

**CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

Sandra Maria Cavalcanti Rebel

**A RELAÇÃO COM O SABER
DE ALUNOS DE UM CURSO NORMAL
DE NÍVEL MÉDIO**

**UNIVERSIDADE
FEDERAL
FLUMINENSE**

Niterói
2004

SANDRA MARIA CAVALCANTI REBEL

**A RELAÇÃO COM O SABER
DE ALUNOS DE UM CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do
Grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a **LEA PINHEIRO PAIXÃO**

Niterói
2004

SANDRA MARIA CAVALCANTI REBEL

**A RELAÇÃO COM O SABER
DE ALUNOS DE UM CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lea Pinheiro Paixão
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Dominique Colinvax
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Isabel Alice O. M. Lelis
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Niterói
2004

Aos meus filhos, Leonardo, Letícia e Natália,
por vivenciarem com paciência os meus dias de estudo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Nicoleta e Sandro, por se dedicarem sem limites
à minha vida escolar.

Ao meu marido, Osman, pela cooperação,
ao longo desses últimos anos.

Ao meu irmão, Nelson, que colaborou
com a formatação deste texto.

SUMÁRIO

1	Introdução	10
2	Relação com o Saber.....	18
2.1.	Mobilização	23
2.2.	Aprender e Saber	33
2.3.	Constelações.....	36
3	Perfil do Grupo.....	44
3.1.	Família de Origem	46
3.1.1.	Local de moradia	47
3.1.2.	Bens culturais	48
3.1.3.	Nível de escolarização dos pais	48
3.2.	Lazer	48
3.3.	O Curso Normal	49
3.3.1.	A escolha do curso normal: motivos apontados pelos jovens	50
3.3.2.	A satisfação com a opção pelo Curso Normal:	51
3.3.3.	As disciplinas preferidas:	51
3.4.	O estudo em casa:	53
3.5.	Pretensões do jovem após a conclusão do curso normal:	53
4	Saberes, agentes, lugares e expectativas privilegiadas	55
4.1.	Os saberes que o jovem privilegia	57
4.1.1.	Aprendizagens relacionais e afetivas	58
4.1.2.	Aprendizagens ligadas à vida cotidiana.....	61
4.1.3.	Aprendizagens intelectuais e escolares.....	62
4.1.4.	Aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal.....	64
4.2.	Lugares onde ocorreram as aprendizagens e agentes de aprendizagem.	66
4.2.1.	Lugares de aprendizagens	66
4.2.1.1.	Escola.....	66
4.2.1.1.1.	A escola e os saberes relacionais.....	67
4.2.1.1.2.	A escola e os saberes intelectuais	68
4.2.1.1.3.	Escola e desenvolvimento pessoal.....	69
4.2.1.1.4.	Escola e futuro.....	71
4.2.1.2.	Casa.....	72
4.2.1.3.	Igreja	72
4.2.1.4.	Cidade	73
4.2.2.	Agentes da aprendizagem	73
4.2.2.1.	Vida, circunstâncias da vida, momentos da vida, situações vivenciadas.....	74
4.2.2.2.	Pais.....	74
4.2.2.3.	Professores	75
4.3.	Expectativas de aprendizagem	76
4.3.1.	Expectativas dos alunos do primeiro ano.....	77
4.3.2.	Expectativas dos alunos do terceiro ano	80
5	Considerações Finais	82
6	Referências Bibliográficas	97
7	Obras Consultadas	98
8	Anexos	104
8.1.	Questionário	104
8.2.	Inventário do saber	106
8.2.1.	Modelo proposto por Bernard Charlot.....	106

8.3.	Tabelas	107
8.3.1.	Análise Quantitativa do Questionário	107
8.3.2.	Análise Quantitativa do Inventário do Saber	108

RESUMO

Nesta dissertação procuro expor a teoria desenvolvida pelo pesquisador francês Bernard Charlot sobre a relação do aluno com o saber. Tenho como objetivo promover uma reflexão sobre alguns aspectos desta teoria que considero importantes para a prática docente. Utilizo-me de depoimentos de alunos para exemplificar as principais noções teóricas. Nestes relatos são observados os diferentes significados que o ato de aprender pode representar e as diferentes expectativas que o jovem traz em relação à escola. Exponho também a importância de considerar as histórias singulares para a compreensão da relação do aluno com o saber. Venho valorizando a prática docente dialógica no sentido de conhecer e interpretar o que o aluno pensa da escola, dos professores, do processo de aprender. Aponto para a necessidade de o professor adotar uma postura investigadora em relação à sua própria prática com o objetivo de revê-la e verificar se ela está favorecendo a mobilização do aluno na escola e em relação à escola. Enfim, procuro mostrar que é importante entender o comportamento do aluno na escola sob a perspectiva da relação com o saber.

Palavras-chaves: Relação com o saber; Formação de Professores; Curso Normal.

ABSTRACT

In this dissertation we will discuss the French researcher Bernard Charlot's theory.

My main goal is to encourage further critical thinking on specific issues of Mr. Charlot's theory, especially those that are closely related to a teacher's professional methods.

Students' observations are used throughout the text to illustrate the theory's main principles. On those remarks we observe the different meanings that the learning experience can have and the many expectations teenagers have from the schools.

I'll also discuss the value of "Singularity of schooling histories" - considering each student's unique school backgrounds in order to fully understand the student's relationship to knowledge.

The article also demonstrates the importance of a teacher's approach based on regular student feedback; hearing and understanding what students think of the school, the teachers and the process of learning itself. The essay also shows the importance of self-analysis; teachers observing themselves and their techniques in order to reassure they are facilitating a mobilization of the student in the school and in the relation to the school.

Ultimately, I'll be showing how vital is to fully understand a student's behavior at school from the relationship to knowledge standpoint.

1 INTRODUÇÃO

Sempre me senti atraída por diferenças de comportamentos que os alunos apresentam face às atividades propostas pela escola e por seus professores: uns se mobilizam, outros não. Percebi que, para atender e entender essas diversidades, eu precisaria ouvi-los, tentando compreender o sentido que atribuem ao processo de aprender.

A valorização que estou dando à percepção do aluno deveu-se à minha experiência como professora de jovens na faixa de 15-17 anos. Vi o quanto eles se sentem bem quando são ouvidos e compreendidos por seus professores e pela escola, sendo, pois, de grande importância, para eles, o diálogo. Assim, para que eu pudesse realizar meu estudo, deveria me manter atenta, sensível e disponível para o que eles tivessem a dizer.

Pude, então, notar que cada um deles atribuía significados distintos à escola e aos saberes escolares e que esse fato influía muito em seu desempenho. Procurei, em minha prática, conversar com eles, objetivando conhecer um pouco de suas particularidades e de sua história de vida, de modo a entender os diferentes comportamentos diante do aprender.

Dessa forma, fui buscar, primeiramente, para direcionamento deste meu trabalho, teóricos que fundamentaram suas pesquisas no contato direto com os alunos e, assim, lhes deram o ensejo de livremente, e sem qualquer tipo de receio, expor seus pensamentos e opiniões.

Em minhas leituras iniciais, chamou-me a atenção o estudo realizado na Suíça pela professora Cléopâtre Montandon (1997), com crianças de 10 e 11 anos, no qual ficou evidenciada, sobretudo, a capacidade que elas têm de atribuir valores e opinar sobre a educação que recebem em casa e na escola. Até em função disso, a autora descreve como

as crianças se comportam face às ações educativas dos adultos e observa os tipos de relações que elas constroem com a família e com a escola. Essa leitura veio reforçar a validade que sempre dei à visão que o próprio aluno tem diante do processo educativo do qual faz parte e dos agentes que nele atuam.

Li também estudos realizados pelo francês Bernard Charlot e por sua equipe ESCOL - Educação, Socialização e Coletividade Locais, da Universidade de Paris VII. A participação ativa dos alunos, em suas pesquisas, é constante, pois sua análise focaliza justamente esse posicionamento deles em face da escola e do processo de aprender.

Identifiquei-me com seu trabalho, pois ia ao encontro de minhas expectativas e interesses como docente. Despertou-me especial atenção a categoria trabalhada por ele – *relação com o saber* – inclusive, e notadamente, porque, ao ler seus textos, dei-me conta de que tal categoria permitiria que eu analisasse o que os jovens aprenderam de significativo em suas vidas, o que ainda esperavam aprender e o valor que davam aos saberes da escola.

Decidi, então, focalizar-me no estudo da relação dos alunos com o saber. Mas não queria, naquele momento, estudar qualquer grupo de alunos e, sim, aqueles com os quais vinha trabalhando: alunos que cursavam o Normal de nível médio e que pretendiam ser professores. Atuo nesse curso, como professora, desde que me graduei em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, há vinte anos; ele forma professores para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Outra razão da minha opção decorreu dos maiores conhecimentos e vivências que tenho nesse campo, o que favoreceu o surgimento de questões e reflexões que, com o tempo, senti necessidade de sistematizar e analisar através da pesquisa.

O prazer em trabalhar com classes de alunos com a idade de 15, 16, 17 anos também se constituiu em fator de minha escolha.

A opção por um curso que os profissionalizaria em tão tenra idade também despertou minha curiosidade de pesquisadora. Eu queria conhecer os motivos que os impulsionaram a optar pelo Curso Normal. Perguntava-me, constantemente, se lecionar estaria realmente nos planos e nas expectativas futuras desses jovens.

Dessa forma, analisar a *relação com o saber* de jovens que estudavam para seguir a carreira de professor, passou a ter muito significado para mim.

O campo de pesquisa que escolhi se tornou, assim, de grande relevância: um curso que forma professores, freqüentado por jovens que estavam lidando com novos saberes que os possibilitariam ensinar e, conseqüentemente, trabalhar com os saberes dos alunos, em particular, da série em que estiverem atuando.

O estudo ao qual me propus – estudar a relação desse jovem do Curso Normal com o saber – implicava que eu conhecesse sua mobilização em relação ao curso, o que me conduziria, forçosamente, a refletir se o objetivo almejado pela escola estava sendo alcançado, qual seja formar professores que dominassem os saberes específicos de sua profissão.

A pesquisa foi realizada na própria escola onde permaneço como docente há dezesseis anos. Trata-se de uma instituição confessional e filantrópica que pertence à rede privada de ensino. Está localizada num bairro de classe média, em Niterói, oferecendo todos os níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que as turmas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental formam o campo de estágio do curso Normal de nível médio.

Limitei minha pesquisa somente a duas séries do curso – o primeiro ano e o terceiro – por dois principais motivos:

O jovem do primeiro ano estava iniciando um curso que o profissionalizaria e nesse novo momento, ele apresentava, possivelmente, novos objetivos e novas expectativas no seu processo de escolarização.

O jovem do terceiro ano já estava em processo de conclusão do curso e, brevemente, receberia seu diploma de professor, já apresentando, pois, à época do início de minha pesquisa, com toda certeza, uma nova visão em relação ao processo de aprender, visto que estaria pronto para lecionar.

Enfim, eu estava desejando ver se havia semelhanças e diferenças na mobilização dos alunos dessas duas séries, de modo que eu pudesse avaliar a importância e a influência dos conteúdos trabalhados no decorrer do curso em suas vidas escolares.

Lancei mão de um dos instrumentos usado por Charlot em suas pesquisas: os inventários do saber. Senti também a necessidade de aplicar um questionário organizado com base no outro instrumento utilizado por Charlot, qual seja a entrevista pessoal com os alunos.

Considerarei, ao escolher tais instrumentos, a importância deles em revelar os elementos de que eu necessitava para pensar a relação dos alunos com o saber.

Meu primeiro instrumento metodológico foi o questionário, aplicado na fase inicial da pesquisa nas duas turmas do curso Normal que teve como objetivo traçar o perfil desses alunos. Por meio dele busquei conhecer não apenas as características sociais, culturais e econômicas do aluno e de sua família, mas também alguns aspectos de suas vidas, tais como: local de moradia; idade; jornais e revistas lidas costumeiramente; profissão dos pais e seu nível de escolaridade; repetência em alguma série; motivos da escolha e satisfação, ou não, em relação ao curso; disciplinas preferidas; situações em que gostava de estudar em casa e suas expectativas em relação ao futuro mais próximo.

Eu mesma apliquei o questionário, em um tempo de aula de 50 minutos. Eles responderam tranquilamente às perguntas propostas. O modelo do questionário usado está em anexo, ao final da dissertação.

Posteriormente, realizei uma análise quantitativa, a partir das respostas dos alunos às questões apresentadas. Organizei as tabelas de acordo com as opções de respostas evidenciadas pelo questionário. Conte as respostas e calculei seu percentual de modo que pudesse apresentar um quadro comparativo com dados que caracterizassem o perfil dos alunos das duas turmas.

Tais dados, após uma análise qualitativa, puderam também orientar minhas reflexões sobre a relação do aluno com o saber específico do curso de formação de professor em nível médio, a fim de que pudesse chegar a conclusões positivas para meu trabalho.

Quanto ao inventário, Charlot sugeriu que o aluno o escrevesse a partir do seguinte modelo de pergunta: “Tenho... anos. Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?” (Charlot apud Rezende, 1996, p.51)

Diante de tal proposição, os jovens foram levados a fazer escolhas, embora, diante delas, haja se tornado difícil, para eles, destacarem tudo de significativo que aprenderam desde que nasceram. E por isso achei que surgiriam apenas as mais importantes.

Eu, como sou professora das duas turmas, solicitei que fizessem o inventário em minhas aulas. O tempo previsto era de 50 minutos (a duração de uma aula), e assim foi feito. Uns terminaram rápido para sair logo da sala, outros demoraram e mostraram o desejo de escrever sobre sua vida, alongando-se.

