)

Supervisor: Prof. Dr. Bernard Charlot (UFS)

Julho de 2012

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Bernard Charlot, supervisor deste pós-doutorado, intelectual e pesquisador que muito admiro e que considero um mestre que contribuiu e sempre contribuirá na minha formação;

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação”, por partilhar comigo os prazeres e as angústias do processo da pesquisa maior, da qual este estudo faz parte. Dentre eles, à Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira, parceira nesta caminhada; às integrantes do grupo, mestres em educação e compromissadas com ensino público em Maceió: Nitecy Gonçalves de Abreu, Ana Maria Damasceno e Maria Silvia da Costa; às integrantes do grupo que hoje são orientandas de Mestrado Ana Amália Gomes de Barros Torres Farias, Carla Gillyane Santos Nascimento; às alunas de iniciação científica: Mariana Costa Rodrigues, Maria Priscila da Silva, Betiene da Silva Santos e Jaciane Jéssica da Silva; à Cristiane Rocha da Silva e a todos os outros que em algum momento participaram da pesquisa na escola de Ensino Médio.

Aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e, principalmente, aos estudantes da escola pública do Ensino Médio em Maceió, por propiciar o acesso aos seus pontos de vista sobre a experiência na escola, que foi de fundamental importância para a realização deste estudo.

Ao Ivanildo Gomes dos Santos, colega de grupo de pesquisa “Caminhos da Educação e Alagoas”, do qual fiz parte. Ele foi o responsável por articular os primeiros contatos com a escola; à Carmélia Monteiro de Amorim, que foi coordenadora pedagógica da escola e que muito contribuiu para a realização da pesquisa.

Ao Wilson e meu querido Lucas, pela paciência e compreensão em relação aos momentos em que mesmo próxima, estive ausente.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) pelo auxílio financeiro à pesquisa e pela bolsa de pós-doutorado nos últimos seis meses de sua realização.

Resumo

Este estudo procura aprofundar teoricamente o conceito de *mobilização* dos sujeitos em relação aos estudos; apreender indícios de processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos em uma escola pública do Ensino Médio em Maceió e, ainda, comparar os aspectos recorrentes e as especificidades dos processos aludidos entre os jovens-alunos do vespertino e os jovens e adultos do noturno na referida escola. Tendo como referência os estudos de Charlot (2005, 2009), parte-se do pressuposto de que investigar a mobilização em relação ao aprender implica buscar a compreensão dos processos que permitem ao sujeito se engajarem em aprendizagens, que tanto são colocadas em movimento pelas metas desejáveis no mundo, como pelo modo singular de dar sentido aos significados culturais. Conforme Bauman (2008), as representações dominantes do “aprender em nossa sociedade” se aproximam da perspectiva do conhecimento como mercadoria, que deve ser consumido de modo rápido e ser esquecido, sempre em busca do novo. Nesse sentido, espera-se aprender para o agora e sem precisar de um esforço para apreensão do passado. Também se considera que a mobilização para estudar na escola implica em entrar em um modo específico de aprender que, de acordo com Charlot (2009), refere-se ao domínio da linguagem sistematizada pela escrita, que propicia a compreensão do mundo a partir dos objetos de pensamento. Para investigar indícios de mobilização em relação aos estudos analisou-se um recorte de um estudo mais amplo. A perspectiva de investigação, conforme Van Zanten (2001), “*se apoia no intercruzamento de dados*” e Woods (1987), que considera que tal cruzamento dos olhares permite sua “triangulação”, visando identificar os aspectos recorrentes e, também, os divergentes, que servem como base para as análises. Os procedimentos de pesquisa foram: o estudo exploratório (pesquisa quantitativa) com duzentos e dezoito questionários e a pesquisa quantitativa com grupos de discussão; elaboração dos inventários do saber; entrevistas semiestruturadas. Nesse estudo evidencia-se, de modo geral, que a mobilização para estudar relaciona-se com a ideia de “aprender para obter um futuro melhor” e de que aprender na escola “é escutar as aulas dos professores”. Os jovens do vespertino e os jovens e adultos do noturno consideram que os estudos no ensino médio não atende às expectativas de possibilitar os conhecimentos necessários para obter melhores oportunidades na sociedade. Questionam a recorrente falta de professores e os problemas nas condições de funcionamento da escola, com a não utilização do laboratório de informática e de química em todo o período de escolarização na escola média. Porém, é no noturno que os sentimentos contraditórios emergem com mais intensidade. Ao mesmo tempo em que há o orgulho de conquistar o diploma de Ensino Médio, superando aos desafios, há também a desilusão por identificar que a promessa de futuro melhor não se confirma com sua conquista. Identifica-se para uma parte dos estudantes as aulas são interessantes quando “conseguem entender o que os docentes explicam”. Para outros, são aquelas em que há a possibilidade de reflexão, de discussão sobre os assuntos, quando suscita mais vontade de aprender, curiosidade, etc. Portanto, esta aula interessante pode ser compreendida como possibilidade de reter o que é ensinado pelo professor como algo pronto, como verdade que deve ser apreendida, como também a possibilidade de colocar em movimento o desejo de saber, no sentido apresentado por Aulagnier (1990). Considera-se que estes modos de aprender valorizados: “aprender como colocar coisas na cabeça” ou como “possibilidade de reflexão para compreender o mundo os outros e si mesmos” são construídos pelos sujeitos no confronto entre sua relação com o saber e as atividades vivenciadas pelas práticas privilegiadas pelos docentes na escola.

Palavras-chave: Ensino Médio; Mobilização para estudar; Jovens e pessoas adultas

ÍNDICE

I. MOBILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES E MUITAS INQUIETAÇÕES.....	05
II. DIFERENTES DIMENSÕES DO CONCEITO DE MOBILIZAÇÃO.....	10
2.1 Sociedade contemporânea e a mobilização para aprender.....	10
2.2 A perspectiva da escola em relação ao “trabalho escolar”.....	17
2.3 Mobilização e “atividade escolar”.....	20
2.4 O desejo de aprender.....	32
III. CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA.....	38
3.1 Lócus do estudo de campo.....	38
3.2 Estudo exploratório.....	38
3.3 Balanços de saber.....	39
3.4 Grupos de discussão.....	40
3.5 Entrevistas semiestruturadas	41
IV. INDÍCIOS DA MOBILIZAÇÃO E/OU DESMOBILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS.....	44
4.1 Introdução.....	44
4.2 Análise dos balanços de saber: o que faz sentido para jovens/alunos (as) em relação às aprendizagens e o que esperam aprender.....	44
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	48
4.3.1 Aspectos dos questionários.....	48
4.3.2 Participantes dos grupos de discussão.....	50
4.4 Relação com os estudos para estudantes no vespertino e no noturno nos questionários, nos grupos de discussão e nas entrevistas.....	51
4.4.1 A relação com a escola, com os estudos e as expectativas em relação à conclusão do Ensino Médio.....	51
4.4.2 A questão do que é estudar, dos modos de estudar na escola e da “aula interessante” nos questionários, nos grupos de discussão e nas entrevistas.....	57
4.4.3 Argumentos sobre aula interessante.....	65
4.5 Recorrências e singularidades sobre a mobilização para estudar nas entrevistas dos jovens do vespertino e dos jovens e adultos do noturno.....	71
4.5.1 Entrevistas com os jovens do vespertino.....	71
4.5.2 Algumas considerações em relação aos estudos para os jovens do vespertino.....	80
4.5.3 Entrevistas com jovens e adultos do noturno.....	82
4.5.4 Algumas considerações em relação aos estudos para os jovens e adultos do noturno.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
Referências.....	104

I. MOBILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES E MUITAS INQUIETAÇÕES

A própria linguagem deve ser agora fabricada, ‘escrita’ [...]. Isso implica no [sic] afastamento do corpo vivido (tradicional e individual) e, portanto, também de tudo aquilo que, no povo [sic] continua ligado à terra, ao lugar, à oralidade, ou as [sic] tarefas não verbais. O domínio da linguagem isola um novo poder, ‘burguês’, o poder de fazer a história fabricando linguagens. Este poder, essencialmente escriturístico, não contesta apenas o privilégio do nascimento, ou seja, da nobreza: ele define o código da promoção socioeconômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem (CERTEAU, 2007, p. 230).

Este estudo propõe um aprofundamento teórico sobre o conceito de *mobilização* dos sujeitos em relação aos estudos; identificar os argumentos de estudantes sobre o que consideram uma *aula interessante*; apreender indícios de processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos, tendo como foco as representações dos discentes sobre as aulas ministradas em uma escola pública do Ensino Médio em Maceió e comparar os aspectos recorrentes e as especificidades dos indícios apreendidos sobre os processos aludidos entre os jovens-alunos do vespertino e os jovens e adultos do noturno. Tal mobilização para os estudos, de certa forma anunciada na epígrafe de Certeau (2007), é aquela direcionada a entrar em um modo específico de aprender, de dominar a linguagem sistematizada pela escrita, que propicia a compreensão do mundo a partir dos objetos de pensamento (CHARLOT, 2009a).

Esta pesquisa se insere em uma pesquisa maior, denominada “Estudantes da escola pública estadual do Ensino Médio em Maceió: quem são, os sentidos que atribuem aos estudos e as possíveis relações entre a experiência escolar e seus planos de futuro”, que está sendo realizada no âmbito do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (2010-2012)¹.

¹ Tal estudo, iniciado em 2010, analisa os aspectos constitutivos da vida dos estudantes que são, em sua maioria, jovens, sendo uma parte menor, e adultos que estudam no ensino médio no noturno. Alguns dos aspectos são: onde moram, o que fazem onde vivem, suas relações familiares, seus gostos, valores, as práticas culturais, os modos de socialização estabelecidos em seu cotidiano e na escola, seus modos de participação nos espaços de atuação, etc. Investiga ainda os sentidos que atribuem à escola, aos estudos, sua relação com o saber (CHARLOT, 2001), seus planos para o futuro e as possíveis relações com a experiência escolar. Pretende apreender de modo abrangente dimensões da vida e da relação que estes

Por que pesquisar sobre a mobilização dos estudantes em relação aos estudos? Estou em busca de compreender esta questão há muito tempo. Posso identificar indícios desta indagação em escritas autobiográficas produzidas em processo de formação no mestrado em educação. Apresento nestes escritos professores e assuntos marcantes que mudaram, de certa forma, minha relação com o mundo, que proporcionaram reflexões sobre o sentido de minha vida, desvelando motivos que explicavam minha condição social, econômica, cultural. Destaco elementos importantes nas aulas de Geografia, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Portanto, identifico como o aprender na escola possibilita o domínio de um conteúdo de pensamento, para tomar posse de saberes-objeto, como também para a produção de um distanciamento reflexivo. Em outras palavras, conhecer a origem e funcionamento de sociedade capitalista, a luta de classes, por exemplo, principalmente nas aulas de Sociologia e de Geografia no Ensino Médio, permitiram-me compreender o lugar da minha família nesta sociedade, os desafios colocados ao meu pai como operário que um dia fez parte de uma família com pequenos agricultores, os quais sofreram com a tomada de terras por grileiros no interior de São Paulo. Esse processo de apreensão de conteúdos intelectuais significativos permitiu a mim um distanciamento reflexivo para compreender minha relação com o mundo, com os outros e comigo mesma, processo que Charlot (2000) denomina como relação epistêmica com o saber.

Outro aspecto que não posso deixar de considerar é o reconhecimento de meus pais e de outros familiares pelas conquistas nos estudos que fomentavam minha mobilização para continuar estudando. Portanto, encontrei a valorização dos estudos na experiência escolar e de vida, que me mobilizavam em relação à atividade escolar. Como explica Charlot (2000, p. 72), “toda relação com o saber comporta também a dimensão de identidade”. Os estudos em minha vida produziam uma imagem positiva sobre mim mesma em uma família com pai que tinha os dois primeiros anos de escolarização e mãe que, quando jovem, completou apenas o Ensino Fundamental.

Compartilho a ideia de que a experiência escolar não comporta somente essa dimensão dos aprendizados de “saberes” das diferentes áreas do conhecimento e que, muitas vezes, ela é a menos lembrada pelos estudantes. As marcas de minha experiência escolar foram bem mais amplas. Na escola média, por exemplo, vivenciei o preconceito

jovens e adultos estabelecem com a escolarização na última etapa da educação básica. Esta análise mais ampla poderá e deverá dialogar com a pesquisa específica.

dos colegas por morar na periferia e ser uma das únicas a voltar da escola de ônibus. Passei pelas dificuldades para ser aceita em determinado grupo, de querer ser reconhecida pelos “outros”. Portanto, eu me deparava com as diferentes lógicas da ação, conforme explica Dubet e Martuccelli. Para os autores, tal experiência é a “maneira pela qual os atores individuais ou coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar” (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 62). Compreendo que os sujeitos estudantes, tanto crianças, jovens e mesmo os adultos na escola “apropriam, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema, com as quais eles constroem suas experiências e se constituem” (idem, 1996, p. 67). Considero, no entanto, que as próprias atividades com a pretensão de ensinar as aprendizagens dos saberes privilegiados pela cultura escolar contribuem, também, e de forma importante, para a construção dessa experiência e para a constituição das subjetividades dos sujeitos (ROCHEX, 1995; CHARLOT, 2000).

Produzi dois textos autobiográficos. A primeira experiência ocorreu na formação no Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero”, coordenado por Denice B. Catani, Belmira de O. Bueno e Cynthia P. de Sousa, em 1996, que resultou no artigo denominado “O conflito enquanto momento significativo da formação”, publicado no livro *A Vida e o Ofício dos Professores* (1998), no qual produzi uma reflexão entre a apropriação de saberes e o trabalho docente como professora de História, realizado com alunos de uma escola pública (SILVA, 1998). O segundo texto autobiográfico foi escrito na disciplina “Docentes da Universidade: vida, perfil e formação”, ministrada pela Profa. Dra. Helena Coharik Chamlian, em 1999 (FEUSP), quando eu estava na pós-graduação. Elaborei um relato autobiográfico no qual identifiquei indícios de questionamentos sobre a relação entre os alunos com a escola e com os saberes escolares. A partir dessas questões escolhi um tema que gostaria de compreender melhor. O tema escolhido foi “O processo de apropriação dos saberes em vários momentos da vida”, no qual procurei identificar a relação entre os saberes escolares e os saberes dos alunos. Em fragmento do texto produzido havia o questionamento sobre

quem eram os sujeitos que integravam a sala de aula, qual sua idade, seu histórico de vida, seus interesses, sua forma de comunicação, como entrar em contato com seus saberes, que linguagem utilizar [...] como explicitar as relações entre o aprendido e o vivido, o que entenderam do que eu ensinei, quais os conhecimentos explícitos e implícitos veiculei, que preconceitos engendrados na minha forma de ser transmito sem perceber (REIS, 1999).

Lembro-me, também, do relato de uma aluna da primeira turma com a qual eu trabalhei como professora de História. Ela dizia que eu ensinava com tanta paixão que ela entrava nas aulas de História. Portanto, não foi coincidência escolher como objeto de pesquisa no doutorado a relação dos jovens alunos com os saberes escolares.

Dessas questões iniciais, muitas se desdobram. No doutorado, passei a entender que a experiência escolar não está restrita à relação com os saberes sistematizados, veiculados pela instituição escolar. Quando me lembro dessa experiência, emergem sentimentos de relação com os colegas, integração ou isolamento em relação aos grupos, sentimentos de ser reconhecida ou desprezada, como demonstrações de valorização por eu ser considerada boa aluna.

Quando penso em todas essas questões hoje, relaciono-as com o conceito de “relação com o saber”. Na nossa experiência no mundo, a partir das atividades vivenciadas, aprendemos a valorizar determinados modos de aprender, aqueles com os quais nos sentimos reconhecidos pelos outros e/ou que fazem ampliar nossa visão de mundo. Conforme Charlot (2000), a relação com o saber pode ser conceituada como conjunto de relações “de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou grupo) e os processos e os produtos do saber” (2000, p. 80).

Para muitos alunos, a experiência escolar não faz parte, ou faz de forma muito tênue, dessa relação com o mundo, com os outros e com eles mesmos. Para tais alunos, aprender relaciona-se muito mais ao que está fora da escola: atividades não escolares, com os “outros espaços e sujeitos importantes em suas vidas”. Para outros, a experiência de estudo na escola contribui para ampliar a visão do mundo, a relação com os outros e com eles próprios, e estas pessoas se mobilizam para atender às exigências de estudos na escola. Estes sujeitos sempre terão vontade de aprender algo novo na escola, ir além do que já sabem.

Por que a instituição escolar não consegue produzir essa relação com o aprender com todos os estudantes?

Neste relatório, procuro compreender melhor esta questão e, assim, retomo reflexões sobre momentos de minha formação, questões da tese de doutorado, novas leituras e, principalmente, a análise da pesquisa em uma escola pública sobre a relação de jovens e adultos com os estudos, mediante pesquisa quantitativa (questionário) e pesquisa qualitativa: balanços de saber, grupo de discussão e entrevistas semiestruturadas, no qual focalizo, dentre outros aspectos, as explicações de jovens e

adultos sobre “o que consideram uma aula interessante”². Para tanto, o trabalho enfoca diferentes dimensões do conceito de mobilização; descreve os caminhos trabalhados na pesquisa de campo e apresenta uma análise de tal pesquisa na perspectiva de identificar indícios da mobilização e/ou desmobilização dos jovens do vespertino e dos jovens e adultos do noturno de uma escola pública em Maceió.

² Tal pesquisa mais ampla foi iniciada em agosto 2010 e finalizada em agosto de 2012, com apoio do CNPq. Realizamos reuniões com professores da escola, com os estudantes do vespertino e da noite para explicar os propósitos da pesquisa. Em dezembro de 2010, aplicamos um questionário com 55 questões, divididas em duas partes: a primeira, com questões sobre aspectos de suas vidas fora da escola e a segunda, com questões sobre a relação com a escola, com os estudos e os planos de futuro. Os resultados foram sistematizados em gráficos e descrições apresentados em novo encontro com os professores em abril de 2011. Os encontros com os estudantes do vespertino e noturno para apresentar os mesmos gráficos apenas ocorreram em agosto de 2011, em razão de uma greve nas escolas públicas estaduais em Alagoas. Em outubro e novembro de 2011, realizamos dois encontros com grupos de jovens do vespertino e dois com jovens e adultos do noturno, a partir da retomada da apresentação e análise de alguns gráficos já apresentados no grande encontro de agosto. Cada estudante deste grupo de discussão foi convidado a participar de uma entrevista semiestruturada, que tem como foco principal a relação entre a experiência escolar e os possíveis planos de futuro. Realizamos oito entrevistas semiestruturadas com jovens do vespertino e jovens e adultos do noturno. Tanto no grupo de discussão como nas entrevistas estão inseridas questões que se relacionam à pesquisa específica sobre a mobilização ou desmobilização dos jovens e adultos em relação aos estudos.

II. DIFERENTES DIMENSÕES DO CONCEITO DE MOBILIZAÇÃO

2.1 *Sociedade contemporânea e a mobilização para aprender:*

Concordo com Ezpeleta e Rockwell quando elas afirmam que cada escola, como construção social, é uma “*versão local e particular imersa num movimento histórico de amplo alcance*” (1989, p. 11). Os sujeitos: gestores, professores, estudantes, funcionários são influenciados pelos aspectos sociais, econômicos, culturais mais amplos de nossa sociedade e das políticas para educação de uma determinada época, mas interpretam tais prescrições, propostas de gestão, concepções predominantes sobre a escolarização, sobre o que ensinar e o que é aprender. Portanto, nesta análise, emerge-se a importância de sujeitos particulares. Como explicam as autoras:

vai se encontrando um espaço de intersecção de sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Neste espaço incorporam-se significativos e numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo [...]. Estabelecendo-se seu caráter histórico, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 25-26).

Nesse conceito de vida cotidiana, conforme as autoras é preciso conservar a heterogeneidade, uma das características mais notáveis da escola. Esses sujeitos são heterogêneos porque, vivendo em um tempo e espaço partilhados, interpretam as condições objetivas e simbólicas para atribuir determinados sentidos à vida, aos outros, às atividades realizadas e a si mesmos.

Torna-se importante questionar aspectos que norteiam os tempos e espaços em nossa sociedade, com os quais os sujeitos são confrontados. Trata-se de uma questão complexa e não tenho a intenção aqui de aprofundar. Apresento a seguir apenas argumentos de autores sobre as transformações em nossa sociedade e que podem se relacionar com os modos predominantes de relação com o aprender na atualidade, o que, de certo modo, produzem interpretações de gestores, professores e estudantes sobre o que pode mobilizar ou desmobilizar para aprender na instituição escolar. Para Zygmunt Bauman, passamos de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores. Conforme o autor,

o consumismo é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, ‘neutros quanto ao regime’, transformando-os na principal força operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto-identificação individual e de grupo, assim como na seleção das políticas de vida individuais (BAUMAN, 2008, p. 41).

Conforme Bauman (2008), a sociedade de produtores, modelo principal da fase sólida da modernidade, fundamentava-se na segurança estável, na estabilidade segura, na disciplina e na subordinação e se baseava na rotinização do comportamento individual. “A satisfação parecia de fato residir, acima de tudo, na promessa de segurança a [sic] longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres” (2008, p. 43).

Com a mudança de foco da sociedade, que coloca em primeiro plano o consumo, identifica-se a transformação da relação com o tempo. Este não é mais apreendido como cíclico ou linear, mas apresenta-se como “fragmentado, ou mesmo pulverizado numa multiplicidade de instantes eternos [...]. A vida, seja individual ou social, não passa de uma sucessão de presentes, uma coleção de instantes experimentados com intensidade variados” (2008, p. 46). Como explica Bauman (2008), neste modo de compreender o mundo não se valoriza a noção de progresso, possibilitado pelos esforços humanos. “A ideia do tempo da necessidade foi substituída pelo conceito de tempo de possibilidades [...], aberto em qualquer momento” (2008, p. 47) pela imprevisibilidade do novo. Portanto, o que importa é o momento presente, não perder a oportunidade, pois não haveria nova chance. Essa pressa é em parte justificada pelo impulso em adquirir coisas e pela necessidade de substituí-las e descartá-las (2008, p. 50). Acredita-se na possibilidade de comprar a felicidade, não prometida para a vida eterna, mas acessível na vida terrena. A ideia predominante é de que para ser feliz todos precisam ser, devem ser e têm que ser consumidores por vocação, justificando-se que consumir é um direito humano universal que não conhece exceção. Portanto, a sociedade dos consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero [...]. Tampouco reconhece distinções de classe (2008, p. 73). Os pobres passam a gastar o pouco dinheiro que possuem com objetos de consumo para evitar a exclusão, deixando de satisfazer suas necessidades básicas.

Os sujeitos sentem a necessidade de consumir para proteger a autoestima, para não se sentirem “inadequados, deficientes e abaixo do padrão” (2008, p. 74). “Consumir, portanto, significa investir na afiliação social de si próprio” (2008, p. 75).

Conclui o autor que “os membros de uma sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade” (2008, p. 76). Explica Bauman que

parcelas cada vez maiores da conduta humana tem [sic] sido liberadas da padronização, da supervisão e do policiamento explicitamente sociais [] relegando um conjunto crescente de responsabilidades, antes socializadas ao encargo dos indivíduos. Num ambiente desregulamentado e privatizado que se concentra nas preocupações e atividades de consumo, a responsabilidade pelas escolhas, as ações que se seguem a tais escolhas e as consequências dessas ações caem sobre os ombros dos atores individuais (BAUMAN, 2008, p. 116).

Nesse contexto, “os conceitos de responsabilidade e escolha responsável, que antes residiam no campo semântico do dever ético e da preocupação moral pelo Outro, transferiram-se ou foram levados para o reino da auto-realização e do cálculo de riscos” (2008, p. 118).

Bauman recorre aos estudos de Nicole Aubert para enfatizar o papel central desempenhado pelo estado de urgência e a disposição de urgência nessa sociedade. Explica que esse sentimento de urgência “fornece tanto aos indivíduos como às instituições um alívio ilusório, embora bastante eficaz, em seus esforços para atenuar as consequências, potencialmente devastadoras, das agonias de escolha endêmicas na condição de liberdade de consumo” (2008, p. 121).

Portanto, de acordo com Bauman (2008), essa sociedade está pautada no consumo, no presentismo, no aqui e agora, na compra da felicidade. Para serem reconhecidos pelos outros, os sujeitos devem fazer parte dessa lógica de consumo, sob o risco de serem ridicularizados e considerados menos capaz do que os outros. Nessa mesma perspectiva, a escolarização e o aprender passam a ser uma mercadoria como tantas outras. O conhecimento é valorizado em sua dimensão instrumental, para atender a essa demanda de consumo. Bauman não trata da escolarização em sua análise sobre a sociedade de consumo, mas explica que

nem o aprendizado ou o esquecimento podem escapar ao impacto da tirania do momento, auxiliada e instigada pelo contínuo estado de emergência e do tempo dissipado numa série de novos começos heterogêneos e aparentemente (embora de maneira enganosa) desconectados. A vida de consumo não pode ser outra coisa que uma vida de aprendizado rápido, mas também precisa ser uma vida de esquecimento veloz. Esquecer é tão importante quanto aprender – se não for mais (BAUMAN, 2008, p. 124).

O autor afirma que a concepção dominante de aprender nessa sociedade não escapa à tirania do momento; é preciso ser rápido para atender a esse estado de

emergência. Como tantas outras mercadorias para o consumo, o aprendizado também é compreendido nesta lógica do esquecimento, pois será preciso renová-lo, sempre, na busca de aprender algo novo. Nesse sentido, considero que os argumentos de Marcel Gauchet dialogam com estes apresentados por Bauman.

Gauchet (2005) focaliza em seus argumentos que a crise de sentido do que a escola transmite em nossa sociedade pode ser explicada, dentre outros aspectos, pela perda da dimensão da tradição e pela alteração do estatuto social do conhecimento, do saber e da cultura³. Para o autor, passamos, nas últimas décadas, por um esvaziamento do valor do passado, por uma mudança na maneira de nos relacionarmos com ele; em outras palavras, por uma mudança do estatuto do saber. Segundo Gauchet (2005), esse processo envolve tornar o passado um patrimônio, algo venerado coletivamente, mas exterior às nossas vidas. Nós o visitamos, mas não sentimos necessidade de apropriá-lo por uma crença de que é possível viver sem ele. O sujeito assiste, portanto, à objetivação do saber, um trabalho atribuído aos *experts*. As informações chegam sem outra mediação, não precisamos trabalhar para recebê-la e as recebemos de forma passiva (exemplos: as informações da televisão, da Internet etc.).

Para Gauchet (Idem), essas transformações atingem o estatuto dos saberes e da cultura na nossa sociedade. O sentido do saber passa a ser procurado em escala individual. Há uma desvalorização do conhecimento do passado, como se ele não tivesse nada a nos dizer. Anteriormente, as referências de quem somos eram construídas mediante a nossa inscrição no passado e no grupo do qual fazíamos parte, e, atualmente, privilegia-se trabalhar os saberes do presente e antecipar o futuro.

Portanto, há um questionamento sobre o que ensinar, sobre o que se deve selecionar da “cultura” para esse ensino, uma não legitimação da cultura herdada por outras gerações. Ao mesmo tempo, ocorre uma valorização do aprender como algo “naturalizado”, não sendo necessário um trabalho específico para sua obtenção. Esse processo cria outra representação do conhecimento para o indivíduo. Conforme Gauchet (Idem), a sociedade renuncia a sua função de intelectualização.

Bauman (2008) explica que, nesta sociedade de consumidores, além do excesso de mercadorias para consumir, há também uma grande quantidade de informações à disposição para servir a essa lógica de busca pelo novo, de atendimento às demandas do tempo presente. Santos (1995) analisa a invasão da tecnologia eletrônica de massa e

³ Conferência proferida por Marcel Gauchet, denominada “Le sens des savoirs en question”, na “École des Hautes Études en Sciences Sociales” (EHESS), França, no dia 7 de nov. de 2005, às 17h.

individual que ocorre a partir da década 1980 do século passado em nossa sociedade, processo que ficou conhecido como Era da Informática. A tecnologia tornou-se mediadora da relação entre os sujeitos e o mundo, programando cada vez mais seu cotidiano e refazendo este mundo como um “espetáculo”. A economia passou para uma fase de consumo personalizado, tentando seduzir o indivíduo isoladamente e em sua moral hedonista. Para este autor, estas e outras transformações são típicas das sociedades pós-industriais, baseadas na Informação.

Machado (2004) faz uma crítica ao modo como os sujeitos em nossa sociedade se relacionam com essa avalanche de informações. Explica que essa sociedade é algumas vezes rotulada de ‘sociedade do conhecimento’ e, outras vezes, de ‘sociedade da informação’. Mas, conforme o autor, em grande medida,

[...] ela não passa de uma ‘sociedade dos bancos de dados’. [...]. Eles não nos instrumentam, nem nos orientam, nem contribuem de modo natural para nossa formação [...]. Para falar propriamente em Educação, deve haver pessoas interessadas em algo, buscando atingir metas prefiguradas e realizar, portanto, seus projetos. É esse interesse das pessoas que transforma o dado em informação. Uma informação é um dado com significado, com relevância para alguém. Falar de informação, ainda, não é falar de conhecimento. [...]. As informações circulam, são comunicadas, ouvidas, lidas, passadas adiante, mas são de natureza efêmera e fragmentada. Falar de conhecimento é falar de teoria, de visão, de compreensão. Teoria no sentido mais nobre da palavra, que é o de visão (theoria, em grego), uma visão articulada, organizada, que leva à compreensão. Para conduzir ao conhecimento, as informações precisam ser interconectadas, correlacionadas, organizadas em feixes de relações que produzem significados. Falar de conhecimento é falar de algo que se situa em um nível superior ao da mera informação. A educação tem como matéria prima o conhecimento, mas deve situar-se [em] uma oitava acima dele. Todo conhecimento do mundo justifica-se para a realização dos projetos das pessoas (MACHADO, 2004, p. 123-124).

Nessa sociedade, há uma diversidade de meios para a obtenção de dados e de informações, desde os programas de televisão, de rádio, até o acesso irrestrito, para uma parte da sociedade, às informações da internet. Um dos argumentos utilizados para se questionar o que a escola atual poderia oferecer está na constatação de que os sujeitos não precisam dela para ter acesso cada vez maior a esse mundo repleto de dados e de informações, que mudam a cada momento. No entanto, concordo com Machado quando explica que o acesso às informações, não significa necessariamente ter acesso a conhecimentos ou, em outras palavras, a possibilidade de ampliar os modos de compreender o mundo, os outros e a si mesmos.

Em uma entrevista concedida ao jornalista Francisco Eboli, com a participação de Marisa Vorraber Costa, Jorge do Ó apresenta uma análise sobre as questões que

envolvem o aprender na atualidade, a partir de outros argumentos e apresenta pontos de vista diferentes em relação ao lugar da tecnologia em nossa sociedade⁴. Conforme explica, grande parte das críticas à cultura escolar se deve à constatação de que a escola continua muito arraigada a um modelo criado no fim do século XIX que

se baseia estruturalmente [...] na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido. Esses grupos-classe são, ainda, constituídos por regimes de avaliação muito próximos e o conteúdo ministrado é um conteúdo racionalista [...] que visa construir através das disciplinas do plano de estudo uma visão racional e articulada da realidade, que tem dentro dela um modelo intelectual que consiste em imaginar que o mundo é um mundo completo. E que esses saberes vão sendo conquistados por níveis de complexidade distintos. É, portanto, um modelo racionalista (RAMOS DO Ó, 2007, p. 110).

Conforme Jorge Ramos do Ó, a sociedade foi gradativamente abandonando esse modelo racionalista, principalmente nas últimas décadas. Acrescenta o autor que hoje “temos consciência sobre a importância das contradições nos diversos domínios da vida política, social e econômica, a nossa identidade está bem mais marcada por ambivalências múltiplas que todos enfrentamos” (2007, p. 110). Ele explica, ainda, que “a escola tem pouco refletido sobre estas questões, ela continua a funcionar a partir de ideias claras e distintas sobre o que é certo e errado” (2007, p. 10). Reitera que a escola tem mudado sim, mas que esta estrutura tem se conservado. O autor faz uma análise de que no trabalho escolar são priorizadas as atividades que se baseiam na leitura e acrescenta que a “nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro” (2007, p. 10). Na pesquisa de campo que analiso neste relatório, verifico que nas práticas docentes da escola identifica-se a recorrência da apresentação de uma versão do que está nos livros, em aulas expositivas veiculadas pelo professor ou professora, e que no noturno, por exemplo, os trabalhos orais são frequentemente utilizados para atribuição de notas. De qualquer maneira, Jorge Ramos do Ó apresenta uma questão que merece ser levada em consideração. Para ele, as avaliações do trabalho escolar são exigidas como produtos escritos, porém, esta produção está circunscrita a reafirmar o que foi lido, ou no caso da pesquisa a que me refiro, ao que foi veiculado pelo professor. O autor argumenta que

os alunos são sujeitos a processos que os reenviam permanentemente a um mundo já totalmente feito de aparência clássica, e onde o confronto se faz sempre com os grandes autores, com as verdades científicas já inteiramente construídas e constituídas [...]. O que parece bastante complexo nos tempos

⁴ Artigo intitulado “Desafios à escola contemporânea: um diálogo”. Educação e Realidade. n° 32(2), jul/dez, 2007, p. 109-116.

de hoje é essa possibilidade de nós produzirmos no interior da cultura escolar mecanismos onde [sic] a escrita seja uma prática do cotidiano, onde [sic] o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie (2007, p. 111).

Ele reitera que, nessa perspectiva, o papel do professor devia deixar de ser aquele que reproduz a verdade estabelecida, “quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa [...]. Alguém cujo trabalho se concretizasse no exercício criativo de seus alunos” (2007, p. 111). Como argumenta o autor:

Historicamente o professor foi colocado fora do processo de construção de aprendizagem. Importaria partir para uma nova relação e que também ele ficasse vinculado ao exercício da produção científica. Acho bom que todos nós pudéssemos falar das dificuldades de escrita, das dificuldades da construção, das relações no mundo – que é um mundo muito fluído, dinâmico -, das dificuldades de estabilização de categorias de apreciação da realidade. E o professor para trabalhar nisso com qualquer aluno, de qualquer idade, terá ele próprio que estar vinculado a esse processo criativo. Já não será mensageiro da verdade, [...] mas um construtor de representações do mundo, das indetermináveis apreensões do mundo (2007, p. 112).

Para o autor, os estudantes do séc. XXI, com novas tecnologias em suas vidas, “são capazes de produzir uma compreensão e uma codificação verbal da realidade muito mais sofisticada do que tínhamos” (2007, p. 112). Acrescenta que “há uma espécie de guerra” (2007, p. 112) contra as crianças e jovens que conseguem “construir essa imagem do mundo por meio de toda tecnologia que dominam mais e melhor que os adultos” (2007, p. 112). Para Jorge do Ó, essa guerra não é somente de gerações, mas, sobretudo, de linguagens.

Costa, por sua vez, acrescenta que “a escola não entende esse fenômeno da proeminência das tecnologias como objetos de aprendizagens importantes para crianças e jovens de hoje” (2007, p. 113). Essas “coisas do contemporâneo”, as tecnologias relacionadas ao computador, à cultura da imagem, da televisão, dos jogos eletrônicos, dos celulares, I-pods, mp3, mp4 etc., que atuam compondo e formatando as formas de ver, de pensar e de atuar dos sujeitos, não são reconhecidas como saber válido e são consideradas como problemas para a educação (2007, p. 113). A autora defende que seria necessário compreender a importância dessa verdadeira mutação que ocorre atualmente, mas que

isso não quer dizer [...] que a cultura escolar, da letra pura, da literatura, das ciências e das artes não tenha mais valor. Tem. Mas junto com ela está surgindo outro universo, cheio de novas experiências, com novos significados, novos comportamentos, novos interesses e novas formas de vida. Esse universo está invadindo a vida das crianças e precisaria ser considerado pela escola (2007, p. 113).

Portanto, as análises sobre as transformações em nossa sociedade e de sua relação com a escolarização são muitas e focalizam aspectos diversos. Para este estudo, considero importante identificar que as representações dominantes do “aprender em nossa sociedade” se aproximam da perspectiva do conhecimento como mercadoria, que deve ser consumido de modo rápido e ser esquecido, sempre em busca do novo. Nesse sentido, espera-se aprender para o agora e sem precisar de um esforço para apreensão do passado. Portanto, o excesso de informações serve para essa ilusão de conhecer. Cada um pode recorrer à internet e ter acesso às respostas rápidas, necessárias ao momento. Nessa perspectiva, a imagem de se dedicar aos estudos pode significar “perder tempo”, o que entra em confronto com a ideia do trabalho árduo e necessário para que o sujeito entre em modos específicos de aprender, com seus modos de pensamento, construídos historicamente nas diversas áreas do conhecimento (CHARLOT, 2009a).

2.2 A perspectiva da escola em relação ao trabalho escolar

Anne Barrère (2003) conceitua a “atividade escolar” como um tipo de “trabalho”. Ela propõe a construção de uma sociologia do trabalho na escola, a partir da análise do trabalho dos estudantes e dos professores, considerando que o trabalho dos alunos e o trabalho docente são diferentes.

Conforme a autora é preciso levar em consideração alguns aspectos estruturais que se relacionam ao trabalho escolar, dentre eles, a massificação do ensino, as evoluções educativas, os modos atuais de racionalização do trabalho na escola (BARRÈRE, 2003, p. 21). Em relação à massificação, ela explica que o aumento do tempo dos estudantes no sistema de ensino amplia também o tempo do trabalho escolar, o que se relaciona diretamente com o poder da instituição de estabelecer o veredito, decidindo em grande parte as trajetórias sociais dos sujeitos. O argumento é o de que o estudante trabalhou ou não para atender às exigências da escola.

Outro aspecto apresentado por Barrère (2003, p. 26) é a questão da descentralização local da gestão da escola, que vem ocorrendo nas últimas décadas, o que torna impossível o sistema gerenciar uma padronização dos processos educativos.

Conforme Barrère, nesse processo, o que se configura é uma prescrição de “racionalização profissional” (2003, p. 26). São exigidos dos docentes capacidades de desenvolver e formalizar competências individuais; conceber projetos fora da sala de

aula; adaptar seu trabalho aos contextos complexos e instáveis. Portanto, como explica a autora, está na ordem do dia o discurso da individualização da produção educativa.

No entanto, ela explica também que esta exigência de implicação de uns e de outros em relação aos desafios do mundo da escola não significa que os docentes e os alunos são chamados a participar das definições das tarefas escolares (2003, p. 26 e 27). Eles não participam da formulação dos programas e das reformas e mesmo, no âmbito local, pouco participam das escolhas concretas e imediatas dos estabelecimentos escolares.

Além disso, o foco de estudo da autora é compreender como ocorre este trabalho escolar na vida cotidiana na escola. Ela propõe investigar “os termos dos acordos, os mal entendidos e conflitos no cotidiano das situações da sala de aula e ver talvez o que se esconde atrás dos jogos de espelho entre estudantes e professores, que se instala também em termos de não simetria e de incompreensão” (BARRÈRE, 2003, p. 15)⁵.

Como explica a autora:

Sobretudo, o trabalho na escola ocupa-se de certo número de objetos comuns aos docentes e aos alunos: os saberes, as modalidades pedagógicas, a avaliação, mesmo se são investidas de maneira diferente e com preocupações próprias. Ele é também realizado com tarefas materialmente idênticas: falar, escrever, compreender as demandas ou comportamentos. Identifica-se que os docentes e alunos ao mesmo tempo trabalham uns para os outros e uns com os outros. Mais trabalham também uns como os outros ou diferentemente deles, sem eles, contra eles e apesar deles (BARRÈRE, 2003, p. 20).

Conforme a autora é preciso entender as especificidades do trabalho na instituição escolar e também desencontros na relação entre professores e alunos no que se refere às demandas de estudo e de realização do trabalho escolar.

Segundo ela, o trabalho na escola, sobretudo para os professores, é um trabalho de comunicação e de relação com os alunos. Para estes, a comunicação é definida como suporte fundamental de sua atividade. Eles valorizam os alunos que interagem na aula, respondem a suas questões.

Para os alunos, o trabalho em relação aos professores é relativizado pelo conjunto de relações com os pares e, portanto, não é sentido como um trabalho como tal (2003, p. 30). Muitos estudantes constroem seus modos de trabalhar para atender às expectativas da escola, mas que não produzem os objetivos esperados; outras vezes, eles tentam economizar o tempo de trabalho e, em outros casos, procuram realizar tal

⁵ Todos os fragmentos de textos em francês citados passaram por minha tradução livre.

trabalho, mas não sabem os melhores modos de atender a essa demanda para serem bem sucedidos na escola.

Segundo Barrère, “o trabalho na escola apresenta uma mistura do trabalho de copista e de criação, de antecipação relacional e de reflexividade sobre si” (2003, p. 32). Portanto, ela defende que “é necessário analisar a relação entre o trabalho dos professores e suas instruções oficiais de uma parte e de outra, o que separa as consignas endereçadas aos alunos e o que eles realmente fazem” (2003, p. 33). Para ela, as transformações nas relações com o trabalho escolar e os desafios subjetivos que provocam são poucos analisados.

Dentre as questões evocadas pela autora, uma dialoga diretamente com este trabalho: - Como [os alunos] se engajam ou não em relação às tarefas que são propostas a eles?” (2003, p.40)⁶.

Barrère acrescenta que trabalho na escola é também fortemente definido por uma face individualizada. Tal atividade solitária ocorre dentro dos muros da escola, mas, sobretudo, fora dele (2003, p. 29). Conforme dispõe a autora,

os quadros subjetivos do trabalho sofrem hoje em dia uma dupla transformação. De um lado, ele carrega fortes expectativas de dever individual que se opõem a uma ética do dever em declínio. A religião laica do trabalho seja ela do empreendedor burguês ascético ou do trabalhador explorado mais próximo ao trabalho bem feito era um suporte simbólico que marginalizava o homem desocupado da alta e baixa sociedade. Doravante, o trabalho é menos um valor em si que um instrumento possível, mas por vezes não satisfatório, de realização de si, em concorrência com a atividade privada e as possibilidades ofertadas pelos lazeres e os consumismos de massa em uma sociedade mais rica [...]. Portanto, esse acompanhamento de si é um ideal que situações sociais consideram não atualizável, aproximando a atividade em direção às suas dimensões mais instrumentais. A realização no trabalho é um bem subjetivo inegavelmente partilhado (2003, p. 38).

Para a autora, “a solicitação de engajamento subjetivo é central nas organizações de trabalho modernas. Seja sob a forma de convocação à motivação, à autonomia ou à construção do projeto, existe uma prescrição da subjetividade que desloca as formas e os jogos de relações de trabalho” (2003, p. 38).

A ideia de uma articulação possível e desejável entre o bem-estar individual em relação ao trabalho e à racionalidade econômica [...] é uma utopia que está na base das políticas organizacionais atuais. [...] A chamada à implicação

⁶ Neste livro, “Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire?”, a autora realiza a análise de pesquisa em duas escolas de Ensino Médio na região lilloise. A primeira é a escola de Ensino Médio Zola, situada em uma pequena cidade. Apesar das condições socioculturais difíceis, tal escola não apresentava uma reputação de estabelecimento complicado. Os desafios eram identificados como absentismos dos estudantes e abandono no curso. Na segunda escola, denominada Mozart, grande parte dos alunos tinha bons desempenhos nos exames para as profissões intelectuais. Foram aplicados os questionários e oitenta e quatro entrevistas com os estudantes. Vinte e duas professoras e dezoito professores foram entrevistados. Ela completou o trabalho com entrevistas em grupo (2003, p. 43-46).

do indivíduo como um enriquecimento das tarefas e da participação mais ativa do trabalhador na organização apresenta sua face mais sombria. O processo de responsabilização individual que ela autoriza coloca inteiramente no indivíduo individualmente a culpa pelos seus fracassos, sem possibilidade de analisar a situação em um quadro coletivo (2003, p. 38).

Também é possível identificar na escola este processo. Os professores e os alunos culpam a si mesmos pelos problemas que enfrentam no cotidiano escolar. Principalmente, nas entrevistas realizadas neste estudo, são recorrentes entre os estudantes estes argumentos de responsabilização individual pelas dificuldades vivenciadas na escolarização no Ensino Médio.

2.3 Mobilização e atividade escolar

Partilho com Charlot (2000, 2001, 2005) o pressuposto de que nascemos em um mundo preexistente e de que, para nos tornarmos sujeitos neste mundo, temos que nos apropriar de um conjunto de saberes, de conhecimentos, de modos de agir historicamente produzidos pela humanidade. Como seres humanos inacabados, precisamos entrar em relação com este mundo, a partir da mediação dos “outros” e da realização de “atividades”. Conforme explica Charlot,

nascer é penetrar nesta condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde [sic] ocupa um lugar (inclusive, social) e onde é necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

Explica Charlot (2001) que aprender pressupõe um triplo processo: “de ‘hominização’ (tornar-se homem), de ‘singularização’ (tornar-se um exemplar único de homem), de ‘socialização’ (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando seu lugar nela)” (2001, p. 53). Portanto, pela educação, construímos e somos construídos pelos outros como ser humano, social e singular (CHARLOT, 2001, p. 54). Afirma também que uma educação somente é possível se o sujeito a ser educado investe “pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo” (2001, p. 54). A questão central neste estudo é:

- ✓ O que impulsiona este investimento pessoal do sujeito para aprender?

Aprendemos nas diferentes relações que estabelecemos no mundo, com as pessoas, nos diversos tempos e espaços. Portanto, existem diferentes figuras de aprender. Este processo permite ao sujeito construir determinada “relação com o saber”, na qual cada um estabelece uma relação com o mundo, com os outros e com si mesmo.

A relação com o saber é a relação com o mundo, no sentido mais geral, mas é, também, uma relação com estes espaços nos quais cada um vive e aprende. Para aprender, o sujeito precisa se mobilizar para realizar atividades, de acordo com as exigências de determinado espaço onde se encontra. Explica o autor que se mobilizar [...] é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo (LEONTIEV, 1975 in ROCHEX, 1995). Charlot explica que a criança

mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que esta dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

Investigar a mobilização implica buscar a compreensão dos processos que permitem ao sujeito se engajarem em aprendizagens, que tanto são colocadas em movimento pelas metas desejáveis no mundo, como pelo modo singular de dar sentido aos significados culturais. Portanto, tal investigação adentra um campo complexo. Para pesquisar esta mobilização dos sujeitos para aprender de modo geral e na escola, o autor recorre aos estudos do Vigotski, ao conceito de “atividade” de Leontiev e à psicanálise.

Para Vigotski (1991, 1993, 1998), a construção do psiquismo é social. Ela ocorre a partir da relação do homem com o mundo, tendo dois tipos de mediadores: os instrumentos, que regulam as ações sobre os objetos, e os signos, que organizam a ação sobre o psiquismo. A cultura humana cria o objeto e lhe atribui sua função. Ao mesmo tempo, na medida em que este objeto é transformado continuamente pelo homem, é portador de novos sentidos. A linguagem, por ser uma das formas mais elaboradas de simbolização e a principal via de interação social, realiza a mesma função do objeto em relação aos instrumentos psicológicos. A apropriação de sistemas de signos e o domínio das condutas semióticas operam-se, conforme Vigotski, do exterior ao interior pela atividade realizada em cooperação com os adultos ou com os pares. Para o autor,

[...] o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 1991, p. 114).

De acordo com o autor, os bens e a cultura são internalizados pela mediação de processos cognitivos complexos (consciência e pensamento). Nesse sentido, Pino (2005, p. 19) destaca que tais processos possibilitam, de um lado, a “[...] conversão dos

significados culturais da sociedade em significados próprios; do outro, estes não são mera reprodução daqueles, mas o resultado de uma interpretação por parte do sujeito que pode lhe dar um sentido próprio”.

Rochex (1995) recorre aos estudos de Vigotski para explicar que a apropriação da cultura mediada pela atividade dos sujeitos é um processo de dupla existência. As significações consolidam-se sob formas de significações verbais, de conceitos, de saberes e de saber fazer, de aquisições das práticas sociais da humanidade. Elas, sem perder sua natureza histórico-social e seu conteúdo objetivo, passam a um processo de apropriação por cada sujeito singular, o que pressupõe a atribuição de um sentido pessoal às significações.

Afirma Vigotski (1998, p. 110) que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Acrescenta, no entanto, que este aprendizado deve ser ampliado pela instituição escolar mediante o desenvolvimento do pensamento conceitual que, conforme o autor, é “[...] algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”. Para Vigotski (1993, p. 5), “[...] as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada”. O autor explica que a apropriação desse modo conceitual de compreensão pressupõe a interação entre os saberes escolares e os não escolares. Segundo ele:

O desenvolvimento dos conceitos não espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares do pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento, porque estes conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança. Acreditamos que os dois processos – o do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições internas e externas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não o conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. (VIGOTSKI, 1993, p. 74)⁷.

Ao contrário de teorias e representações de que os sujeitos devem se desenvolver naturalmente, a partir de seus ritmos, para Vigotski, a aprendizagem seria inútil se

⁷ Conforme Rego (2005, p. 60), Vigotski denomina “[...] conceitos cotidianos (ou espontâneos) aqueles que são adquiridos pela criança fora do contexto escolar ou qualquer instrução formal e deliberada; são os conceitos formados no curso da atividade prática e das relações comunicativas travadas em seu dia-a-dia. Já os conceitos científicos seriam aqueles desenvolvidos no processo de assimilação de conhecimentos comunicados sistematicamente à criança durante o ensino escolar”.

puдesse utilizar somente o que o sujeito já desenvolveu. Todo contudo do ensino deve exigir mais do que a criança pode dar naquele momento. Portanto, a criança na escola realiza atividades que produzem a necessidade de superação de seus próprios limites (VIGOTSKI *in* ROCHEX, 1995, p. 36-37).

Para o desenvolvimento intrapsíquico, os sujeitos necessitam realizar atividades de apropriação das significaoes culturais, que se revestirão dos sentidos pessoais atribuídos a estas significaoes. Esse processo não  homogeneo, depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados e, mais especificamente, dos desafios propiciados. Os modos de pensamento privilegiados pela instituição escolar não são naturalmente internalizados.

Leontiev faz uma “distinção entre sentido subjetivo e significação” (ROCHEX, 1995, p. 38). Segundo ele, as significaoes se “cristalizam sobre [sic] formas de significaoes verbais, de conceitos, de saberes e de saber fazer, as aquisioes das práticas sociais da humanidade” (ROCHEX, 1995, p. 38).

A significação  a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. A esfera de representaoes de uma sociedade, sua ciência, sua língua – tudo constitui sistemas de significaoes. A significação aparece antes de tudo no mundo dos fenomenos objetivamente históricos [...]. O homem acha o sistema de significaoes todo preparado, elaborado historicamente, e ele se apropria como ele se apropria das ferramentas, o vetor material da significação (LEONTIEV 1975 *in* ROCHEX, 1995, p. 38).

Explica Leontiev que, quando apropriadas pelos sujeitos, as significaoes entram em outro sistema de relaoes. Elas são submetidas às leis próprias do funcionamento psíquico e de processos subjetivos, nas quais a apropriação para cada sujeito singular necessita que elas estejam, para o autor, investidas de um sentido pessoal (ROCHEX, 1995, p. 39). Para Leontiev, o sentido  antes de tudo uma relação criada na vida, na atividade do sujeito (LEONTEV, 1975 *in* ROCHEX, 1995, p. 39). Esta apropriação ocorre mediante as atividades, e, para que o sujeito se mobilize, estas atividades devem fazer sentido para os sujeitos. No entanto, para Leontiev, as atividades não são apenas as aoes realizadas (LEONTIEV, 1984, 2001; ROCHEX, 1995; CHARLOT, 2000, 2009; REIS, 2006); elas são

[...] aqueles processos que, realizando as relaoes do homem com o mundo, satisfazem a uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo

sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p.68).

Portanto, pode-se afirmar que as significações na escola são aspectos da cultura escolar, das escolhas de “conhecimentos sistematizados”, a partir de determinadas concepções, num universo de disputa sobre o que ensinar e como, em determinada área do conhecimento, com lógicas historicamente construídas. Os investimentos ou não na atividade de apropriação destes saberes escolares passam por muitos aspectos. De acordo com Leontiev, “uma atividade é uma série de ações e operações, com um motivo e um objetivo” (LEONTIEV, 1984 in CHARLOT, 2009, p. 92). Leontiev (2001) afirma, também, que um ato ou ação não significa o mesmo que uma atividade. Ele apresenta como exemplo o ato de ler um livro de História para um estudante. A leitura realizada por este aluno pode ser caracterizada ou não como uma atividade. O autor acrescenta que para compreender esta questão precisamos analisar o processo no qual esta leitura se insere. Charlot explica que

uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação (LEONTIEV, 1984 in CHARLOT, 2009a, p. 92).

Conforme Leontiev (2001 in REIS, 2006, p. 52), se este estudante, por exemplo, recebe a informação de um colega de que tal livro não é importante para o exame, pode tomar diferentes atitudes: abandonar a leitura do livro, continuar sua leitura ou desistir da leitura com relutância, com pena. Nos dois últimos exemplos, explica Leontiev, pode-se identificar que a leitura do livro era o principal objetivo e, portanto, o seu conteúdo era um motivo, uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo de que tratava o livro. No entanto, na hipótese de que o estudante desistiu de realizar a leitura ao saber que não serviria como preparação para o exame, a leitura não era propriamente uma atividade. A preparação para o exame seria, neste caso, a atividade realizada pelo estudante. Portanto, Charlot (2009a) explica que para analisar uma atividade, incluída a do aluno, é preciso interessar-se pelo sentido da atividade e pela sua eficácia. Compreende-se a atividade na escola como “uma atividade específica, que produz efeitos, mudanças, e deve ser considerada uma dimensão fundamental do que está acontecendo na escola” (CHARLOT, 2009a, p. 89) e não apenas um reflexo da posição social. Nessa perspectiva, para estudar a relação dos estudantes em relação à escola e aos estudos, é preciso pesquisar como estes se relacionam com as atividades

escolares, seus motivos, se estas fazem sentido em relação ao trabalho intelectual, como são interpretadas.

Charlot (2005) explica que para compreender a relação de sentido das atividades escolares é necessário analisar como se opera a conexão entre sujeito-saber; compreender este sujeito como ser *desejante e social*; tratar essa conexão a partir de uma perspectiva dialética entre sentido e eficácia, porque o sujeito se apropria de um saber que lhe é exterior, que lhe faz sentido, o que exige determinadas atividades (LOMÔNACO, 2003, p. 5), e ele reelabora este saber, internamente, de acordo com suas referências anteriores. O sentido é construído dentro e fora da escola (CHARLOT, 2009a, p. 92).

Considero importante, portanto, compreender melhor a questão do sentido das atividades escolares para os sujeitos, porque, como explica Charlot, algum tipo de sentido os estudantes atribuem às atividades, mesmo que não seja o sentido do trabalho intelectual. Prevalece, geralmente, o sentido instrumental de aprender, o que pressupõe cumprir obrigações para passar de ano.

O que pode contribuir para que as atividades escolares sejam interpretadas pelos sujeitos como possibilidade do encontro entre motivo e eficácia? Em outras palavras, o que envolve a construção de atividades escolares que contribuam para propiciar sentidos para mobilizar crianças, jovens, homens e mulheres adultas em relação à atividade intelectual na instituição escolar? Estes questionamentos são traduzidos por Charlot (2009a) a partir de uma indagação que parece simples, mas que do meu ponto de vista é a ponta do *iceberg* que merece ser investigada: “como e por que os alunos estudam?” (CHARLOT, 2009a). Quando o sentido das atividades escolares

é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida (CHARLOT, 2009a, p. 93).

Para investigar os sentidos atribuídos às atividades escolares, torna-se importante evidenciar que estas apresentam determinadas especificidades e exigências. Sem desconsiderar os desafios específicos enfrentados pelos estudantes na escola em cada área de conhecimento, pelas diferentes disciplinas, focalizo na tese de doutorado alguns estudos que procuram explicar modos de pensamento, tipos de saberes privilegiados pela escola e que produzem implicações para a viabilização do diálogo entre os modos de aprender privilegiados pelos estudantes e aqueles veiculados ou que

se pretendem que sejam veiculados pela escola e que, conseqüentemente, relacionam-se com a questão do sentido que cada um atribui às “atividades” propiciadas pela escola. Para trazer à tona esta questão, recorro, neste texto, a alguns trabalhos analisados na tese de doutorado, dentre eles, os trabalhos de Biarnès (1999), Rochex e Bautier (2004) e acrescento as análises de Charlot em artigo que trata sobre a questão do “trabalho escolar” (2009a).

Biarnès revela aspectos importantes sobre a apropriação dos saberes. Conforme o autor,

[...] cada um organiza suas estruturas de pensamento em torno de saberes teóricos e de saberes práticos originados da ação. Os saberes teóricos são aqueles que, surgidos da experiência, podem ser analisados e sobre os quais os sujeitos conseguem se expressar em palavras. Os saberes práticos são construídos sobre os ‘vetores do pensamento operacional’, mas não explicitamente analisados e sobre os quais não é possível se expressar em palavras. Eles se constroem a partir das imagens-metáforas (BIARNÈS, 1999, p.119).

Explica Biarnès (1999, p. 111) que nosso pensamento funciona “[...] a partir de imagens que construímos de maneira não consciente sobre nossas diversas experiências”. Essas imagens funcionam não somente em termos de ‘analogias de superfície’, mas elas têm o poder de interrogarem-se reciprocamente, o que o autor denomina “poder metafórico”.

Quando passamos por uma experiência, realizamos analogias com outras situações. Conforme o autor, tais saberes estão presentes em todos os pensamentos humanos e são construídos sobre uma diversidade extrema da experiência de cada um. Cada pessoa tem uma maneira diferente de construir essa cadeia analógica, pois cada um possui uma experiência diferente e, segundo ele, oitenta por cento do nosso pensamento se constrói através dessas cadeias de analogias.

Para Biarnès (1999), outro processo de funcionamento do pensamento é o que se denomina “imagem-mental”, segundo o qual as experiências vivenciadas são inscritas em nossa memória cognitiva como uma fotografia. São esquemas concretos que, diante de uma situação-problema nova, são reeditados e aplicados diretamente à situação. O autor apresenta um exemplo: numa situação em que o sujeito está dirigindo e se depara com o perigo iminente de acidente, imediatamente mobiliza um conjunto de gestos para evitar a situação de acidente. Se, em seguida, perguntamos sobre os gestos que acabou de fazer, ele não é capaz de explicar. Realizou uma sequência de gestos, numerosos e

complexos, mas não tem consciência alguma do que fez. Tanto no pensamento por analogia, como no pensamento por imagem-mental não é possível, para o sujeito, expressar em palavras os saberes que foram mobilizados. O autor parte da hipótese de que os modos de pensamento por analogia ou por imagem-mental não são reconhecidos como válidos porque remetem a um pensamento mágico, que existe em cada um de nós e é tratado como tabu ou como um subpensamento. Biarnès (1999, p. 113) acrescenta que a escola não reconhece e não legitima esses modos de pensamento por “imagens-metáforas” e por “imagem-mental” e, portanto, os estudantes, as crianças, os jovens e os adultos estão sempre impossibilitados de dizer seus saberes.

Esses tipos de pensamento, para Biarnés, têm tanta importância quanto o pensamento lógico-matemático, mas não são valorizados em nossa sociedade. Pelo pensamento “lógico-matemático”, o sujeito apropria-se de uma regra, que se aplica a outras situações, e ele pode expressar seu saber em palavras. Esse pensamento lógico-matemático somente pode ocorrer se antes disso a cadeia de analogias já tenha sido construída pela experiência. Para Biarnés (1999), as escolas valorizam mais o modo de pensamento lógico-matemático, e todos os esforços de controle de saber na escola são criados para avaliá-lo. No entanto, a maior parte das crianças, dos jovens e dos adultos continua utilizando o pensamento por cadeias de analogias.

Biarnés afirma, ainda, que a passagem do pensamento por imagens-metáforas para o pensamento lógico-matemático não é automática. Podemos imaginar que algumas pessoas utilizarão mais um tipo de processo, como o lógico-matemático e, outras, as cadeias analógicas, sendo grande, pois, a diversidade de modos de pensamento.

Os estudos realizados por Bautier e Rochex (2004) investigam o confronto dos modos de pensar dos alunos com os saberes escolares, partindo do pressuposto de que as dificuldades dos estudantes na escola são construídas em conjunto entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Estas dificuldades inscrevem-se nos momentos de interação na classe, mas também têm uma história, que mobilizam, ao mesmo tempo, os registros social, cognitivo, subjetivo, de linguagem, escolar e disciplinar.

Rochex e Bautier (2004) focalizam, em seus estudos recentes, interpretações dos estudantes sobre situações vividas no trabalho escolar, o que implica investigar a utilização da linguagem e os processos cognitivos destes alunos. Os autores partem do pressuposto de que esse processo pressupõe uma “secundarização” dos saberes. Para

realizar a secundarização⁸ dos saberes, os alunos precisam operar um trabalho de reconfiguração da sua experiência primeira sobre o mundo e do uso de suas linguagens e de gêneros discursivos que apropriaram em seu cotidiano, para constituí-los em objetos de questionamentos e de pensamento, a partir de mudanças de perspectiva de análise. Explicam Bautier e Goigoux:

Para compreender que um problema a ser solucionado se parece com outros resolvidos anteriormente, é necessário que o aluno seja capaz e se autorize a fazer circular os saberes e as atividades de um momento e de um objeto escolar a outro. Para isso, é preciso que ele tenha constituído o mundo dos objetos escolares como um mundo de objetos para interrogar, com o qual ele pode (e deve) exercer atividades de pensamento e um trabalho específico. Nós denominamos “atitude de secundarização” essa atitude que certos alunos têm dificuldade para adotar: essas atitudes inerentes ao processo de escolarização são consideradas centrais nos processos de diferenciação [...]. Essa noção de ‘secundarização’ das atividades escolares, que implica simultaneamente a descontextualização e a adoção de outra finalidade, do nosso ponto de vista pode, em grande medida, explicar a razão de uma boa parte das dificuldades dos alunos dos meios populares. A centralização da maior parte deles sobre o sentido da vida ordinária, do cotidiano das tarefas [...] parece impedir que esses alunos construam esses objetos em sua dimensão escolar ‘segunda’ [...]. Compreendemos que a escola não coloca alguns alunos em situações desafiadoras para que possam ser ajudados no sentido de deixar o registro ‘primeiro’, que lhe é familiar, e a escola, dessa maneira, gradativamente, os coloca fora do jogo escolar (BAUTIER; GOIGOUX, 2004, p. 6).