Inicialmente eu explicara aos alunos que estava realizando um trabalho de pesquisa para o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense que eu freqüentava, e que a colaboração deles seria importante para seu desenvolvimento. Eles ficaram interessados quanto ao significado desse curso e ao tema que eu estava me propondo a estudar. Procurei tirar todas as dúvidas que apresentaram. Tive o cuidado, ao me referir ao tema, de não dar nenhum indicador que pudesse influenciar na elaboração dos textos, até mesmo porque, não caberia fazer, naquele momento, uma exposição sobre o assunto *relação com o saber*. Dessa forma, esclareci que eu estava querendo entender o que eles privilegiavam aprender em suas vidas, de modo que eu pudesse aperfeiçoar minha prática docente. Todos ficaram satisfeitos com a explicação.

O inventário, segundo Charlot, deve ser aplicado na escola, pois o que está interessando é, sobretudo, a relação que eles têm com a escola e com os saberes que aí são desenvolvidos. Achei, inicialmente, que outro professor deveria aplicá-lo. Posteriormente, mudei de idéia. Se houvesse alguma influência na resposta dos alunos pelo fato de o inventário ter sido proposto por um professor (pela representação e significado que ele tem para o aluno), seria melhor que fosse eu mesma esse professor, pois saberia o objetivo que estava querendo alcançar e tomaria os devidos cuidados.

A minha relação com as turmas sempre foi boa, o que garantia um ambiente favorável para a elaboração dos textos; as perguntas e os comentários orais foram acontecendo espontaneamente.

Lembrei-lhes que não havia necessidade de se identificarem, deixando-os mais à vontade para escrever. O fato de eu ser professora da turma poderia cerceá-los e, assim, acreditei que o anonimato possibilitaria respostas mais completas e sinceras. No entanto,

todos escreveram seus nomes, o que mostrou que minha decisão de eu mesma aplicar o inventário não foi errada, pois tínhamos, como já falei, uma boa relação.

Folhas que apresentavam a mesma quantidade de linhas foram entregues aos alunos dos dois grupos.

Algumas reações de alunos dos dois grupos são dignas de destaque, como: um aluno considerava impossível destacar tudo o que aprendera, ou declarou verbalmente nada sabe dizer sobre o assunto, ou disse que não se lembrava de nada digno de destaque. Uns, após escreverem, quiseram ler o do colega. Muitos perguntaram se a atividade era para nota e se deveriam entregar-me as respostas.

Ressalto abaixo algumas observações que considero importantes para análise desse instrumento de pesquisa e de seus resultados.

Na análise quantitativa, foram feitas leituras dos textos no sentido de identificar e contabilizar citações que os jovens fizeram ao responder às duas questões propostas pelo inventário: o que mais de importante aprendeu em sua vida e o que esperava ainda aprender.

Reuni as respostas dos alunos em grupos principais que se constituíram em eixos prioritários da análise dos inventários: aprendizagens evocadas, lugares onde elas ocorreram, agentes de aprendizagens e expectativas de aprendizagens.

Quanto às aprendizagens citadas, pude classificá-las em função de características comuns apresentadas nas respostas, já procedendo a uma análise também qualitativa. Dessa maneira, formei subgrupos usando a classificação de Charlot: aprendizagens relacionais e afetivas, aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal, aprendizagens intelectuais e aprendizagens ligadas à vida cotidiana. Levantei o número de vezes – o número de ocorrências – que tais aprendizagens foram citadas em cada texto. Pude assim calcular o percentual correspondente em função do total.

Parti, em seguida, para uma leitura atenta dos textos, no sentido de encontrar, mais uma vez, elementos comuns neles expressos, referentes, desta vez, aos lugares e agentes das aprendizagens dos alunos, bem como a seus futuros planos de vida e pretensões profissionais. Formei, assim, também subgrupos. Contabilizei o número de ocorrências em

cada um deles e tirei o percentual correspondente, como foi feito na classificação das aprendizagens evocadas.

Elaborei tabelas, que se encontram anexas. Elas representam os dados quantitativos pesquisados que levaram a conseqüentes análises qualitativas.

A partir das regularidades de afirmações, poderia, como também é meu objetivo, verificar a mobilização ou desmobilização dos alunos em relação à escola e ao curso Normal e o sentido que atribuíam às aprendizagens aí trabalhadas.

Dessa forma, considerei que os inventários poderiam revelar elementos que permitiriam que eu obtivesse indicações sobre os universos de aprender desses jovens e o significado, em suas vidas, da escolha que fizeram por um curso de formação de professores.

Para finalizar esta introdução e começar a apresentar os estudos sobre o tema desta pesquisa, ainda considero relevante registrar algumas considerações.

Esta dissertação foi resultado de amplos e diversificados estudos que realizei no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense e que convergiram para o tema escolhido.

Ela vem refletindo questões que me acompanharam em minha prática docente. Inspirei-me na teoria de Bernard Charlot, pois encontrei nela os fundamentos que vinham ao encontro de minhas expectativas.

Pretendo alcançar meu objetivo principal ao final da dissertação, qual seja o de conhecer a *relação com o saber* de alunos do curso Normal de nível médio, podendo certamente olhar e refletir sobre a minha praxis de uma nova maneira. Suponho que o sucesso do aluno na escola depende da sua mobilização e que esta tem ligação direta com sua *relação com o saber*.

Desejo também que esta pesquisa desperte a curiosidade de colegas docentes, no sentido de entenderem melhor o educando, principalmente no que se refere ao significado atribuído ao aprender.

Organizei o roteiro de minha pesquisa/dissertação de maneira que ela propiciasse ao leitor uma visão clara do meu percurso e dos resultados encontrados. Assim, ela está estruturada da seguinte forma:

- Introdução.
- A relação com o saber.
- Perfil do grupo.
- Saberes, agentes e lugares de aprendizagem, e expectativas privilegiadas.
- Considerações finais.
- Referências Bibliográficas.
- Obras Consultadas.
- Anexos.

2 RELAÇÃO COM O SABER

Tenho como objetivo, neste capítulo, fazer uma exposição dos fundamentos da teoria de Bernard Charlot sobre a noção da relação com o saber. Ele é coordenador da equipe de pesquisa ESCOL - Educação, Socialização e Coletividade Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris - VIII, Saint-Denis) - sendo reconhecido internacionalmente por seus estudos dedicados ao tema. Através deles, pesquisou a relação com o saber e com a escola encontrada entre estudantes da periferia, matriculados em estabelecimentos de nível secundário situados em subúrbios de Paris. Posso citar obras significativas que consultei, tais como: *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs* (1992); *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia* (1996); *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000); *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* (2001).

Charlot procurou compreender as razões que levam esses estudantes ao fracasso ou ao sucesso no plano escolar, interessando-se, em particular, pelos que, mesmo integrados a um meio econômico e socialmente menos favorecido, apresentam bom rendimento nos estudos e, inversamente, pelos que, sem dificuldades naquelas áreas, não atingem um bom aproveitamento escolar.

Como já ficou dito anteriormente, Charlot elegeu, no desenvolvimento de sua pesquisa, como instrumentos de coleta de elementos julgados necessários para discussão de suas idéias, os inventários do saber e as entrevistas, elaborados por ele e sua equipe, e que foram apresentados aos alunos: os inventários, para preenchimento escrito individual, e as entrevistas, também individuais, com perguntas para serem respondidas, verbalmente, pois achou fundamental ouvir os próprios alunos.

A partir da idéia predominante em suas bases teóricas – a que a relação dos alunos com o saber teria influência decisiva em suas aprendizagens – o pesquisador valorizou, sobretudo, em seus estudos, as histórias de vida desses alunos. Deu igual importância, na mesma oportunidade, ao comportamento dos jovens, ao seu desempenho, ao significado que eles atribuem à escola e ao aprender e à sua conseqüente mobilização ou desmobilização em relação a ela e aos saberes nela adquiridos, bem como ao seu relacionamento com os colegas e os professores, às suas possíveis afinidades com esta ou aquela disciplina, ao interesse ou desinteresse despertados por determinados temas tratados durante as aulas, aos saberes que privilegiam, ao que conseguem, realmente aprender, e, ainda, às suas expectativas face ao futuro e à profissão que desejam abraçar.

No que concerne à relação com o saber, de acordo com o que Charlot procura demonstrar continuamente em sua pesquisa, não é possível chegar-se a resultados aceitáveis ou seguros considerando-se e examinando-se separadamente todos esses fatos, situações e circunstâncias acima citadas, pois elas guardam entre si significativos inter-relacionamentos.

Charlot afirma que, por outro lado, para se entender aquele conjunto de fatores que ele diz estarem tão intimamente ligados no estabelecimento da relação do aluno com o saber, torna-se impositivo conhecer também a relação que ele estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Adotou, pois, essa linha interpretativa para desenvolver os estudos pretendidos sobre o fracasso escolar, ou seja, resolveu examiná-lo a partir do conceito de relação com o saber.

Assim, explica:

“Compreender o insucesso individual dos indivíduos pertencendo maciçamente às mesmas categorias sociais. Compreender que sentido apresenta para uma criança ir à escola e aí aprender coisas. Considerar a escola como um lugar de formação, de aquisição de saberes e de competências, aí incluído analisá-la como um lugar de diferenciação social. Outros colocaram a questão da singularidade, a do sentido, a do saber. Nossa originalidade talvez, ou mesmo nossa ambição, é colocá-las, todas três, ao mesmo tempo. É este o campo problemático, denso e complexo que designa a relação com o saber”. (Charlot, 1992, p. 28)

Em sua exposição teórica, Charlot esclarece, que, inicialmente, o processo de aprendizagem do homem é influenciado pelo fato de que, quando o indivíduo nasce, se depara com um mundo previamente estruturado e então, já em função disso, se sente obrigado a aprender o que nele existe para melhor dele apropriar-se e tornar-se um ser humano mais completo. São suas as afirmativas abaixo:

“Nascer é penetrar nessa 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 ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em 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 um lugar nela).” (Charlot, 2000, p.53)

Assim, para ele, o indivíduo adquire características necessárias à vida na sociedade humana, adaptando-se a ela e incorporando em si os valores nela já estabelecidos; aprende relacionando-se com o outro e com o mundo à sua volta. Entretanto, apresenta particularidades intrínsecas à sua pessoa, que ninguém as terá semelhantes, posto que são inerentes à individualidade de cada um. Ele se mobilizará ou não, no processo de aprender, em função de suas necessidades, seus desejos, do que considera significativo para sua vida, enfim, de sua individualidade, estabelecendo-se, assim, uma relação identitária com o aprender.

Este é um processo de auto-aprendizagem a que ele se submete e que não dispensa a mediação de terceiros para que ele aprenda e se torne humano propriamente. Daí decorre, também, a importância de sua relação com o outro.

Na busca de elementos que tornassem possível o conhecimento e a inteligibilidade dos demais processos que interferem na *relação com o saber* do aluno, Charlot procurou, portanto, analisar a forma e a medida da influência exercida por sua história de vida em suas aprendizagens.

Indicou, primeiramente, que nesse tipo de análise, há que se ressaltar os aspectos positivos dessa história e não aqueles dos quais ela carece. Enfatizou, por isso, a conveniência de se fazer uma leitura positiva da realidade social e escolar dos alunos, afirmando: “Praticar uma ‘leitura positiva’ da realidade social e escolar é, em termos mais teóricos, tentar identificar os processos que estruturam essa realidade”.(Charlot apud Rezende, 1996, p.51)

Não existe, portanto, repetindo o que disse Charlot sobre sua pesquisa, a preocupação com o que falta na realidade analisada, pois isso só redundaria em uma simples constatação de diferenças. Sua análise esteve voltada para a experiência e a atividade dos alunos e para a interpretação que fazem do mundo.

Efetuada dessa maneira, essa leitura possibilita a compreensão da história e da maneira de ser do indivíduo. É preciso, portanto, identificar, a partir dela, os processos que tornam as diversas situações com as quais se defronta, inteligíveis.

Afirma ainda Charlot:

“(…) É esse trabalho de identificação, de exploração, de construção de elementos e de processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber – que, em última instância, permite compreender as formas (eventualmente contraditórias) de mobilização no campo do saber e do aprender. Esse trabalho supõe uma ‘leitura em positivo’ da realidade analisada, isto é, uma leitura que procure dar conta da realidade a partir dos processos que a constroem, e não em termos de falhas (isto é, a partir daquilo que lhe falta para ser outra que não ela)”.(Charlot, 2001, p.23)

Em outro momento, ele esclarece:

“O processo é a dinâmica de um conjunto de fenômenos que interagem no tempo, de maneira não aleatória, mas sem causalidade unilinear, e cuja interação produz um (ou vários) efeito(s). Um processo não é uma ação que produziria, linearmente um efeito. É um conjunto de fenômenos do qual deve-se conceber a dinâmica não em termos de linearidade dedutiva, mas em termos de pluralidade construtiva. Esta pluralidade é ordenável, pensável, organizável (...)” (Charlot, 1992, p.33)

Conquanto seja a história escolar do indivíduo considerada um processo complexo, ela pode, diante do que se expôs, ser explicável, pois nela há uma interação de fenômenos possíveis de serem identificados e estudados. Mas em vão procurar-se-á uma causa que seja responsável, sozinha, pelo sucesso ou pelo fracasso escolar desse indivíduo.

Algumas vezes, observa-se a presença de temas, nem sempre de caráter positivo, na história escolar do aluno, conforme constatação de Charlot, que cita como exemplos: o fato de ele não trabalhar na escola; os possíveis impedimentos a esse trabalho (provocados por diversos fatores, como a influência exercida pelos colegas, pelo ambiente da turma ou classe etc.); o desenvolvimento de relações negativas com professores e com tal ou qual disciplina escolar. Através de estudos sobre esses temas, intimamente ligados entre si, e que Charlot considera que devam ser atentamente analisados, podem ser identificados os processos especificamente escolares que estruturam as histórias dos alunos, não significando, porém, que somente esses processos estejam em jogo.