Em outras palavras, conforme Bautier e Goigoux (2004), para a apropriação desta forma mais universal da experiência humana, ou desse modo de pensamento, que pode ser explicitado em palavras, é necessário ao estudante se deslocar de sua relação cotidiana com o mundo, realizar um distanciamento na perspectiva da objetivação de fragmentos de saberes, para atribuir significados que possam ser generalizados a outros acontecimentos. Este processo se realiza a partir dos saberes que já foram apropriados, de sua cadeia de analogias, anteriormente construída, ou do repertório adquirido como conhecimento tácito. Não é qualquer prática educativa que é capaz de propiciar este processo.

⁸ De acordo com Bautier (2004, p. 1), o termo e a noção “secundarização” encontram sua origem na distinção estabelecida por Bahktine (1984) “entre gêneros (de discurso) primeiros e gêneros segundos, distinção elaborada para um campo de práticas (a produção literária) e aplicada ao campo escolar. Os gêneros primeiros podem ser descritos como produtos de uma produção espontânea imediata, ligada ao contexto que a suscita e que somente existe para ele, deixando de lado a aprendizagem ou trabalho subjacente”. “Estes gêneros se originam da troca verbal espontânea e são formalmente vinculados à experiência pessoal dos sujeitos” (SCHNEUWLY, 1994 apud BAUTIER, 2004, p. 1).

Rochex e Bautier (2004) afirmam, ainda, que a atividade de “secundarização” dos saberes mobiliza uma heterogeneidade de registros, sendo necessário tanto um trabalho cognitivo como, também, de subjetivação. Na medida em que se viabiliza um diálogo entre estes saberes anteriormente construídos com os saberes escolares, a escola pode possibilitar aos estudantes novas compreensões do mundo, dos outros e de si mesmos, novos sentidos, contribuindo também para transformações subjetivas desses estudantes. No entanto, esse processo pressupõe uma negociação do aluno consigo mesmo, no sentido de aceitar ou não a apropriação destes saberes. O resultado dessa negociação possibilitará, ou não, ao sujeito autorizar-se a entrar em um processo de subjetivação, que é necessariamente um trabalho de elaboração de si mesmo.

Por sua vez, Charlot explica que a escola é um lugar de vivência no qual o mundo é tratado como objeto (2009a, p. 93). O autor parte do pressuposto de que para que haja a atividade intelectual na escola é necessário um processo de constituição do “Eu” epistêmico. Conforme o autor, este “EU” epistêmico é

distinto do Eu empírico, no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento. Esse processo de distanciação–objetivação só é possível graças à linguagem; somente pela linguagem podem existir objetos de pensamento e um sujeito racional para pensá-los (Vigotsky). Se na escola impera a linguagem, é porque esta possibilita construir objetos de pensamentos diferentes dos objetos de vivência, o que é a especificidade da escola. A sistematização é um processo complementar da distanciação–objetivação. É possível constituir objetos de pensamento sem ligá-los em sistema, mas este sempre é o horizonte do pensamento, visto que um conceito é definido pelo conjunto de relações que ele mantém com outros conceitos e não por uma ligação direta com um referente. A sistematização é que permite construir disciplinas (Matemática, Física, História, etc.) e não é por acaso que o projeto interdisciplinar sempre esbarra no problema da sistematização porque muitos alunos têm dificuldade de compreender as atividades escolares como aquelas que permitem a apropriação de objetos de pensamento. Muitas vezes, o objeto de pensamento da escola não tem referente no meio de vida do aluno (CHARLOT, 2009a, p. 94).

Portanto, conforme o autor, “o problema central da pedagogia escolar é controlar a relação entre o objeto de pensamento e os seus referentes no meio de vida, e introduzir o aluno em universos intelectuais constituídos por objetos” (2009a, p.93), que não têm os sentidos relacionados com suas vivências.

Conforme o autor é necessário que seja repensada a questão da necessidade de vinculação entre o mundo familiar e o mundo do que é ensinado na escola para que os alunos aprendam. Argumenta Charlot que

muitas vezes, tenta-se resolver o problema do fracasso escolar ligando tudo ao mundo cotidiano do aluno. Essa ligação, porém, constitui, ao mesmo tempo, um apoio e um obstáculo. É um apoio porque ela dá sentido ao que a

escola ensina. É obstáculo quando ela oculta o sentido específico da atividade escolar. [...] Para relacionar-se ao mundo como objeto de pensamento, são fundamentais os processos de distanciação--objetivação e de sistematização. A distanciação possibilita ao aluno sair do mundo subjetivo das emoções, dos sentimentos, da experiência vivenciada e pôr o mundo como objeto a ser pensado. Distanciação e objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se num Eu epistêmico (2009a, p. 93).

Acrescenta o autor que “quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber” (2009a, p. 92).

Portanto, o aprender na escola como possibilidade de apropriação deste pensamento lógico-matemático, para Biarnès, de secundarização dos saberes, para Rochex e Bautier (2004), e de constituição do “Eu” epistêmico mediante distanciação e objetivação, para Charlot (2009a), é uma questão central nos desafios para a democratização ao acesso ao conhecimento privilegiado nas relações de poder em nossa sociedade.

Concordo com Charlot quando afirma que “existe uma especificidade da atividade escolar, que requer determinada relação com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo” (CHARLOT, 2009a, p. 94). Tal especificidade foi historicamente produzida e se organiza por relações que

não são socialmente neutras, uma vez que começaram a ser construídas na classe média que valoriza a linguagem, enquanto que a relação com o mundo das classes populares é outra. Portanto, não é surpreendente que os filhos das classes populares tenham mais dificuldades na escola que os filhos da classe média (CHARLOT, 2009a, p. 94).

Delory-Momberger apresenta uma dimensão da escolarização que se destaca no cotidiano escolar e produz marcas na relação de cada um com a experiência escolar:

a relação da escola com o saber está longe de se exercer apenas no plano epistêmico, ela inclui uma dimensão funcional e estrutural de seleção que passa por procedimentos de filiação, avaliação, atribuição de notas e classificação – procedimentos que compõem o cotidiano da experiência escolar dos alunos. A relação que a escola institui com o saber e com o aprender é avaliado em termos de sucesso e de fracasso, e essa relação se traduz em modos de etiquetagem codificadas e restritivos do que fazem e do que são os indivíduos-alunos e nas tipificações construídas sobre um critério quase exclusivo de desempenho nas atividades escolares (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 135).

Portanto, a autora explica que grande parte do tempo vivido na escola é utilizada pelos sujeitos “para negociar por si mesmos e pelos outros (grupo de pares e adultos), as etiquetagens e tipificações da escola e a construção biográfica pessoal” (2008, p. 135).

Vale a pena ressaltar, portanto, que essa etiquetagem ocorre em função da legitimação exclusiva da relação com o saber na escola como apropriação de objetos de pensamento selecionados, sistematizados e priorizados em nossa sociedade. Charlot explica que é um equívoco valorizar apenas este modo específico de aprender, exigido pela escola. Afirma Charlot que “há outras formas de aprender, outras formas valiosas de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo, outras atividades que valem a pena serem desenvolvidas e aperfeiçoadas” (2009a, p. 95).

Nesse sentido, considero importante não perder de vista como os grupos privilegiados desqualificam os diferentes modos de aprender e utilizam o domínio desta lógica específica de aprender na escola, dos saberes escolares sistematizados como objetos de pensamento, para justificar as desigualdades sociais. Não é possível privar aos sujeitos o acesso a este modo específico de sistematizar os conhecimentos produzidos pela escola, como objetos de pensamento, pois se apreendido de modo significativo, pode contribuir para que os sujeitos ampliem a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmos. Além disso, este “modo de aprender privilegiado pela escola” representa “mecanismos de poder”, de “etiquetagem” que pode permitir ou negar o acesso aos espaços institucionais valorizados em nossa sociedade (à continuidade nos estudos, às oportunidades de emprego, ao reconhecimento social, etc.). Portanto, a falta de acesso a esse modo de aprender, corresponde também a não democratização efetiva da escolarização em nossa sociedade. No entanto, para ter acesso a esse modo de aprender é preciso se implicar em um tipo específico “mobilização”, de “trabalho escolar”, que não se sustenta por motivos exteriores às atividades escolares.

Portanto, o sentido que os sujeitos atribuem ao “estudar” na escola permite ou não dominar “os modos específicos de aprender na escola”, o que por sua vez implica também na possibilidade ou não de ser reconhecidos pelos outros neste espaço. Para investigar a mobilização dos estudantes em relação aos estudos, torna-se necessário identificar como o processo de aprender se articula com a “relação de identidade com o saber e o prazer de aprender”. A seguir, tento aproximações com esta dimensão.

2.4 O desejo de aprender

Charlot explica que, para a psicanálise, a questão-chave é o saber como objeto do desejo, denominado, também de objeto primitivo. Explica o autor que estudar a relação com o saber do sujeito, para a psicanálise, é

estudar este sujeito confrontado à necessidade de aprender e na presença de um mundo de saberes [...]. O desejo de saber faz parte de processos psíquicos próprios aos sujeitos, pelos quais os saberes culturais e sociais são reinterpretados [...]. [...] o sujeito é autor de um primeiro saber, criação fantasmagórica a partir de sua própria constituição psíquica de criança e de seu próprio desejo de saber [...]. A necessidade de aprender e a presença de um saber pessoal que se impõem à criança não é, portanto, a etapa primeira da constituição da relação com o saber, mas uma etapa segunda, dependente da maneira como se desenvolve a história do sujeito, os processos anteriores. Em particular, é nesta primeira etapa que constituem as dimensões inconscientes do desejo de saber (2000, p. 68-69).

Nesse sentido, Piera Aulagnier explica que “existe um primeiro conhecido de si e do mundo, que não é outra coisa que o ‘saber’ que a realidade psíquica propõe ao sujeito” (1990, p.177). Tal saber

poderia igualmente ser definido como interpretação que o sujeito dá àquilo que é interpretação que coloca o real entre parênteses para só extrair dele o material necessário e apto para a formulação de uma resposta, tão adequada quanto possível, para as exigências do princípio de prazer e para a proteção do campo por ele recoberto (1990, p. 177).

Existe, portanto, uma primeira forma de conhecimento a serviço do princípio de prazer. O aparecimento de um ‘desejo de saber’, implica que esse primeiro ‘conhecido’ tenha se revelado inapto para responder à questão pela qual o sujeito se acha afrontado. (1990, p. 178). Aulagnier explica que o desejo de saber relaciona-se à busca de sentido:

O que o desejo, face à vacilação do objeto, colocada em seu lugar e posição, é a questão da causa; transmuta-se assim em desejo de saber, transmutação que nada tem de gratuita [...] e cuja finalidade permanece sendo a esperança de um domínio sobre o desejo (o seu, assim como o do Outro) que também é exigida por aquilo que chamaremos ‘demanda identificatória’⁹. O desejo de saber nos aparece assim em primeiro lugar, como consequência daquilo que se revela ao desejo do sujeito como inacessível [...]. O saber tem uma função fundadora para o sujeito do discurso; fazer surgir o verossímil (o que não quer necessariamente dizer o verdadeiro), o sentido lá onde corre o risco de

⁹ Conforme Rochex (1995, p. 61)), nos anos 20, nos dois textos fundamentais que são: “Psychologie collective et analyse du moi” (1921) e “Le moi e le ça” (1923), Freud organiza seus estudos anteriores em relação ao conceito de identificação. Nestes textos, Freud explica que a primeira e mais importante identificação efetuada pelo indivíduo é o pai de sua pré-história pessoal. Essa identificação que ele qualifica de ‘primeira e direta’ não se dá diretamente na clínica. Somente pode não ser deduzida logicamente em um processo recorrente, a partir das construções e identificações posteriores. [...]. A identificação primária “é condição de possibilidade de identificações secundárias posteriores que a sobrepõe como vestígios de investimentos nos objetos” (ROCHEX, 1995, p. 61). Conforme Freud, a identificação primária ocorre a partir do “Complexo de Édipo” e as des-identificações secundárias, a partir do processo de castração, de dessexualização e sublimação (ROCHEX, 1995, p. 63 – 65).

irromper o não sentido e o não sabido do desejo que a demanda tem por função mascarar (1990, p. 180-181).

Para a autora, “toda demanda de saber é demanda de domínio sobre esse campo real onde o outro parece à guisa de si, seguro de encontrar aí os objetos de seu desejo, ainda que o sujeito comece como encontrá-lo como o campo do desprazer, como aquilo que se oculta e resiste” (1990, p. 182). Portanto, nessa perspectiva, saber implica renunciar à certeza e “reconhecer que todo saber é coextensivo a um conhecimento contínuo” (1990, p. 234).

Ao tratar da questão dessa busca de certezas para explicar o mundo, Aulagnier evidencia as proximidades das explicações fornecidas pelo pensamento mítico e pelo pensamento científico:

Pensamento mítico e pensamento científico mostram, a despeito de sua diferença, o lugar que aí vêm ocupar e a nostalgia de uma certeza perdida e a nostalgia de um primeiro modelo de atividade psíquica no qual saber e certeza coincidem [...] [como] finalidade do saber científico: prometer ao sujeito, que renuncia a certeza do mito e do discurso sagrado, um saber que se oferece como possível via de acesso a uma certeza futura e diferida (AULAGNIER, 1990, p. 233-234).

Portanto, para a autora, aquilo que todo sujeito denomina de “saber” trata-se de “enunciados, ou mesmo um único, que pretende dizer uma verdade sobre o objeto do qual fala” (1990, p. 236). Esses enunciados apresentam uma verdade possível no presente, passível de ser abandonada e substituída. Nesse sentido, “a busca de saber não é separável de um projeto de verdade, quer se trate do discurso cotidiano ou do discurso teórico” (1990, p. 236). De acordo com Aulagnier (1990),

o modelo que uma cultura atribui à realidade difere de uma para outra, o mesmo ocorrendo com as referências identificatórias do Eu. Opostamente mostra-se universal o tipo de relação que se deve estabelecer entre o Eu e o modelo que o discurso propõe para ele: eis por que este último mantém sempre uma mesma função metapsicológica. Essa função, pivô do processo identificatório, tem como condição necessária poder propor ao Eu critérios de verificação que lhe permitam assegurar-se de um ponto de certeza a partir do qual somente ele pode assumir o questionamento e a dúvida enquanto corolários inerentes à função do discurso. A busca desse ponto e de sua necessidade é comprovada através do pavor pelo qual o sujeito pode ser tomado frente a qualquer questionamento radical de sua verificação (AULAGNIER, 1990, p. 240).

Acrescenta a autora que “interpretar implica sempre a adesão do sujeito a uma construção teórica que lhe permite organizar o conjunto de significações segundo um centro de gravidade que muda a ordem e o tipo de relações pré-existentes” (1990, p. 247). Explica Aulagnier que o

abandono pela criança de uma finalidade para a assunção em nome próprio desta busca solitária que obriga o sujeito a aceitar a incerteza e a

incompletude de todo o conhecimento, em nossa opinião, deve ser entendido como aquilo que vem marcar a relação do sujeito com o saber, com o selo da castração (AULAGNIER, 1990, p. 132).

A questão apresentada por Aulagnier sobre o “desejo de aprender” remete às inquietações sobre as relações dos estudantes com o que aprendem e com o que é ensinado. Considero que a proposta educativa, as atividades escolares precisam propiciar explicações válidas para aquele que busca “saber mais”, para responder suas indagações. Nesse sentido, questiono se as interpretações de grande parte dos estudantes, na pesquisa, de que aprender seja “obter as explicações dos professores” pode propiciar uma relação de construção do “EU” epistêmico e novos modos de compreender o mundo, os outros e a si mesmos, mediante a apropriação dos objetos de pensamento, em diferentes áreas do conhecimento. Também indago se a apresentação de explicações resumidas e descontextualizadas dos enunciados de determinada área de conhecimento pode contribuir para fomentar este “desejo de aprender” para os estudantes.

Portanto, Aulagnier (1990) explica que o desejo de saber, dessa busca pela certeza, ocorre mediante o “processo de identificação”. Para a autora, tal identificação, diferente da interiorização, é um processo ativo que emerge no coração das relações intersubjetivas, em um debate entre o sujeito e as pessoas significantes de seu meio, suas atividades, os desejos e os ideais que movem e que eles projetam sobre esse sujeito em construção: a criança. Desse modo, pode-se complementar que “não é o início da atividade intelectual provocada pelo desejo de inventar e de saber, mas, sim, esse momento de prova ao qual a criança deve renunciar a crer que um “Outro” pode sempre lhe garantir a verdade do dito, pode continuar a ser o lugar de uma resposta plena e no qual deverá aceitar sua solidão e o peso da dúvida” (AULAGNIER, 1990, p. 131).

A identificação, nessa perspectiva, não pode ser compreendida como simples processo de imitação ou de captação da imagem do outro. Ela possibilita, a partir do trabalho de simbolização, que as propriedades da eficácia das atividades sejam também apropriadas em outras atividades, de outras situações, de outras relações intersubjetivas que presidiram a sua apropriação, podendo fazer valer as aquisições de suas construções identificatórias anteriores nas construções do futuro. Assim, o processo identificatório se aproxima do conceito de atividade de Leontiev, porque diz respeito, dentre outros aspectos, à eficácia da atividade para o sujeito. Explica Rochex (1995, p. 79) que em cada momento em que “o sujeito investe em uma relação ou uma atividade, o olhar do

outro investido ou a exterioridade significada na avaliação de eficácia e do valor dessa atividade o confrontam a uma imagem modificada de si mesmo, que permite ou não investir, se mobilizar na continuidade da atividade”. Explica ainda Aulagnier que

o raio dos possíveis, no duplo registro do relacional e da atividade social, é portanto dependente de um leque de posições identificatórias que o sujeito poderá ocupar, da habilidade identificatória que lhe autoriza sua construção anterior. [...] A mais essencial destas condições reside na necessidade, para o sujeito, de poder ser assegurada uma relação de continuidade em relação ao passado, presente e futuro, que lhe assegure poder reconhecer o que ele foi naquilo que é, mais, sobretudo, no que ele se antecipa no futuro (AULAGNIER in ROCHEX, 1995, p. 79).

Em outras palavras, para aceitar mudar e, portanto, ter uma história, é necessário ao sujeito ter assegurado de não se perder, de poder conjugar permanência e mudança. “Para que ele possa aceitar esse risco, é necessário que se preserve uma relação de continuidade entre o que ele era e o que ele deverá ser [...]” (AULAGNIER, 1988 in ROCHEX, 1995, p. 80).

Na tese de doutorado, apresento uma reflexão sobre aspectos específicos dos modos de apropriação dos saberes escolares, historicamente construídos, e que os estudantes precisam dialogar com estes modos, compreendê-los. Quando o sujeito rejeita aprender a partir das exigências da escola ou se sente não reconhecido porque utiliza outros modos explicativos para expressar o que conhece, ocorre o conflito e muitas vezes resistências em relação ao valor do que a instituição escolar ensina; além disso, este aluno que resiste é rotulado como aquele que não tem capacidade de aprender.

No primeiro encontro com os estudantes do noturno neste estudo, passamos um fragmento do filme “Pro dia nascer feliz”, com argumento de que nossa pesquisa teria a intenção de escutar os pontos de vista dos jovens sobre os desafios vivenciados na escolarização no Ensino Médio. Nesse fragmento de filme, havia uma garota que fazia belas poesias, mas que os agentes da escola não reconheciam sua capacidade de escrever estas poesias e achavam que eram copiadas de outros lugares. Na discussão com os jovens e adultos do noturno, uma jovem expressou que realmente a escola não reconhece os saberes dela, que desconfia quando apresenta um trabalho bem feito, e outro rapaz, mais enfático em seus argumentos, explicou que não acreditava nos conhecimentos que a escola transmite e exemplificava dizendo que não seria possível acreditar na teoria científica da evolução das espécies, porque não duvidava da origem da humanidade a partir da explicação da religião.

Portanto, os jovens e adultos na escola interpretam as atividades escolares, ressignificam e atribuem sentido a elas, mesmo que não o sentido de atividade intelectual para atender às expectativas e exigências do “estudar na escola”. Eles podem, também, tratá-las de modo instrumental, para cumprir obrigações com o mínimo trabalho possível, e resistir a elas e mesmo ignorá-las.

Charlot explica que a resistência dos alunos “às normas da escola atesta que o dominado não é um objeto sofrendo de forma passiva os processos de dominação” (2009a, p. 92). Para elucidar esta questão, o autor recorre ao estudo de Certeau, no livro “Invenção do Cotidiano”. Certeau, para analisar as práticas cotidianas dos sujeitos, distingue estratégias de táticas. Certeau denomina de

estratégia o cálculo ou a manipulação das relações de forças que se forma possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. [...] (CERTEAU, 2007, p. 35).

Se os sujeitos que utilizam as estratégias têm uma visão ampla das situações, conseguem mapeá-las para tomar as decisões. Para Certeau, nas atividades cotidianas, os sujeitos muitas vezes precisam agir sem essa visão ampla do contexto no qual estão agindo. Estes sujeitos precisam aproveitar a ocasião e, portanto, fazem uso das “táticas”. Explica o autor que a tática é

[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde captar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vô’ possibilidades de ganho. [...] Tem que constantemente jogar com os acontecimentos para transformar em ‘ocasiões’ [...]. A sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ [...]. Minhas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer comprar ou preparar refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das ‘maneiras de fazer’ [...]. Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (2007, p. 46-47).

Charlot, tendo como referência esses conceitos, afirma “que o dominado tenta subverter a ordem dominante para tirar dela algum proveito” (2009a, p. 92). Acrescenta o autor que o sujeito “faz uso de *táticas* para aproveitar-se das situações que se apresentam e, assim, “inventa o cotidiano”, através de uma permanente “bricolagem”

social [...]. Por mais dominado que seja, um ser humano permanece um sujeito, ele atua e a sua atividade surte efeitos (CHARLOT, 2009a, p. 92).

Considero que os estudantes, no confronto com os diferentes desafios vivenciados na instituição, e, em especial, com aqueles exigidos para aprender e com o saber que ela privilegia, se não possuem uma visão ampla das exigências específicas de como realizá-las como objetos de pensamento, produzem táticas que merecem ser investigadas. Tanto nos grupos de discussão como nas entrevistas, os jovens e adultos apresentam suas “táticas” em relação à experiência no Ensino Médio, de modo geral, como nos cursos que buscam fazer fora da escola, nos modos de superar as dificuldades de estudo, etc.

Estas questões me interessam e merecem aprofundamento. Quais são as táticas dos estudantes da pesquisa em relação à escolarização no Ensino Médio? Em que sentido a escola, o trabalho, nas diferentes áreas do conhecimento, ao propor um modo específico de aprender, produz esse processo de confronto entre o mundo da escola e o mundo da vida? Por que para alguns alunos este processo é mais intenso e até doloroso? As atividades escolares, de modo geral, proporcionam estas explicações sobre o mundo as quais se confrontam com as explicações que os sujeitos já possuem? No grupo de discussão e entrevistas com jovens e adultos do noturno, há inícios de interpretação dos estudantes de que a compreensão em relação à determinada disciplina relaciona-se ao modo como ela é apresentada a eles, de forma muito “resumida”.

Ao pensar sobre esse processo, seria possível afirmar que na maior parte das vezes, o questionamento sobre o valor do que é ensinado na escola nem chega a ser colocado em pauta, em razão de estes saberes escolares chegarem tão codificados e “sem sentido” para aquele que aprende? Será que a aula interessante seria aquela que permitiria esta vinculação e a reflexão sobre as explicações do “mundo da vida”, a partir dos saberes que se aprende na escola?

III. CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA DE CAMPO

3.1 *Locus* do estudo

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, localizada nas proximidades da Universidade Federal de Alagoas, com estudantes do Ensino Médio do período vespertino e noturno, entre agosto de 2010 e agosto de 2012. A escola atende a alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA - noturno). Localiza-se em um bairro periférico de Maceió. Quando começou a existir, era uma escola comunitária e somente a partir do decreto nº 33.875 de 30 de novembro de 1989 passou a pertencer à Rede Estadual de Ensino. Funciona nos três períodos. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, de 2006, identifica-se um alto índice de reprovação, e de alunos que entram, mas não terminam os estudos na escola. A partir de 2010, há uma mudança no Ensino Médio do noturno que se transforma em Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a diminuição do tempo do curso de três para dois anos. Coordenei e participei da investigação com outras integrantes do grupo de pesquisa. Foram utilizados como instrumentos de análise: questionário, balanços de saber, grupos de discussão, entrevistas semiestruturadas. A seguir, explico tais procedimentos de pesquisa:

3.2 Estudo exploratório¹⁰:

O questionário elaborado com a participação do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” foi composto de cinquenta e cinco questões. No primeiro momento, o objetivo foi realizar um levantamento geral de aspectos da vida, do trabalho, das práticas culturais dos estudantes (vinte e três questões) e também de sua relação com a escola e com os estudos (vinte e sete questões). Havia uma previsão de que responderiam ao questionário o conjunto de alunos da escola: os quinhentos estudantes matriculados, duzentos e vinte jovens do período vespertino e os duzentos e oitenta estudantes do período noturno do Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos). No dia quatorze de dezembro de 2010, fim do semestre letivo, obtivemos a participação de aproximadamente cinquenta por cento dos estudantes da escola. Responderam aos questionários duzentos e dezoito estudantes. Pôde-se identificar que

¹⁰ Vários integrantes do grupo de pesquisa participaram da elaboração das questões para o questionários e de sua aplicação. A seguir cito aqueles que participaram desta etapa da pesquisa e que continuam atualmente no grupo: Nitecy Gonçalves de Abreu, Ana Maria Damasceno, Maria Silvia da Costa, Ana Amália Gomes de Barros Torres Farias, Carla Gillyane Santos Nascimento, Cristiane Rocha da Silva.

do vespertino participaram cento e quinze estudantes e cem jovens e adultos do noturno. Não foi possível saber se os outros três eram do noturno ou diurno, posto que deixaram a questão sobre o turno em que estudam sem responder. Para o tratamento dos dados, foi utilizado o programa PSPP, que é “um software livre disponibilizado para análises estatísticas sobre matrizes de dados. Permite gerar relatórios tabulados, normalmente utilizados na realização de análises descritivas e inferências a respeito de correlações entre variáveis” (GNU-PSPP, 2010 apud SANTOS, 2011, p. 97). Com os dados tabulados, foram construídas as tabelas e gráficos que estão sendo analisados por equipes, integrantes do grupo de pesquisa. Em maio de 2010, foram apresentados alguns gráficos com os resultados para os professores da escola, e, em agosto do mesmo ano, apresentamos estes gráficos para os jovens do vespertino e para os jovens e adultos do noturno.

3.3 Balanços de saber:

O balanço de saber é um instrumento elaborado e aprimorado por Charlot (1996, p.51) e por sua equipe de trabalho. Tinha como modelo de pergunta aquele elaborado por Charlot e sua equipe (1996, p.51): "Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios [em outros lugares]. O quê? Com quem? Em tudo isso o que é mais importante para mim? E agora o que estou à espera?" (CHARLOT, 2009, p. 18). Porém, por algum equívoco, a questão que foi respondida pelos estudantes ficou mais resumida: “Desde que nasci aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que ficou de mais importante? E agora, o que espero aprender?”. Esta formulação de questão não reforça que os estudantes precisam descrever o que consideram ter aprendido e onde tal omissão pode ter interferido nas respostas, deixando os textos com menos detalhes sobre estas questões.

De qualquer modo, os estudantes descreveram minimamente o que consideram ter aprendido e principalmente focalizaram as aprendizagens interpretadas como mais importantes, como também descreveram o que esperam aprender.

Como nos estudos de Charlot, nos balanços de saber, procuro analisar o que faz sentido para os alunos naquilo que aprenderam. Conforme esse autor, estes textos “não indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (CHARLOT, 2009, p. 19).

Realizei uma análise quantitativa dos balanços do saber. Os textos elaborados pelos estudantes no vespertino começaram a ser analisados por uma aluna de iniciação científica, num total de setenta e quatro¹¹. Retomei a análise desse material de modo mais aprofundado e incluí a análise dos balanços de saber do noturno. Foram escritos **62 inventários** pelos jovens do vespertino (3A = 33 e 2B= 29) e **53 inventários** escritos pelos jovens e adultos do noturno (2ª fase A= 28 e 2ª fase B= 25), totalizando **115 textos** analisados.

Quantifiquei o número de vezes que determinados saberes eram evocados e organizei suas porcentagens. Conforme Charlot, a análise dos balanços de saber pressupõe um “[...] trabalho de identificação, de exploração, de construção de elementos e processos” (CHARLOT, 2001, p. 23), para apreender indícios de mobilização no campo do saber e do aprender, contidos nos textos dos jovens. Identifiquei nos dados “constelações” muito próximas àquelas apreendidas por Charlot (1999; 2009). Optei por utilizá-las para que pudesse realizar as comparações entre os dados obtidos.

3.4– Grupos de discussão:

Foram organizados dois grupos de discussão, um no vespertino e outro no noturno. Ocorreram dois encontros com cada grupo de discussão, em outubro e novembro de 2011, com o objetivo de debater alguns aspectos nos gráficos elaborados a partir dos questionários. No primeiro encontro, foram priorizados aspectos da vida, lazer, trabalho, sociabilidade etc., e, no segundo, foram focalizadas as questões relacionadas à escola, aos estudos e aos planos de futuro. Estes encontros foram realizados, tendo como referência os pressupostos do “grupo de discussão”, conforme Wivian Weller. Segundo a autora, estes grupos “se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação” (WELLER, 2006, p. 246). Tal procedimento de pesquisa privilegia a apreensão de experiências coletivas como características sociais do grupo pesquisado, proporcionando a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos pesquisados. A autora argumenta que o grupo de discussão permite apreender o diálogo mais próximo da realidade do grupo e captar detalhes do convívio do grupo, por pertencer ao mesmo meio social, por privilegiar o diálogo interativo entre os participantes; diminui-se, assim, a interferência do

¹¹ Projeto de iniciação científica de Beatriz Araújo (2010-2011)

entrevistador no grupo, já que os estudantes estão entre colegas de mesma faixa etária.

Ela acrescenta que

a discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que durante a entrevista os jovens são convidados a refletir e expressar suas opiniões sobre um determinado tema. O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração (WELLER, 2006, p. 250).

Cada encontro foi iniciado com uma questão mais ampla que permitiu a discussão entre os participantes. Posteriormente, alguns gráficos com resultados de questões do questionário foram utilizados para fomentar o diálogo no grupo. No primeiro encontro, foram selecionadas questões relacionadas à primeira parte dos questionários, que focalizava aspectos da vida fora da escola, espaços de lazer, condição social e econômica e, no segundo encontro, as questões focalizadas diziam respeito à segunda parte do questionário, com aspectos relacionados à relação com escola e com os estudos. A Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira e uma aluna Carla Gillyane Santos Nascimento, integrantes do grupo de pesquisa, coordenaram o grupo de discussão do vespertino. Elas tiveram dificuldades nas transcrições do segundo encontro em razão do barulho que ocorria fora da sala de aula onde estavam realizando o trabalho.

3.5 – Entrevistas semiestruturadas

No período entre março e abril de 2012, eu e algumas alunas de iniciação científica¹², realizamos, na escola de Ensino Médio, oito entrevistas com estudantes que participaram do grupo de discussão.

A seguir, apresento o roteiro da entrevista, utilizada para a pesquisa mais ampla. Em negrito, estão as questões que foram mais focalizadas neste trabalho:

¹² As estudantes, integrantes do grupo de pesquisa, que participaram na realização das entrevistas foram: Mariana Costa Rodrigues, Carla Gillyane Santos Nascimento, Betiene da Silva Santos.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O roteiro da entrevista com os estudantes do último ano do vespertino e noturno foi organizado em quatro eixos:

I- aspectos da vida do sujeito;

II- reflexão sobre o processo vivido na escolarização, com foco no Ensino Médio;

III- descrição do que gosta ou não gosta nas atividades realizadas na sala de aula;

IV- avaliação da experiência no Ensino Médio e de sua relação com os planos de futuro.

Eixo I- Aspectos da vida do sujeito

1. Conte um pouco de você, do que faz fora da escola, o que gosta de fazer, com quem mora, onde etc.?
2. Como é a relação de sua família com seus estudos?

Eixo II – Reflexão sobre o processo vivido na escolarização, com foco no Ensino Médio

3. Como foi a sua passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?
4. **Quais eram suas expectativas quando chegou ao Ensino Médio?**
5. **E você acha que o EM atendeu às suas expectativas?(Explicar)**
6. Que aspectos marcantes você destacaria no primeiro ano, no segundo e no terceiro, em relação a possíveis desafios, dificuldades, mudanças, aspectos parecidos.
 - em relação aos colegas
 - **em relação aos estudos**
 - **em relação aos professores**
 - outros aspectos
7. O que você mais gosta na sua vida escolar relativa ao Ensino Médio? E o que mais incomoda?

Eixo III - Descrição do que gosta ou não gosta das atividades realizadas na sala de aula

- 8- **Se você pensar nas atividades de sala de aula, quais você gosta? Por que gosta? Dê um exemplo.**
9. **E quais as que você não gosta? Por que não gosta? Descreva uma situação.**
10. **Descreva uma aula interessante.**
11. **Por que essa aula é interessante?**
12. **Que dica você daria a um professor ou professora para tornar uma aula interessante?**
13. **Para você, o que é estudar?**
14. **Como entram os estudos na sua vida? Como você estuda?**
15. **Você tem alguma dificuldade para estudar? Qual? A que você atribui esta dificuldade?**
16. **Você tem alguma dificuldade para aprender? Qual/is? Na sua opinião, por quê?**

Eixo IV – Avaliação da experiência no Ensino Médio e sua relação com os planos de futuro

17. **Que conselhos você daria para quem está entrando no Ensino Médio?**
18. **O que você está pensando em fazer agora, após o Ensino Médio?**
19. **Alguém da escola já falou com vocês sobre isso? A escola fez algum trabalho sobre isso? Como foi?**
20. **Em que sentido seus estudos até agora vão ou não vão ajudar a concretizar seus planos para o futuro?**
21. **Você tem alguma possibilidade concreta de trabalho ou de continuidade nos estudos?**
22. **Você conhece uma escola técnica ou a UFAL, por exemplo? Explique.**
23. **O que mais você gostaria de comentar que não foi perguntado?**

Tais entrevistas semiestruturadas, seriam realizadas com jovens do vespertino e jovens e adultos do noturno que tivessem no último ano do Ensino Médio. A pretensão era realizar de dez a quinze entrevistas, mas, em razão de uma reforma na escola, as aulas foram suspensas e tive dificuldade de contatar os estudantes. Eu e as orientandas de iniciação científica optamos por contatar os estudantes que participaram dos grupos de discussão; para o caso, aqueles que à época do grupo de discussão estavam no

segundo ano, e iniciariam o último, e aqueles que já tinham terminado o curso. Telefonamos para os estudantes e conseguimos realizar as entrevistas com oito deles, quatro do vespertino, dois rapazes e duas garotas, e quatro do noturno, um rapaz, duas garotas e uma mulher. Portanto, muitas das questões tratadas na entrevista, de certa forma, já tinham sido abordadas no grupo de discussão. É interessante destacar que chamou minha atenção a diferença no tom dos argumentos nas discussões em grupo e nas entrevistas individuais. As críticas à escola, à direção, aos professores são muito maiores no encontro com os estudantes em grupo, sendo bem menos enfáticas nas entrevistas individuais.

Cinco estudantes, participantes do grupo de pesquisa, quatro alunas de iniciação científica e uma do mestrado em educação contribuíram na transcrição das entrevistas. Entre maio e junho as entrevistas foram transcritas¹³.

Apesar de ter previsto a realização de entrevistas também com professores, não foram realizadas. Em razão de greve no sistema de ensino estadual alagoano, que gerou férias em fevereiro, e depois nos atrasos para reforma da escola, os professores iniciaram o ano letivo em abril. Fui obrigada a tomar a decisão de desistir deste procedimento de pesquisa pelo pouco tempo para terminar o relatório de pós-doutorado, de acordo com os prazos do CNPq.

¹³. Participaram da transcrição das entrevistas: Mariana Costa Rodrigues,. Carla Gillyane Santos Nascimento, Betiene da Silva Santos Maria Priscila da Silva, e Jaciane Jéssica da Silva

IV. . INDÍCIOS DA MOBILIZAÇÃO E/OU DESMOBILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS

4.1 Introdução

Nesta seção, analiso indícios de mobilização em relação aos estudos para jovens e adultos, a partir dos questionários, dos argumentos nos grupos de discussão e em aspectos gerais das entrevistas.

Esta análise não é tarefa fácil, por adentrar em um campo complexo, no qual se articulam diferentes interpretações dos sujeitos sobre sua relação com os estudos e que foram apreendidas de modo parcial, a partir dos resultados de alguns procedimentos de pesquisa. Levando em consideração estes aspectos, procuro identificar como estes estudantes avaliam o Ensino Médio em suas vidas; como interpretam os motivos para estudar ou para deixar de estudar; as razões da mobilização para realizar as atividades da escola; os argumentos para explicar as dificuldades para aprender e o que consideram uma “aula interessante”.

Para tanto, realizo uma análise dos textos, os “balanços de saber”, escritos por estudantes sobre o que consideram importante em relação ao que aprenderam e sobre o que esperam aprender; apresento uma breve descrição de aspectos gerais dos participantes obtidos nos questionários, nos grupos de discussão e nas entrevistas; em seguida; demonstro alguns resultados dos questionários, dos grupos de discussão e das entrevistas sobre as expectativas em relação ao Ensino Médio, os desafios vivenciados para aprender. Focalizo, ainda, os argumentos sobre o que consideram uma “aula interessante”, a partir dos questionários, grupos de discussão e entrevistas. Posteriormente, tendo em vista a riqueza dos argumentos dos entrevistados, procuro evidenciar as interpretações de cada um sobre sua relação com os estudos, os aspectos recorrentes e diferentes nessas interpretações dos estudantes do vespertino e do noturno.

4.2 - Análise dos balanços de saber: o que faz sentido para jovens-alunos/as em relação às aprendizagens

Neste estudo, os jovens do vespertino e os jovens e adultos do noturno apresentam aspectos sobre sua relação com os outros na escola, na internet, nas redes sociais, nas festas, nos cursos extraescolares¹⁴. Portanto, trazem para a escola maneiras

¹⁴ Nas análises do estudo mais amplo, identifico, por exemplo, que os jovens e adultos valorizam e preferem as festas e a praia como espaços de lazer; uma grande parte tem computador em casa, apesar de ser menor o número dos estudantes com acesso à internet na residência. Os estudantes do vespertino usam

de compreender o mundo, os outros e a si mesmos, ou seja, determinada “relação com o saber” (CHARLOT, 2000) e precisam se confrontar com um tipo específico de relação com o saber propiciado pela instituição escolar de Ensino Médio¹⁵.

Para apreender aspectos da relação com o saber valorizada pelos estudantes, considerou-se pertinente que estes produzissem os balanços de saber, textos escritos, a partir de um instrumento elaborado e aprimorado por Charlot (1996, p. 51) e por sua equipe de trabalho. Foram construídos cento e quinze textos em uma escola pública estadual em Maceió. Eles construíram estes balanços de saber para responder à insígnia: “aprendi coisas em casa, no bairro, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora o que espero?”

Não há a pretensão de encontrar nestes textos o que estes jovens aprenderam, mas indícios do que faz sentido em relação ao que aprenderam, as aprendizagens que identificam como importantes.

Realizei a análise quantitativa dos textos. Foram realizadas várias leituras e as aprendizagens evocadas foram agrupadas utilizando “categorias” próximas daquelas utilizadas por Charlot (1999)¹⁶ e pelo estudo de Lomônaco (2003). São elas: *aprendizagens ligadas à vida* em contextos e situações diversas (tarefas familiares, atividades práticas, “tempo livre”¹⁷, atividades lúdicas); *aprendizagens intelectual e escolar* (aprendizagens escolares básicas, ler, escrever, contar); expressões genéricas mencionadas (aprender coisas; disciplinas escolares), conteúdo escolar ou uma atividade; *aprendizagens relacionais e afetivas* (conformidade: portar-se bem, educação, respeito; harmonia: solidariedade, amizade, amor, viver em comum; conhecer as pessoas, a vida; confiança em si mesmo, autonomia; ultrapassar dificuldades; aquilo que sou; divertir-se, viver bem, rir; relações de conflito). Além destas, acrescentaram-se

mais a internet para se comunicar em redes sociais, para pesquisas etc. No noturno, os estudantes com mais idade pedem ajuda aos filhos para pesquisar na internet e digitar os trabalhos. Muitos destacam a dificuldade de encontrar espaços de encontro fora da escola. A maioria dos estudantes faz cursos extraescolares, tendo em vista a preparação para a entrada no mercado de trabalho.

¹⁵ Alain Cólón analisa a entrada dos estudantes no Ensino Superior que é denominada por ele como uma “passagem”, um processo que necessita de uma iniciação. Destaca três momentos de tal processo: tempo de estranhamento; tempo de aprendizagem e tempo de afiliação. Ele analisa os desafios específicos de se tornar estudante do ensino Superior (COULON, 2008). Levando em consideração as especificidades da análise do autor e suas diferenças em relação aos estudos no Ensino Médio, identifico neste estudo um aspecto recorrente na escolarização, que é tratada na obra do autor. Os estudantes precisam realizar um trabalho permanente de interpretação das exigências da cultura escolar, os códigos implícitos da instituição e os modos específicos de aprender nas diferentes áreas do conhecimento.

¹⁶ A pesquisa denominada “Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue” investiga a relação com o saber e com a escola de alunos do Ensino Médio profissional francês em bairros pobres. O estudo foi realizado mediante inventários de saber (quinhentos e trinta e três entre 1993 e 1995) e entrevistas semidirigidas (duzentas entrevistas entre 1994 e 1997). Esta pesquisa recebeu uma tradução portuguesa em 2009.

em relação às *aprendizagens ligadas à vida* em espaços diversos, aquelas relacionadas às questões sociais; à ideia de ser cidadão, ajudar a sociedade, e a crítica à escola (especialmente greve, falta de professores).

Em relação às aprendizagens intelectuais e escolares, acresceu-se a aprendizagem na escola de reconhecimento pelos estudos e de *se esforçar para entrar na universidade, fazer curso, para futuro melhor*. Quanto às aprendizagens relacionais e afetivas incluímos também as aprendizagens religiosas.

QUADRO I

	H 41	TP	%	M 74	TP	%	Total	%
APRENDIZAGENS LIGADAS À VIDA								
Tarefas familiares								
Saber fazer específico	1	1					1	
Tempo livre								
Atividade lúdica	2	2		3	3		5	
<i>Questões sociais</i>				4	4		4	
<i>Ajudar sociedade – ser cidadão</i>	4	4		6	6		10	
<i>Crítica à escola</i>	3	3		5	5		8	
<i>Subtotal</i>	10	10	7%	18	18	7%	28	7%
APRENDIZAGEM INTELLECTUAL E ESCOLAR								
Aprendizagens escolares básicas				9	9		9	
Expressões genéricas	20	20		42	42		62	
Disciplinas escolares (mencionadas, um conteúdo, uma atividade)	11	11		7	7		18	
<i>Reconhecimento pelos estudos</i>	5	5		9	9		14	
		36			67		103	27%
<i>Se esforçar para entrar na universidade, realizar cursos, conseguir um futuro melhor</i>	5	5		8	8		13	3%
<i>Subtotal</i>	41	41	30%	75	75	30%	116	30%
APRENDIZAGENS RELACIONAIS E AFETIVAS								
Conformidade (porta-se bem, educação, respeito)	33	33		60	60		93	
Harmonia (solidariedade, amizade, amor, vida em comum)	27	27		43	43		70	
Relações de conflito	2	2		4	4		6	
Conhecer as pessoas, a vida	7	7		8	8		15	
Não transgredir	2	2		4	4		6	
Confiança em si, autonomia	2	2		2	2		4	
Ultrapassar dificuldades	6	6		21	21		27	
Aquilo que sou				4	4		4	
Divertir-se, viver bem, rir	3	3		3	3		6	
<i>Valores religiosos</i>	1	1		3	3		4	
<i>Transgressões</i>	4	4		3	3		7	
<i>Subtotal</i>	87	87	63%	155	155	63%	242	63%
Total		138	100%		248	100%	386	100%

Fonte: textos produzidos pelos jovens do vespertino e jovens e adultos do noturno em maio de 2011.

De modo geral, é possível identificar que 63% de aprendizagens evocadas nos textos se inserem naquelas arroladas nas aprendizagens relacionais e afetivas. Os 30% das aprendizagens descritas referem-se às aprendizagens intelectuais e escolares, sendo grande parte delas apresentadas como expressões genéricas. Apenas 7% das aprendizagens evocadas relacionam-se às aprendizagens ligadas à vida. Os resultados obtidos nesta pesquisa se aproximam daqueles obtidos por Charlot (1999), Lomônaco (2003), Reis (2006), nos quais também aparecem com maior ênfase as aprendizagens *relacionais e afetivas*.

É possível identificar, como nos outros estudos, que foram mais citadas aquelas aprendizagens incorporadas pelo convívio com a família e na relação com os amigos. Portanto, nestas pesquisas, constata-se que o universo de aprendizagem dos jovens é dominado pela questão da “relação com os outros” e que o universo familiar é muito valorizado por estes estudantes. Esses aspectos fazem sentido para explicar suas vidas. A família “não é esse deserto cultural que às vezes se denuncia” (CHARLOT, 2009, p. 38). Para os pesquisados, aprender é sobretudo desenvolver boas relações com os outros, ser capaz de se desenvolver no mundo, compreender a vida e as pessoas. Tanto com a família como na escola, eles aprendem que precisam ter forças para ultrapassar os obstáculos.

Nos balanços de saber, também foram evidenciadas as aprendizagens obtidas no bairro, na rua, as quais são, muitas vezes, consideradas negativas, porque se relacionam com os perigos que atormentam suas vidas: violência, injustiça, drogas, competição etc. Para Charlot (1999), a ênfase dada a este tipo de aprendizagem indica que esses jovens vivem em um mundo difícil, com relações tensas, sempre com risco de percalços, de conflitos e de perder a confiança em si mesmos.

É possível observar, ainda, que as atividades intelectuais, aparecem de modo bastante genérico nos textos. No que tange ao que esperam aprender, grande parte destes estudantes afirma que vislumbra aprender para conseguir um futuro melhor, entrar na universidade ou conseguir um emprego. No entanto, essas aprendizagens “para entrar na universidade” são pouco evocadas quando eles elencam as mais importantes em suas vidas.

Concordo com Charlot (1999) quando afirma que este déficit de sentido das atividades propiciadas pela escola, “por mais enraizado que esteja em uma relação com

o mundo, é também efeito das práticas da instituição e de seus agentes”. Acrescenta o autor:

Se a escola padece de um déficit de sentido é também porque ela não se esforça suficientemente para fazer pensar, refletir, imaginar e ajudar os alunos a melhor compreender a vida, as pessoas, o mundo. A relação com o saber que apreendemos através destes relatos não é o efeito de uma “natureza” dos alunos, ela construiu-se na intersecção a partir da relação (social) com o mundo e das práticas da instituição escolar (CHARLOT, 2009, p. 40).

Portanto, é possível identificar que estes estudantes valorizam as aprendizagens de enfrentar os desafios afetivos e relacionais com os outros em sua trajetória de vida.

Em relação à escolarização na escola média, em grande parte, **as razões para estudar são sustentadas muito mais pela ideia de uma promessa de futuro melhor**, do que pela atribuição de valor dos saberes escolares ensinados para ampliar a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmos. No entanto, tal modo de compreender os saberes escolares não é inerente à “natureza” dos estudantes, mas foram se construindo no confronto entre suas relações com o saber e as práticas escolares priorizadas e valorizadas pela escola em toda sua trajetória escolar e mais recentemente na experiência de escolarização no Ensino Médio.

4.3 *Sujeitos da pesquisa*

Para delinear alguns aspectos sobre os sujeitos da pesquisa, utilizo resultados dos questionários e de um formulário respondido pelos estudantes que participaram dos grupos de discussão.

4.3.1 *Aspectos dos questionários*

Os sujeitos da pesquisa são estudantes do Ensino Médio, jovens do vespertino e os jovens e adultos do noturno. Identifica-se que a maioria tem entre 15 e 29 anos. No período vespertino, identifica-se que 51% dos jovens têm entre 16 e 17 anos, que 29% têm entre 18 e 19 anos e que 19% têm entre 14 e 15 anos. No noturno, 78% têm de 14 a 29 anos, 20% de 30 a 45 anos e 2% mais de 45 anos.

Esses sujeitos partilham significados culturais – seja de idade, seja em relação às suas práticas – que lhes permitem denominarem-se como jovens. A maior parcela dos estudantes é do sexo feminino: no vespertino, 65% são mulheres e 35% são homens; no noturno; 60% são mulheres e 40% são homens. Portanto, tanto à tarde como à noite

grande parte dos estudantes é de mulheres, em consonância com resultados de outros estudos sobre o Ensino Médio. Notória parcela define-se como pardos e brancos; há diferenças entre os turnos sobre o estado civil. À tarde, uma parcela significativa dos jovens/alunos é solteira; à noite, menos da metade é casada.

Dentre os participantes da pesquisa, 66% deles que estudam à noite e 16% que estudam à tarde trabalham. Em relação à “situação socioeconômica”, pode-se identificar que grande parte dos jovens e adultos que participaram do estudo exploratório está em **situação não favorecida economicamente**. Parte dos jovens da tarde (66%) e dos estudantes da noite (68%) possui renda familiar até R\$ 800,00. Para 23% dos estudantes da tarde e para 21% do noturno, a renda é de R\$ 801,00 a R\$ 1.100,00, e apenas para 5% dos alunos da tarde e 4% dos estudantes do noturno a renda familiar é maior que R\$ 1.500,00¹⁷.

Mesmo a renda familiar não sendo alta, identifica-se ainda que 34% dos participantes da pesquisa à tarde e 37% dos alunos da noite possuem computador em casa. A maioria dos jovens da tarde que respondeu ao questionário utiliza internet para redes sociais (84%), em segundo lugar para pesquisas escolares (73%) e em terceiro lugar para MSN (45%). Já os jovens e adultos do noturno utilizam em primeiro lugar a internet para pesquisas escolares (78%), em seguida para redes sociais (48%) e em terceiro lugar para outros tipos de pesquisa (29%).

Em relação às práticas culturais, os jovens da tarde citaram em primeiro lugar festas (80%), em segundo lugar praia (69%) e em terceiro lugar show (44%). No noturno, as práticas mais citadas foram festa e praia (67%) e em seguida show (44%).

Em relação aos espaços de estar com os amigos, chamou a atenção que, dentre tantas alternativas, **a maioria dos estudantes apontou a escola como lugar preferido**, totalizando 83% das respostas dos estudantes da tarde e 78% dos estudantes da noite. Isso pode sinalizar que apesar de possíveis dificuldades relacionadas à aprendizagem ou mesmo nas relações que ocorrem na escola, ela acaba se configurando na principal referência para eles. Pode-se afirmar que a instituição escolar assume uma grande importância na vida destes jovens e adultos, importância esta que significa uma **mobilização em relação a estar na escola**, ao lugar deste espaço nas suas vidas, mas esta importância pode ou não relacionar-se às questões de mobilização em relação aos estudos.

¹⁷ Valores de dezembro de 2010.

Essa importância da escola pode indicar, também, a ausência de acesso a outros espaços de sociabilidade onde vivem. Vale ressaltar, ainda, que muitos deles estão nesta escola, próxima de casa, desde o Ensino Fundamental. Se outros espaços de sociabilidade são remotos em suas vidas, é provável que os amigos e os grupos com os quais convivem sejam, na sua maioria, os colegas de escola.

4.3.2 Participantes dos grupos de discussão

Em outubro e novembro de 2011, foi formado um grupo de discussão no vespertino com três alunos do terceiro ano e sete de duas salas do segundo ano, totalizando dez estudantes; e outro grupo de discussão, no noturno, com três estudantes da segunda etapa A e quatro da segunda etapa B, num total de sete estudantes¹⁸. A seguir, apresento um quadro para caracterizar os grupos formados, a partir de formulário que receberam no último encontro:

CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO RETIRADAS DO FORMULÁRIO PREENCHIDO NO ÚLTIMO ENCONTRO

VESPERTINO
<p>3º ANO – de 16 a 17 anos, dois rapazes e uma garota, todos solteiros, moram com os pais ou avós, não trabalham. As atividades de lazer citadas foram: praia, shopping, parque de diversão, eventos, namorar, jogar basquete. Em relação aos planos de futuro, Arquitetura, Engenharia Civil e Administração de Empresas.</p>
<p>2º ANO – de 15 a 17 anos, três mulheres e três rapazes, todos solteiros, todos moram com a família, não trabalham, um faz curso extracurricular, outra cita que faz afazeres domésticos. As atividades de lazer citadas foram: navegar na internet, cosplay, eventos, ir à Igreja, ir à praia, ouvir música, praticar esportes, ficar com a família. Sobre os planos de futuro foram citados cursos na universidade: Educação Física, Relação Internacional, Relações Públicas, Arquitetura, Jornalismo, Direito e um apenas citou que quer entrar na UFAL.</p>
NOTURNO
<p>2ª ETAPA A – de 17 a 19 anos, três mulheres e um rapaz, todos solteiros, moram com os pais, apenas uma trabalha como manicure. As atividades de lazer citadas foram: trilhas ou surf com os amigos; ir à Igreja e ficar com a família; música e escrever. Em relação aos planos de futuro, o rapaz quer fazer Engenharia, as meninas, uma quer ser juíza e outra jornalista.</p>
<p>2ª ETAPA B – de 29 a 54 anos, duas mulheres e dois homens, dois casados, uma viúva, um solteiro, o mais novo mora com os pais, os outros com família. Todos trabalham. Apenas duas escreveram sobre as atividades de lazer: uma gosta de teatro e de ler e outra gosta de estar com a família e ir para à praia.</p>

¹⁸ Os encontros com o grupo do vespertino foram coordenados pela Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira (CEDU-UFAL), com a colaboração de Carla Gillyane Santos Nascimento e de Maria Priscila da Silva, e eu coordenei os encontros com o grupo da noite, com a colaboração de Maria Priscila da Silva

Sobre os planos de futuro, uma quer fazer serviço social ou ser chefe de cozinha. Dois não responderam e outra continuará como cabeleireira.

4.4 Relação com os estudos para estudantes no vespertino e no noturno nos questionários, nos grupos de discussão e nas entrevistas

4.4.1 A relação com a escola, com os estudos e as expectativas em relação à conclusão do Ensino Médio

Os questionários foram respondidos por duzentos e dezoito estudantes que participaram do estudo exploratório, sendo cento e quinze do vespertino e cem do noturno. Em três deles, não há indicação do período em que estudam.

Quando indagados sobre a **prioridade de formação no Ensino Médio**, na visão de 51% dos participantes da tarde e 46% da noite, o Ensino Médio deve ter como prioridade **formar para o ingresso no curso superior**; 38% dos estudantes do vespertino e 42% da noite consideram que a prioridade é **formar para o mercado de trabalho** e 11% dos jovens da tarde e dos 12% dos alunos da noite é desenvolver o sujeito como ser humano e cidadão. Observa-se que um percentual significativo apresenta como prioridade o Ensino Superior. Porém, há ainda **49% dos jovens da tarde e 54% de jovens e adultos da noite que apresentam outras prioridades**. Portanto, como em outros estudos, pode-se afirmar que para o conjunto dos estudantes, o Ensino Superior não é o único projeto vislumbrado com a escolarização no Ensino Médio.

Para aqueles que participaram do grupo de discussão do vespertino e do noturno, a prioridade também é prosseguir nos estudos e entrar no Ensino Superior.

É importante ressaltar um aspecto identificado nas análises dos grupos de discussão e, principalmente, no depoimento de uma estudante entrevistada. Consta-se que, ao menos no período da tarde, os professores escolheram os estudantes que mais se destacam nas aulas para a formação do grupo de discussão¹⁹. Este aspecto e os

¹⁹ Após a aplicação dos questionários, fomos à escola para apresentar alguns resultados, tanto para o grupo de professores do ensino médio, como para os estudantes das turmas que participaram da primeira fase da pesquisa. Nesta época pedimos aos professores que conversassem com as turmas e explicassem que os alunos de cada classe deveriam escolher os seus representantes, de três a quatro estudantes por turma, tanto da tarde como da noite para a formação dos dois grupos de discussão. Porém, há indícios de que a composição destes grupos teve a influência dos professores que indicaram alguns alunos,

argumentos de outros entrevistados indicam que os participantes do grupo de discussão e, posteriormente, uma parte deles como entrevistados não podem representar de modo significativo o conjunto dos estudantes no que se refere às expectativas em relação ao Ensino Médio, nem em relação às dificuldades para estudar. Provavelmente, eles fazem parte daqueles 51% dos estudantes da tarde e 46% dos jovens e adultos da noite que têm como prioridade a entrada no Ensino Superior logo após o término do Ensino Médio.

Apenas um estudante, dos sete integrantes do grupo de discussão do noturno, explica que seu interesse é apenas finalizar o Ensino Médio e que não pretende estudar na universidade.

Chega um limite que você... às vezes, também, tem hora assim que dá vontade de você desistir de tudo ali, com toda dificuldade que você encontra pela frente, é trabalho, é família, é tudo, aí às vezes, fica aquele negócio puxado. Aí concluindo pelo menos o Ensino Médio, ôxe, era bom demais (Rodrigo).

Este estudante do noturno argumenta que na sala de aula em que estuda a maioria pretende terminar o Ensino Médio rapidamente e obter um emprego. Conforme explica, **sua mobilização para estudar está mais relacionada a superar os obstáculos para finalizar o Ensino Médio**, do que por uma relação de investimento nos estudos dentro e fora da escola.

Em relação à questão “se **gostam da escola**”, os jovens responderam do seguinte modo: **82% dos alunos da tarde e 80% dos alunos da noite disseram gostar da escola**. Este resultado sugere que a instituição escolar tem uma importância bastante positiva em suas vidas. Relativamente ao quesito “quando você pensa nos seus estudos”, a maioria dos alunos da tarde, 98%, e da noite, 95%, escolhe a alternativa “são importantes para mim”. Em seguida, aparece a alternativa “eu gosto de estudar”, para 79% dos alunos da tarde e para 87% dos jovens alunos do noturno. Ressalta-se que uma parcela significativa dos estudantes, um terço do total de participantes – 39% dos alunos da tarde e 36% dos estudantes da noite – admite ter dificuldades para estudar ao escolher a opção “mesmo que eu me esforce não vou bem”.

Analisando a questão da relação com a escola e a importância atribuída aos estudos em suas vidas, poderíamos supor que a maioria destes estudantes, tanto da tarde como da noite, teria uma relação positiva com as atividades para apropriação dos

considerados mais preparados para participar desta atividade de pesquisa. Posteriormente, alguns destes alunos que fizeram parte do grupo de discussão também participaram da entrevista semiestruturada.

saberes privilegiados pela escola. No entanto, outros resultados trazem elementos que permitem identificar uma relação contraditória com a escola e com os estudos.

Em relação à **contribuição da escola para a aprendizagem**, duzentos e cinco alunos responderam à questão. Dos estudantes da tarde, 61% consideram que “a escola pouco contribui para a aprendizagem” e 4% que “não contribui nada”. Ao somar estes percentuais, é possível verificar que **66% dos estudantes da tarde consideram que a escola pouco ou nada contribui para sua aprendizagem**, contra apenas 35% que disseram que a escola contribui muito para a aprendizagem. À noite, 72% dos jovens e adultos identificam que “a escola pouco contribui para sua aprendizagem” e 6% indica que “a escola nada contribui”. **Para 78% dos participantes da pesquisa no noturno, a escola pouco ou nada contribui para a aprendizagem** contra 22% que consideram uma grande contribuição da escola para a aprendizagem.

Apesar de grande parte assinalar que gosta da escola, que os estudos são importantes e que a escola é um ambiente onde preferem encontrar com os amigos em detrimento de outros lugares, estes afirmam que a escola média pouco contribui para a aprendizagem escolar. “A mobilização para a escola não garante de todo uma mobilização na escola, isto é, um empenhamento verdadeiro na atividade escolar de apropriação de saberes” (CHARLOT, 2009, p. 77).

Relativo aos estudantes que participaram do grupo de discussão, tanto os jovens do vespertino como aqueles do noturno consideram que aprenderam pouco, o que os impedirá de realizar o projeto de entrar na universidade. Enfatizam que a constante falta de professores, a não utilização do laboratório de Química e da sala de informática estariam prejudicando a aprendizagem.

Alguns jovens do vespertino salientam que o Ensino Médio serve para conseguir o diploma. Outro argumenta que não queria que fosse assim, mas que esta é a realidade. Eles questionam também a falta de formação de professor, que não consegue resolver as questões apresentadas pelos alunos.