Charlot (1992, p. 42) reconhece, porém que “certos alunos não têm realmente uma história escolar. Eles viveram sua escolaridade numa espécie de evidência, de adesão imediata e fácil. Ao escutá-los tem-se o sentimento que, para eles, tudo está previsto aprioristicamente: eles terão sucesso”.

Coerentemente com suas idéias, no que tange ao fracasso escolar, o pesquisador em questão não aceita as explicações dos teóricos reprodutivistas que admitem uma vinculação determinista entre as condições sociais de vida do aluno e seu desempenho escolar.

Afirma que a relação dos alunos com o saber não é a mesma nas diferentes classes sociais. Mas discorda da linha reprodutivista por entender que ela não considera o surgimento de situações singulares dentro daquela relação. Exemplo disso está no caso, já citado, referente ao aproveitamento escolar, tanto das classes menos favorecidas - que pode ser bom - quanto o das mais abastadas, muitas vezes, deficiente.

Argumenta, ainda, que as teorias de Bourdieu e de alguns de seus seguidores, não levam em conta a dinâmica da sala de aula e da escola, como também o relacionamento dos alunos com os amigos de classe, com os professores e com o saber que está sendo ensinado/construído. Não são, assim, valorizados os diversos sentidos que podem ser

atribuídos às aprendizagens e à escola; não há, nos adeptos dessas teorias a preocupação com os porquês de uma criança não aprender.

Sob um outro ângulo, a escola, segundo esses teóricos, se estrutura em duas direções, opostas e estanques, como diz Charlot. Corresponde a dois ramos, um levando o indivíduo ao trabalho especificamente intelectual, outro ao manual.

Em qualquer situação, a escola para eles transforma diferenças sociais iniciais em diferenças sociais ulteriores e permanentes.

Para alguns, de acordo com sua tese que Charlot chama de *deficitária*, ou de *privação*, o motivo disso está no fato de que crianças, devido ao seu *handicap* sócio-cultural, não possuem bases lingüísticas e culturais que lhes permitam obter os resultados necessários ao sucesso escolar. Faltam-lhes, como acontece com as de classes menos favorecidas financeiramente, dotes culturais, por haverem crescido em um meio lingüístico e culturalmente pobre.

Para outros, diz Charlot (1992, p.14-5) “(...) a teoria do *handicap* é, de fato, uma teoria do *conflito cultural* (...)”, pois se baseia na hipótese de que crianças de famílias populares possuem uma cultura não similar à cultura dominante, que é, segundo acreditam, a cultura própria da escola.

Para outros, ainda, a teoria do *handicap* surge da deficiência institucional, pois a escola se estrutura para atender à classe média e não à classe popular.

Conclui Charlot (1992, p.15): “Essas problemáticas da reprodução e do *handicap* resolvem mal três questões para nós importantes: a da singularidade, a do sentido e a do saber.”

1.0. Mobilização

Outro ponto apontado por Charlot como relevante para a compreensão da *relação com o saber* pelo aluno, tem a ver com sua mobilização ou desmobilização em relação a vários outros fatores nela intervenientes, como se verá no decorrer desta exposição.

Ele esclarece que preferiu - para abordar o sentido que pode ter, para os alunos, aprender, trabalhar na escola, ser bem sucedido etc. - usar o termo *mobilização*, ao invés de *motivação*, porque este último encerra o perigo de funcionar com características de *estímulo-resposta* ou de *reforço*, enquanto *móbile* e *mobilização* sugerem a função motriz interna existente no indivíduo. Um *motivo*, segundo ele, é uma ação proveniente do exterior, enquanto que *móbile* corresponde já ao sentido que existe internamente no indivíduo.

Procurando melhor explicar seu conceito de *mobilizar* ou da *mobilização* do ser humano, ele afirma: “Mobilizar é por recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é, ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (...)”.(Charlot, 2000, p. 55)

Mobilizar-se, argumenta ele ainda, é também estar engajado numa atividade que se origina por móbiles, pois são eles que produzem a movimentação, a atividade. Essa atividade, porém, mesmo sustentada por efetiva mobilização, deve se operacionalizar numa ação.

E continua (Charlot, 2000, p.55): “Ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil, que deve ser distinguido da meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”.

E, em outro momento, sustenta que “(...) a ação eficaz pode fazer nascer novos móbiles de atividade, novos sentidos, novos impulsos de mobilização escolar”.(Charlot, 1992, p.28)

Falando da criança, Charlot defende que sua mobilização para uma atividade provém do investimento que ela faz - usando a si mesma como um recurso - e dos móbiles que a impulsionam, e que a remetem a um desejo, a um sentido e mesmo a um julgamento de valor.

Essa dinâmica interna da atividade, que não se verifica somente na criança, é confirmada por Charlot (2000, p.55): “(...) supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.”

Ainda no que concerne aos móveis, ele lembra que a obrigatoriedade de conhecê-los, bem como de se levantar o sentido que eles emprestam às atividades, não isenta o pesquisador de considerar que o sujeito não se faz transparente por si próprio:

“(...) outros móveis, notadamente inconscientes, podem ter seu papel em sua história, sem que ele o saiba, sem que ele possa confessá-lo a si mesmo. Assim, uma atividade não se compreende a partir somente de seus móveis, mas também, das finalidades da ação e das operações que são levadas a efeito para atingi-las. Ora, o aluno pode se enganar na operacionalização de seus móveis e na interpretação das razões pelas quais ele tem sucesso ou fracassa. Se o pesquisador deve partir do discurso dos atores, ele não pode se constituir em uma simples caixa de ressonância desse discurso, necessitando trabalhá-lo”.(Charlot, 1992, p. 40)

Retomando a exposição das idéias de Charlot diante do sucesso ou do fracasso do aluno, cabe aqui registrar suas conclusões sobre o papel da família na mobilização ou não do jovem com relação à escola e aos saberes escolares. Ao analisá-lo, ele atribuiu especial importância às diversas práticas, utilizadas pelo grupo familiar, interferentes nessa mobilização; ressaltou, no entanto, que elas contribuem, sim, para a história escolar, mas jamais a determinam.

Observou, ainda, que pode existir, no cotidiano, a influência do capital cultural, presente, por exemplo, no pai que assiste a debates e palestras e propõe à filha que os veja com ele.

Apurou, também, que há pais que dão importância ao sucesso escolar, passando para os filhos as expectativas que têm em relação às suas obrigações escolares, e que assim, por via de consequência, os ajudam e os estimulam melhor cumpri-las; verificou, ademais, que existem nessas famílias referências positivas para a mobilização deles.

Já em outras, detectou casos em que os filhos estudam para serem orgulho dos pais, não encontrando sentido naquilo que estão aprendendo.

Em outras mais, constatou que elas, as famílias, podem servir de obstáculo à mobilização deles, visto não se interessarem pelo seu desempenho na escola; observou, porém, que, mesmo nessas situações, pode acontecer de o aluno se mobilizar.

No que diz respeito à escola, Charlot acredita que a mobilização nesse campo se faz em relação direta com a importância que a escola, como instituição, tem para o aluno, fator que o conduzirá ao sucesso ou ao fracasso.

Afirma ele:

“(…) a escola, como dissemos, é em primeiro lugar um local de formação e de transmissão de saberes: é através da apropriação mais ou menos vitoriosa de saberes que se opera uma diferenciação escolar que se revela ser também uma diferenciação social; os processos que produzem diferenciação social na escola contribuem para construir uma relação social com o saber, e não somente com a escola”.(Charlot apud Rezende, 1996, p. 58)

Ele considera primordial conhecer que sentido o aluno atribui ao trabalho a ser desenvolvido na escola, porque, como diz, é bem elementar a idéia de que o aluno que não trabalha não poderá ser bem sucedido, até porque daí não se pode inferir que aquele que trabalha terá sempre sucesso.

Em face disso, e diante do que ele pôde observar com relação ao aprender, Charlot achou importante compreender o que leva o aluno a trabalhar, ou não, na escola, bem como a aprender e a querer ter sucesso nos estudos: o que, enfim, o mobiliza em relação a essas ações.

A propósito, diz ele que a falta de mobilização e o fracasso escolar são muitas vezes imputados às características individuais do jovem, como ser preguiçoso, não prestar atenção, não estar motivado etc. Discordando da idéia, Charlot acredita que o importante, na realidade, é a relação que o indivíduo estabelece com aquilo que se lhe quer ensinar.

O aluno, para Charlot, é o sujeito do saber, pois é confrontado, a todo instante, com a presença de diversos tipos de conhecimentos e, conseqüentemente, com a necessidade permanente de aprender.

Entretanto, os alunos apresentam diferentes *relações com o saber*.

Em função disso, achou relevante realizar um trabalho de identificação dos processos que revelavam, entre os jovens, os diferentes significados de estudar e do aprender. São processos, conforme explica, operatórios do sucesso ou do fracasso escolar e

que, para adquirirem sentido pleno, devem estar articulados em conjunto; é o universo de sentido que faz alunos ou grupos de alunos serem diferentes entre si e não tal ou qual processo considerado isoladamente.

Charlot pôde identificar dessa forma, no decorrer de sua pesquisa, uma diversidade de tipos de alunos, levando em consideração a relação que estabeleciam com o trabalho escolar, componente, como já foi dito, de sua história escolar.

“A relação com o trabalho escolar é um bom diferenciador dos tipos de aluno. Identificamos quatro grandes tipos. Para os primeiros, estudar é obvio, e eles estudam mesmo durante pequenas férias escolares. Para o segundo tipo, o estudo é uma conquista, um hábito que se deve aprender muito cedo e cultivar dia após dia. Para o terceiro tipo, o mais numeroso, o estudo é uma estratégia: é preciso dosar os esforços para passar”.(Charlot apud Rezende, 1996, p. 54)

Assim sendo, encontrou alunos com dificuldades de aprender que não apresentavam uma mobilização pessoal, achando que o professor pode tudo e que, por isso, por acharem que tudo depende de quem ensina, não se interessam por ter qualquer tipo de participação pessoal no processo de aprendizagem.

O fato de não estudarem, comenta Charlot (1992, p. 59):

“(…) não é do ponto de vista deles um traço de caráter realmente condenável: eles são vadios sem grande culpabilidade, por vezes até o são com um certo orgulho. Como se não trabalhar na escola fosse uma prova de normalidade e de boa saúde, e trabalhar fosse uma atividade contra a natureza, que se dosa cuidadosamente para não ultrapassar o objetivo: passar de ano.”

Outro grupo de alunos, contrariamente, já usa expressões como refletir, tirar dúvidas, entender, verificar etc., e diz que aprende com as atividades desenvolvidas, cumprindo os deveres, estudando as lições, registrando-as e refazendo-as quando necessário. Charlot chama a atenção para o fato de nessas ações estarem presentes a reflexão, a identificação das dúvidas - que podem ser dirimidas pelo professor - e também a compreensão que os alunos devem apresentar diante dos saberes escolares.

Charlot (1992, p. 60) procura explicar tais atitudes: “Eles podem amar a escola e aí trabalhar ou tentar fazê-lo. Pode-se, porém se perguntar o que significa exatamente amar a escola. Além disso, está claro que amar a escola ou não amá-la não basta para explicar por que aí se trabalha ou não.”

Assim, das análises realizadas, ele concluiu ainda que três temas são abordados com constância pelos alunos: o estudar ou não estudar, os colegas e o ambiente de classe, e gostar (ou não) do professor / gostar (ou não) da matéria. Constituem, dessa forma, variáveis presentes na mobilização/desmobilização frente à escola e ao trabalho escolar.

Charlot destacou, ainda, a força e a influência do ambiente escolar no processo de mobilização dos alunos na escola e também a de amigos, presentes ou não presentes nela. Eles não dizem, conforme pôde constatar Charlot, que foram levados pelos colegas a não trabalhar, mas que eles próprios se deixaram levar, o que, para eles, não tem o mesmo significado.

Verifica-se que essa influência dos outros é bastante forte a ponto de certos alunos preferirem repetir o ano, voluntariamente, para permanecerem juntos com os colegas reprovados. São amizades, portanto, decisivas, tendo grande participação em sua história escolar.

O aluno que não vê sentido na escola, e é levado pelos companheiros/amigos que possuem a mesma visão, viverá certamente situação de fracasso. A mobilização do aluno, nesse caso, é sustentada por um processo social.

A amizade e a força do grupo de colegas mostram-se, assim, mais significativas que os saberes escolares a serem trabalhados. Sua mobilização na escola tem, pois, como pilar, as relações com os amigos.

Charlot, porém adverte: “Mas os amigos que os fazem ‘afundar’, ‘pisar na bola’ são também os de fora da escola (...).”(Charlot apud Rezende, 1996, p. 54)

Aqui faz ele menção às amizades que os alunos também cultivam na rua e em outros lugares públicos que freqüentam, e que também têm influência sobre eles, podendo mobilizá-los, ou não, com relação à escola.

Lembra, então, que no que concerne à escola, “os valores do mundo de fora e aqueles do mundo de dentro, não são os mesmos, mas são antagônicos em larga escala, de maneira que o exterior, a cidade, incita a recusa da lei de interna, aquela da sala de aula.”(Charlot, 1992, p. 52)

Charlot valorizou ainda, em sua pesquisa a manifestação de um sentimento de medo entre os alunos, proporcionado pelo ambiente escolar, que, segundo ele, pode ser a origem de alguns comportamentos que comprometem a relação do jovem com o trabalho ali desenvolvido. Observou, assim, que os alunos se juntam, muitas vezes, não pela amizade, mas porque procuram proteger-se e ajudar-se mutuamente, explicando:

“Eles falam do medo que tiveram da escola e o pânico que, às vezes, ainda têm. Esse é um fenômeno pouco estudado, mas que impregna frequentemente o discurso dos jovens sobre sua escolarização. Esses que afirmam ter medo da escola são às vezes aqueles que, acreditando-se naquilo que contam, agridem, pelo menos verbalmente, os professores.”(Charlot apud Rezende, 1996, p. 54)

As atitudes insultantes e agressivas com o professor decorrem comumente da necessidade que alguns têm de se sentirem destacados entre e pelos demais e também de serem respeitados, até mesmo pelos professores, nos quais eles também provocam certo temor.

Assim, o medo reinante faz crescer a admiração de todos por esses colegas, com cujo apoio e proteção eles pensam poder sempre contar.

Comenta Charlot (1992, p. 53) a esse respeito: “Esse medo é sem dúvida um dos ingredientes (mas não o único) da violência dos alunos em certos colégios da periferia.”

Ao lado do temor, pode-se encontrar referências ao aborrecimento, ao desgaste, ao tempo interminável de horas de curso que, para alguns, é difícil de ser preenchido, é um tempo vazio. Os casos variados que contam os professores sobre histórias extra-escolares são considerados, por seu lado, enfadonhos. Assim, vão somando-se as causas de seu desinteresse pela e na escola e conseqüente desmobilização.

Comentando essa influência, ele declara:

“Sobre os professores eles dizem o melhor e o pior (...) Tentemos, de todo modo, fazer um perfil: o bom professor se esforça, explica bem e repete com paciência, provoca a vontade de estudar, é tranqüilo, propõe passeios. Ademais, uma frase se repete com frequência, sempre da mesma maneira: ‘ele conversa com a gente’. Acrescentem-se relações mais personalizadas de afeto recíproco, às vezes, de ódio profundo, entre tal professor e tal aluno (ou sua família, pois irmãos e irmãs se sucedem junto aos mesmos professores). Enfim, uma forte correlação aparece entre ‘gostar do professor’ e ‘gostar da matéria’ (...)”. (Charlot apud Rezende, 1996, p. 54-5)

A esse respeito, ele destaca que os alunos concebem como bom professor aquele que conversa com eles, assegura a disciplina em classe, explica bem a matéria, repete com paciência explicações e conceitos sobre ela, ouve o que os alunos têm para dizer, provoca e estimula a vontade de estudar, promove atividades externas (saídas da escola).

Com relação ao mau professor, comentam sobre sua falta de autoridade, sobre a não existência de diálogo com alunos, sobre a ausência de controle da turma, sobre a falta de capacidade de manter a classe estimulada, deixando-a, muitas vezes, enfasiada, etc.

Também é importante deixar aqui registrado o fato de haver, como já foi dito, da parte dos alunos, forte demanda no que tange a serem respeitados como pessoas, pelo professor.

Relata Charlot (1992, p. 56-7) a esse respeito: “Como alunos, eles estão sob a autoridade do professor que eles aceitam e do qual exigem. Mas eles querem também falar com ele, de jovem para adulto, de pessoa para pessoa (...)”.

No entanto, acrescenta que existem relações de ódio profundo entre certos professores e certos alunos.

Mas há, também, relações que são muito positivas, com outros. Algumas são recíprocas. Charlot conclui que a relação com o professor manifesta-se tanto do ponto de vista afetivo quanto epistêmico.

Diante desses fatos, Charlot considera importantes as políticas adotadas pelos estabelecimentos escolares no que concerne ao reagrupamento dos alunos e à formação das turmas ou classes: “A questão da homogeneidade e da heterogeneidade dessas classes não

se encontra, simplesmente, em termos de níveis, mas também em termos de relação com o trabalho escolar (...)"(Charlot, 1992, p.51)

Mais adiante, ele verificou que o estudo dos processos acima mencionados não é suficiente para explicar o sucesso ou o fracasso do aluno. A par do que foi revelado em suas pesquisas sobre os processos de mobilização na escola, Charlot julgou relevante conhecer a mobilização do aluno em relação à escola e na escola:

“(...) A mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato escolar; implica que se atribua um sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas. É necessário que o aluno se mobilize em relação à escola para que ele se mobilize na escola? Sim: se um aluno não vê sentido na escola, ele não estudará e se deixará levar pelos colegas. Entretanto, o sentido da escola se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem. Inversamente, uma criança que vê sentido na escola pode ser desmobilizada em função daquilo que vive nela. Que a mobilização na escola depende da mobilização em relação à escola (que o investimento no estudo depende do sentido que o aluno dá ao fato de ir à escola) não significa, portanto, que o que acontece no exterior da escola *determina* aquilo que se passa no interior. Processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente.”(Charlot apud Rezende, 1996, p. 55)

De acordo com o que foi exposto acima, que reforça as proposições do pesquisador, para o aluno ter sucesso na escola é necessário estar mobilizado frente aquilo que lhe é oferecido e do que é esperado dele. Só que há níveis diversos de mobilização, existindo, como já foi dito, diferentes *relações com o saber*. A apreensão do sentido *do saber* e a identidade *dos saberes* parecem, pois, que andam juntas e têm algo a ver com o sucesso dos alunos.

Outro ponto que Charlot optou por examinar como variável na *relação com o saber* dos alunos tem a ver com as expectativas que eles apresentam no que diz respeito a seu futuro, e que podem ter peso forte em seus processos de mobilização. Ele afirma que a relação com a escola é uma *relação com o saber*, mesmo quando se tem em vista o futuro. Quando o saber possui sentido em si mesmo, esses alunos acreditam que a escolaridade é fundamental em suas vidas e que a cada dia se aprende mais; encontram, assim, sentido naquilo que aprendem. Charlot acredita, também, que as condições e experiências sociais

do jovem, são indicadoras, numa perspectiva mais ampla, das relações que estruturam com a sociedade em que vivem e que influenciam seu pensamento quanto ao futuro que desejam.

Observou, também, a presença de processos que sinalizam ser a relação com a escola, para certos alunos, uma relação com a profissão que eventualmente possam querer seguir; esses alunos acham que, para ter uma profissão, é preciso adquirir saberes na escola, pois este é o espaço do saber.

O trabalho, diz Charlot, nas classes menos favorecidas, é raramente citado sob uma forma neutra, vindo sempre acompanhado de uma determinante que o qualifica, demonstrando, assim, o que os alunos esperam, conforme ele pretendeu pesquisar: um bom trabalho, um trabalho conveniente, um trabalho que agrada, um bom trabalho que pague bem. Ele aparece classificado em quatro grandes categorias: aquelas que mostram uma escolha ou uma resignação (mecânico, cozinheiro, bombeiro, chofer de táxi, cabeleireiro); outras que mostram uma ambição racional (eletrotécnico, puericultor, aeromoça); outras ainda que são acessíveis, mas que requerem estudos longos (professor, psiquiatra, médico, advogado); e ainda outras que acentuam um sonho mais ou menos racional e que trazem a marca da “mídia” (jornalista, estilista de moda, desenhista, jogador de futebol, cantor, dançarino).

Vale ainda registrar que “(...) os móveis que presidem a escolha da profissão são muito complexos” (Charlot, 1992, p.73), o que dificulta seu entendimento.

Continuando, Charlot ressalta que: “(...) a profissão para todos esses jovens predetermina largamente o que será sua vida futura, esta também descrita por adjetivos: uma bela vida, uma vida normal, uma verdadeira vida, uma vida completa e feliz, uma vida como eu a imagino, uma vida pacífica com minha família, etc.” (Charlot., 1992, p. 74)

Com relação, ainda, às expectativas de vida para o futuro, ele verificou que alguns alunos esperam terminar a escola para começar a viver, sem que esteja claramente definido o que seja, para eles, esse viver. Almejam, porém, no mínimo, ser felizes.

2.0. Aprender e Saber

Além das conclusões já citadas sobre os processos até aqui aludidos, sentiu também Charlot a necessidade de conceituar *aprender e saber*, bem como explicitar o uso das expressões *relação com o aprender e relação com o saber*.

O termo *aprender*, segundo ele, se aplica a todos os tipos e natureza de atividades; é um modo que o sujeito utiliza para apropriar-se do mundo, uma atividade de examinar, articuladamente, a relação com o próprio saber, ou seja, a relação denominada por ele de *epistêmica*.

Afirma Charlot que “(...) aprender faz sentido com referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.”(Charlot, 2000, p.72)

Levando em conta, ainda, que os jovens, ao aprenderem, não passam pelos mesmos processos, Charlot identificou figuras do aprender, ou seja, formas diversas em que o saber e o aprender se apresentam aos alunos, e ressaltou três tipos de relações epistêmicas com o saber, que vão explicadas a seguir.

Ele encontrou elementos que demonstram a valorização pelos alunos de aprendizagens cotidianas, estando clara a diferença existente entre as preferências em relação a elas, por parte dos alunos dos sexos feminino e masculino.

Nessa categoria de aprendizagens incluem-se as obrigações familiares, as tarefas caseiras, o saber fazer específico, as diversões e as atividades lúdicas.

De qualquer forma, aprender é, para esse grupo, tornar-se capaz de se adaptar e agir diante das situações mais comuns e genéricas da vida.

Diz Charlot (1992, p. 138):

“Ora, no cotidiano, aprender é se tornar capaz de pôr em prática uma ação, de dominar uma máquina ou um dispositivo, de atingir seu objetivo, de tirar o melhor partido possível de uma situação: é estar engajado numa atividade em situação, e não se apropriar de um objeto de saber. A relação com o saber é uma relação com as ações (...)”.

Ou seja: “Aprender pode ser, também, dominar uma atividade ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente.”(Charlot, 2000, p.59)

Corresponde, pois, ao domínio, ou não, de um fazer, de uma atividade. Nessa relação epistêmica, o sujeito não se apresenta como um ser reflexivo, estando imerso em determinada situação, conforme pensamento do pesquisador transcrito anteriormente. Surge, então, o processo epistêmico denominado *imbricação do eu* na situação, ocasião na qual “(...) o aprender é o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo”.(Charlot, 2000, p. 69)

Aprender, continua Charlot, é também “(...) uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas.” (Charlot, 2000, p.68)

É apropriar-se de um saber-objeto que corresponde a conteúdos intelectuais apresentados de forma precisa (um determinado conteúdo) ou imprecisa (conteúdos variáveis).

A expressão *aprender* possui, então, um significado mais amplo que *saber*. O sujeito, ao procurar adquirir *o saber*, que é de natureza intelectual, mantém, ao mesmo tempo, relações com o mundo e com os outros, exercendo e aprendendo vários tipos de aprendizagens que não somente as intelectuais. *Aprender* torna-se, dentro dessa acepção, um modo de apropriação do mundo.

Aprender é, ainda, entrar num dispositivo relacional, garantindo ao aluno um certo controle do seu desenvolvimento pessoal. O domínio, neste caso, não é o de um saber-objeto, como no primeiro caso, nem o de uma atividade, como já se expôs acima, pois se trata de dominar uma relação, sendo o sujeito epistêmico o sujeito afetivo e relacional. Ele pode aprender “(...) a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a ‘entender as pessoas’, a ‘conhecer a vida’, a saber quem se é.” (Charlot, 2000, p. 70)

Vale ressaltar que, entre alunos das classes menos favorecidas, Charlot verificou que, quando eles colocam o saber como objeto, elaboram análise sobre este saber enumerando disciplinas escolares ou, ainda, fazendo referências ao seu conteúdo, sem, no

entanto, contextualizá-las. Aprender aparece significando às vezes, também com relação a esses alunos, apropriar-se do saber na condição tão apenas de espectadores, parecendo-lhes importante somente possuí-lo, mediante algo assim como que uma fixação das aprendizagens escolares e intelectuais.

Resumindo, o termo *aprender*, segundo Charlot, se aplica a todos os tipos e natureza de atividades; é um modo que o sujeito se utiliza para apropriar-se do mundo, uma atividade de apropriação de um saber-objeto (conteúdo intelectual), é dominar uma atividade e/ou dominar uma relação. A expressão *aprender* possui, então, um significado mais amplo que *saber*. O sujeito, ao procurar adquirir *o saber*, que é de natureza intelectual, mantém, ao mesmo tempo, relações com o mundo e com os outros, exercendo e aprendendo vários tipos de aprendizagens que não somente as intelectuais. *Aprender* torna-se, dentro dessa acepção, um modo de apropriação do mundo.

Embora enunciando a diferença entre os conceitos do aprender e do saber, Charlot explica sua preferência pelo uso, em suas pesquisas, da expressão *relação com o saber*. A amplitude atribuída ao significado do termo saber, que, quando completo, engloba tudo quanto se aprende, é uma questão de convenção. Isto porque *a relação com o saber* é, na realidade, uma forma específica da relação com o aprender.

As relações identitárias e epistêmicas, reafirma o pesquisador, são duas formas de conceituação da noção da *relação com o saber*, e não dois tipos de *relação com o saber*.

Explica ele:

“Pode-se colocar a questão do sentido do saber em termos de móveis: por que aprender? O saber toma então sentido pela relação com modelos, com expectativas, com referências identificatórias com a vida que se quer levar e com o trabalho que se quer fazer, etc. A relação do indivíduo e o saber se enraíza aqui na identidade mesmo do indivíduo; também falamos da relação identitária com o saber.

Mas pode-se também colocar a questão do sentido do saber de outra forma: qual é a natureza dessa atividade a qual denominamos saber? Aprender é o quê, é fazer o quê, é construir que tipo de competência? O que está aqui em questão, é a significação atribuída à atividade ela própria, qualquer que seja seu móbil. Nós chamaremos relação epistêmica ao saber (do grego *épistémê* que significa conhecimento) essa relação do próprio indivíduo com a natureza mesmo do ato de aprender e do fato de saber. Notar-se-á que o que

está aqui em jogo, não é a questão ‘Como se aprende?’ (questão cognitiva), mas uma indagação mais radical: O que é aprender, o que é saber?’(Charlot, 1992, p. 31-2)

3.0.Constelações

Enfim, Charlot buscou encontrar elementos mais significativos que se apresentassem com uma certa constância, entre eles, os alunos, face ao saber.