Tanto os integrantes do grupo de discussão da tarde como os participantes da noite comentam que a **formação no Ensino Médio é o mínimo necessário na nossa sociedade, mas não o suficiente para alcançar os objetivos**. Alguns, tanto no período da tarde, como da noite, afirmam que esta formação do Ensino Médio é importante, por exemplo, para emprego como “gari”, porque sem este diploma nem tal trabalho é possível alcançar. Explicam alguns estudantes do noturno:

Eu esperava mais da parte da aprendizagem. Eu tô em parte decepcionada, tô

saindo formada sem quase nenhum conteúdo, pouquíssimo! Me acrescentou, não vou dizer, porque eu entrei aqui na quinta série, melhorei bastante, mas não tanto quanto gostaria. (Lucia)²⁰

A minha opinião é o mesmo caso dela, né? Eu vim também na primeira série, segunda, terceira pra chegar, mas o ensino deixa a desejar. Nós nos comprometemos [...] nós vamos partir pra canto melhor, procurar outro destino, mas o conteúdo do ensino tá péssimo. [...] A semana todinha tinha uma aula por semana. (João)

E muita das vezes é porque ... a gente mesmo tem que escolher o assunto que a gente quer aprender. Por conta também desse EJA, foi uma coisa que ... não foi planejado conosco e sim só ... com a participação da direção, a gente não concordou nem discordou porque não tivemos a oportunidade de falar. E ... por uma parte isso nos prejudica muito, porque tem assunto que a gente não vê todo, são assuntos pela metade. (Mariana)

Os jovens do vespertino também questionam a escola de Ensino Médio, mas o sentimento de frustração parece menor. Um deles acrescenta ainda que um dos problemas para aprender na escola é a “bagunça” de grande parte dos estudantes, que não permite que os professores ensinem.

Nas entrevistas, de modo geral, identifica-se que os jovens do vespertino que participaram, tanto no grupo de discussão como depois das entrevistas são aqueles que se destacam nos estudos. Dos quatro entrevistados, três deles foram convidados em algum momento para participar como bolsistas de iniciação científica no Ensino Médio, na Universidade Federal de Alagoas. Portanto, são aqueles que são estimulados pelos pais a estudar e se preparar para entrar na universidade.

Os jovens e adultos e, mais enfaticamente, estes últimos apresentam a questão de valorizar os estudos pelos desafios que fizeram para continuar estudando e explicam que com a concorrência por emprego na sociedade ter o diploma de Ensino Médio é fundamental para não serem excluídos do mercado de trabalho:

Eu acho que realmente... ajuda pra o futuro, porque não é possível que nada que se passe não vá contribuir pra você em alguma coisa no seu futuro. Quanto ao superior, só com o Ensino Médio da escola pública, não sei as outras como ele disse, mas essa daqui dificilmente você consegue uma vaga principalmente com o ENEM. (Lúcia)

Toda pessoa que terminar o pode ter certeza que pode trabalhar de gari. (Raul)

Exatamente, até gari tá precisando de segundo grau agora [...]. Tem uma empresa de limpeza aqui do outro lado meu marido trabalha, agora pra ser gari tem que ter o Ensino Médio. Então contribui bastante porque se não tiver hoje em dia acho que... e agora pra frente vai ser quase impossível você conseguir emprego. (Lucia)

A maioria do grupo de discussão do noturno explica que não concorda com a

²⁰ Todos os nomes nos fragmentos de texto dos estudantes são fictícios.

mudança do Ensino Médio para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que diminuiu em um ano o tempo de formação para estes estudantes no Ensino Médio e, segundo eles, é uma das razões para suas dificuldades para aprender. Apenas aquele estudante que não tem como prioridade ingressar no Ensino Superior não questiona a formação recebida após a transformação do Ensino Médio noturno em EJA. O grupo também comenta sobre a questão do currículo, questionando as poucas aulas em determinadas disciplinas consideradas por eles como essenciais para propiciar os conteúdos para entrar na universidade e, ainda, denunciam que determinados professores passam apenas trabalhos para dar conta dos conteúdos que deveriam ser ensinados, especialmente quando as turmas ficam muito tempo sempre o professor determinada disciplina. Nesse sentido, para Leontiev o motivo da ação dos alunos realizarem trabalho da disciplina não seria “aprender” e sim “obter a nota necessária para registrar determinados conteúdos como ensinados e constar oficialmente as aulas como trabalhadas para finalizar o ano letivo”.

Na pesquisa realizada para tese de doutorado, defendida em 2006, também identifiquei que os professores, principalmente no noturno, em razão do pouco tempo para trabalhar os assuntos, pela pressão das determinações governamentais de favorecer a aprovação dos estudantes, tendiam a realizar práticas docentes “facilitadas”, com a diminuição das exigências em relação à apropriação dos modos de pensamento nas áreas do conhecimento. Para tanto, uma das estratégias era solicitar a elaboração de muitos trabalhos, que tinham o objetivo principal a obtenção das notas e que elas pouco contribuíam para o aprendizado dos estudantes.

O trabalho educativo realizado nessa perspectiva revela que o objetivo principal da atividade exigida por determinados docentes é apenas a atribuição de notas e o registro formal de que os “assuntos” foram ensinados. Portanto, do meu ponto de vista, esse posicionamento não contribui para o diálogo entre as referências dos estudantes e as lógicas específicas privilegiadas para apropriação nas áreas do conhecimento.

Pode-se afirmar que os jovens e adultos se sentem desvalorizados pela escola média e pelos professores por estarem na modalidade EJA. Expressam ainda que não tiveram oportunidade de explicitar sua discordância sobre a passagem do Ensino Médio para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Eles gostam da escola, nela possuem vínculos, amigos, mas se sentem frustrados em relação à promessa de futuro melhor, por identificar que nela aprenderam pouco, principalmente em relação a uma possível entrada no Ensino Superior.

Nos argumentos dos estudantes do noturno, identifica-se, portanto, aquele sentimento explicado por Bourdieu (1998), em relação à desilusão dos grupos não favorecidos economicamente relativa à possibilidade de ampliação dos estudos. Estes se sentem enganados, porque constatam que o diploma de Ensino Médio, na atualidade, não tem o mesmo valor que no passado. Explica Bourdieu que

a escola exclui: mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis dos cursos [...], e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-os em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte estes excluídos do interior são voltados a oscilar – em função sem dúvida das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998, p. 224).

É possível identificar também que estes jovens e adultos temem em relação à exclusão que ocorre na sociedade. Conforme explica Bauman (2008), os excluídos atualmente são aqueles sem a capacidade de se tornarem consumidores, tidos como membros de uma “subclasse” ou “consumidores falhos”. Portanto, ter no mínimo o Ensino Médio para conseguir algum tipo de emprego é uma oportunidade que não pode ser desperdiçada, mesmo que a sensação seja a de que se aprendeu pouco para a obtenção de um bom emprego na sociedade.

Os jovens e adultos do noturno têm a expectativa de entrar na universidade, mas as condições objetivas de vida são menos favoráveis. Suas táticas, no sentido empregado por Certeau (2007), são aproveitar as oportunidades, os cursos extraclasse que aparecem. Eles precisam ingressar ou melhorar sua inserção no mercado de trabalho, para depois pensar em conseguir uma vaga no Ensino Superior. Conforme Charlot (2009), “eles reorientam seus projectos a [sic] curto prazo para atingir o seu ‘projecto’ a [sic] longo prazo (uma vida normal), eles procuram compromissos entre o seu desejo de viver a sua juventude [e no caso deste estudo a vida adulta] e a necessidade de acabar os seus estudos” (CHARLOT, 2009, p. 62).

Os jovens do vespertino, que participaram do grupo de discussão, também utilizam “táticas” para superar as dificuldades, como a realização de vários cursos extracurriculares, no entanto, identifica-se uma expectativa maior de entrar no ensino médio logo após finalizar o ensino médio.

Esses aspectos contribuem para explicar a força da dimensão instrumental dos estudos em nossa sociedade e na escola. Para alguns a obtenção do diploma pode ser a única dimensão que mobiliza para os estudos e para outros pode ser uma das dimensões importantes, havendo também outros motivos para estudar. De qualquer forma, estudar

para ultrapassar os obstáculos e obter o diploma de Ensino Médio é um objetivo bastante valorizado pelos estudantes, mesmo que acompanhado de um sentimento de frustração por não garantir por si mesmo a possibilidade de apropriação de conhecimentos necessários para a continuidade nos estudos, para passar em concurso, dentre outras possibilidades.

A seguir, apresento uma análise dos argumentos destes estudantes do vespertino e do noturno sobre o lugar dos estudos da escola em suas vidas e os tipos de implicação que estabelecem com as atividades escolares.

4.4.2 A questão do que é estudar, dos modos de estudar na escola e da “aula interessante” nos questionários, nos grupos de discussão e nas entrevistas

É possível afirmar que os estudantes gostam da escola como espaço de convivência, mas que um percentual muito grande considera que pouco aprende nela. É importante entender melhor o que significa a assertiva “aprender pouco na escola”.

Com relação às **dificuldades para aprender no Ensino Médio**, alguns pontos chamam a atenção. Segundo os **jovens do vespertino, a maior dificuldade “é entender o que o professor explica”, com um percentual de 70%**. Em segundo lugar, **para 46% dos alunos, esta dificuldade em aprender está na “falta de aula e de professores”** e em terceiro lugar aparece a questão de “falta de base na formação anterior”. Para 27% dos jovens da tarde, a escola não atende às necessidades de estudo e 26% deles admitem que têm “desinteresse em relação ao que é ensinado”. Apenas 15% dos estudantes da tarde consideram como motivo para dificuldades de aprender no Ensino Médio “a falta de tempo para estudar”. Tal percentagem reduzida pode ser explicada porque a maioria dos estudantes da tarde tem maior tempo livre por não trabalhar.

Para os jovens e adultos no noturno que responderam ao questionário, os três maiores motivos para a **dificuldade para aprender no Ensino Médio são, respectivamente: “dificuldade para entender o que o professor explica” (61%); “falta de aula/de professores” (44%) e “falta de tempo para estudar” (38%)**. Em quarto lugar, aparece a questão da “falta de base de uma formação anterior” (34%). Em seguida, apontam como dificuldade para aprender a questão da “escola não atender a suas necessidades de estudo”. Apenas 6% dos alunos do noturno consideram como dificuldade para aprender o “desinteresse em relação ao que é ensinado”. Portanto, a questão da **“dificuldade para entender o que o professor explica” e a “falta de aula e**

de professores” foram as razões mais citadas nos questionários respondidos no vespertino e no noturno.

No **grupo de discussão do noturno**, o problema para aprender no Ensino Médio também se relaciona à **dificuldade para compreender o que os professores explicam e pela falta de interação entre professores e alunos** nas aulas no momento de explicar os assuntos. Outro rapaz relata sobre sua dificuldade de compreender Biologia e acrescenta que a professora passa o **assunto muito resumido**. O colega explica que determinadas matérias como Biologia, Matemática, Física e Química deveriam ser trabalhadas mais tempo com os estudantes, pois elas são passadas resumidamente e eles não conseguem compreendê-las. Portanto, há um indício de que a falta de tempo e a ideia de priorizar a quantidade dos conteúdos em detrimento do aprofundamento nos assuntos pode contribuir para dificultar a compreensão dos modos específicos de aprender nas diferentes áreas de conhecimento. Outro aspecto bastante citado pelos estudantes da noite como motivo para a dificuldade para aprender é a **falta de incentivo do professor**. Segundo alguns estudantes, determinados professores expressam explicitamente que não acreditam na capacidade dos estudantes e isso prejudica o aprendizado. Também se referem à questão de o professor ou professora dar atenção apenas para um pequeno grupo, que senta na frente, o que prejudicaria o restante da turma aprender.

Não, na minha opinião, a dificuldade de entender as vezes o que o professor fala, não todos, mas alguns, né. A falta assim, de interação também para a sala, porque tem professor que a gente sente muito afastado, veio só para passar o conteúdo mesmo [...] tem outro não, que fica mais interagindo, brinca com todo mundo, mas na hora de aprender todo mundo se interage, faz perguntas, então é uma cumplicidade entre o professor e o aluno, porque aqui às vezes muitos não têm isso né, de ter uma aula interativa, perguntas (Vera)

No grupo de discussão com os estudantes do vespertino em relação às dificuldades de aprender, foram elencados alguns motivos. Para alguns, a **falta de professores**, desde o Ensino Fundamental, acarreta dificuldades por não ter aprendido no passado; outros consideram a **falta de preparo dos professores para ensinar**; outro se refere à **dificuldade de acompanhar as explicações do professor** porque este docente nas aulas fala e escreve ao mesmo tempo, e outro retoma a questão da falta de atenção dos alunos quando o professor está explicando.

Para os jovens do vespertino, as qualidades mais citadas no questionário de um bom professor é **“expressar com clareza” (50%)**; ter interesse em ensinar (38%); “ter

o controle da classe” (36%); se preocupar com o aprendizado dos alunos (36%). Já, no **grupo de discussão**, salientam-se as seguintes expressões: **qualidade do professor é expressar-se com clareza; é ter paciência com os alunos; é a questão de respeitar o aluno; é ter interesse em ensinar**. Mais um posicionamento anotado diz que é preciso que o professor domine o conteúdo, saiba explicar o assunto e tenha interesse em ensinar. Um afirma que professores da escola pública não têm interesse de ensinar e outro que eles acham que, para estudantes de escola pública, eles podem ensinar o que quiserem, pois não terão futuro mesmo.

As qualidades mais citadas de um bom professor para os estudantes do noturno foram: **“expressar-se com clareza” (56%), seguida de “ter interesse de ensinar” (49%)**; de “ser amigo do aluno”, com 33%, e dominar o conteúdo (27%). **No grupo de discussão do noturno, a maioria aponta para a questão do interesse que o professor tem de ensinar**. Expressar-se com clareza também é uma questão citada por integrantes do grupo

Estes aspectos se aproximam daqueles identificados por Chartot em suas pesquisas. Conforme o autor, quanto mais as práticas escolares vivenciadas pelos estudantes não são capazes de apresentar as diferenças entre os modos predominantes de aprender na vida cotidiana e os modos de pensamento historicamente sistematizados e construídos nas diferentes áreas do conhecimento, mais os estudantes consideram estudar como memorizar um conjunto de assuntos desconexos para reproduzi-los nas provas escolares. Não se sentem implicados com os estudos no sentido de refletir sobre o que é ensinado, de trabalhar para realizar o processo de objetivação-distanciamento reflexivo em relação a estes modos de pensamento. Ao mesmo tempo, quanto mais este processo se resume à ideia de memorização, é compreendido também como trabalho do professor de colocar estes assuntos na cabeça dos estudantes. Este processo produz uma dependência dos estudantes em relação aos professores, tanto afetiva, por vincular a afinidade com o professor referente à facilidade de compreender em determinada área do conhecimento, como também uma grande responsabilização dos professores pela dificuldade para aprender. Quanto mais os estudantes conseguem compreender que existem lógicas específicas exigidas para aprender na escola, mas estes se tornam, com maior independência, autônomos em relação aos professores, tanto afetivamente, como pelos modos de apropriação dos saberes escolares. Explica Charlot (2009b) que, quando os estudantes não compreendem os modos de aprender exigidos pela escola,

em primeiro lugar, é o professor que é intelectualmente activo na aprendizagem: os professores ‘explicam-te e entra-te directamente na cabeça’. O papel do aluno é ouvir (o que supõe que ele esteja presente e que não esteja a divertir-se demasiado com os colegas) e ou memorizar (disciplina *scrabble*) ou seguir o professor passo a passo para saber ‘por onde entrar e por onde sair’ (disciplina *puzzle*). Percebe-se assim porque é que o bom professor é, antes de mais, alguém que impõe a ordem na sala de aula (sem ordem não é possível ouvir de forma eficaz) e que explica e volta a explicar (é o processo que permite fazer com que o saber entre directamente na cabeça do aluno). É o professor que me ensina (e não eu que aprendo graças ao professor): esta ideia ressurgue com frequência nas entrevistas, sob uma forma ou outra[...] no estágio, quem trabalha sou eu, na escola é o professor (CHARLOT, 2009b, p. 253).

Na mesma direção da valorização “da explicação clara dos professores”, nos questionários, os estudantes do vespertino apontam como as maiores qualidades dos estudantes: **“prestar atenção às aulas”** (60%); **“respeito pelos professores”** (56%), **“fazer perguntas para tirar as dúvidas”** (42%); **estudar também fora da escola** (33%). Para os jovens e adultos do noturno, as três maiores qualidades do estudante: **“prestar atenção às aulas”** (75%); **“respeito pelos professores”** (59%); **“fazer perguntas para tirar dúvida”** (39%); **estudar também fora da escola** (35%).

Portanto, os estudantes dos dois períodos deram respostas muito próximas também no que se refere às qualidades dos alunos. Para alguns estudantes do grupo de discussão no vespertino, a qualidade de um bom aluno é fazer perguntas, enquanto outro diz que é ser bom estudante, e mais um argumenta que não é tão simples fazer perguntas porque existem alunos que são bons, mas têm vergonha de perguntar na sala de aula, com medo da resposta do professor. Alguns concordam. Um estudante salienta novamente que o bom aluno é questionador. A maioria do grupo de discussão do noturno concorda que prestar atenção às aulas é a qualidade mais importante do aluno. Um rapaz explica que para ele o mais importante é tirar as dúvidas com o professor. Outros argumentam que alguns professores não estão disponíveis para responder a essas dúvidas.

É importante também apresentar resultados obtidos por Anne Barrère em seus estudos sobre o “trabalho escolar dos estudantes” franceses²¹. Ela explica que nas suas pesquisas identifica que existe diferença de foco de professores e de estudantes em relação ao trabalho escolar, porque para os professores o aspecto central “é a atividade e

²¹ Para ter acesso aos estudos da autora sobre o “trabalho escolar dos alunos”, ver: BARRÈRE, Anne. *Les Lycéens au travail: taches objectives, épreuves subjectives*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997; BARRÈRE, Anne. *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003 e BARRÈRE, Anne. *Que font-ils en classe? De l'interaction au travail. Le Télémaque*, 2003/2, n° 24, p. 65-80.

a participação dos alunos” na classe (2003, p. 67); já para os alunos de Ensino Médio “as preocupações centrais são: compreender e anotar aspectos da aula” (2003, p. 67). Barrère (2003) acrescenta que os alunos “atribuem uma grande importância ao fato de compreender a aula, o que supõe evidentemente uma escuta atenta [...]. [A escuta] é considerada como uma parte essencial da memorização” (2003, p. 67). A autora cita literalmente o argumento de um jovem entrevistado: -“Uma aula bem escutada é um curso compreendido e, portanto, aprendido” (2003, p. 67).

Portanto, essa ênfase na necessidade de o aluno prestar atenção à aula, de explicação clara do professor e da dificuldade em aprender por não compreender o que o professor explica são aspectos também encontrados nas pesquisas da autora.

Barrère (1997) argumenta que os alunos consideram que muitas coisas interferem na maneira de escutar as aulas, permitindo ou não a compreensão e, logo, a aprendizagem (1997, p. 38-39). Segundo ela, 71% dos alunos interrogados dizem ter vivenciado dificuldade de compreensão nas aulas durante o ano. Segundo eles, as matérias científicas apresentavam mais problemas (1997, p. 39).

A ligação entre escuta, assimilação e memorização, largamente consensual, é colocada de diferentes maneiras. Para certos alunos, a ligação entre a escuta e a memória aparecia em grande parte como mágica. Essa ligação é afirmada muito mais notadamente [...] sob o signo de remorso, pelos alunos que, precisamente, não chegam a escutar as aulas e que têm a tendência portanto a sub valorizá-las [sic]. Aqueles que escutam realmente introduzem nuances e explicam que a impressão de bem saber nas aulas estimula a de desejar compreender para assimilar, longe de se confundir puramente e simplesmente com a memorização. A escuta permite de fato compreender os assuntos anotados, mas também de evitar um trabalho absurdo de memorização (1997, p. 39).

Para a autora, esta “escuta” não tem o mesmo sentido para todos os estudantes. Para alguns, a “escuta” leva de maneira direta à compreensão dos assuntos e para eles aprender é “colocar na cabeça”, “memorizar” o que é dito pelo professor. Charlot (2009), ao analisar estas questões em suas pesquisas, afirma que aprender, para estes alunos, significa “reter o que nos foi ensinado ou inculcado” (2009, p. 89).

Tal compreensão de aprender pode levar os estudantes a relacionarem a não afinidade com o professor como responsável pela dificuldade de aprender os assuntos de determinada área do conhecimento, porque, dentre outros aspectos, se recusam a “escutar” o professor. Portanto, o estudante fica numa total situação de dependência do docente para aprender.

Outros estudantes interpretam esta “escuta” como a que permite compreender melhor o assunto, para relacioná-lo a suas questões, e, dessa forma, ele gera

inquietações, curiosidade de conhecer mais. Nesse sentido, esta escuta não é estática, numa perspectiva naturalizada de aprender. Este modo como concebem a escuta indica, portanto, que estes estudantes compreendem que estudar é ir além do que apenas memorizar o que foi apresentado em sala de aula. Além disso, a autora apresenta outro aspecto relacionado à escuta. Se os estudantes conseguem escutar, compreender, realizar as anotações, diminuem o tempo de trabalho de memorização do que foi ensinado, em casa.

Barrère (1997) identifica que os jovens estudam escutando as explicações dos professores, fazendo anotações das aulas e respondendo às questões dos docentes e, além disso, estudam em casa²². Os estudantes do vespertino, quando respondem se estudam em casa, explicam que o fazem para a prova (dois deles), uma que estuda em casa, e outra que também estuda em casa, mas não “absorve” o conteúdo, não o entende. Além desses, há alguns que afirmam que o fazem somente na escola, enquanto outros dois dizem que não estudam em nenhum lugar. No grupo de discussão do noturno, um dos argumentos é a falta tempo para estudar em casa; um dos discentes diz que prefere estudar apenas na escola, uma garota explica que fica difícil estudar em casa se não entende o que foi explicado em sala de aula, e um rapaz explica que é necessário estudar também fora da escola.

Nesse sentido, os estudantes que compreendem os estudos apenas como obrigação, para obter os resultados, valorizam apenas o estudo da sala de aula. Um estudante do noturno apresenta esta perspectiva:

O aprendizado é muito, muito rígido, porque se for pra estudar em casa e aqui eu prefiro só estudar aqui mesmo. Eu prefiro aprender somente o daqui da escola, porque em casa mesmo peguei o caderno e boto pra lá essa matéria [...] Eu mesmo não tenho tempo, uma vez quando eu tenho tempo se eu pegar um livro pra ler dá logo sono. (Rodrigo)

Barrère (1997) acrescenta que “a escuta” e a compreensão se desdobram em um trabalho de tomar notas, mas é um trabalho complicado porque os alunos dizem ser difícil conjugar essas duas tarefas. Quanto mais os alunos têm dificuldade para aprender, menos eles conseguem realizar essas duas tarefas concomitantemente (1997, p. 40).

²² Barrère apresenta uma análise exaustiva sobre estudar em casa ou fora da escola. Ela chega à conclusão de que os alunos em dificuldade para aprender também estudam em casa ou até mais tempo do que aqueles que têm maior sucesso na apropriação dos saberes escolares, ao contrário do que pensam os docentes. Porém, a questão é que muitas vezes os modos como os estudantes com dificuldade estudam não produzem os resultados esperados.

A autora analisa que a participação nas aulas pelos estudantes, realmente é muito apreciada pelos professores, porque para os docentes tal postura demonstra que os estudantes compreenderam o que foi ensinado. Salienta-se, no entanto, que para os estudantes a atitude de participar das aulas pode ser perigosa, porque coloca os alunos em situação constrangedora.

A participação oral é uma prática facultativa. Sua função oficial é compreender aspectos da aula, mas tal função é suplantada pelo aspecto de ostentação: mostrar uma boa compreensão das aulas ou do sujeito, demonstrando conhecimentos externos ao curso. [...] Chega-se a um círculo vicioso: para fazer boas questões é necessário ter compreendido. De fato a participação oral permite sobretudo reafirmar uma atitude positiva diante do trabalho e de boa vontade. Apresenta-se como um desejo de compreender as aulas. Mais a participação na classe é também uma operação de alto risco pessoal porque expõe às gozações dos outros, eventualmente até dos professores. Uma estratégia mais prudente consiste então em verificar por si mesmo se compreendeu, aproveitando a participação oral dos outros (1997, p. 41).

Os jovens do vespertino no grupo de discussão comentam que fazer perguntas para o professor é uma atitude importante para aprender, mas que, mesmo os bons alunos, não perguntam por vergonha ou medo de serem ridicularizados pelo professor ou pelos colegas; outra estudante argumenta que às vezes o modo como o professor responde à pergunta inibe o aluno. Um jovem explica que existem professores que querem ser melhores que o aluno. Outros comentam que para ser bom aluno tem que ser questionador. Um rapaz acrescenta que é sempre ignorado pelo professor quando tenta responder a uma pergunta. Outro afirma que, como sempre responde, participa, acaba sendo excluído pelos próprios colegas. Este explica que tenta ajudá-los, mas sempre é recriminado por eles e chamado de “sabe-tudo”.

Na sala de aula, os elogios ou as avaliações depreciativas perante a si mesmo e ao grupo produzem determinada relação de identidade com o saber. Aqueles que se sobressaem na sala de aula, perante os professores e os colegas, sentem-se reconhecidos pelos estudos e se fortalecem para ultrapassar as dificuldades e aprender mais com o fim de encarar os desafios para entender os modos de pensamento específicos das diferentes áreas do conhecimento. Tendem, portanto, a desenvolver uma relação epistêmica com o saber de objetivação e distanciamento reflexivo, no qual os assuntos aprendidos na escola contribuem para ampliar a visão de mundo.

Aqueles que são sempre avaliados como menos capazes tendem a se sentir menos valorizados pelos estudos, às vezes desistem de aprender os assuntos de determinada área do conhecimento ou até abdicam de aprender na escola. É de se observar, entretanto, que a maioria dos estudantes, de um modo ou de outro, passa por

desafios para aprender. Aqueles alunos que se destacam estão em evidência, podem ter problemas de sociabilidade no espaço escolar; se eles fortalecem sua relação de identidade com o saber, muitas vezes se ressentem pela falta de amizade com os colegas.

Na entrevista com uma estudante do vespertino, esse processo é evidenciado. Ela ficou reprovada em um ano, quase entrou em depressão se sentindo pouco capaz. Tendo como exemplo uma prima que era reconhecida como boa aluna na escola, resolveu se dedicar aos estudos. A partir do momento que passou a receber elogios como boa aluna na escola, dedicou-se cada vez mais. Ela foi indicada para realizar a iniciação científica de Ensino Médio (PIBIC) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ao entrar em contato com outras experiências de formação, como estagiária de PIBIC, conheceu o curso pré-vestibular, passou a frequentar as aulas de reforço na UFAL. Portanto, passou a se sentir reconhecida e capaz por ser considerada boa aluna.

Importa afirmar, no entanto, que essa avaliação de bom ou mau aluno pela escola e pelos professores muitas vezes tem como critérios os comportamentos em sala de aula. Estes jovens que se contrapõem à ordem escolar, os cognominados “indisciplinados”, não são poucos. Estes foram citados com maior ênfase no vespertino e, também, nas salas com os jovens com menos idade no noturno. Eles não participaram dos grupos de discussão e das entrevistas. São aqueles mais desiludidos com a importância do Ensino Médio em suas vidas, sem identificar sentido positivo para o esforço de aprender na escola, ou ainda podem ser aqueles que se confrontam de algum modo com as regras da sala de aula, de não possibilidade de contestação.

A estudante do vespertino que passou a se destacar como boa aluna descreve essa situação na sua sala de aula, considerada como uma sala fraca, na qual a maioria dos estudantes seria menos capaz, é mais bagunceira sem interesse para estudar. Ela explica que essa avaliação dos professores pode conter equívocos. Enfatiza que, mesmo sendo considerados os piores entre os estudantes do Ensino Médio em seu período, estes estudantes obtiveram boas notas nas avaliações, foram aprovados e se destacaram em um trabalho da escola na Semana Cultural. Chamados a participar de uma atividade escolar para a Semana Cultural, organizaram-se, mobilizaram-se para alcançar os objetivos da atividade (LEONTIEV, 2001) e realizaram um bom trabalho, o que propiciou o segundo lugar, em relação aos estudantes das outras salas.

4.4.3 Argumentos sobre aula interessante

Charlot explica que, “do ponto de vista teórico, uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber” (2005, p. 55). Afirma também que no trabalho de campo não é fácil apreender o que significa para os alunos “a aula interessante”. Esta questão foi alvo das preocupações neste estudo.

As respostas dos estudantes do noturno ao questionário apresentam como aula interessante quando há: **explicação clara dos professores (61%); assunto que cai no vestibular (22%)**. Os jovens do vespertino respondem que é importante para aula interessante: **explicação clara dos professores (44%); atividades dinâmicas (23%) e ter assunto que cai no vestibular (19%)**.

Compreendo que “a explicação clara dos professores” pode se relacionar, no mínimo, a dois sentidos: a uma atitude mais passiva do estudante, de receber os saberes e memorizar, ou a uma perspectiva de, ao compreender os assuntos tratados pelo professor, ter mais vontade de aprender. Do mesmo modo, pode-se compreender aula dinâmica como utilização de recursos para transmitir os conteúdos, como também pode significar uma aula que permite o diálogo entre as referências dos estudantes com os modos de pensamento de determinada área do conhecimento, viabilizados pelos professores.

Portanto, está em jogo nesta aula interessante, de um modo, a possibilidade de reter o que é ensinado pelo professor como algo pronto, como verdade que deve ser apreendida, ou, de outro modo, como possibilidade de colocar em movimento o desejo de saber, no sentido apresentado por Aulagnier (1990). Ela explica que para a emergência desse desejo de saber é preciso renunciar à certeza. O sujeito precisa deixar de ser passivo, aceitando uma verdade pronta para buscar outros modos de compreender o mundo, os outros e a si mesmo; precisa estar disponível para aceitar o peso da dúvida. Considero que esta perspectiva de se mobilizar para aprender tendo em vista refletir sobre algo, da busca por respostas às questões permite a atribuição de sentido intelectual para o esforço de estudar na escola.

Para os estudantes do grupo de discussão da tarde²³, a aula interessante acontece quando:

Tem professor que explica de forma que **desperta a atenção e a curiosidade**.

²³ Todos os fragmentos do grupo de discussão da tarde ficaram sem pseudônimo e indicação se é garota ou rapaz porque a gravação ficou prejudicada pelo barulho que ocorria do lado de fora da sala onde estava ocorrendo o encontro. As transcrições ficaram bem prejudicadas.

O professor fala alguma coisa, mas o aluno diz “acho que é assim, assim...”.

A professora de história, a explicação dela é demais. É demais a explicação dela. Você não pergunta. Você tá pensando e ela já te diz toda a resposta. Ela quase não escreve nada. Ela só explica. **Com a explicação dela você absorve.**

Quando **o professor explica e você quer saber do assunto**. Você fica curioso de saber como isso aconteceu, de saber como realmente é. Você quer saber mais do assunto.

É demais a aula dela! E a revisão antes da prova é tudo de bom!

Ela é crítica, **muito crítica**. A aula dela é sempre assim.

O professor sabe apresentar bem os assuntos, ele sabe interagir com os alunos. Sabe conversar, brincar.

Sociologia é crítica, é a sua opinião.