Observa, a propósito:

“(...) Entretanto, os elementos que identificamos aparecem ligados entre eles com uma regularidade acentuada: nos textos onde se encontram alguns, levantam-se igualmente alguns outros. Pode-se assim construir ‘constelações’ de elementos e interpretá-los como conjuntos de fenômenos cuja interação dinâmica constitui um processo. Os elementos sendo mais ou menos freqüentes nos textos de tal ou qual grupo de alunos (...), também podem estar associados, mais ou menos, a um ou outro grupo, as ‘constelações’ de elementos.” (Charlot, 1992, p. 41)

Para se determinar o *ideal-típico* há que se acentuar um ou vários pontos de vista e juntar, num só encadeamento, a diversidade de fenômenos que podem se apresentar de forma isolada e difusa, mas que se deve ordenar de maneira a se ter um quadro homogêneo.

Dizendo de outra forma, a identificação daquelas regularidades, de acordo com Charlot, possibilita a formulação de hipóteses sobre processos presentes na história dos alunos e que os diferenciam ou os aproximam um dos outros. Surgem, assim, como já vimos, o que Charlot denominou de ‘constelações’. As constelações podem ser apresentadas, como se viu, sob a forma de ideal-típico, que é o elemento predominante e comum a todo um grupo.

Pode ser formado, por exemplo, o ideal-típico de bons e maus alunos, a partir da identificação de saberes privilegiados, do(s) local(is) e do(s) agente(s) da aprendizagem, das expectativas com relação ao futuro, entre outros indicadores.

As ligações entre o que dizem sobre o processo de aprender e a escola permitem o surgimento de elementos úteis aos agrupamentos referidos, formando as

constelações e a figura ideal-típico de alunos. Os agrupamentos são possíveis porque esses alunos, na atividade de aprender, utilizam processos que os aproximam.

Na constelação ideal-típico dos alunos em dificuldade, observou Charlot que eles não aparecem mobilizados em relação ao saber e à escola. Há uma preocupação com a exterioridade das atividades da classe, como obediência às exigências escolares, aos rituais pedagógicos do professor e suas cobranças (exemplo: copiar a matéria do quadro, levantar a mão para falar, etc.). Eles não têm autonomia no que se refere à construção de saberes, pois esperam tudo do professor, não procurando refletir sobre as dúvidas apresentadas.

As disciplinas escolares, por sua vez, são mencionadas de maneira genérica por esse grupo, não sendo pensadas como representações de saberes. Mas os alunos se recusam a aprender aquilo que não compreendem.

Como afirma Charlot (1992, p. 60): “Primeiramente, para ser bem sucedido, é preciso também entender.”

Esta postura só é manifestada quando o aluno consegue aprofundar suas interpretações. Se não compreende o que lhes é explicado, ele não se interessa mais pela disciplina, que passa a ser estudada somente na medida que lhes permita passar de ano. Dessa forma, há a hipótese de aprender e saber, sem compreender.

Concluiu Charlot (Charlot, 1992, p. 60) assim, que “(...) dito de outra forma, trabalhar na escola implica para uns que se aprenda e para outros que se compreenda.”

Em decorrência desses fatores, há confusão, da parte dos alunos, entre os objetos dos saberes e os exercícios que fazem sobre eles, sendo eles pouco capazes de estabelecer relação entre o saber pontual, aprendido num exercício, e a disciplina em seu todo.

Quando alguns desses alunos pensam sobre o trabalho na escola, fazem referências às atividades cotidianas. Assim, não elaboram comentários nem julgamentos sobre os saberes. Apresentam com eles uma relação global, pensando que aprender é satisfazer às exigências da escola, é uma atividade que tem um fim próprio: precisam aprender o suficiente para passem de ano. O saber não tem existência nem importância no seu tempo presente.

Na constelação ideal-típico dos bons alunos, Charlot observou, ao contrário do que concluiu com relação aos alunos fracos, tanto nas classes menos favorecidas quanto nas mais abastadas, a presença de uma relação epistêmica com o saber, pois eles procuram o sentido e o objetivo da disciplina, daquilo que aprendem e da natureza da atividade que realizam em classe. Há interesse pelo funcionamento de todo o processo do aprender. Registra-se uma mobilização e um investimento pessoal, um interesse em relação aos saberes e às atividades desenvolvidas na escola. Fazem comentários e julgamentos diante do processo de aprender e dos objetos dos saberes. Já desenvolveram uma autonomia em relação ao que acontece em classe e na escola. Estabelecem distinção entre exercícios e objetos de aprendizagem; nomeiam saberes cognitivos e os distinguem do saber fazer.

Charlot alerta para o fato de que, além da dimensão epistêmica, toda relação com o saber envolve uma dimensão de identidade do indivíduo, qual seja a relação de identidade com o saber. O saber, assim, toma sentido de acordo com as expectativas que o aluno tem, com a vida que quer levar e com a profissão que pretende abraçar.

Oportuno registrar que outros alunos afirmam, segundo Charlot, haver aprendido na escola a compreender a vida, a si mesmos, ao mesmo tempo em que se utilizam expressões muito genéricas para explicar suas aprendizagens. Este posicionamento pode possibilitar, também, o desenvolvimento da intelectualidade, porém sem nenhuma especificação sobre o objeto do saber, disciplinas ou conteúdos escolares. O mundo ou a vida, os problemas pessoais, são os objetos de sua reflexão.

O jovem, de acordo com Charlot, ao relatar ocorrências ou determinado tipo de aprendizagem efetivamente adquirida, pode estar fornecendo, indicadores da importância atribuída por eles a essas aprendizagens.

A partir dessa idéia, ele percebeu critérios que permitem que se verifiquem: as aprendizagens evocadas pelo aluno e aquelas em relação às quais apresentam maior ou menor mobilização; os lugares onde elas se dão (lar, seio da família, escola, fora da escola, na rua etc.); seus agentes (pais, colegas da escola ou de outro lugar, professores etc.); o que ele julga importante aprender e o que diz esperar aprender; o que os mobiliza na escola e em relação à escola; que aprendizagens são privilegiadas; temas predominantes em seus textos; referência ao tempo; e as declarações explícitas sobre o saber e a escola.

Essas aprendizagens citadas pelos jovens foram dispostas por Charlot em categorias e, de acordo com os dados apurados, ele pôde agrupá-las em subcategorias como:

- Aprendizagens ligadas às ações da vida cotidiana, que foram reunidas em subcategorias como realizar trabalhos familiares, saberes e fazeres específicos, atividades lúdicas.
- Aprendizagens intelectuais e escolares (a dupla denominação se explica porque algumas aprendizagens intelectuais ocorrem em outros lugares além da escola) que formam subcategorias como: aprendizagens escolares de base (exemplos: ler, escrever e contar); aprendizagens genéricas (exemplo: aprender coisas diversificadas em um número tal que não permite sua enumeração); disciplinas escolares (nomeadas ou evocadas através de um conteúdo ou de uma capacidade, como falar bem, compreender textos); aprendizagens metodológicas (exemplos: ler, revisar, corrigir); aprendizagens normativas (exemplos: levantar a mão para falar, escutar os professores, comportamentos que satisfazem às exigências institucionais da escola); aprendizagens de capacidades (evocação de aprendizagens em termos de capacidades metacognitivas, quais sejam aquelas centradas no conhecimento, em que o aluno toma como objeto de reflexão o seu pensamento, ou, melhor dizendo, a condição que tem de pensar, refletir, imaginar, reinventar).
- Aprendizagens relacionais e afetivas: aquelas centradas nas relações com o outro e na afetividade presente, ou não, nessas relações. Subcategorias foram aí identificadas, a saber: o conformismo (exemplos: respeitar as pessoas mais velhas; comportar-se bem); a proibição (exemplo: aprender a não mentir, a não roubar, a não usar drogas); a transgressão (exemplo: aprender a roubar, a fraudar, a fazer bobagens); relações positivas ou de harmonia com o outro, tendo em vista a vida em comum (exemplos: solidariedade, confiança, franqueza); e as relações negativas ou de conflito com o outro (exemplos: aprender a se defender da inveja, compreender a desconfiança, o ódio e a mentira).
- Aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal: incluem as relacionais e afetivas, pois englobam ocorrências que revelam o desenvolvimento de um trabalho cognitivo no campo relacional, fazendo o indivíduo assumir uma

postura reflexiva diante da vida. Incluem-se entre elas as aprendizagens de autonomia, de responsabilidade e de autocontrole. Tais comportamentos estão associados ao desenvolvimento do voluntarismo, pois o jovem deve aprender a resolver as situações da vida, principalmente as tensões da vida cotidiana. Ele precisa aprender a se comportar, a ser educado, a não transgredir as normas da sociedade. É-lhe exigido, então, um trabalho de regulação de afetos e de relações, o que requer uma distância da situação e um ajustamento da conduta à situação (exemplo: estar solidário não é simplesmente viver em grupo). A escola, a família, a educação, colaboram para esse trabalho de distanciamento. A regulação é acompanhada de uma organização intelectual que produz regras ou objetos do saber (exemplo: aprender a refletir). Criam um discurso de generalização sobre o tempo, sobre a vida, sobre si mesmo. Os processos de distanciamento e reflexão no campo afetivo não contribuem para o sucesso escolar, mas são articulados com os demais.

- Através da evocação das aprendizagens afetivas e relacionais desenvolve-se, nos jovens, uma imagem do seu próprio mundo, permitindo a imagem da maneira pela qual eles as vivem (isto não quer dizer que uma aprendizagem não foi realizada se não foi lembrada pelos jovens).

Em conformidade com os fundamentos de sua teoria, Charlot passa a elaborar, paulatinamente, conceituações para a *relação com o saber*.

“Em 1982, definíamos a relação com o saber como o conjunto de imagens, de expectativas e julgamentos que se referem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma.”(Charlot apud Rezende, p. 49)

Não achando esta definição satisfatória, Charlot afirma:

“Nós diremos hoje, pois, que a relação com o saber é uma relação de sentido e, pois, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber. Paralelamente nós definiremos a relação com a escola como uma relação de sentido e, pois, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e a escola como lugar, e reunião de situações e de pessoas.”(Charlot, 1992, p. 29)

Ele explica: a *relação com o saber* é uma relação com os processos do aprender e com os produtos desses processos. A relação com o saber é também uma relação de sentido e de valor porque o indivíduo só atribui sentido àquilo que lhe parece ter valor. É, pois, uma relação de identidade que inclui:

- um conjunto de representações, de valores, que permitem colocar o mundo em ordem e hierarquizá-lo;
 - um conjunto de práticas sobre o mundo, organizado em função dessas representações e desses valores;
 - um conjunto de móveis e de objetivos;
 - uma história que inclui os três momentos da temporalidade: passado, presente, mas também futuro projetado...;
- uma imagem do próprio eu.” (Charlot, 1992, p. 30)

Ele ainda dá definições dos seguintes teores:

“A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo que estiver relacionado com ‘o aprender’ e com o saber;
Ou, sob uma forma mais intuitiva: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados, de uma certa maneira, com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.”(Charlot, 2000, p. 80-1)”.

Charlot lembra, ainda, que o importante é que o conceito de *relação com o saber* esteja inserido em uma rede de conceitos. Tal conceito pressupõe, necessariamente, o desejo, “(...) desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber.”(Charlot, 2000, p. 80-1)

Ele explica que o homem, quando se relaciona consigo mesmo, sente que é preciso aprender, sempre e em qualquer instante ou circunstância, diante das diversas situações de vida, de modo a se tornar um ser responsável por si próprio e capaz, como tal, de assumir comportamentos verdadeiramente autônomos.

Já na sua relação com o outro, há a aprendizagem de novos saberes e o surgimento, nele, de uma série de reações provocadas por esse outro, até mesmo quando o relacionamento entre ambos ocorre à distância, não havendo presença física dos dois por ocasião do relacionamento.

Ressalta Charlot, neste particular:

“Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências, e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito do saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.” (Charlot, 2000, p. 60)

Finalizando esta exposição sobre os principais elementos da teoria da *relação com o saber*, destaco as questões levantadas por Charlot envolvendo as práticas escolares que, segundo ele, podem reforçar ou mudar tal relação.

Ele critica a concepção empirista relativa ao processo de aprendizagem. Na prática pedagógica fundamentada nessa teoria, há uma despreocupação com o processo que o aluno utilizou para aprender; é esperado que este aceite e aprenda em função de tudo o que o professor transmite, sendo apenas um narrador daquilo que se passou em sala de aula; não há espaço para desenvolvimento da autonomia do aluno. Tais práticas não estimulam a produção do aluno, nem a construção de saberes; são apresentadas ao aluno questões pouco úteis para desenvolver o saber. A atividade de aprender não tem sentido para o aluno; ele não se mobiliza em relação à escola.

A prática docente e as disciplinas escolares podem, também, favorecer a construção de objetos dos saberes e a mobilização do aluno em relação à escola. O desenvolvimento da capacidade de objetivar e de se situar diante de um saber se constrói através de práticas cognitivas. O aluno sai, assim, do imediatismo de fazer exercícios para entrar num campo de maior amplitude: o de aprender. O professor estimula sua atividade e realiza intervenções pedagógicas ativas, orientando-o e estimulando-o. Charlot sugere e propõe, também, que a atividade docente possibilite ao aluno a identificação de problemas reais e a elaboração de conceitos diferentes daqueles que o professor ensinou; é estimulado, nesse

sentido, a escrever e a produzir textos, argumentando e expressando seu modo de pensar, sua opinião.

Ao adotar tal prática, estimulando a fala, a atividade e a participação efetiva do aluno, o professor poderá encontrar elementos que viabilizem o entendimento do sentido que é atribuído ao processo de aprender pelo aluno, sua mobilização na escola e em relação à escola, enfim, sua *relação com o saber*.

3 PERFIL DO GRUPO

Minha pesquisa, como já ficou explicado anteriormente, é composta por dois momentos básicos: no primeiro, foi utilizado um questionário e, no segundo, foi aplicado o inventário do saber, mesmo instrumento utilizado por Charlot em seus trabalhos.

Neste capítulo, através do estudo das respostas obtidas a partir do questionário apresentado aos alunos, almejo:

- Conhecer seu nível sócio-cultural e o de suas famílias.
- Identificar os motivos que os levaram a escolher o curso Normal.
- Indicar o que pretendiam fazer após a conclusão do curso.
- Verificar a frequência e o hábito de seus estudos.
- Conhecer as atividades das quais eles gostavam de praticar quando não estavam na escola.
- Constatar suas satisfações e/ou insatisfações em relação ao curso escolhido.
- Identificar as disciplinas curriculares que preferiam e os motivos que geraram estas preferências.
- Diagnosticar as aprendizagens significativas ocorridas durante o curso Normal.

A aplicação do questionário ocorreu no segundo semestre do ano de 2002, na própria sala em que assistiam às aulas, diariamente. Não vi sentido em fazê-lo em outro local, tendo em vista que é na escola e, principalmente, na sala de aula, que a *relação com o saber* mais se apresenta ou é demonstrada ao professor.

O modelo do questionário e da ficha utilizados, ambos idealizados por mim, nos moldes das entrevistas pensadas por Charlot, encontram-se anexos a esta dissertação. Os

dados obtidos por meio de ambos foram agrupados conforme os segmentos abaixo expostos.

- Elementos relacionados à posição social das famílias dos alunos: o bairro onde moravam e a profissão dos pais e das mães.
- Elementos relativos à escolaridade e à vida do aluno: trabalho e estudo, estudo em casa, opções de lazer.
- Elementos que justificaram a escolha dos jovens pelo curso Normal.
- Elementos que revelaram suas expectativas de vida, após a conclusão do curso.

Pelas razões que já expus no Capítulo 1 deste trabalho, decidi eu mesma aplicar o questionário em apreço. Lembrei, então, aos alunos – como também já disse – que estava elaborando a minha dissertação para o Mestrado que cursava na UFF e que, para o desenvolvimento do tema ao qual estava me dedicando, era da máxima importância a colaboração deles. (No primeiro ano, tive a preocupação de explicar em que consistiam um curso de Mestrado e uma dissertação; no terceiro, dispensei-me dessa explicação, pois já os encontrei mais bem informados, inclusive porque já envolvidos com o vestibular e com a escolha de cursos e universidades).

Dando seguimento a meus estudos e analisando os resultados do questionário, levantei as respostas às perguntas feitas, que eram objetivas, e posteriormente, apurei o percentual correspondente ao número de vezes em que uma mesma alternativa foi citada pelos alunos das duas turmas.

Os dados obtidos podem ser vistos nas tabelas em anexo, ao final da dissertação.

Algumas repostas às proposições do questionário foram apenas comentadas no corpo do texto, não sendo apresentadas em tabelas. Isto não quer dizer que elas não tenham sido objeto de análise quantitativa. Foram computadas igualmente; somente não foram calculados os respectivos percentuais, nem formadas tabelas. Achei preferível tão-só comentá-las, principalmente aquelas mais abertas, vale dizer, aquelas nas quais foi propiciada aos alunos a oportunidade de escreverem livremente, sem qualquer diretividade, o que quisessem, diante de cada solicitação.

No que diz respeito ao sexo dos alunos, acho relevante registrar que, dos quarenta e dois componentes dos grupos pesquisados, havia no primeiro ano apenas dois homens e, no terceiro, apenas um. O curso era, pois, marcado pela presença feminina, tanto no que se referia a alunos quanto a professores. Eram apenas quatro professores masculinos, sendo Física, Química, Matemática e Educação Física as disciplinas pelas quais eram responsáveis.

Com relação à idade, os dados analisados permitiram-me verificar que na turma do primeiro ano encontravam-se 14 alunos com 16 anos. Já na do terceiro, a faixa etária predominante era de 17-18 anos, consoante mostra a tabela 2 do anexo 8.3.1.

Não observei grande distorção na relação idade/série, como se pode concluir diante das faixas etárias citadas acima, e considerando, também, a idade provável com a qual alunos de classe média costumam ingressar na última etapa da Educação Básica.

Esse resultado aparece explícito nas respostas do questionário, que se refere à repetência de ano ou série escolar pelos alunos. No primeiro ano verificou-se que um total de oito alunos repetiu alguma série em toda aquela etapa da educação e, no terceiro, seis.

No terceiro ano, existia uma aluna com 31 anos, o que a diferenciava do grupo. Ela já havia cursado o antigo segundo grau em uma outra escola privada do mesmo município de Niterói. Ficou sem estudar por um certo período, durante o qual casou-se e teve filhos. Retornou aos estudos em 2001, matriculando-se no curso Normal de nossa instituição.

Como já ficou dito, este capítulo referente aos resultados do questionário, está organizado de maneira a propiciar ao leitor uma visão do perfil do grupo estudado. Inicialmente serão apresentados dados relativos à família de origem do aluno, outros apurados sobre a vida do jovem, os quais estarão expostos no item lazer, e aqueles específicos do curso Normal.

1.0.Família de Origem

As indagações do questionário deram ensejo a que eu conhecesse, como se fazia necessário para o estudo da relação do aluno com o saber, a origem e a vida de suas famílias, no que tange aos aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais, que eu considerei como relevantes contribuições para se conhecer as histórias escolares dos alunos. São dados bastante úteis aos fins desta pesquisa, eis que possibilitam uma melhor compreensão da mobilização ou desmobilização dos alunos perante a escola.

Pude verificar que os alunos eram provenientes de famílias de camadas médias, que podiam manter seus filhos em uma escola privada.

A maior parte dos jovens do curso Normal em estudo não trabalhava, o que traduziu o padrão de vida dessas famílias. Vinte alunos do primeiro ano e treze do terceiro declararam não trabalhar.

Para que nessa área o estudo ganhasse maior expressão, procurei identificar os locais de moradia dos pais dos jovens sobre os quais recai minha pesquisa, bem como seu nível de escolaridade.

1.1.1. Local de moradia

A citação do endereço de cada um foi apenas um indicador do padrão social de vida do aluno. Não foi minha intenção fazer um diagnóstico completo de seu nível social e de sua família, já que, para tanto, me seriam necessários certos dados estranhos aos objetivos desta dissertação.

Os alunos residiam, com os pais, em bairros valorizados socialmente. Muitos moravam em Icaraí, perto do local da escola; este bairro faz parte da zona nobre da cidade, sendo considerado como próprio para moradia de pessoas da classe média e da classe média alta.

Os dados analisados acima podem ser visualizados na tabela 1 do anexo 8.3.1. A tabela mostra a distribuição de alunos, por série, de acordo com o local onde residem.

1.1.2. Bens culturais

Sabe-se que os bens culturais das famílias traduzem o capital cultural que elas detêm, o que, possivelmente, influencia na relação do jovem com o saber.

No item pesquisado – assinatura ou compra de jornais e/ou revistas – constatei que todas as famílias dos alunos de ambas as turmas adquiriam, com frequência, jornal e/ou revista.

1.1.3. Nível de escolarização dos pais

As práticas educativas da família são, possivelmente, resultantes do nível de escolaridade dos pais, podendo, em conseqüência, contribuir para a mobilização ou a desmobilização do(s) filho(s) na escola. Cabe ressaltar que um outro membro da família pode ter maior interferência na história escolar do aluno do que os próprios pais. No entanto, esse tema estudado por Charlot, está sendo apresentado no capítulo dedicado à exposição dos principais elementos de sua teoria.

Dessa forma, busquei conhecer o nível de escolaridade dos pais, apurando que os dos alunos do primeiro ano apresentavam um nível de escolaridade mais alto que os do terceiro (58,3% daqueles possuíam nível superior completo, enquanto apenas 38,9% destes tinham tal nível de escolarização); havia pais do terceiro ano com apenas a oitava série concluída ou apenas o ensino médio ou o superior incompleto (este em um número significativo de 27,8%); e somente um único pai do primeiro ano tinha o curso de Mestrado (vide tabela 3 do anexo 8.3.1).

A maior parte das mães do primeiro e do terceiro anos possui nível superior completo (50% e 55,6%). Ainda quanto às mães, era próximo, nas duas séries, o número das que tinham formação de nível médio completo (25% no primeiro ano e 22,1% no terceiro) e nível superior incompleto (16,6% no primeiro ano e 11,1% no terceiro).

1.2. Lazer

O objetivo aqui visado foi entender a relação que o jovem do grupo em estudo tinha com o mundo e com as outras pessoas, através da verificação de suas atividades de

lazer, ou melhor, das atividades que gostavam de desenvolver quando não estavam na escola.

As atividades culturais e de lazer foram apontadas como as preferidas pelos jovens das duas turmas. Foram consideradas como tais: sair, viajar, andar de moto, andar a cavalo, participar de noitadas, dançar, fazer compras em “shopping”, ouvir música, falar ao telefone, acessar a internet, jogar no computador, ver televisão, tocar guitarra e órgão, ir à praia, a festas, teatros, boates, cinemas, restaurantes. A companhia dos amigos era importante nessas atividades; a conversa entre eles foi muito valorizada.

O conhecimento dessas e daquelas outras atividades podem, ao final, servir, em síntese, de indicador dos aspectos abaixo:

- Origem social dos jovens, pois permite constatar que eles freqüentavam ambientes próprios de camadas médias privilegiadas, sendo necessário um certo poder aquisitivo para vivenciar as situações citadas.
- Características do desenvolvimento dos adolescentes, já que a presença do grupo de amigos e namorados era marcante em suas vidas.
- O ambiente social onde eles sentiam maior prazer em estar e onde estabeleciam suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

1.3.O Curso Normal

Alguns pontos relativos ao curso Normal foram pesquisados e analisados como: as justificativas apresentadas pelos alunos para a escolha que fizeram, a satisfação ou insatisfação diante do curso, as disciplinas preferidas e que consideraram importantes em sua formação, e, finalmente, as perspectivas que disseram ter para após a conclusão do curso.

Ao recolher dados sobre os motivos que os levaram a escolher o curso e as pretensões que possuíam diante do futuro, tive como principal finalidade verificar o sentido que o curso representava para eles: desejavam profissionalizar-se para conseguirem emprego após o término do ensino médio? A relação com a escola e com o curso estava vinculada, na visão deles, com a profissão que viriam a exercer num futuro próximo ou distante? O curso não tinha sentido por si mesmo? Em outras palavras:

aquela relação era uma relação na qual o saber era entendido como indispensável à formação de um bom profissional?

As pretensões futuras poderiam me fornecer, positiva ou negativamente, indicadores do desejo desses jovens de dar continuidade à formação docente, contribuindo, assim, para melhor pensar-se a mobilização deles perante o curso Normal.

1.3.1. A escolha do curso normal: motivos apontados pelos jovens

O objetivo principal do curso Normal, e que dá sentido à sua existência, é o de formar professores.

Pude constatar, no desenvolvimento deste capítulo, a presença de outras razões que impulsionaram o jovem à escolha feita. O leitor pode conhecê-las ao analisar a tabela 4 do anexo 8.3.1.

Encontrei na turma do primeiro ano 20,8% dos alunos optando pelo curso Normal porque pretendiam lecionar ou porque ele era importante para a formação de uma futura mãe ou pai; 29,2% indicaram que o escolheram porque gostavam dos conteúdos trabalhados. Poucos mostraram a influência dos pais na escolha, 12,5%, e apenas um (uma aluna) afirmou que sua opção foi por não gostar das disciplinas do ensino médio, não profissional.

No terceiro ano, o ato de lecionar mobilizou a escolha dos alunos pelo curso (55,6%), fato que os diferenciou, sensivelmente, dos alunos do primeiro, pois poucos, neste, (20,8%), como já foi visto, apontaram este motivo como expressivo. Um número não considerável optou pelo curso, segundo expressou no questionário, por causa de seus conteúdos. Não houve também referências significativas que revelassem uma grande influência dos pais em suas decisões. Nenhum jovem do terceiro ano preferiu o curso porque não gostava das disciplinas do ensino médio; já no primeiro, um jovem apontou esse motivo. Constatei que no terceiro ano não se encontrava jovem que tenha procurado o curso Normal por não gostar dos conteúdos do ensino médio, formação geral.

1.3.2. A satisfação com a opção pelo Curso Normal:

Este item do questionário permitiu concluir sobre o nível de satisfação dos jovens com a escola e com o curso Normal.

Foram registrados, entre os alunos do primeiro ano, casos de insatisfação; a maior parte (79,2%), porém, declarou estar satisfeita com a escolha feita.

Na turma do terceiro ano, todos os alunos fariam a mesma opção, se necessário fosse, não se arrependendo, portanto, de estarem matriculados no curso.

O nível da satisfação do jovem com a opção pelo curso está representada na tabela 5 do anexo 8.3.1.

1.3.3. As disciplinas preferidas:

Nas duas turmas a preferência pela disciplina Psicologia da Educação foi marcante, sendo que, no terceiro ano, houve também um grande interesse pela Sociologia da Educação.

Os alunos justificaram espontaneamente a sua preferência sem ter sido solicitada no questionário.

Relato a seguir algumas das justificativas apresentadas pelos alunos do primeiro ano referentes à disciplina Psicologia da Educação:

- “Estuda o comportamento das pessoas.”
- “Os temas estão relacionados ao dia-a-dia.”
- “Ajuda a compreender as relações humanas.”
- “Os temas estudados são interessantes.”
- “As aulas são interessantes e a professora é legal.”
- “Ajudará a construção pessoal, no maior entendimento das emoções e relacionamentos, além de me identificar com o que é estudado e abordado no curso.”
- “A matéria é ligada à criança.”
- “A professora é super ativa.”