Mesmo com os resultados dos questionários que apresentam a ideia de que grande parte dos estudantes da tarde e do noturno valorizam aprender a partir das explicações claras do professor, da necessidade de prestar atenção às aulas, as questões mais salientadas pelos jovens do vespertino se aproximam da perspectiva do desejo de saber, quando enfatizam, por exemplo, a importância da aula que chame a atenção dos alunos, a curiosidade, a possibilidade de reflexão, de diálogo entre os professores e os alunos para compreensão dos assuntos. Nas entrevistas, os argumentos dos jovens do vespertino para a aula interessante foram:

É uma aula quando **o professor tá lá na frente explicando e você consegue assimilar bem o assunto** e não fica olhando pra os cantos da sala. [...] Tem aquelas aulas mesmo que a pessoa se envolve no assunto, que a pessoa entende, quer saber mais, [...] o professor sabe explicar tudo ao aluno, interessa o que ele tá perguntando e falando, gerando uma discussão. (Paula)

Mostrar na prática [sobre] calcular uma área, aí pega um quadrado e diz aí calcule uma área você sabendo que tanto é tanto e tanto é tanto, aí pronto já ia pegar melhor. Passasse um filme, mais na prática deixava mais interessante não só o teórico. Teórico cansa às vezes [...] vai perder a graça da matéria. Se passasse mais a prática, mais um filme, mais um documentário, tipo a 2ª guerra mundial, eu estudei muito a 2ª guerra mundial e acabei pegando o gosto, aí tenho documentário, tenho livro, tenho filme, tenho tudo, tudo, tudo, mais o que eu gostei foi assistindo [o filme] o Pianista, aí eu peguei o gosto de piano. (Raul)

É **aquela aula em que o professor se dá bem com o aluno**. Eu acho que é bastante interessante. Fica mais fácil de você aprender e fica uma aula engraçada. Não pode ser só estudar, estudar, estudar, estudar. A professora aquela carona lá fechada. Tem que ser aquele negócio extrovertido; facilita bastante a aprendizagem. Tentar ter mais afinidade com todos. Não é só aquele negócio professor e aluno, é colega também. Os alunos também [precisam] prestar atenção, né? Porque, tudo bem que tem que ter a brincadeira, mas não vai ser só a brincadeira. (Márcio)

É uma aula dinâmica. [...] debates, pesquisas, aula de campo, trabalhos em duplas, em grupos, trabalhos individuais que envolvem uma cultura, uma pesquisa diferente, não fica só no padrão, daquelas coisas, tipo a matemática não é somente uma questão de números. Um trabalho de matemática em grupo seria legal para falar sobre um grande matemático, o que ele buscava, é interessante eu acho. [...] Então para mim foi o que mais dificultou porque eu não vejo a matemática só como números, eu vejo como um todo, sabe, história, a quem ela envolve, o que ela busca. Nunca gostei de matemática, nunca gostei de física porque são muitas matérias que envolvem cálculo e eu tenho muita dificuldade sabe, fico um pouco restrita a isso. Seria legal uma aula dinâmica, desta forma, entendeu? Buscando os conhecimentos gerais e não só daquele padrão que a matemática ensina na escola, que é cálculo, essas coisas. A prova de matemática deveria ser uma coisa mais, não mais fácil, mas uma coisa mais compreensiva. (Núbia)

Uma jovem, naquele sentido de prazer de saber, explica que a aula interessante é aquela em que o aluno se envolve no assunto, quer saber mais. O outro jovem, que tem mais facilidade nas áreas do conhecimento relacionadas às ciências humanas, procura dar exemplo de como poderia compreender o sentido dos modos de pensamento da Matemática. Ele considera que se o cálculo for ensinado a partir de exemplos práticos, que se relacione ao cotidiano, será mais fácil compreender e compara com o estudo de História, sobre a Segunda Guerra Mundial, que despertou o interesse em aprender a partir de quando assistiu ao filme: *O Piano* que, segundo ele, proporcionou-lhe o desejo de compreender mais sobre a 2ª Guerra Mundial e também o gosto por aprender a tocar piano.

Já o outro estudante focalizou diferente questão no que se refere à aula interessante: o bom relacionamento entre professor e aluno. Desse modo, ele desloca a questão da apropriação dos modos de pensamento para a questão do vínculo estabelecido entre professor e aluno para aprender. Identifica-se que este aluno procura aprender na escola, mas não tem clareza deste processo de objetivação, distanciamento reflexivo que faz parte deste processo e que pressupõe a construção de certa autonomia do estudante em relação ao professor.

Outra jovem também busca explicar como a aula de matemática poderia ser interessante, já que tem dificuldade de entrar nas lógicas específicas desta disciplina. Propõe então que o ensino dela inclua a pesquisa, a interação entre professores e alunos, no sentido de superar as dificuldades de compreensão nesta área.

Portanto, os estudantes afirmam preferir as aulas em que possam interagir com os professores. Somente podem entrar nesta relação reflexiva com os saberes da escola se conseguem entender as lógicas das áreas do conhecimento. Assim, eles tentam dar exemplos de como os professores poderiam tornar as aulas compreensíveis para que os

estudantes sejam capazes de encontrar sentidos em estudá-las.

No grupo de discussão do noturno, os argumentos mais citados para a “aula interessante” foram: “conseguir entender o que o professor explica”, “poder interagir com o docente”. Um estudante explica que aula interessante é aquela que “fica na cabeça”. Outros jovens assinalam a questão da “aula ser dinâmica”, “com participação dos alunos” e, também, identificam como aula interessante quando “o professor está preocupado em saber se os estudantes entenderam”.

Qualquer aula pode se tornar interessante **se você conseguir entender o que o professor está dizendo, não precisa ser uma matéria A ou B não.** [...] Você perguntar o que ele está lhe explicando e ele responder na mesma hora eu acho que é interessante [...], quer dizer, você está tendo um contato, **você está conseguindo aprender e aquilo ali vai ficar na sua cabeça** e não o que você escreveu no caderno, aquilo ali você leva para casa joga lá e só pega no dia de voltar ou para semana quando vier novamente, interessa o que você vai ver na sala e ficar na cabeça, então o que tornaria interessante seria isso, a explicação, a clareza do professor, ele chegar e dominar o conteúdo, não importa qual é a matéria não. Agora isso também, a classe precisa ajudar. (Lucia)

Assim, na minha opinião, seria **atividades dinâmicas e explicação dada pelo professor, porque tem professor que pode até explicar bem**, mas a aula é chata [...] Eu marcaria atividade dinâmica que saiba dominar assim o conteúdo, mas tem professor que sabe e torna a aula bem dinâmica, todo mundo participa. (Vera)

Os professores seria bem dinâmico, bem legal, bem bacana. Porque se (...) se chegar e falar num radinho de pilha, né? Aquela lavagem que fica só falando e você só escutando, escutando, escutando, porque não adiantaria de nada. Então eu acredito que na minha parte teria que antes de **ser dinâmico** teria que ser bem mais projetivo? [...] Quando ele é **bem atencioso, prestativo** o aluno aprende mais. Se você se preocupa e chega o que é que tá acontecendo? Tem algum assunto que eu tô em dúvida, se precisar vim tirar a dúvida comigo. Então é bem legal o professor pergunta isso pra você, você se sente motivado pra isso, incentivado. Você vai ver que **o professor acredita em você.** (Raul)

Porque, pra mim, uma aula pra mim ela se torna interessante a partir do **momento que eu passo a entender**, se eu entender pra mim é uma aula interessante. (Vera)

Teve uma aula mesmo que o professor (...) não foi uma disputa, mas ele dividiu a sala e ele botou um determinado assunto que ele tinha explicado. Aí ele **fazia perguntas** e cada grupo tinha que responder aquela pergunta pra ver se a gente entendia o assunto. Aí vendo o nível do entendimento de cada um ele **começou a explicar o assunto de novo.** Aí eu falei óia que maravilha, deu duas aulas em uma só. Então ele foi vendo se as alunas mesmo tinham aprendido aquele assunto. Aí eu falei ah então eu gostei dessa aula. Então foi uma aula bem dinâmica porque ele interagiu todo mundo. Vixe meu Deus uma dessa não tem mais! (risos). (Vera)

Pra uma aula ser bem interessante precisa disso, **participação e interesse do professor mesmo de chegar pra perto do seu aluno.** (Raul)

Os argumentos dos estudantes do noturno no grupo de discussão, em grande parte, aproximam-se mais daquela perspectiva de aprender como memorizar os assuntos apresentados pelos docentes, que deve colocar os conhecimentos na cabeça dos alunos. Como na análise que realizei no doutorado (2006), neste estudo, também, as interpretações sobre aprender como receber as certezas de forma codificada a partir das explicações resumidas dos professores dos assuntos podem não contribuir para que compreendam as lógicas construídas historicamente das diferentes áreas do conhecimento. As atividades escolares podem contribuir ou não para esse processo de construção do “Eu” epistêmico, para que o estudante tome distância ou não das referências da vida cotidiana e para a apreensão do mundo a partir dos “objetos de pensamento” (CHARLOT, 2009a).

Há também a referência às aulas dinâmicas, interativas e ainda a questão de receber do docente o incentivo para aprender por sua capacidade de demonstrar que acredita na capacidade dos estudantes. Nas entrevistas com os estudantes do noturno, eles explicam o que compreendem como aula interessante:

É quando vem um assunto novo e que aluno também interesse de aprender, que o professor explica com clareza, também dependendo muito do interesse do aluno né? Quando é uma coisa que você nunca viu, mas que você tem interesse de descobrir né? E quando o professor tá ali pra atender as suas dúvidas. (Joana)

É a aula quando o professor tenta dar de si aquilo que não está ao alcance dele, mas ele consegue alcançar, vai além de seus limites. Ou seja, embora a gente ultrapasse o horário, por exemplo, a aula aqui terminava dez horas e o professor às vezes tentava, - não vamos passar vinte minutos a mais e eu achava bacana. Passar o que ele aprendeu, passar pra gente. Ter novos conhecimentos pra gente. Eu achava muito bacana quando o professor fazia isso. E quando ele se fazia, por exemplo, como se fosse nosso pai ou nossa mãe quando quer o bem pro filho. Chegava, quando começava praticamente a dividir o seu sentimento conosco. Ele sabia quando a gente tava com dificuldade em um assunto ou não. (Arthur)

Se agente pudesse interagir com o professor porque tinha uma professora na quinta série que ensinava inglês. Nunca gostei de inglês, mas na quinta série eu sabia mais do que eu sei agora do terceiro ano, porque ela tinha um jeito diferente de dar aula, ela fazia brincadeiras, ela praticamente ela forçava a gente a aprender a falar porque era as brincadeiras, as dinâmicas onde parava aquela bolinha ou um papel, a gente tinha que falar. A gente brincava na sala quer dizer, não fica uma coisa pesada. E assim, o professor que chega lá, só enche, enche o quadro e depois diz: é isso, pronto. Não! você não aprendeu nada. Você tem que perguntar, dar chance de... você fazer pergunta, dá chance de você dizer o que você acha porque ninguém, não é porque você é professor que tá sempre 100% certo. [...] Interagir mais com os alunos, não

virar bagunça [...] Tinha um professor que ele no começo ele fazia assim, a gente ia lendo. Ele escolhia um texto, aí cada um lia um pouquinho e depois debatia. Eu acho que isso incentivava você a perder a vergonha de falar em público.[...] Aí eu acho que uma aula interessante seria isso, se você tivesse mais oportunidade não o professor é quem manda, os alunos têm que ficar lá estáticos e só observar e pronto. Se você tiver chance de conversar, e o professor lhe deixar fazer as perguntas que você quer, lhe responder de volta eu acho que isso aí seria interessante. (Lucia)

Já nas entrevistas com os estudantes do noturno, que são alguns que participaram do grupo de discussão, para a primeira estudante, os argumentos se aproximam daqueles que tratam do desejo de aprender, de entrar em contato com a dúvida, a descoberta; o rapaz, no entanto, coloca no professor o papel ativo no trabalho de ensinar, como transmissor de verdades que devem ser apreendidas pelos estudantes e para isso esse professor deve exercer o papel paterno. Também, pode-se analisar que neste argumento o aprender está mais próximo da memorização e da reprodução de saberes, sendo que o foco não está no seu aspecto de reflexão e sim sobre o papel do professor como responsável por ajudar o aluno a receber tais saberes.

A outra aluna já apresenta a aula interessante como aquela em que os estudantes podem dialogar com o professor, fazer pergunta, participar da aula, tirar as dúvidas e, nesse sentido, ela se aproxima do aprender como desejo de saber, como possibilidade de indagar, de aceitar a dúvida.

Apesar de esta tentativa de analisar os argumentos dos estudantes em diferentes momentos da pesquisa, concordo com Charlot em relação à dificuldade de investigar esta questão. As respostas giram em torno das duas perspectivas: receber os conhecimentos do professor ou possibilitar o desejo de aprender mais. Entretanto, os mesmos estudantes podem no grupo de discussão focalizar mais uma delas e em outro momento se referir à outra com mais ênfase. Considero que as duas são importantes. Eles querem compreender o que o professor explica para conseguir bons resultados nas avaliações escolares e também têm necessidade que produzam reflexões, a curiosidade, a vontade de aprender mais. Considero, no entanto, que, pela lógica instrumental do Ensino Médio, do pouco tempo do curso, das representações dominantes sobre o ensino para professores e alunos, pela falta de condições de trabalho, a tendência de modo geral é prevalecer a primeira perspectiva.

Na pesquisa realizada sobre a relação com o saber e na escola dos alunos de liceus profissionais ‘de subúrbio’, publicada pela primeira vez em 1999, e reeditada em 2009 em Portugal, Charlot afirma que “é muito difícil saber porque [sic] uma aula ou

um professor são interessantes para um aluno” (2009b, p. 254). Os estudantes têm dificuldade para explicar tal adjetivo *interessante*. Os estudantes dos liceus profissionais diziam que a aula seria interessante porque gostam dela e que gostam porque é interessante. Nesse estudo, o autor identificou alguns aspectos relatados para explicar a questão: “interessante porque ensina coisas sobre a vida”; “aquilo que é novo”; “porque ajuda a compreender a vida”; “é preciso gostar para aprender”; “porque o professor explica bem”; “porque começa a compreender” (2009b, p. 255-258). Continua o autor, que “é interessante o que suscita interesse” (2009, p. 259).

Na tentativa de captar tal interesse, o autor identifica que é interessante porque contribui para que estes sujeitos compreendam melhor o mundo, as pessoas e sua vida (2009, p. 259).

Apesar de tentar compreender os argumentos dos estudantes sobre aula interessante, nesta pesquisa, considero, ainda, insuficiente realizar uma mera classificação destes argumentos. Os sentidos das aulas interessantes são construídos a partir das atividades, dos desafios propiciados pelos professores para relacionar os modos de aprender dos estudantes com os modos específicos de aprender dos diferentes objetos de pensamento, contribuindo para apresentar outros modos de compreender o mundo, os outros e a si mesmos. Portanto, esta aula se torna interessante se este processo permite renunciar as certezas e dialogar com estes outros modos de compreender o que já se conhece.

4.5 Recorrências e singularidades sobre a mobilização para estudar nas entrevistas dos jovens do vespertino e dos jovens e adultos do noturno

4.5.1 Entrevistas com os jovens do vespertino²⁴

Paula, 15 anos

Paula gosta de assistir à televisão, de ouvir música, de cantar, de ir à Igreja e de estudar. É evangélica. Considera que tem facilidade para aprender, “para colocar os assuntos na mente”. Ela e seus pais se sentem orgulhosos por ela ser considerada boa

²⁴ No período da pesquisa, todos os entrevistados do vespertino tinham terminado o segundo ano e iniciariam o terceiro ano na escola. Estavam ainda sem aulas porque o governo estadual fechou a escola para realizar uma reforma.

aluna. Os pais não estudaram até o Ensino Médio, mas colocam seus estudos como prioridade.

Meu pai, minha mãe ela teve até o 9º ano que é a 8ª série, daí ela parou e o meu pai foi até o 5º ano, no caso a 4ª série. Eles não têm um Ensino Médio completo. No entanto, eles sabem ler e escrever.

A aluna explica que quando tem trabalho em grupo as colegas não podem fazer porque precisam cuidar dos irmãos, ajudar as mães no trabalho doméstico. Salienta que sua mãe tem outra visão. Prioriza os estudos mesmo que seja necessário deixar a casa desarrumada.

Não sentiu diferença na passagem do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio. Sobre as expectativas em relação ao Ensino Médio explica que

prepara você para o vestibular e não prepara, porque no colégio assim, ele não vai ver tudo no assunto, porque ele vai pelo método mais fácil, daí quando você vê, tipo você não sabe responder uma coisa mais além, é sempre aquilo mais, não aprofunda tanto, [...] deveria aprofundar mais os assuntos para, tipo, absorver melhor os assuntos. (Paula)

Em razão dos elogios dos professores, ela tem problemas com os colegas que dizem que ela gosta de aparecer. Gosta de estudar em casa, lê livros escolares, não gosta de ler livros de literatura e de trabalhos em grupo em que somente um faz pelos outros. Estuda com a irmã, pais, com colegas, em grupo, faz questionários e responde, gosta de apresentar trabalhos em sala.

Na sala de aula eu gosto mais de apresentar trabalhos, que eu tenho que apresentar e explicar. [...] quando aprendo eu quero passar entendeu, porque eu aprendi e eu quero passar, aí eu prefiro esses trabalhos assim, trabalho em grupo, de apresentação, que a pessoa tem que explicar. (Paula)

Ela explica que considera interessante a aula que envolve os alunos no assunto, os quais passam a querer aprender mais. Para ela, estudar é se interessar pelo que é ensinado na escola, mas também é estudar em casa e ficar sempre questionando os assuntos que aprende.

Ela fez PIBIC Júnior. Para tanto, participou de uma prova na FAPEAL, passou e começou um estágio, com remuneração de cem reais. Escolheu a área de Biologia.

Faz crítica à falta de professores e aos colegas que não estudam e que fazem bagunça na escola, inclusive questiona os argumentos dos colegas no grupo de discussão, salientando que eles apenas culpam a escola, os professores e se colocam como responsáveis também dos problemas que ocorrem na escola. Ela quer fazer Direito. Por isso pensa em ficar apenas estudando, após o Ensino Médio, preparando-se para o ENEM.

Raul, 15 anos

Raul estuda na escola desde o terceiro ano do Ensino Fundamental I, quando ainda era em outro prédio. Explica que conhece os professores, diretores, colegas. Não sentiu diferença em relação aos estudos do Ensino Médio com os do Ensino Fundamental. A mãe é baiana e formada em Letras e o pai é Pernambucano, tem o Ensino Médio completo e é aposentado. As duas irmãs do estudante, uma no Ensino Fundamental; outra estuda no Instituto Federal. A mãe ensina em casa, incentiva a leitura, os estudos, aprendeu com ela a ler e escrever. O pai é rígido com as regras. Se Raul não consegue um bom desempenho na escola, fica de castigo, o pai não deixa usar o computador, por exemplo. Os pais acompanham seu estudo e cobram dedicação. Eles recompensam seu esforço com presentes. Verifica-se também que os pais já viajaram com ele para alguns países.

Ele tem grupo de amigos na escola, fora dela e nas redes sociais, em razão, principalmente de participar de uma comunidade que gosta de música asiática, cosplay. Em Maceió, os jovens de bairros diferentes, mas da mesma “tribo” marcam encontros etc. Na sala de aula, parece que ele influenciou o gosto por aspectos da cultura asiática. Tem uns doze colegas que têm gostos e estilos culturais próximos em relação aos desenhos, músicas, porém os colegas da escola não participam de tais eventos, encontros, pois é preciso ter dinheiro para comprar CDs, camisetas etc.

Porque eu tenho um grupo no colégio, tenho um grupo fora do colégio que é esta galera que gosta mais de música assim, aí tem a galera aqui da minha rua que eu moro, tem o da galera da internet, em cada cantinho assim eu tenho um grupinho diferente assim.

Na escola, os grupos se diferenciam pelos estilos musicais. Têm aqueles que gostam de rap, de reggae, musica asiática etc., e estes grupos não se misturam. Também as divisões dos grupos ocorrem por diferentes crenças religiosas. Explica Raul que

tem gente que gosta de reggae, que gosta de RAP esses assim são os que têm mais amigos, que a maioria gosta assim, aí acaba formando amizade desse grupo todinho assim, aí eles já ficam mais conversando entre si, agora nosso grupinho assim é conhecido também porque é na nossa, não fala com ninguém quando passa, passa reto, não olha pra cara de ninguém, esse povo já é meio estranho, aí já fica meio fechado assim pro nosso lado, aí já fica meio diferente assim pra gente, mas é tranquilo.

Ele teve dificuldade nos estudos numa época em que dormia muito tarde, para ficar na internet. Apesar de ler inglês na internet, ele explica que tem um bloqueio para

falar alguma língua estrangeira; já tentou várias, mas não conseguiu. Sente que o professor de Inglês não o trata igual aos outros, exclui sua participação, ignora suas respostas na sala de aula. Sobre sua relação com os estudos explica que somente estuda algumas matérias porque é obrigado, pois não identifica muita importância de estudá-las para sua formação. Gosta de estudar outras com as quais tem afinidade.

Tem matéria que eu só estudo porque é obrigatório, tipo matemática. Tem equações lá que eu tento descobrir um x no sei o que, no sei o que, eu não vejo utilidade naquilo pra que eu quero fazer da minha vida. Eu quero fazer Relação Internacional [...] Se for pra questão assim de conversa com Geografia que é mais a opinião da pessoa, é mais aquela noção teórica mesmo, Sociologia que é opinião sua que você vai dar, Filosofia, aí eu vejo mais vantagem pra mim porque sou acostumado muito a falar assim em público.

Ele salienta que tem dificuldade em matemática, em cálculo e que sua prima que faz mestrado em Economia procura ensinar aquilo que ele tem dúvida na disciplina.

Esse estudante explica que, mesmo com as dificuldades, tirou nota suficiente para fazer o curso de Relações Internacionais na Paraíba. Pretende trabalhar nesta área porque gosta de viajar, conhecer outras culturas. Conheceu a profissão porque tem um primo que faz o curso e em razão da amizade estabelecida na internet.

Eu sempre gostei de viajar, viajar assim é um amor na minha vida, é como piano, viajar é perfeito pra mim. Eu tenho um primo por parte de pai que ele faz Relação Internacional também [...] Eu digo vou pesquisar e tudo, aí pronto acabei procurando na internet, aí eu tenho uma amiga que ela faz Relação Internacional também, ela gosta de música coreana e coisa. Ela já foi, ela trabalha na Coca-Cola, foi pra Coreia do Sul várias vezes por causa da Coca-Cola. Ela disse: - É muito bom, se você gostar num sei o que consigo abrir coisa pra você.

Quando pergunto se este é seu sonho, ele diz que não, pois seu sonho é ser pianista. Explica que assistiu na televisão a um filme de um pianista judeu, que se passava na segunda guerra mundial e que depois disso se interessou muito pelo assunto e passou a ter interesse em aprender a tocar piano. A mãe dele paga atualmente um curso de piano. A grande dificuldade é porque não possui o instrumento em casa.

Como Paula, para ele, também, um desafio vivenciado no Ensino Médio foi a falta de professores.

Sobre a questão da aula interessante, ele explica que prefere aquela que não seja somente teórica, mas que demonstre na prática o que está sendo ensinado. Explica que ao assistir o filme *O Piano* passou a se interessar pela Segunda Guerra Mundial e ter interesse em aprender piano.

Em relação ao estudo, argumenta que forma a pessoa e possibilita um futuro melhor e serve de exemplo aos filhos. Ele cita uma vinheta de uma emissora de TV chamada MTV que veicula a seguinte frase: “foi comprovado que quem estuda mais, ganha mais, vive mais, gasta mais”. Reafirma que o “estudo na escola é fraco” e complementa

tá faltando alguma coisa, vá e procure, aí já vem aquele negócio ah! eu vou dizer não, isso aqui eu não aprendi, [...] a internet já ajuda mais uma vez porque a internet tem uma aula, aí eu já vejo, aí faz isso, isso e isso, aí já vou tentar aí já aprendo mais uma coisa [...] eu vejo que eu tenho que aprender aquilo se eu quiser alguma coisa, aí eu vou e aprendo, aí meu pai já passa mais um incentivo, aí tipo ó aprenda isso aqui num sei o que, se você aprender eu te dou tal coisa. Foi assim que eu ganhei Playstation (risos), computador, internet.

Apesar de argumentar que pode buscar conhecimento na internet, ele também considera que é preciso ter muito atenção, não faltar à aula na escola, ter força de vontade, pois, quando perde as aulas, a explicação do professor, é difícil aprender sozinho e, portanto, o que pode resolver é ter um amigo para ajudar. Também explica que seu grupo na sala de aula gosta muito de estudar, é elogiado pelos professores.

Márcio, 16 anos

Sua mãe cuida da casa e seu pai tem dois empregos. Ele começou a estudar na escola no nono ano, morava em outro bairro. Não sentiu diferença na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Explica que não tem dificuldades no estudo. Quando pergunto se o Ensino Médio atendeu às expectativas, explica que espera mais em relação aos estudos, com mais músicas, com utilização do laboratório de Química, da sala de informática, mas não aconteceu isso. Questiona também o atraso para começar o ano letivo e explica que falta responsabilidade do governo em relação à escola pública. Sobre os estudos na escola, explica:

Por enquanto tá fácil, nada assim de surpreendente não. Pelo contrário, a gente tem que cobrar mais do colégio porque o que eles tão dando não é suficiente [...] Não tem condições de tipo uso dos laboratórios nas aulas. É aula de informática tem o laboratório, tem os computadores, tudo certo e não usa. Falta de conteúdo. Não tem como que é pra dar por conta do tempo das aulas. Porque sempre começa atrasada. Muito corrido.

Gosta de algumas disciplinas, como História, Química e Física. Diz que é importante estudar fora da classe e que a escola é para tirar as dúvidas.

Não pode depender só da escola. Tem que tipo, eu pego algumas coisas em casa, leio alguns livros. [...] Na escola mais, eu chego tiro alguma dúvida,

Quando pergunto o que é estudar, responde que é preparar para o futuro. Explica, ainda, que tem dificuldade em Língua Portuguesa, mas em razão de não gostar da professora. Comenta que

a professora de Português brinca com os alunos, só que ela não sabe brincar, entendeu? Ela brinca só que só ela pode falar, não é assim também. É tipo [...] joga umas indiretas, chamando a pessoa de desinteressado, alguma coisa assim do tipo.

Explica que não enfrenta problema de relacionamento com os colegas e o que mais gosta da vida no Ensino Médio são os amigos. Eles se encontram também fora da escola, estão sempre juntos. Sobre o que mais incomoda nesta etapa de escolarização reafirma que é a falta de conteúdo. Em relação à aula interessante, ele salienta que é aquela em que o professor tem afinidade com o aluno, um bom relacionamento, interage com ele, brinca.

Fará PIBIC Júnior na UFAL em Matemática, aos sábados. Segundo ele, conseguiu a vaga por que tem conhecidos. Sobre os estudos, seu foco é o ENEM, entrar em curso superior. Já fez em casa as provas do exame anterior e sentiu mais dificuldade em Língua Portuguesa. Apesar de ter escolhido o curso superior, não parece muito seguro. Às vezes, coloca como prioridade História, porque diz que tem facilidade em aprender; outras vezes Educação Física, que teria fisioterapia, porque tem um bom desempenho como jogador de basquete. Afirma, ainda, que verá primeiro a nota do ENEM para depois escolher.

Considera que estudar é importante para passar no ENEM e para o futuro, o que mais gosta na escola são os amigos e afirma que a relação com os amigos é mais importante do que ficar apenas centrado nos estudos.

Núbia, 17 anos

Núbia gosta de dançar. Por ser filha mais velha, tem responsabilidades de trabalhar em casa, cuidar da irmã mais nova. Tem uma irmã de dezesseis e outra de três anos. O pai estudou até o sexto ou sétimo ano e trabalha como técnico em mecânica e frentista em um posto, e a mãe estudou até o segundo ano e trabalha como auxiliar de serviços gerais. Explica que tem como objetivo concluir os estudos e ter uma boa profissão e que recebe incentivo dos pais.

Eu tenho meta, tenho objetivo que é terminar meus estudos e ser alguém na vida, mas acho que tem muita influência dos meus pais. Mas, a minha maior influência é tipo como se fosse um desafio para mim, até onde consigo chegar. Entendeu? Então, é mais que uma obrigação, é um objetivo. Um

sonho terminar meus estudos, ter meu trabalho. Realmente ter um emprego. Uma profissão.

Veio de outra escola para acompanhar a melhor amiga e não ficar sozinha. Teve dificuldades. Ficou reprovada em Geografia no oitavo ano se sentiu muito decepcionada, burra, incapaz, ficou quase em depressão, não queria ir à escola. Explica ela que

estudava muito, muito mesmo e pelo fato de sempre conseguir por estudar, foi uma derrota para eu ter estudado e não ter conseguido. Chegar virar a noite para estudar para prova. Foi bem complicado.

No primeiro ano do Ensino Médio, passou a estudar muito para se destacar, teve como incentivo o exemplo da prima que era boa aluna e estudava na escola técnica, passou a ser reconhecida pelos professores, disse que houve um amadurecimento. Ela foi indicada, por se destacar como aluna, para fazer PIBIC Júnior na UFAL, fez uma prova, passou e ganha uma bolsa. Depois disso, passou também a fazer curso pré-vestibular.

Eu faço curso para conhecer e experimentar todas as engenharias na UFAL. E faço também um novo projeto [...] e faço curso de inglês [...], e faço PAESPE à noite. É um cursinho preparatório. É tipo que, é uma ajuda para os alunos da escola pública. Aí tem uma seleção. Tem uma prova. Eles selecionam os alunos de acordo com as notas das provas e encaminham para assistir às aulas. [...] os benefícios para quem mora longe, dão passagem. É bem legal porque agora tem sido de grande ajuda para mim porque eu não tive professor de matemática durante um ano inteiro. Sempre os professores se afastavam muito.

Explica ainda que conseguiu passar na prova porque fez uma boa redação e somente conseguiu em razão do tema solicitado ter sido o mesmo do programa que tinha assistido na televisão: a vinda de Obama, presidente dos EUA, para o Brasil.

Em relação ao pré-universitário, ela recorre aos momentos de reforço para tirar dúvida de Matemática e de Física. Tem muitas dificuldades em Matemática. O curso pré-vestibular e o reforço contribuem bastante para a aprendizagem. Afirma que faz curso de informática. Ela comenta que aprende bastante nestes outros espaços, o que pode contribuir para a preparação para o ENEM, até porque, até aquele momento, estava sem aulas na escola, em razão de uma reforma no prédio. Após ter acesso a estes cursos, sente-se incluída no Ensino Médio, passou a ser liderança, aumentou a autoestima.

Passei a estudar mais, a ter mais interesse, a buscar as coisas. Até agora foi meu único objetivo, só estudar. Foi que eu consegui fazer reforço coisa que eu nunca pensei em fazer. Ensinar meus irmãos e isso foi tipo que uma renovação, praticamente na minha vida. Depois que eu me recuperei do fato

de eu ter sido reprovada eu vim perceber que eu realmente era capaz de fazer outras coisas. E não ficar naquilo, ficar na mesma. Aí foi muito legal para mim.

Para ela, para que haja aula interessante, o professor tem que “procurar saber o que se passa não só da vida pessoal, quando tem muita dificuldade. [...] O professor se preocupar com o aluno, saber sua opinião, tentar entender o que acontece, o que ele pensa e o que ele acha, ter afinidade”. Ela considera aula interessante aquela que seja dinâmica, que possibilite a interação entre os sujeitos e que traga o contexto no qual aquele conteúdo está inserido.