- “A disciplina favorece a prática.”

A turma também demonstrou interesse pela disciplina Prática de Ensino e indicou os motivos, entre os quais destaco:

- “A prática na Educação Infantil é linda; tudo é maravilhoso.”
- “A disciplina possibilita estudar o comportamento da criança e estar em contato com ela.”
- “A professora explica bem e estimula a turma.”

A disciplina Psicologia da Educação apareceu como a eleita, pelos alunos do terceiro ano, pelos seguintes motivos:

- “Possibilita entender o comportamento infantil.”
- “Favorece a observação de como a teoria acontece na prática.”
- “Permite aprender como lidar com a criança nas diferentes situações do cotidiano escolar e em casa, no futuro, como mãe.”
- “Os assuntos interessam e a forma como a professora explica a matéria.”
- “Ajuda a diagnosticar os problemas dos alunos.”

Ainda pelas respostas ao questionário, pude constatar que os jovens valorizam disciplinas ministradas por educadores que demonstram interesse pelo aluno, pelo processo pedagógico e pela sociedade, como, por exemplo, a disciplina Sociologia da Educação, sobre a qual comentaram:

- “É muito importante para a futura prática docente e permite conhecer como se estrutura a sociedade e como se desenvolvem as relações em seu interior.”
- “É importante conhecer os motivos que influenciam na reprodução ou na transformação social.”
- “Explica o funcionamento de uma sociedade e o comportamento dos indivíduos dentro dela.”
- “Ajuda a ter uma visão ampla e crítica a sociedade e da educação.”
- “Possibilita a compreensão da sociedade, de suas transformações e de tudo que a influencia de modo geral.”

Quando questionados sobre as aprendizagens mais importantes do curso Normal, indicaram “saber lidar com crianças” ou “compreender o comportamento da criança”, o

que vai ao encontro dos objetivos da disciplina que indicaram ser a predileta: a Psicologia da Educação.

1.4.O estudo em casa:

Em ambas as turmas verifiquei um significativo grupo de alunos que afirmaram estudar em casa, mas às vésperas das provas: 45,8% no primeiro ano e 50% no terceiro. 44,4% dos alunos do terceiro ano indicaram estudar em outras situações, diferentes daquelas apresentadas no questionário.

1.5.Pretensões do jovem após a conclusão do curso normal:

Interessei-me também pelas aspirações dos jovens com relação ao ingresso em nível superior, pois podem se constituir em indicadores da sua relação com o saber. .

A maior parte dos alunos das duas séries declarou pretender prosseguir seus estudos em nível superior, sendo que os cursos de Pedagogia ou Psicologia foram os mais desejados. Notei, entretanto, pela variedade de cursos citados e pela menção feita a duas opções ao mesmo tempo, a indecisão que eles enfrentavam quanto à escolha do curso de nível superior de sua preferência. Julgo, entretanto, ser natural que isso acontecesse, visto que tinham concluído a oitava série há apenas poucos meses. Já no terceiro ano, pude observar uma maior certeza do campo profissional em que gostariam de atuar. Enfatizo a opção pelo curso de Pedagogia, indicado principalmente pelos alunos do terceiro ano, pois ele era e é o que efetivamente propiciava a continuidade da formação recebida no curso Normal de nível médio, anteriormente escolhido e freqüentado.

Estive também atenta, com o intuito de confirmar as escolhas profissionais dos jovens, ao desejo que demonstraram de lecionar após o término do curso, havendo percebido, pelas respostas ao questionário, tendências mais fortes no terceiro ano.

Estive também preocupada em conhecer se os alunos pretendiam dar continuidade aos seus estudos no nível superior, principalmente no curso de Pedagogia. Pressupus ser esse um indicador para a análise da relação deles com o saber, já que

estariam valorizando saberes específicos que os possibilitassem exercer a função docente.

2 SABERES, AGENTES, LUGARES E EXPECTATIVAS PRIVILEGIADAS

Prosseguindo minha análise dos dados coletados, passo a examinar os inventários do saber elaborados pelos alunos que constituíram a população alvo de meus estudos, na mesma linha seguida por Charlot, procurando identificar os saberes que os jovens privilegiam, os locais e agentes que os promoveram e as expectativas futuras desses jovens.

O perfil dos jovens estudados já foi delineado no capítulo anterior. Além de caracterizá-los socialmente, de conhecer o nível de escolarização de seus pais, pude colher informações relevantes para meu estudo, como: as situações em que estudavam em casa, a satisfação e/ou a insatisfação em relação ao curso Normal e as aprendizagens mais importantes havidas neste curso.

Os inventários do saber, de acordo com o supramencionado pesquisador, não indicam o que o aluno aprendeu objetivamente, mas o que ele diz ter aprendido, quando responde à questão proposta, revelando o que, no seu enfoque, foi realmente importante a ponto de ser por ele evocado.

Como já foi dito, o modelo empregado de pergunta foi: “Tenho anos. Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que é importante em tudo isso? O que espero ainda aprender?” (Charlot apud Rezende, 1996, p.51)

O jovem, diante dessa questão, é estimulado a fazer escolhas e a explicitá-las. Cumpre, então, ao pesquisador, segundo a teoria da *relação com o saber*, estar bastante atento ao que ele aponta como sendo o mais relevante em suas aprendizagens.

Os inventários dão ao pesquisador os elementos mais seguros para ele pensar as histórias escolares dos alunos, sobretudo porque, apesar de serem imprevisíveis, eles sempre trazem à luz situações e dados que se tornam inteligíveis e comparáveis.

Podem ser objetos de análise quantitativa e qualitativa, como aqui estou fazendo, no desenvolvimento de uma pesquisa que envolve duas séries, compostas de 24 e 18 alunos, e se fundamenta na apreciação dos 42 inventários.

Tais inventários foram aplicados com os mesmos cuidados com que o foram os questionários, em sala de aula, sendo dadas somente explicações mínimas.

Pude formar os grupos propostos por Charlot em função das respostas dos alunos diante da questão apresentada. Identifiquei elementos em seus textos e classifiquei-os da seguinte maneira: saberes evocados como importantes, locais e agentes de aprendizagens e expectativas de aprendizagens. A partir desses grupos, pude também realizar novos agrupamentos, diante de elementos comuns encontrados nas respostas dos alunos.

Foram selecionadas passagens dos textos dos inventários que mostraram a singularidade das histórias escolares e, ao mesmo tempo, os elementos que, por comuns em diversas delas, originaram os agrupamentos desta pesquisa. Procurei, ao analisar os dados, conhecer os processos epistêmicos que demonstram o sentido que atribuíram ao aprender e, também, os saberes privilegiados. Procurei também identificar a relação identitária com o saber, observando o que o jovem priorizava em sua vida, e o que esperava ainda aprender.

A partir dessas ações, pretendi encontrar indicadores que revelassem os processos de mobilização do aluno na escola e os de sua mobilização em relação a ela. Como já foi dito por Charlot, enquanto aqueles (os que ocorrem na escola propriamente) representam um investimento nos estudos, por parte do aluno, aqueles outros (os que se desenvolvem em relação à escola) requerem que a escola e os conteúdos tenham algum sentido para ele. Assim, o jovem mobilizado em relação à escola estará mobilizado na escola e, por via de uma interdependência natural, o investimento no estudo dependerá do sentido que for dado por ele à escola.

Esta a correlação que, no tocante aos alunos do curso Normal, aqui, através deste trabalho, procurei visualizar, com a ajuda dos inventários, mediante indagações como as seguintes:

- Esses jovens estavam na escola somente para adquirir um diploma de professor?
- Ou apenas desejavam um certificado de conclusão do ensino médio?
- Ou acreditavam que o acesso à profissão está ligado à aquisição de saberes e de conhecimentos?
- Ou concebiam o saber como mediação entre escola e profissão?
- O saber esteve sempre no centro de seus inventários?
- Houve apenas uma tímida citação de disciplinas ou de conteúdos aprendidos?
- Ou os textos apresentaram uma análise significativa das disciplinas, com comentários ou juízos de valor sobre as mesmas? (esses aspectos da vida escolar do aluno também são abordados por Charlot em suas pesquisas).
- Existia diferença de mobilização em relação à escola entre as duas turmas?
- Em que pontos as famílias contribuía para mobilizar o jovem em relação à escola?

Apresento neste capítulo os dados quantitativos que pude retirar dos inventários e que aparecem demonstrados nas tabelas do anexo 8.3.2.

2.1.Os saberes que o jovem privilegia

Estão sendo aqui arroladas as aprendizagens que os jovens indicaram como importantes em sua vida. Procurei fazer uma classificação das mesmas de maneira similar àquela sugerida por Charlot (vide tabela 1 do anexo 8.3.2). Conforme já disse anteriormente, foram dispostas do seguinte modo: as de vida cotidiana, as advindas das atividades intelectuais e escolares e as de natureza tipicamente pessoal, tais como as afetivas.

As aprendizagens ligadas à vida cotidiana referem-se às ações lúdicas, às de saber fazer específico (como consertar objetos) e às de trabalhos familiares. Aqui, a *relação com o saber* é vista como uma relação com as ações.

As aprendizagens intelectuais são aquelas que envolvem a dimensão cognitiva do aprender. Nesta categoria estão incluídas as atividades escolares de base, apesar de não ser somente nesse campo que elas se realizam (ler, escrever, contar etc.).

As aprendizagens relacionais e afetivas são exercitadas mediante o inter-relacionamento e se realiza também no plano imaterial.

As aprendizagens próprias do desenvolvimento pessoal centram-se no próprio aluno; são ocorrências ligadas ao voluntarismo, associadas à autonomia e à responsabilidade de cada um consigo mesmo.

2.1.1. Aprendizagens relacionais e afetivas

As aprendizagens relacionais constituíram-se no saber mais privilegiado pelos jovens dos dois grupos: 22 ocorrências no primeiro ano (41,5% do total) e 16 no terceiro (50% do total).

Percebi a valorização que foi atribuída às relações de harmonia com o outro, muitas vezes associadas ao cultivo da amizade e às relações positivas com outrem. O saber relacional mais lembrado foi o referente ao lidar com as pessoas, como acentuou uma aluna ao declarar que “(...) foi importante aprender como as pessoas são diferentes e nós devemos lidar com elas, entender, conversar, ajudar, trocar idéias. Aprendi que mesmo que pareça que estamos sozinhos na vida, não estamos; amigos existem pra isso.”

O depoimento de uma outra, transcrito abaixo, demonstrou o exercício do controle individual diante de um fator biológico (atividade relacionada ao desenvolvimento pessoal), para que haja a tão desejada convivência pacífica entre as pessoas:

“Aprendi que quando estou de TPM devo ficar meio afastada de tudo e de todos sem participar de brincadeiras e ‘zoações’. Aprendi que quando se estuda numa turma cheia de mulher ou você se cala, ou fala pra caramba e deve levar em consideração que, um dia, a metade da sala pode estar de TPM.”

Algumas outras falas, como as que transcrevo abaixo, mostraram que os valores necessários para esse inter-relacionamento saudável estão fundamentados na reciprocidade:

“(...) aprendi a ser amigo e a gostar das pessoas que me mostravam carinho.”

“Normas de convivência, acredito que aprendi, mas, por mim mesma, por percepção do mundo que me cerca, como: não faça com os outros o que você não quer que seja feito com você.”

“(...) a convivência pacífica é uma grande virtude do homem, afinal eu sou um ser social.”

Há alunas que relataram, predominantemente, que aprenderam a conviver com pessoas das quais não gostavam em prol da presença da harmonia, consoante o que disse uma delas:

“(...) aprendi também a conviver com pessoas que, muitas vezes, eu não gostaria que estivessem ao meu lado.”

Já o valor correspondente ao “respeito ao outro” foi enfatizado por grande número dos adolescentes pesquisados, em depoimentos como esses:

“Aprendi a educação, a ser educada com os outros, a respeitar as pessoas assim como elas me respeitam (...)”.

“Aprendi a tratar o próximo com respeito, ser companheira, amiga, sempre procurando ajudar o próximo na medida do possível (...)”.

“Na escola pude vivenciar o que é verdadeiramente a convivência com os amigos e como é importante a vida em grupo.”

“Juntando tudo que aprendi nesses lugares, a coisa mais importante de todas é respeitar as diferenças das pessoas. Em casa aprendi que nós não somos iguais (além de diante de Deus), temos nossas diferenças e dificuldades, nossos pontos positivos e negativos, porém é necessário respeitar as pessoas como elas são, para ter uma boa convivência.”

“Aprendi primeiro de tudo que o mais importante da vida é saber respeitar o próximo, pois através disso posso construir amizades que se tornam um alicerce para superar pequenos problemas que surgem na minha vida. Cada um é diferente do outro e devemos saber conviver com as diferenças de forma harmoniosa.”

Vão reproduzidas abaixo outras citações, dentre as recolhidas dos alunos em estudo, nas quais o “respeito” foi igualmente invocado, demonstrando a preocupação com o cumprimento de regras.

“Na creche (...) aprendi a respeitar, pois tinham certas regras (...).”

“Em casa, todo dia aprendo a conviver em família, aceitando as diferenças e limitações de cada um, aprendo a ouvir e respeitar, a seguir normas, cumprir minhas obrigações (...).”

O respeito aos mais velhos, ao pai e à mãe, figurou de maneira significativa nos inventários do jovem do terceiro ano.

Convém ainda ressaltar que ficou muito claro, diante da leitura das declarações dos alunos das duas turmas alvo do meu trabalho, o significado que eles davam a valores morais e cristãos como honra, honestidade, não desejar o mal do outro, amar o próximo, partilhar, ser solidário, ser humilde e ser responsável. Isto o que se depreende, seguramente, desses exemplos que abaixo transcrevo:

“Bom, aprendi bastante coisa talvez as mais importantes sejam o respeito, a honra, a honestidade.”