A matemática não é somente uma questão de números. “Um trabalho de matemática em grupo seria legal para falar sobre um grande matemático, o que ele buscava, é interessante”. Sobre as expectativas, afirma que se sentiu o máximo quando entrou no Ensino Médio e acrescenta que

está indo além das minhas expectativas na verdade. Eu não esperava que eu fosse conseguir tudo isso. A única coisa que eu vou sentir muita falta porque é mais fácil, porque agora eu tenho a visão de como é a faculdade, como é o ensino superior. E eu vou sentir muita falta. É uma coisa legal e agora que é o último ano eu vou me dedicar ainda mais. Eu me sentia a pessoa mais feliz do mundo. Ah, entrei no Ensino Médio agora. Então foi super legal. Eu sabia que ia enfrentar coisas diferentes, assuntos novos que ia ser um pouquinho mais complicado que o Ensino Fundamental, mas aí aceitei da melhor forma possível.

Em relação aos estudos, reitera que está feliz pelo pouco que consegue aprender, porque sabe de sua capacidade de aprender e, portanto, pode buscar complementar fora da escola o conhecimento.

Estou muito feliz, porque assim, por mais que não seja o conhecimento que todo aluno deveria receber, mas é o pouco que a gente pode, então se a gente não consegue, o que a gente não encontra aqui na escola, a gente procura buscar lá fora. É aquela coisa que o professor fala: - Você tem que estudar na escola e fora da escola. Então é isso. Tem aquela dificuldade, é escola pública, das greves, a falta de professores, então é complicado, mas só depende do aluno, eu acho. Só depende do aluno. Não tem essa coisa de ser aluno de escola particular e aluno de escola pública, você tem que apostar no que você sabe, no seu conhecimento. Não adianta você se comparar ao aluno de escola particular, lógico que ele pode ter um conhecimento mais avançado, mas você também é bom, porque depende só de você. Só é questão de estudar. Você não é totalmente dependente da escola. Se você chega à escola o pouco que você aprende na escola você amplia ele, estudando em casa, procurando alguém que possa te ajudar e explicar os assuntos novos, pesquisando, lendo, é uma coisa que vem de você.

Ela expressa em várias partes da entrevista que sentiu mudanças em si mesma no Ensino Médio; salienta que ficou mais madura, responsável, que seu objetivo passou a ser o reconhecimento pelos estudos. Também explica que ocorreram transformações na

sua relação com os colegas. Se antes dependia da relação com apenas uma amiga, atualmente está disponível para novas amizades.

Vi que antes eu sempre fui muito apegada a todo mundo na escola eu me relacionava com todo mundo, tinha já muita afinidade com a diretora, com a professora da turma, mas eu tinha mais afinidade com uma única pessoa só, que era a minha amiga que ela terminou agora o terceiro ano. Ela estudava aqui. Então, aí eu percebi agora que não preciso se apegar tanto a uma coisa só. Tenho vários amigos, também tenho uma amiga nova agora que é legal. Comecei a ser aberta para novas pessoas porque eu fugia muito em termo de conhecer, foi bem legal a relação com os alunos.

Ela explica que antes estudava apenas no dia da prova e passou a estudar em casa um pouco todo dia; estuda pesquisando, lendo, e que, por ter afinidade até com a professora de Física, disciplina que não gostava, passa a gostar. Para ela, o bom professor

precisa entender o aluno, conversar, procurar saber o que se passa não só da vida pessoal, mas tipo o aluno quando tem muita dificuldade. [...] Afinidade que me refiro é essa. O professor se preocupar com o aluno, saber a opinião do aluno, tentar entender o que acontece, o que ele pensa e o que ele acha. Acho que é essa afinidade.

Segundo ela, estudar é

mostrar pra os professores a minha capacidade de aprender, capacidade de sei lá, de ajudar as pessoas. É absorver conhecimento, é você buscar coisas novas. Saber diferenciar o certo do errado, eu acho, ter como objetivo algo, uma profissão, sei lá. Quando eu olho e vejo que não consigo, eu começo a ficar um pouco meio que desesperada porque é uma coisa que eu sinto muita dificuldade, então às vezes eu fujo um pouco, mas eu sempre tento aprender, como agora. Como eu não tenho muito tempo para estudar em casa, eu procuro as pessoas que possam me ajudar lá na UFAL.

Comenta que na escola as turmas são divididas por idade e a turma dela é tida como mais não interessada em aprender. Eles são mais agitados, rebeldes e os professores os consideram menos inteligentes, mas ela explica que não é bem assim, pois quase todos foram aprovados e dá o exemplo da Semana Cultural, na qual todos se envolveram e se destacaram, ficando em segundo lugar na competição. Como nenhum professor coordenou o trabalho da turma ela foi a aluna escolhida para coordenar. Foi a líder do grupo, substituiu a coordenação docente e a turma ficou em segundo lugar na competição.

Sobre o que pretende fazer após o Ensino Médio, explica que pensava em Fisioterapia ou Psicologia, mas, como desde criança sua amiga falava que ela devia ser arquiteta, procurou se informar mais sobre o curso e, portanto, por conhecer um pouco mais, escolheu Arquitetura. Verifica-se que ela não está muito segura dessa escolha.

4.5.2 Algumas considerações em relação aos estudos para os jovens do vespertino

De modo geral, esses quatro estudantes não têm grandes problemas em relação aos estudos no Ensino Médio. Identifiquei, a partir da resposta de uma estudante do vespertino, que os participantes do grupo de discussão foram escolhidos pelos professores, o que explica em parte que estes alunos se considerem bons alunos e que a maioria tenha sido indicada para a iniciação científica no Ensino Médio, o PIBIC Júnior. Os aspectos recorrentes são: há um grande incentivo dos pais em relação aos estudos dos filhos; os “outros”, como amigos, primos, influenciam nas atividades escolares e em suas escolhas profissionais. Mesmo assim, estes e estas jovens não conhecem muito as áreas escolhidas. A maioria entrou na escola no Ensino Fundamental e não sente grandes diferenças na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Em relação ao que a escola oferece, eles demonstram que o ensino fica a desejar, porque não se sentem preparados para ingressar no Ensino Superior. Apontam como motivos para as dificuldades de formação na escola: a falta de professores, de utilização da sala de informática, do laboratório de Química.

Os cursos extraclasse têm uma grande influência na formação desses estudantes. Pode-se afirmar que as atividades que realizam nestes cursos contribuem para a construção desta relação positiva com a escola, com os estudos, principalmente a participação da iniciação científica para o Ensino Médio (PIBIC Júnior) e o cursinho pré-vestibular.

Mesmo com boa relação com os estudos, esses jovens também encontram percalço em algumas disciplinas. Eles têm dificuldade para compreender “os modos de pensamento” de determinadas áreas do conhecimento (CHARLOT, 2009), e a maioria deixa de estudar para tal disciplina porque não compreende o assunto, e também relaciona a dificuldade de aprender com a de relacionamento com o docente. Apesar disso, uma jovem demonstra mais autonomia nessa relação com os professores, buscando outros espaços para superar as dificuldades nos estudos. Ela tem esta postura porque pode contar com as aulas de reforço na universidade para enfrentar os desafios de aprender na escola.

O único aluno que não foi indicado para o PIBIC Júnior tem o suporte do capital cultural da família, fez viagens para o exterior e tem grande facilidade para pesquisar e obter informações em redes sociais na internet.

Mesmo levando em consideração esses aspectos comuns, esses bons alunos têm focos um pouco diferente em relação aos estudos. **As duas garotas sentem-se mobilizadas a estudar principalmente por serem reconhecidas como boas alunas**, na escola, em casa, junto aos colegas e amigos, o que relaciono com a relação positiva de identidade com o saber (CHARLOT, 2000). **Para uma delas, esse reconhecimento produz um sentimento de capacidade, pois está mobilizada para estudar e mostrar o que sabe.** Esse foco nos estudos proporciona também problemas de relacionamento com os colegas, que a considera muito orgulhosa. A outra explica um processo de mudança na sua relação com a escola e com os estudos, a partir de um acontecimento traumático: a reprovação em uma escola em que acabava de chegar. Conseguiu superar o sentimento de incapacidade, ao colocar todos seus objetivos em se superar e ser reconhecida como uma boa estudante. A mobilização referente aos estudos é principalmente para provar que é capaz. Para isso, essa aluna teve como modelo a prima. Atualmente relata com orgulho esse processo, já que, ao atender às exigências da escola, foi indicada para o PIBIC Júnior na UFAL, passou a fazer outros cursos e se tornou menos dependente da falta de condições da escola.

Os estudantes também demonstram diferentes dimensões da mobilização para os estudos. **Um deles gosta de estudar, recorre à internet para ter acesso às informações, mas a mobilização também está relacionada às recompensas materiais dos pais quando apresenta bons resultados.** Identifica-se o poder e o valor do consumo em sua vida (BAUMAN, 2007), tanto para ter acesso aos bens tecnológicos e entrar em contato com sua galera do mundo virtual, como para a construção de seus sentimentos de pertencimento em relação ao grupo, que demanda comprar e consumir produtos específicos (roupas, revistas, CDs, anéis), que diferenciam o grupo em relação aos outros. **O outro aluno também não apresenta grandes dificuldades nos estudos, mas ele se mobiliza mais para estar na escola com os amigos do que para realizar o trabalho exigido pelos estudos.** Ele considera estudar muito mais como uma aposta no futuro, para se preparar tendo em vista um futuro melhor. Faz questão de salientar a importância da relação com os amigos em sua vida escolar, chegando a afirmar que é mais importante essa relação de amizade do que aprender os conteúdos.

4.5.3 Entrevistas com jovens e adultos do noturno²⁵

Joana, 18 anos

Joana explica que gosta de ir à Igreja, de namorar e de ficar com a família. Também trabalha como manicure. O pai estudou até o segundo ano e a mãe até o nono ano do Ensino Fundamental. Eles a incentivam para que estude. Seus objetivos são conseguir um emprego e se preparar para o ENEM, porque pretende ser juíza, fazer Direito. Apresenta Línguas Estrangeiras como segunda opção de curso superior, porque gosta da disciplina Inglês. Realizará o ENEM novamente, porque não conseguiu uma boa nota no anterior, mas acrescenta que mesmo se não conseguir pretende pagar uma faculdade. Para se preparar, estudará em casa e deseja fazer um pré-vestibular.

Afirma que sempre se dedicou a estudar e atualmente está realizando cursos fora da escola. Faz um curso de “operador de caixa”, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – programa federal PRONATEC²⁶, promovido pelo Governo Federal. Esses cursos profissionalizantes para os estudantes do Ensino Médio são oferecidos pelo SENAI e o pelo SENAC. Ela escolheu este e foi contemplada no sorteio.

Tem dificuldade em Matemática, não gosta de ler, mas gosta de escrever, fazer trabalhos. Considera que o problema na formação no Ensino Médio é a falta de tempo na modalidade EJA. Critica as aulas muito repetitivas, somente expositivas, propõe

²⁵ No período das entrevistas, todos os entrevistados do noturno já haviam terminado a segunda etapa do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

²⁶ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado em outubro de 2011 pela Lei nº 12.513/2011. Conforme o Governo Federal, tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Neste programa, são oferecidos dois tipos de Bolsa-Formação: a Estudante e a Trabalhador. Na Bolsa-Formação Estudante, cursos técnicos com a partir de 800 horas serão destinados a alunos das redes públicas de Ensino Médio. Já a Bolsa-Formação Trabalhador oferecerá cursos de qualificação a pessoas em vulnerabilidade social e trabalhadores de diferentes perfis. Não realizei uma pesquisa aprofundada sobre o programa. Para os estudantes, são priorizados aqueles que estão no 2º e 3º anos do Ensino Médio da rede pública estadual. Eles se inscrevem na própria escola e há o sorteio para o preenchimento das vagas disponíveis. Chama a atenção que os realizados pelos estudantes desta pesquisa foram de curta duração: “operador de caixa”, “padaria e confeitaria”, cursos de 160h que, em princípio, deveriam ser destinados aos trabalhadores considerados em “vulnerabilidade social”, e não os cursos de 800 horas que deveriam ser ofertados aos alunos do médio, conforme o que se estabelece no programa.

aulas interativas, que chame a atenção dos alunos, para que tenham vontade de conhecer.

Ela passou do período da tarde para o noturno no oitavo ano por motivo de doença. Sentiu falta dos colegas da tarde, sendo preciso estabelecer novas amizades. Quando pergunto sobre as expectativas em relação ao Ensino Médio, responde que é terminar logo para começar a trabalhar. Disse ainda que o ensino atendeu em parte a seus objetivos, mas deixou a desejar em razão da diminuição do tempo da modalidade EJA. Afirma que

eu mesmo queria terminar pra começa a trabalhar, ajudar meus pais é.. e era essa a minha expectativa também de aprender muito né só que teve coisas que deixou a desejar por conta do tempo que agente não tinha [...] teve matérias que a gente não teve o assunto completo, completo a gente não estudou tudo que tinha no livro por conta do tempo que não tinha. Que tinha professores que só davam uma aula por noite ... é tinha professores que era duas, três aulas por semana, tinha um que era só uma [...] trabalhos eram muitos e a gente tinha que se virar nos trinta pra fazer tudo e é... guardar para si o máximo que eles passassem.

Gostava de fazer os trabalhos, escrevia tudo, não digitava porque gosta de escrever. Tem dificuldade em Matemática, em cálculos e se distancia, pois quando não sabe não gosta de estudar, e gosta de Inglês. O que mais a incomodou foi a falta de professores. Para Joana, uma aula interessante tem que ser interativa, dinâmica, tem que chamar a atenção do aluno. Para ela, estudar é

buscar algo novo, é você procurar né? Saber das coisas é... você realmente ter um certo interesse em saber daquilo que está sendo passado, ou até mesmo sem ser o professor, mesmo, passar. Você chegar em casa ter algum livro, você ler, não sabe o que é que é, traz pra sala de aula, perguntar para o professor, ter interesse de saber... descobrir as coisas.

Explica que tinha pouco tempo para estudar. Afirma que o estudo na vida da pessoa é a coisa mais importante, porque “ninguém toma de você”.

Rodrigo, 29 anos

Rodrigo mora sozinho em uma casa no mesmo quintal de seus pais. Explica que seus irmãos não fizeram até o Ensino Médio e os pais não estudaram e não incentivam os filhos a estudar.

Atualmente se inscreveu em um curso no SENAC de porteiro e vigia. Desistiu do Ensino Médio e a estudar; voltou nesta escola há dois anos. Quando estava fazendo um curso de Barman, descobriu que somente ele não tinha o Ensino Médio e resolveu

voltar a estudar. Agora que terminou pretende prestar concurso em qualquer área para garantir um bom emprego. Não tem a pretensão de ingressar no Ensino Superior, não sente vontade de estudar mais e também não se sente preparado.

Sua experiência na primeira escola de Ensino Médio foi muito ruim; sentiu-se discriminado por professores e colegas, excluído, diz que perdeu a “inteligência” nessa outra escola.

Eu encontrei dificuldades lá no ... mesmo com alguns professores e eu mesmo fui me irritando. Eu não gosto de tumulto, fuxicado no meio de turminha lá e lá eu era muito excluído, aí eu me senti mal lá [...] quando era trabalho em dupla, em grupo mesmo eu sempre ficava excluído. Então eu também não chegava pra procurar. Eu não gosto desse negócio não, porque se é em grupo eles formavam logo o grupo deles e a pessoa ficava jogada. [...] Porque eu vi os meninos tudo de sandália. Aí só porque eu vim, a diretora veio chamar a minha atenção. Aí vários motivos que fez eu me afastar da escola. Aí me afastei.

Ele não gosta de estudar em casa, esforça-se, estuda os assuntos antes da aula. Gosta de informática, não tem computador, usa *lan house*, não teve acesso à sala de informática e ao laboratório na escola. Diz que nesta escola se dá bem com todos e recuperou a inteligência, tirando boas notas nas disciplinas. Afirma que tem dificuldade em Matemática, mas conseguiu avançar bastante.

Aqui eu me superei e muito na matéria de Matemática. Bastante porque era uma matéria que eu não conseguia assimilar os assuntos e esses assuntos que eu estudei eu me superei bastante. Tirei a melhor nota da sala.

. Sobre os estudos afirma que

aqui a gente sempre tinha trabalho de apresentação, sempre gostei de sempre participar, apresentar. Gostava bastante quando tinha pra apresentar. Trabalho mesmo, exercício de memorização, essas eu sempre gostei de fazer. E não deixava faltar nada, sempre gostava de fazer meus negócios. A professora um dia desse ela ficou até incrível porque ela passou uma atividade de memorização, aí ela tava fazendo as perguntas e eu não tinha estudado direito, aí só foi o tempo dela perguntar a um aqui na frente aí eu comecei a estudar lá, memorizei quando ela chegou pra perguntar eu respondi as perguntas que ela fez tudinho, na maior tranquilidade. Era uma prova. Em vez de ser na parte escrita era só respondendo. É bom porque aí exige mais. Tem que estudar bastante, memorizar e eu sempre gostava. A gente elaborava lá um questionário com dez questões e ia estudando, pra chegar no tempo e responder cinco questões.

Uma disciplina que não aprendeu nada foi Biologia, pois a professora dava o conteúdo muito resumido, sem sentido e não conseguia compreender os assuntos.

No caso Biologia mesmo, vixe!. A professora lá não ensina [...] eu mesmo, esses dois anos que eu estudei com ela não aprendi nada na matéria dela. Só na hora de trabalho, de prova, essas coisas. É porque ela resumia muito. Cinco, seis páginas do livro ela dava assim e a turma não entendia quase nada. Era difícil. Aí pronto, aí quando ela fazia [...] não tinha o que fazer mesmo, fazia questionário de memorização pra poder a gente responder.

Em relação à aula interessante, Rodrigo cita as aulas do professor de Educação Física e argumenta que ele não dava somente a parte teórica, mas também a prática. Afirma também que gostava porque a aula era divertida. Explica o que entende sobre o que é estudar. Para ele, é

dedicar-se ao máximo o seu tempo e aprender, assimilar o máximo possível também o que o professor ensina pra você. Eu mesmo pegar no livro, posso abrir, se for pra ler, se mete a ler duas a três páginas, no máximo, eu acho que duas páginas. Aí o sono já começa a bater, é melhor deixar o livro pra lá e deixar quieto. Gosto de aprender na sala de aula, porque em casa mesmo, não vou mentir, eu não pego um livro. Eu estudo na sala. Eu sempre gosto de chegar cedo e eu vou estudar aquele assunto da prova. Eu não sei por quê. Eu aprendo mais na sala do que em casa.

Ele explica que considera apenas três disciplinas necessárias: Português, Geografia, Matemática. Inglês ele não considera muito necessária, mas gosta de estudar. Quando pergunto por que as três disciplinas citadas são necessárias, ele argumenta que “são sempre necessárias na sua vida, no dia-a-dia”.

Rodrigo também questiona a falta de laboratório de Química e de sala de informática na escola. Explica que sua expectativa era de terminar o Ensino Médio e ingressar na universidade, mas que desistiu. Mesmo assim, afirma que o Ensino Médio lhe abriu vários caminhos. Sente um grande orgulho de ter concluído o Ensino Médio com todas as dificuldades.

Arthur, 17 anos

Arthur gosta de praticar esportes, sair com os amigos. Mora com a mãe e pai que não concluíram os estudos e incentivam muito para que continue a estudar. Tem também o apoio de um colega com mais idade, que faz o curso de Engenharia na UFAL. Em razão das informações desse colega, também decidiu ingressar no mesmo curso, mas antes pensa em passar em um concurso para entrar no mercado de trabalho.

Estuda na escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Explica que não tem o que reclamar da escola até o Ensino Fundamental II, mas identifica problemas no Ensino Médio. Explica que esse nível de ensino é muito fraco e por isso faz um cursinho para se preparar melhor e tentar passar no concurso público. Afirma que o Ensino Médio não atendeu às expectativas em razão da diminuição do tempo de curso. Ficou realmente decepcionado pela mudança para EJA. Explica que aprendeu pouco para chegar ao objetivo de fazer Engenharia. Explica Arthur:

É praticamente um retardo, você perdeu uma parte da sua vida, você perdeu muita parte de conhecimentos. Teve muito assunto do ENEM que eu não vi no meu Ensino Médio, mas vi em cursos que eu fiz, consegui fazer alguns cursos.

Salienta que o Ensino Médio não atendeu a suas expectativas de preparar para o Ensino Superior. Porém, explica que são poucos alunos da sala de aula que têm esta expectativa, uma média de seis estudantes numa sala de uns cinquenta alunos. Explica que seu aprendizado ocorreu em cursos extraescolares, dentre eles, um cursinho para entrar na carreira militar, um curso de assistente administrativo, que é pago.

Tem dificuldade em Português e se destaca em Matemática. Cita que seu amigo dá muito incentivo para sua continuidade nos estudos. Explica que a aula interessante é aquela em que o professor se interessa em explicar para o aluno, que mostra preocupação para saber se ele aprendeu ou não, como um “pai”. Teve essa experiência de aula interessante em um curso extraclasse.

Comenta que alguns professores também estavam insatisfeitos com a mudança para a modalidade EJA, principalmente a professora de Biologia, que tinha apenas uma aula por semana para trabalhar os assuntos de sua disciplina.

Pergunto se sente falta dos colegas da escola e ele explica que os colegas ele pode conseguir em vários espaços, como no futebol, mas o conhecimento na escola, não, e que se pudesse faria o Ensino Médio novamente.

Na verdade eu sinto falta da escola. Se eu pudesse fazer eu fazia de novo. Não é só porque ocupa um espaço vazio, mas vou tá aprendendo, lembrando. Por exemplo, às vezes eu chego leio um assunto, por exemplo, Matemática, aí passa o fundamental às vezes eu olho assim oxe como é a fórmula daquele assunto, me causa curiosidade. Amigo é com time de futebol, você faz aqui, chega mais um e faz um time. Aí de repente tá ali, sempre você vai tá ali se vendo. Não vai apagar da sua memória fácil porque ou um dia você vai até eles ou eles vêm até você. E o estudo não, o estudo você tem que ir até ele.

Sobre as atividades na escola, salienta que faziam

trabalhos em grupo, quando verdadeiramente tinham alunos que se dedicavam. Eu achava legal essas atividades porque também despertava a curiosidade e às vezes, por exemplo, um aluno tava com dúvida e o outro chegava pra tirar a dúvida sem a necessidade do professor tá diretamente ensinando. Então eu achava isso bem bacana porque aí era um e o conhecimento do outro, capacidades.

Em relação à aula interessante, ele explica que é quando o professor tenta dar de si além de seus limites, quando passa o que ele aprendeu e é como se fosse um pai. Sobre as disciplinas ele explica que gosta de Matemática em primeiro lugar, de História e Geografia. Sobre o que é estudar, explica que

aprender é ter conhecimentos além daquilo que você pode ter e é viver também os conhecimentos que você aprendeu. Estudar é isso aí, você ter conhecimentos e ir mais além; descobrir a ciência da vida e o que o mundo em si, o estudo nos oferece. ***Viver o conhecimento que você aprendeu, explica melhor o que é.*** Assim quando eu falo viver é, por exemplo, você chega numa oportunidade de emprego você vai lembrar aquilo que você viveu na sala de aula e se tem ali uma questão pra você fazer, você vai fazer. É como se você voltasse novamente à sala de aula então você tá vivendo aquilo naquele momento, vai colocar tudo em prática aquilo que você aprendeu em sala de aula. Então quando se torna a lembrar a escola não é só o aprendizado, são muitas pessoas que você conheceu, colegas, às vezes brincadeiras, são coisas que vão deixar saudades e bastantes saudades mesmo. E é isso aí. É como se fosse uma família.

Tinha pouco tempo para estudar, apenas o fim de semana. Portanto, precisava dividir este pouco tempo entre namoro, o convívio com os colegas e os estudos. Explica também que não gosta de Português e diz que fica difícil se dedicar a aprender tal disciplina. Para ele, o estudo é como se ele tivesse uma família e acrescenta

por isso que eu gosto de estudar, não sei, acabei me apaixonando pelos estudos. Eu gosto pra caramba dele. Apesar, vamos falar da matéria de Português, não ter muito desenvolvimento, mas quando você vai estudar se o professor souber interagir com a turma a aula se torna legal, você acaba aprendendo. Acaba aprendendo mesmo. Um exemplo é de uma professora mesmo do curso que eu fiz porque acaba mudando o jeito de ensinar. Porque ela não simplesmente chegava na frente do quadro e passava o assunto, ficava no quadro não, ela vinha até você, tá entendendo? Isso é bacana quando a pessoa se importa com você, eu acho isso bacana. Então eu acredito que é por isso que quando eu fiz o curso o meu desempenho melhorou em Português um pouco.

Lúcia, 42 anos

É casada, tem um filho com 23 anos e uma filha com 20 anos. Somente voltou a estudar depois de que os filhos estavam grandes, sem o apoio do marido. Seus filhos terminaram o Ensino Médio, uma no Instituto Federal. Explica que não houve grande

mudança entre o Ensino Fundamental e o Médio. Considera que o Ensino Médio não atendeu a suas expectativas, pois queria ter aprendido mais, até no seu trabalho como cabeleireira, em relação aos conhecimentos de Matemática e Química. Responsabiliza a falta de professores, a falta de estrutura da escola, de sala de informática, de laboratório de Química pela falta de aprendizado. Portanto, critica a falta de compromisso do governo com a educação e também explica que grande parte dos alunos contribui para as dificuldades, porque frequentam a escola somente para bagunçar. Comenta que há muita

carência de professores. Você estudava metade do ano faltando a matéria, no final chegava [o professor]. Ou senão ao contrário, no começo do ano tinha, no final faltava. Eles botam um professor só pra você ter nota mesmo, conteúdo que é bom você quase não via. Assim, terminei, mas aprender o que eu queria, eu não aprendi. Tanto é que eu nem fiz inscrição pra o ENEM, porque eu sabia que não tinha condições de disputar com gente preparada. Física e Química a gente não teve, nem no primeiro nem no segundo ano. Ensinou dois meses depois entrou outra que estava grávida, com dois meses ou foi menos de dois meses saiu e a gente terminou o ano desse jeito. Aí esse ano, Química, quando foi aparecer, foi faltando quatro meses pra concluir o ano. Fizemos três trabalhos. Explicava um pouquinho no quadro e passava o trabalho pra dobrar, pra valer nota. Isso ninguém aprende! Eu não vou dizer que eu sei nem Química nem Física, porque eu não sei. Agora assim, eu tô falando, eu esperava bem mais.

Acrescenta Lúcia que como é cabeleireira precisa ter noções de Química para fórmulas químicas para tingir o cabelo, mas não se sente segura, já que não tem esse conhecimento.

Lúcia afirma que não teve problemas de relacionamento com os colegas, mesmo com os mais jovens. Considera apenas que os estudantes mais jovens da outra turma eram muito barulhentos, o que dificultava estudar quando tinham que juntar as turmas. Quando pergunto o que é estudar, ela explica:

Estudar pra mim é você aprender cada dia mais. Se dedicar àquilo que você gosta. Estudar não só vim pra escola é uma coisa, estudar é outra. Você em casa sozinho você pode estudar, você pode tá vendo um noticiário, você tá prestando atenção naquilo pra um dia, no futuro você lembrar que passou isso e isso e isso. Tudo isso que fica na cabeça da gente é você estudar, memorizar. [...] Estudar você tá sempre pensando em alguma coisa que te leve pra frente, não é questão de vim só no colégio, isso aí é diferente. Isso aí é tipo uma obrigação que você tem pra pegar um certificado. Não é isso estudar.

Sobre o que mais gostou na experiência nessa etapa de escolarização, ela afirma que

os amigos que agente faz é importante, mas isso aí também podia fazer fora da escola. É... foi realmente tá aqui todas as noites, conhecer os professores gente que você vai o resto de sua vida assim, quando você onde encontrar eu creio que vão lhe reconhecer, vão conversar com você. Também entrar em contato com você assim, uma coisa diferente que nunca que eu pensei em tá participando de uma entrevista pra um estudo de uma faculdade. [...] fiz passeios através dessa escola... fui pra BIENAL é... teve muita coisa boa, não vou dizer que só foi coisa ruim não. Agora o governo é que devia prestar mais atenção nisso e fornecer mais professores porque assim, é muita carência de professores. Aí ficam fazendo esses temporários que é por contrato que quando você tá no meio daquele ano aí acaba o contrato.

Tinha dificuldade em Matemática, mas nesta disciplina ocorreu também muita falta de professores. Participou de sorteio e ganhou a vaga para fazer curso de padaria e de confeitaria no SENAI; terminou o curso, mas pretende continuar como cabeleireira, fazer curso de aperfeiçoamento na área, e, se um dia se sentir preparada, tentará entrar no curso superior para fazer História. Sobre a experiência no Ensino Médio, o que foi mais significativo foram as amizades, perder o medo de falar em público, fazer amizade com os professores, e até valoriza ter oportunidade de participar de nossa pesquisa. Salienta que não tinha tempo para estudar:

o caderno passava o dia todinho comigo no salão. Enquanto eu não tava com cliente eu tava... no trabalho fazendo os meus trabalhos, estudando pra prova à noite. Então eu tinha que arrumar tempo pra cuidar da minha casa, pra trabalhar porque eu precisava do dinheiro e pra estudar porque era aquilo que eu queria fazer, não era ninguém que tava me forçando. Por isso que eu digo, os jovens pode não valorizar porque vive só pra quilo, porque muitos não trabalham só fazem estudar então quando vem aqui não estuda.

Sobre aula interessante, ela explica que é uma aula em que existe interação entre professor e alunos, em os estudantes podem expor ideias, fazer perguntas; uma aula dinâmica.

Explica que, mesmo com todos os problemas, ela leva aspectos positivos desta experiência, dentre eles, que se tornou mais sociável, passou se relacionar melhor, perdeu o medo de falar em público e teve a oportunidade de sair, fazer novas amizades com professores, viver situações diferentes. Afirma, ainda, que finalizar o Ensino Médio foi uma vitória, por superar todas as dificuldades: familiares, problemas de saúde, a falta de tempo etc.

4.5.4 Algumas considerações em relação aos estudos para os jovens e adultos do noturno

Identifica-se que os estudantes do noturno são aqueles que têm uma urgência de ingressar no mercado de trabalho. Eles utilizam as táticas no sentido empregado por Certeau (2007) para aproveitar as oportunidades e, se possível, ingressarem no Ensino Superior. Portanto, estes estudantes inscrevem-se em cursos de curta duração, de inserção no mercado de trabalho, como aqueles oferecidos pelo programa de governo PRONATEC e estão cientes de que precisam fazer outros cursos para melhorar a formação obtida no Ensino Médio, se quiserem ingressar no Ensino Superior. É unânime a análise que o tempo para estudar no Ensino Médio é muito pouco com a transformação para modalidade EJA, que diminui um ano de formação. Além desse pouco tempo, também enfrentam a falta de professores. Em relação aos estudos, também é recorrente o argumento de que não têm tempo para estudar, são muito citadas as atividades que têm como base a realização de trabalhos, individuais ou em grupos. Esses trabalhos são realizados muitas vezes como forma de constar que determinado conteúdo foi passado, em detrimento da questão de que aprenderam ou não os modos de pensamento de determinada área do conhecimento (CHARLOT, 1999).

A garota tem o incentivo dos pais para estudar, apesar da pouca escolaridade deles e de ela necessitar trabalhar como manicure e ainda de se inserir no mercado de trabalho antes de buscar o sonho de entrar na universidade e ser Juíza. Não gosta de ler, tem dificuldade em Matemática, mas gosta de escrever, fazer os trabalhos, é esforçada e argumenta que as aulas não devem ser repetitivas, mas “chamar a atenção dos alunos”. Considera que com o esforço nos estudos conseguirá alcançar seus objetivos. **Sua mobilização para estudar está entre o esforço para alcançar um futuro melhor, mas também o desejo de aprender.** A mulher não teve incentivo para voltar a estudar. Explica que o retorno à escola, depois de criar os filhos, foi uma luta, porque teve que superar as dificuldades colocadas pelo marido. Também apresenta a questão do pouco tempo para estudar, que tentava minimizar levando o caderno para o trabalho de cabeleireira. Apresenta uma desilusão em relação ao que aprendeu no Ensino Médio e argumenta que seu aprendizado foi mais de saber se expressar, de se tornar mais sociável, de amizade com os professores. Essa desilusão se refere à sensação de não ter conseguido se aprofundar nas lógicas de pensamento das áreas do conhecimento. **Ela procurou se mobilizar para estudar pelo desejo de aprender e para ultrapassar os obstáculos.** Questiona as condições oferecidas aos professores pelo governo estadual.

Coloca a perspectiva de estudar no Ensino Superior como sonho distante. Apesar de tudo, sente orgulho de ter ultrapassado as dificuldades e ter finalizado o Ensino Médio.

Quanto aos rapazes, o mais novo gosta de estudar, da escola, valoriza muito o espaço escolar como espaço para encontrar os amigos e como um lugar para ter acesso ao conhecimento que não teria fora dela. Argumenta até que faria de novo o Ensino Médio. Mesmo assim, questiona o curto tempo desse nível de ensino na modalidade EJA, que lhe trouxe bastante revolta. É interessante identificar que para ele estudar está muito atrelado à relação de proximidade com os professores. Para ele, é o professor que deve se aproximar, interessar-se de modo paternal com o aprendizado do aluno. Se isso não acontecer, ele não consegue ter interesse em aprender determinada disciplina. Apresenta exemplo desse processo em um curso extraescolar. **A mobilização para estudar depende da boa relação com o professor. Há indícios que o estudante se esforça para estudar, mas ainda não construiu uma relação de distanciamento e de reflexão em relação aos objetos de pensamento ensinados na escola.** Aquele com mais idade explicita suas dificuldades em relação aos estudos, não estuda em casa; para ele, estudar é decorar os assuntos. Não se considera preparado e nem tem interesse em entrar na universidade. A conquista do diploma do Ensino Médio já foi uma grande vitória. Portanto, **sua relação com os estudos na escola se expressa como instrumental, para obter o diploma e alcançar um futuro melhor.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho inicio as indagações sobre a mobilização dos estudantes para aprender na escola com reflexões sobre os motivos que me mobilizam a estudar, a partir dos estudos de Charlot sobre a relação de identidade, social e epistêmica com o saber (CHARLOT, 2000). Estes motivos relacionam-se com o reconhecimento dos meus pais por eu gostar de estudar (relação de identidade com o saber) e pela valorização dos estudos como acesso a melhores lugares na sociedade (relação social com o saber). Tais aspectos “aos poucos” e a própria experiência com “determinadas atividades escolares”, contribuíram para não me relacionar com os estudos apenas para cumprir obrigações e me levaram a ter prazer em aprender, também como possibilidade de reflexão sobre os “saberes escolares”, em processos de objetivação e distanciamento reflexivo (relação epistêmica com o saber), que pode contribuir para ampliar minha visão do mundo, dos outros e de mim mesma.

Portanto, neste estudo apresento a necessidade de compreender porque a valorização dos estudos nesta perspectiva não ocorre com grande parte dos estudantes e porque cada vez mais a escola em geral e o ensino médio, em especial, é considerado uma obrigação sem sentido para muitos jovens e pessoas adultas que nela estudam.

Não tenho pretensão de apresentar respostas para esta questão tão complexa, nem de colocar minha relação com os estudos como referência para os modos como os sujeitos se relacionam com a escola. Realizo tais reflexões apenas para trazer à tona como construo minhas preocupações de pesquisa. Proponho pesquisar e refletir sobre a “mobilização em relação aos estudos” a partir do dialogo com outros estudos, que também procuram aprofundar o conhecimento sobre esta questão e da análise de um estudo de campo realizado em uma escola pública de ensino médio em Maceió.

Aproximo-se desta questão a partir das seguintes dimensões: “*a relação com o aprender para os sujeitos em nossa sociedade*”; “*a construção de modos de aprender em diferentes espaços sociais*”; “*o prazer de aprender como renúncia de obtenção de verdades prontas sobre a realidade*”. “*aprender na escola como atividade de compreender o mundo como objeto de pensamento*”. Tais dimensões podem ser assim sintetizadas:

✓ “*Aprender como mercadoria para atender as demandas do presente*”:

A educação escolar da Modernidade se fundamenta pela certificação que legitima possibilidades de inserção no mercado de trabalho na sociedade capitalista. No

passado ficava evidente que apenas uma elite teria acesso aos estudos mais prolongados. Atualmente, em certo sentido, essa lógica não mudou. A mobilização para estudar continua se pautando na justificativa instrumental, da obtenção de melhores lugares na sociedade. Há uma gradativa expansão do acesso à escolarização. No Brasil, a expansão do Ensino Médio, ocorre especialmente a partir da década de 90 do século passado. Porém, identifica-se também que na atualidade o acesso a uma escolarização mais prolongada não é garantia de um melhor lugar na sociedade. Ao analisar os inventários de saber o discurso predominante nos textos é de que se espera aprender para obter um diploma e conseguir um futuro melhor. No entanto, identifiquei também que os saberes intelectuais e escolares não são os mais valorizados como significativos para os estudantes, perfazendo apenas 30% no conjunto dos textos. Os saberes relacionais e afetivos são os mais citados (63%). Estes resultados se aproximam daqueles obtidos por Charlot (1999), Lomônaco (2003), Reis (2006).

Além disso, conforme Bauman (2008), passamos de uma “sociedade de produtores” para a “sociedade de consumidores”. Portanto, o valor predominante na atualidade não é a produção, mas o consumo. Reivindica-se a satisfação dos desejos criados pela sociedade de consumo; os objetivos estão voltados a atender as demandas do presente e nesse sentido tudo se transforma em mercadoria desejável, inclusive as pessoas. Obter o diploma também se transforma em uma mercadoria de consumo. Deve-se aprender rapidamente e esquecer para consumir novos aprendizados. Gauchet (2005) identifica que a ideia de esforço para apropriação das referências do passado perde seu significado na sociedade atual. A ideia predominante na sociedade é de que o processo de aprender deve ser rápido, sem grandes esforços, para atender as demandas do presente. Tanto no noturno como no vespertino, para a maioria daqueles que responderam ao questionário, aprender relaciona-se a uma atitude mais passiva dos sujeitos na escola. Os resultados apontam que estudar seria entender as explicações dos professores e o bom aluno seria aquele que escuta atentamente as aulas.

Nos estudos de Charlot (2009) e de Barrère (1997, 2003) estes aspectos também são identificados. Barrère identifica em suas pesquisas que 75% dos estudantes pesquisados consideram que para estudar precisam compreender a aula e realizar uma escuta atenta. Nos estudos de Charlot, também este aspecto é recorrente. Os estudantes consideram que estudar é escutar o que os professores explicam. Salienta o autor que, quanto mais os alunos têm dificuldade para compreender as lógicas específicas do

trabalho escolar, mais atribuem aos professores ou professoras a responsabilidade do trabalho intelectual para que aprendam.

Portanto, nesse estudo evidencia-se, de modo geral, que alguns aspectos: da mobilização para estudar relacionam-se com a ideia de aprender para obter um futuro melhor; de que aprender na escola é escutar as aulas dos professores. Além destes dois aspectos outro também é recorrente: a desilusão em relação aos estudos propiciados por esta etapa de escolarização. Os jovens do vespertino e os jovens e adultos do noturno consideram que os estudos no ensino médio não atende às expectativas de possibilitar os conhecimentos necessários para obter melhores condições na sociedade. Questionam a recorrência de falta de professores e as condições de funcionamento da escola, com a não utilização do laboratório de informática e de química em todo o período de escolarização na escola média.

É marcante a contradição entre gostar da escola e aprender nela. Se para 80% dos estudantes do vespertino e 82% para os jovens e adultos do noturno a escola é o lugar preferido para os encontros, para uma boa parte, para 66% dos jovens do vespertino e para 78% dos jovens e adultos do noturno é um lugar onde pouco ou nada aprendem. Afirmam, ainda, que ao menos terão acesso ao diploma, que é o mínimo de qualificação exigida, mesmo para empregos não valorizados socialmente. Porém é no noturno que os sentimentos contraditórios emergem com mais intensidade. Ao mesmo tempo em que há o orgulho de conquistar o diploma de Ensino Médio, superando aos desafios, há também a desilusão por identificar que tal conquista não garante o futuro melhor. Consideram que aprenderam pouco e que este diploma permitirá somente a não exclusão na sociedade de consumo. Portanto, apresentam suas táticas, no sentido apresentado por Certeau (2007), como a realização de cursos de curta duração para tentar se inserir no mercado de trabalho, para depois, se possível, ingressar no curso superior.

✓ *“Modos de aprender em diferentes espaços sociais*

Conforme Charlot (2000), precisamos aprender para adentrar como humanos em um mundo que já existe. Portanto, os aprendizados se relacionam com determinado contexto histórico no qual estamos inseridos, situados no tempo e no espaço e ocorrem a partir das atividades que realizamos neste mundo. Se algumas atividades todo sujeito realiza para sobreviver, mesmo que de maneiras diferentes, outras dependerão das oportunidades vivenciadas, dos lugares sociais aos quais temos acesso, das referências

culturais com as quais somos confrontados. Este processo permite ao sujeito construir determinada “relação com o saber”, uma determinada relação com o mundo, com os outros e com si mesmo (CHARLOT, 2000), que engloba os modos de aprender valorizados por cada um. Portanto, para aprender o sujeito precisa se mobilizar para realizar atividades, de acordo com as exigências de determinado espaço onde se encontra. Apenas há engajamento em atividades a partir das metas desejáveis (AULAGNIER, 1990), dos motivos, das razões que levam os sujeitos a realizá-la. (LEONTIEV, 2001). Não se aprende e se reflete sobre o mundo apenas na escola. Cada um passa por diferentes experiências e atribuem sentidos para elas, que contribui para seu modo de valorizar o aprender em determinados espaços e não em outros.

Os estudantes neste estudo levam para escola referências de saberes apreendidos em outros espaços. Os jovens do vespertino e os jovens e adultos do noturno aprendem em cursos extraescolares; nas relações com a família, nas redes sociais na internet, com os amigos. Aprende-se a sobreviver a uma sociedade difícil com violência, aprende-se a se relacionar com os colegas, com as diferenças, aprende-se a lidar com exclusão, a buscar o reconhecimento dos outros nos espaços onde se vive. A escola é um espaço em que se gasta muita energia em relação às aprendizagens relacionais, afetivas, dentre outras. Alguns apresentam exemplos de como passaram a gostar de determinada área de conhecimento a partir do momento em que realizaram um curso fora da escola; outro define seu projeto de futuro a partir da atividade esportiva com a qual se identifica. Outro leva para a escola e para os amigos os conhecimentos obtidos nas redes sociais, músicas, movimentos culturais, etc.; se relaciona com amigos de outros Estados, obtendo informações sobre possibilidades de curso para realizar após o Ensino Médio. Um jovem, por exemplo, explica que após ter assistido um filme na escola, passou a gostar de um conteúdo escolar (Segunda Guerra Mundial) e mais ainda, identificou o desejo de se tornar pianista, como o protagonista do filme. Atualmente ele faz aulas de piano e resente por não ter condições de ter um piano em sua residência. Portanto, aprende-se em diferentes espaços e estes aprendizados se inter-relacionam, dialogam entre si, favorecendo ou não a mobilização em relação aos estudos.

✓ *O prazer de aprender como renúncia à obtenção de verdades prontas sobre a realidade*

Para ter prazer em aprender, conforme Aulagnier (1990) é preciso renunciar às certezas. A autora explica que o sujeito busca encontrar a verdade, o sentido para o

mundo, para sua vida. Esse sujeito encontra enunciados que possibilita encontrar uma verdade possível no presente, passível de ser abandonada e substituída. Portanto, para que encontre prazer de aprender é necessário que renuncie a ideia de encontrar as respostas definitivas para as suas questões, o que permite impulsionar sempre a busca de novas respostas.

Conforme explica Jorge do Ó (2007) a escola moderna se fundamenta nesta ideia de transmitir as verdades prontas, não valoriza a criatividade, o questionamento. As práticas escolares fundamentam-se em grande parte neste modo de se relacionar com o conhecimento como saberes selecionados, a ser transmitidos. Considero que as práticas escolares pensadas nesta lógica reforçam a ideia de que aprender é “ouvir as explicações dos professores” e de que “os modos de aprender em outros tempos e espaços devem ser ignorados”. Este processo pode contribuir para não criar o prazer e a curiosidade em aprender, reforçando a dimensão instrumental da obrigação de estudar.

Explica Aulagnier (1990) que essa busca pelo saber, ocorre mediante o “processo de identificação”, por relações intersubjetivas, em um debate entre o sujeito e as pessoas significantes de seu meio, suas atividades, os desejos e os ideais que movem e que eles projetam sobre esse sujeito em construção. Explica a autora que para aceitar as mudanças, ver o mundo por outros pontos de vista é necessário ao sujeito continuar com algumas de suas referências para não se perder, é preciso conjugar permanência e mudança. (AULAGNIER, 1988 in ROCHEX, 1995).

Alguns exemplos são identificados neste estudo desta relação entre permanência e mudança na experiência vivenciada na escola. Um deles se trata do jovem do noturno que explica sua oposição aos saberes da escola, por não concordar com a teoria da evolução das espécies, que contradiz a explicação religiosa, com a qual se identifica. Para ele, esse outro modo de compreender o mundo abala profundamente o seu, não sendo possível conciliar tal mudança com suas referências de verdade anteriores. Outro exemplo, desse processo identificatório pode ser evidenciado na experiência escolar de uma jovem do vespertino. Quando é reprovada em um ano letivo sente-se incapaz perante aos outros, o que produz um sentimento de não querer mais estudar. Tendo como exemplo uma prima que é reconhecida por ser considerada boa aluna, passa a se dedicar aos estudos e identifica que o “olhar” dos outros, professores, família se modifica. Ela passa também a ser reconhecida e valorizada como boa aluna. Este processo de relação de identidade com o saber se entrelaça com a relação epistêmica com o saber, pois por se destacar nos estudos é indicada pelos professores para a

iniciação científica na UFAL. Entra em contato com outras atividades escolares, entra no cursinho oferecido pela universidade, passa a ter o acompanhamento de alunos da UFAL que tiram suas dúvidas. Esse processo de ser reconhecida pelos estudos produz nela o desejo de aprender mais e conseqüentemente, produz mais reconhecimento e a construção de uma maior autonomia em relação aos desafios vivenciados na escola de ensino médio.

Portanto, determinada identidade com o saber se constrói na escola a partir das avaliações depreciativas ou dos elogios recebidos por professores e colegas. Os estudantes que se sobressaem nos estudos são elogiados, sentem-se reconhecidos e se fortalecem para ultrapassar as dificuldades e aprender mais com o fim de encarar os desafios para entender os modos de pensamento específicos das diferentes áreas do conhecimento. Tendem, a desenvolver uma relação epistêmica com o saber de objetivação e distanciamento reflexivo, no qual os assuntos aprendidos na escola contribuem para ampliar a visão de mundo.

✓ *Aprender na escola como atividade de compreender com mundo como objetos de pensamento*

Conforme Charlot, para investigar a mobilização em relação aos estudos é preciso analisar os processos que permitem ao sujeito se engajarem em aprendizagens. Esses processos são colocados em movimento pelas metas desejáveis no mundo e pelo modo singular de dar sentido aos significados culturais. Explica o autor que, a escola valoriza um determinado modo de aprender, que pressupõe o trabalho intelectual para compreender o mundo tratado como objeto (2009a, p. 93).

Acrescenta que para a realização de tal trabalho é necessário um processo de constituição do “Eu” epistêmico que se distingue do Eu empírico, porque coloca o mundo como objeto de pensamento. Afirma, ainda, que esse processo reflexivo de distanciamento–objetivação somente é possível graças à linguagem. Charlot explica que se na escola impera a linguagem, é porque esta possibilita construir objetos de pensamentos diferentes dos objetos de vivência e que este aspecto configura sua especificidade.

Não se pode ignorar que esta lógica de aprender na “instituição escolar moderna” foi construída historicamente, mediante a linguagem escrita, que exige um determinado trabalho para apropriação deste modo específico de aprender, nas diferentes áreas do conhecimento. Tais construções de modos de compreensão do

mundo não são lineares e nem estáticos. Estão em disputa. Existem diferentes concepções sobre o melhor modo de aprender História, Física, Matemática, etc. e até há a disputa em relação aos modos de abordar os assuntos nas diversas áreas de conhecimento privilegiadas na escola. Há propostas, por exemplo, de relacionar conhecimentos de determinadas áreas para a compreensão de aspectos do mundo de modo mais contextualizado e menos compartimentado. Pode-se exemplificar, com a proposta atual para o Ensino Médio, que apresenta “quatro grandes áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias” (BRASIL. parecer CNE/CEB, 11/2009).

Neste estudo não tenho a intenção de tratar desses aspectos, apenas vale lembrar que os modos de aprender na escola vinculam-se a estas sistematizações historicamente construídas, pressupõe visões de mundo; exigências da sociedade capitalista em determinado momento histórico; discussões sobre o tratamento do conhecimento científico na escola, embates no interior do próprio campo nas diferentes áreas do conhecimento, aos desafios em relação às atividades escolares, aos modos de estudar, etc.

Identifico em relatos dos estudantes que, muitas vezes, as atividades para trabalhar esses saberes como modo de pensamento nas áreas específicas são veiculadas como resumos descontextualizados e não permitem aos estudantes adentrarem nas suas lógicas. Os jovens e adultos do noturno, por exemplo, explicam que com a diminuição do tempo de estudos no noturno, os assuntos de Biologia eram trabalhados de modo bem resumido, não permitindo sua compreensão. Também questionam os trabalhos exigidos para compensar a falta de professores em determinada de conhecimento. Os estudantes explicam que o docente para repor as aulas passa geralmente um trabalho para comprovar formalmente que os conteúdos da disciplina foram ministrados. No entanto, consideram que este trabalho não possibilita que compreendam “os assuntos que deveriam ser ensinados”.

Os resultados dos questionários apresentam a ideia de que grande parte dos estudantes da tarde e do noturno consideram que as “aulas interessantes “são aquelas que possibilitam as “explicações claras do professor”. Como citei anteriormente, os resultados deste estudo se aproximam daquele realizado por Barrère sobre o “trilhado escolar dos estudantes”. Em sua pesquisa identifica que 75% dos estudantes considera que para estudar precisam compreender a aula e realizar uma escuta atenta (BARRÈRE,

1997). A autora analisa que esta escuta é compreendida de duas formas. Para uma parte dos estudantes “escutar” as aulas é levar de maneira direta à compreensão dos assuntos e para eles aprender é “colocar na cabeça”, “memorizar” o que é dito pelo professor. Outros estudantes interpretam esta “escuta” como a que permite compreender melhor o assunto, para relacioná-lo a suas questões, e, dessa forma, ele gera interesse de conhecer mais. Este modo como concebem a escuta indica, portanto, que estes estudantes compreendem que estudar é ir além do que apenas memorizar o que foi apresentado em sala de aula.

Identifica-se, também, que a aula interessante, nos argumentos apresentados nos grupos de discussão e nas entrevistas se aproxima ao menos de duas grandes perspectivas. Alguns explicam que as aulas são interessantes quando eles conseguem entender o que os docentes explicam, como nos fragmentos a seguir: “o professor sabe apresentar bem os assuntos quando o professor tenta dar de si aquilo que não está ao alcance dele”; “o professor tá lá na frente explicando e você consegue assimilar bem o assunto”; “se você conseguir entender o que o professor está dizendo”; “você está conseguindo aprender e aquilo ali vai ficar na sua cabeça”; “momento que eu passo a entender”; “participação e interesse do professor mesmo de chegar pra perto do seu aluno”; é aquela aula em que o professor se dá bem com o aluno”

Outros consideram que as aulas interessantes são aquelas em que há a possibilidade de reflexão, de discussão sobre os assuntos, quando suscita mais vontade de aprender, curiosidade, etc, como explicam: “desperta a atenção e a curiosidade”; “o professor explica e você quer saber do assunto”; “[aula] muito crítica”; “mostrar na prática; é uma aula dinâmica”. “[...] debates, pesquisas, aula de campo, trabalhos em duplas, em grupos, trabalhos individuais que envolvem uma cultura, uma pesquisa diferente, não fica só no padrão”.

Portanto, esta aula interessante pode ser compreendida como possibilidade de reter o que é ensinado pelo professor como algo pronto, como verdade que deve ser apreendida, como também a possibilidade de colocar em movimento o desejo de saber, no sentido apresentado por Aulagnier (1990).

Os argumentos dos estudantes do noturno no grupo de discussão, em grande parte, aproximam-se mais daquela perspectiva de aprender como memorizar os assuntos apresentados pelos docentes, que deve colocar os conhecimentos na cabeça dos alunos. Nas entrevistas estes mesmos jovens e adultos apresentam explicações sobre aulas interessantes como aquelas que permitem maior interação entre professores e alunos. As

questões mais salientadas pelos jovens do vespertino se aproximam da perspectiva do desejo de saber, quando enfatizam, por exemplo, a importância da aula que chame a atenção dos alunos, a curiosidade, a possibilidade de reflexão, de diálogo entre os professores e os alunos para compreensão dos assuntos. Afirmam preferir as aulas em que possam interagir com os professores.

Considero que estes modos de aprender valorizados: “aprender como colocar coisas na cabeça” ou como “possibilidade de reflexão para compreender o mundo os outros e si mesmos” são construídos pelos sujeitos no confronto entre sua relação com o saber e as atividades vivenciadas pelas práticas privilegiadas pelos docentes na escola. Os estudantes trazem para a escola suas referências, seus saberes e, muitas vezes, estes modos de aprender não dialogam com os saberes como objetos de pensamento apresentados pelos professores na escola. Os jovens do vespertino e os jovens e adultos do noturno citam exemplos de trabalho de alguns professores que permitem compreender os assuntos e também dialogar com o que é ensinado, fazer perguntas, reflexões, etc. Neste sentido, a aula se torna interessante porque permite renunciar às certezas e dialogar com outros modos de compreender o que já se conhece.

É possível também identificar indícios de que são oferecidas oportunidades diferentes de atividades para os jovens do vespertino e para os jovens e adultos do noturno. Aqueles que estudam à tarde e participaram do grupo de discussão e entrevistas tinham acesso ao programa de iniciação científica na universidade, pelo menos aqueles que se destacavam nos estudos, o que permitia conhecer outros espaços de formação, ter acesso às profissões de ensino superior, frequentar espaços de reforço para tirar as dúvidas sobre o que aprendiam no Ensino Médio. Os jovens e adultos que participaram dos grupos de discussão e das entrevistas tinham acesso aos cursos de curta duração (160h) oferecidos pelo programa de formação do governo federal: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Os cursos que podiam fazer, se fossem sorteados era de padaria e confeitaria; de trabalhar em caixa registradora; de auxiliar administrativo, etc. Portanto, as oportunidades de atividades não eram as mesmas para os estudantes dos dois períodos.

Após as reflexões, leituras e análises do estudo de campo, de modo geral, identifica-se que os sujeitos podem se mobilizar para estudar por questões externas à atividade escolar, por exemplo, por considerar que o certificado fornecido pela instituição poderá abrir novos horizontes em uma sociedade competitiva e excludente, e eles não deixam de ter razão em se preocupar com esta dimensão instrumental do

aprender. Para estes, estudar significa cumprir as obrigações, ultrapassar obstáculos, para obter o conhecimento como um bem de consumo necessário para seu sucesso na sociedade. Eles se mobilizam para vencer uma luta em que não conseguem compreender muito bem as regras. Para uma parte desses sujeitos, esse motivo externo – alcançar o diploma – não chega a ser suficiente como motivo para estudar, já que a incompreensão das exigências em relação aos estudos produz também um sentimento de incapacidade em relação a si mesmo. Estudar na escola passa a ser um fardo muito grande que gera resistências. Para aqueles que sobrevivem, mesmo sem compreender totalmente as exigências da escola, os vereditos escolares proporcionam o prazer de se sentir capaz de ultrapassar os obstáculos. Para aqueles que entendem as lógicas específicas dos estudos na escola, de apropriação destes objetos de pensamento, estudar relaciona-se tanto ao prazer de compreender os objetos de pensamento que apresentam o mundo por outras perspectivas, como ao prazer de ser reconhecido pelos familiares, pelos “outros”, como capazes. Portanto, para estes últimos, a mobilização relaciona-se à realização de atividade intelectual, mas também ao reconhecimento de ser capaz de aprender, o que gera ainda mais mobilização pelos estudos.

Identifico, portanto, aspectos recorrentes na pesquisa de campo, que justificam determinado modo de se relacionar com os estudos. É possível, também, identificar nuances singulares que se articulam com os aspectos mais amplos. Nas entrevistas com jovens do vespertino é possível apreender que as duas garotas sentem-se mobilizadas a estudar principalmente por serem reconhecidas como boas alunas. Para uma delas, esse reconhecimento produz um sentimento de capacidade, pois está mobilizada para estudar e mostrar o que sabe. Um deles gosta de estudar, recorre à internet para ter acesso às informações, mas a mobilização também está relacionada às recompensas materiais dos pais quando apresenta bons resultados; o outro aluno também não apresenta grandes dificuldades nos estudos, mas ele se mobiliza mais para estar na escola com os amigos do que para realizar o trabalho exigido pelos estudos. Nas entrevistas com uma jovem e uma jovem do noturno e com um rapaz a uma mulher com mais idade, é possível analisar que a jovem valoriza o esforço para estudar para alcançar um futuro melhor, mas também pelo desejo de aprender; faz curso extraescolar tendo em vista entrar rapidamente no mercado de trabalho para depois se preparar melhor para ingressar no ensino superior; a mulher que volta a estudar após criar os filhos, mesmo sem o apoio do marido procura se mobilizar para estudar pelo desejo de aprender e para ultrapassar os obstáculos econômicos e as resistências no mundo familiar. Quanto aos rapazes, o

mais novo gosta de estudar, da escola, valoriza muito a escola como espaço para encontrar os amigos e como um lugar para ter acesso ao conhecimento que não teria fora dela. Para ele sua mobilização para estudar vincula-se com relação de proximidade com os professores. Aquele com uma idade um pouco maior explicita suas dificuldades em relação aos estudos. Não estuda em casa. Para ele estudar é decorar os assuntos. Sua relação com os estudos na escola se expressa como instrumental, para obter o diploma e alcançar um futuro melhor mediante a realização de concurso público.

É importante ressaltar, ainda, que a escola apresenta-se como um espaço muito importante para a vida destes jovens e adultos, em uma cidade com pouco acesso às informações, aos espaços culturais e de encontros, etc. Com todos os obstáculos a ultrapassar possuem sonhos, buscam caminhos possíveis a trilhar. Um jovem do noturno chega a afirmar que faria o ensino médio novamente, porque sente falta de espaços para dialogar sobre os assuntos escolares, para se relacionar com os professores, tirar as dúvidas.

Se por um lado, a instituição escolar moderna é uma instituição burguesa que classifica e rotula as pessoas como mais ou menos capazes em nossa sociedade, a partir de um modo específico de se relacionar com o mundo, enquanto objeto de pensamento. Por outro lado, o acesso a essas lógicas de compreensão privilegiadas pela instituição escolar, nas suas diversas dimensões, devem ser acessíveis a todos em nossa sociedade, pois podem, também, contribuir para que os sujeitos focalizem o mundo, os outros e a si mesmos por outros ângulos, não de modo passivo, mas de modo crítico. Portanto, aprender na escola pode propiciar, inclusive, as condições de criticar as relações de poder e discriminação que tais lógicas privilegiadas pela escola também transmitem.

REFERÊNCIAS

- AULAGNIER, P. *Um intérprete em busca de sentido I*. Trad. Regina Steffen. São Paulo: Escuta, 1990.
- BAUTIER, E.; GOIGOUX, R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse rationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n. 148, p. 87-97, 2004.
- BARRÈRE, Anne. *Les Lycéens au travail: taches objectives, épreuves subjectives*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- BARRÈRE, Anne. *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- BARRÈRE, Anne. Que font-ils en classe? De l'interaction au travail. *Le Télémaque*, n° 24, p. 65-80, 2003/2.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BIARNÈS, Jean. *Universalité, diversité e sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- CENPEC e LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 33-50.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de Fazer. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CHARLOT, B. *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 1999.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.10, p. 89-96, 2009a,
- CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos Liceus profissionais no subúrbio*. Portugal: Legis Editora, 2009b
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions Seuil, 1996.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GAUCHET, M. Les sens des savoirs en question. Disponível em: <<http://www.diffusion.ens.fr/index>>. Acesso em: 3 abr. 2006. Conferência apresentada no dia 7 nov. 2005, às 17h.
- LOMÔNACO, B. *A relação com o saber de alunos da zona rural de um município da Serra da Mantiqueira*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003. 105p. Relatório de pós-doutorado. Supervisão de Leandro de Lajonquière.

- FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
- MACHADO, N. J. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados*, v.15, n.42, p. 333-352, 2001.
- MACHADO, N. J. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna editora, 2004.
- PINO, A. Cultura e Desenvolvimento humano. In: *Viver Mente & Cérebro*, Série Memória da Pedagogia, São Paulo, v. I, n. 2, p. 14-21, 2005
- REIS, Rosemeire. Encontros e Desencontros: a relação de jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares. 203p. *Tese (Doutorado em Educação)*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. In: *Lev semenovich Vygotsky: uma educação dialética*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).
- ROCHEX, J-Y. *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- ROCHEX, J-Y ; BAUTIER, E. Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons Éducatives*, n. 8, Situation éducative et significations. De Boeck Université, p. 199-220, 2004.
- RAMOS DO Ó, Jorge. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e com COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. *Revista Educação e Realidade*, 32 (2), jul-dez, p. 109-116, 2007.
- REIS, Rosemeire. Encontros e Desencontros: a relação de jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares. 203p. *Tese (Doutorado em Educação)*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.
- SANTOS, Cleber N. Políticas da Educação a Distância no Ensino Superior: o foco no aluno do Sistema UAB/UFAL. Maceió: UFAL, 2011. 315 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós—Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.
- SANTOS, C. N. Políticas de educação a distância para o ensino superior: o foco no aluno do Sistema UAB/UFAL: UFAL 2011. 315 f. *Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)* - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, , maio/ago, p. 241-260, 2006.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p 54-66.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3 ed. São Paulo: Ícone, 1991, p. 103-117.