“(...) o encontro com Deus a cada domingo me faz sentir mais segura como se eu pudesse ver sua mão me guiando em todos os meus caminhos; é muito legal!”

“Na Igreja, além de fazer amigos, me encontrei ‘com Deus. Lá tenho a oportunidade de crescer espiritualmente, e, com a fé que eu tenho, acreditar que é possível melhorar, acreditar no que eu quero.”

“(...) aprendo a amar cada pessoa do jeito como ela é, na circunstância em que ela estiver.”

Observei que, em muitas outras assertivas recolhidas na pesquisa, foi mostrada forte presença de sentimentos de certeza, de experiências vividas e de convicções e conclusões sobre a vida (posturas reflexivas). Atente-se, a propósito, para estas:

“Aprendi, também, que ser alguém é estar sempre com a cara a ser batida, e mesmo apanhando estar de braços abertos ao que de bom ou de ruim a vida tem para nos dar, às vezes, o pior caminho.”

“Aprendi que a vida é difícil, mas vale a pena lutar por ela, principalmente quando pensamos em todos que amamos e nos nossos objetivos futuros, que serão alcançados. É necessário ser otimista e não pessimista né?”

“Vergonha não é cair, e sim ter vergonha de se levantar.”

“Não posso me entregar à morte; é hora de lutar, ser forte.”

“A vida é uma escola.”

“Aprendi em pouco tempo que toda dor é válida depois, pois é uma valorização em longo prazo (...). Em plenos 16 anos eu sei qual é o segredo para ser feliz nessa vida: não fazer mal a ninguém, pois tudo volta.”

“Aprendi que beijos não são contratos e presentes não são promessas.”

“Aprendi que as pessoas são tomadas das outras muito depressa, por isso sempre devemos dizer o quanto são importantes, o quanto as amamos. Pode ser a última vez que as vemos.”

“Bem, o tempo é uma preciosidade, porque a vida é uma dádiva fatal.”

“Quando se consegue algo importante não quer dizer que sua vida está praticamente garantida, pois além de você aprender com seus erros, você aprende também com a vitória para que, futuramente, a repita, para ganhar e vencer mais e mais.”

É válido também, por outro lado, aqui registrar o depoimento de uma jovem do primeiro ano, onde foram mencionados comportamentos que, de algum modo, indicam transgressão a certos princípios básicos de educação, ainda mais porque ela própria lembrou, logo em seguida, um posicionamento oposto àqueles, externando assim, ao final, a sua preocupação com o conviver bem:

“Na minha infância aprendi tanta coisa útil como também coisas inúteis, (...) a falar tanto coisas boas quanto ruins, como palavrões, a dar ‘cascudos’, a brigar, a bater, a chorar! Aprendi a perdoar, me arrepender (...).”

2.1.2. Aprendizagens ligadas à vida cotidiana

As aprendizagens cotidianas foram relatadas somente por alunos do primeiro ano: houve 10 ocorrências (18,9% do total); entre os do terceiro, não houve nenhuma.

Alguns exemplos podem ilustrar a lembrança desse tipo de aprendizagem. Uma referência apareceu a trabalhos familiares: “aprendi a (...) arrumar a casa ajudando minha mãezinha (...)”. Noutra, a jovem apontou para uma tarefa do cotidiano que teve significação para sua vida: “Aprendi cuidar das minhas coisas.” Houve também alusões a atividades lúdicas, como andar de bicicleta, dançar, cantar, brincar, pular corda. Curiosa, a esse respeito, a fala de uma jovem: “Aprendi uma coisa que eu amo: andar a cavalo.”

Outros saberes específicos, também revestidos de alguma conotação lúdica cujo aprendizado pode gerar prazer, ainda foram recordados:

“Cresci, entrei na aula de piano, algo que sempre admirei e tive vontade de fazer. Aprendo até hoje, cada vez mais, a arte da música.”

“Aprendi a mexer no computador.”

2.1.3. Aprendizagens intelectuais e escolares

As aprendizagens intelectuais e escolares não mereceram muitos registros por parte dos alunos das duas turmas: 7 ocorrências no primeiro ano (13,2% do total) e 3 no terceiro (9,4% do total). Nem por isso deixam de ser interessantes.

Passo a citar algumas frases que sinalizam a escola como lugar onde ocorrem as aprendizagens intelectuais:

“Passei por três escolas diferentes e nelas aprendi muitas coisas, mas só no ensino médio modalidade normal que aprendi a ser crítica, reflexiva e criativa.”

“Na escola aprendi que apesar de ser muito bom brincar, é preciso ter responsabilidade.”

“Para mim, tudo que aprendi até agora foi importante para que hoje eu tenha consciência dos acontecimentos que envolvem o mundo, conseguindo compreendê-los e tendo uma opinião crítica e argumentos suficientes contra ou a favor dos fatos.”

“Na escola iniciei minha leitura do mundo.”

“Na escola também aprendo muitas coisas importantes, tanto para minha formação profissional quanto para minha vida. É preciso conhecer teorias, fórmulas, filósofos e poetas (...).”

“Devo, com certeza, muito da minha inteligência à minha escola e aos meus professores.”

“Aprendi que não basta estar na sociedade, é preciso ir mais além, deve haver um comprometimento de atuação e mudança começando pelo meu subconsciente.”

“Aprendi a ser mais concentrada na escola.”

“Foi importante para eu me tornar uma pessoa melhor saber agir de maneira certa, nas horas certas. Saber tratar as pessoas, ser educada, lucrar cada vez com meus estudos, ter um objetivo na vida e planejar a melhor forma de realizá-lo, sendo persistente e correndo atrás do que quero.”

Julgo oportuno salientar, em meio a todos esses depoimentos dos jovens em estudo, a menção feita, por duas alunas, a determinado professor, atribuindo-lhe a responsabilidade direta pelo desenvolvimento de suas capacidades cognitivas:

“Hoje, mais do que nunca, através de suas aulas, sinto que estou pronta para o desafio de ser educadora, e que realmente fiz uma escolha que se encaixa com o meu jeito de ser e de pensar; com a minha proposta de vida.”

“Através de suas lições diárias, tanto de conteúdo, quanto de vida, através de suas aulas, de seus autores (em especial Paulo Freire), pude enxergar a realidade e sentir o desejo de mudá-la.”

No que se refere às disciplinas, aos componentes curriculares, uma aluna apenas, do terceiro ano, assim se manifestou:

“Considero que tanto as aulas de Gestão, como as aulas de Educação Física foram importantes para o meu crescimento como pessoa e como profissional.”

Outra, do primeiro ano, fez alusão, em seu texto, à “língua estrangeira”.

No primeiro ano, encontraram-se observações sugestivas sobre os conteúdos de base como ler, escrever e contar. Veja-se essa:

“Aprendi a somar desde 1+1 e até dividir 4000:300 (...), usar verbos (...).”

Nenhuma consideração a respeito de conteúdo escolar foi feita pelos alunos do terceiro ano.

2.1.4. Aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal

O grupo de aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal é composto por ocorrências indicadoras da preocupação com o trato da autonomia, do autocontrole, da responsabilidade e de ações recorrentes e/ou similares, que também propiciam a independência nos comportamentos dos jovens.

A preocupação com o desenvolvimento pessoal, principalmente com o voluntarismo, esteve mais presente nos textos do terceiro ano (40,6% do total das ocorrências), expressando o desejo e a busca da autonomia pelos adolescentes.

Cito a seguir exemplos desse tipo de aprendizagem.

Alguns se referiram às expectativas pelo alcance dos objetivos que eles buscam em suas vidas:

“(...) aprendi a lutar pelo que eu quero.”

“(...) ter um objetivo na vida.”

“(...) aprendi a persistir no meu objetivo.”

Outros enfatizaram a responsabilidade pelas suas ações, não as atribuindo a quaisquer imposições por parte de terceiros:

“Disso tudo que fui aprendendo, nesse tempo, só fez de mim uma pessoa responsável e consciente de meus atos.”

“O mais importante que acho que aprendi, mesmo muitas vezes não utilizando essa aprendizagem, é o quanto somos responsáveis por nós mesmos e pelo nosso bem-estar, pelo nosso sucesso e fracasso.”

“As coisas mais importantes que eu aprendi e tenho certeza de que são pontos essenciais na vida de uma pessoa foi ter responsabilidade com meus compromissos (...)”.

“Uma das coisas mais valiosas que aprendi foi ser um ser humano cumpridor de meus deveres, responsável, lutador e defensor das minhas idéias (...)”.

Duas alunas sugeriram a participação da escola em sua capacidade de fazer escolhas:

“Na escola encontrei o auxílio para escolher e entender o que eu queria: minha profissão.”

“Se hoje sou uma pessoa responsável, dedicada, perseverante, sensível (tenho muitas qualidades), é porque tive a oportunidade de vivenciar situações em que tive que tomar decisões e fazer escolhas, tanto na escola (com que grupinho vou andar dependerá da educação recebida em casa, dos valores) quanto na vida (não posso me entregar a morte, é hora de lutar, ser forte).”

O relato seguinte denota, de maneira bem enfática, a influência que pode ter a religião no desenvolvimento de um comportamento autônomo: “(...) e o encontro com Deus, a cada domingo, me faz sentir mais segura (...)”.

É com ênfase não menor que a conquista da liberdade aparece mencionada por um outro adolescente: “Conquistei minha liberdade argumentando (...)”.

E, ainda quanto à responsabilidade pelos seus atos, uma aluna fez observação deveras interessante: “Aprendi que responsabilidade é uma coisa que nós já tínhamos que nascer, pois às vezes, nem tão pequena assim, fiz algumas coisas sem pensar nas conseqüências (...)”.

Já em contraposição ao desejo da autonomia apresentado por alguns, uma jovem afirmou que aprendeu a depender da mãe, ao passo que três outras, voltando à infância, citaram aprendizagens que lhes permitiram ganhar a autonomia referente ao próprio corpo:

“Quando pequena, aprendi com minha mãe, boas maneiras, aprendi a cuidar do meu corpo e a desenvolver hábitos de higiene.”

“Em casa aprendi a fazer minha própria higiene pessoal.”

“Em minha vida aprendi a engatinhar, a andar (...)”.

Outra adolescente já se considerou a si mesma pronta para sua vida profissional:

“(...) tenho consciência também que o que escolhi -ser educadora- é uma grande responsabilidade. Hoje, mais do que nunca (...), sinto que estou pronta para tal desafio.”

2.2. Lugares onde ocorreram as aprendizagens e agentes de aprendizagem.

Os espaços de aprendizagens foram identificados a partir da leitura dos textos dos alunos, sendo computados, em cada relato, os diferentes locais informados. Em razão disso, se pôde formar, para estudos, os seguintes grupos: escola, casa, vida, igreja e cidade (vide tabela 2 do anexo 8.3.2).

Os agentes encontrados nos textos possibilitaram a formação de grupos, como: professores, pais, parentes, vida, amigos e pessoas em geral (vide tabela 3 do anexo 8.3.2).

Notou-se existir um grande número de inventários em que não havia indicação de lugares, como também dos agentes de aprendizagem; os jovens que escreveram esses textos parecem ter tido a preocupação apenas de enumerar aprendizagens. Os inventários do primeiro ano se constituíram em exemplos disso, quanto à referência ao lugar (15 ocorrências equivalente a 36,6% do total) e ao agente (17 ocorrências equivalente a 56,7% do total).

Os jovens do terceiro ano se diferenciam do outro grupo pelo fato de citarem a escola como local de aprendizagem (15 ocorrências equivalente a 44,1% do total).

2.2.1. Lugares de aprendizagens

Vão descritos abaixo os lugares de aprendizagens lembrados pelos jovens em seus inventários do saber.

Escola

A escola esteve presente, de maneira significativa, como lugar de aprendizagem, nos textos do grupo do terceiro ano. No que está iniciando o curso, ela foi o local mais citado. Entretanto, mesmo assim, foram poucos os alunos que tiveram a preocupação de destacar esse dado. Há oito ocorrências (19,5% do total) no primeiro ano e quinze no terceiro (44,1% do total).

Registre-se que, quando o jovem fez menção à escola, voltou-se para aprendizagens no campo relacional e no intelectual: escola na infância lembrando carinho, cuidado, amor, aprendizagem de atitudes, obediência de regras, reconhecimento, enfim, de si mesmo, como participante de um grupo social.

Escola de nível médio, na modalidade Normal, apareceu associada, principalmente no terceiro ano, ao desenvolvimento de capacidades como criticidade, reflexão, criatividade e concentração; nesse universo ela foi também vista como determinante da escolha da profissão e do aprimoramento da responsabilidade.

Apenas uma aluna do terceiro ano, a mais velha do grupo (31 anos), fez uma crítica à escola como instituição, chegando a afirmar que a “escola da vida” é a mais completa: “É claro que não vamos usar tudo que aprendemos na escola (dependendo de sua opção, você descarta certos conteúdos); mas não dá para negar que a escola da vida é a mais completa. Nela, você tem a possibilidade de ir a busca de seu objeto, mesmo levando rasteiras, tendo acertos, tendo erros, obstáculos, etc.”

Nesta oportunidade, e a propósito do tema ora abordado, acho válido esclarecer que houve necessidade, na estruturação do trabalho, da abertura de um sub-agrupamento em razão da diversidade de ocorrências detectadas: nele, as referências à escola e aos saberes foram classificadas em função de características comuns apresentadas, como: escola como lugar de apropriação de saberes, escola ligada a aprendizagens relacionais, escola como local de desenvolvimento pessoal e de voluntarismo e escola relacionada com o futuro, com estudos posteriores, com a escolha e o exercício da profissão. Alguns pesquisados citaram mais de um tipo de saber, sendo, portanto, necessário agrupá-los em mais de uma classe.

A escola e os saberes relacionais

Como já foi dito anteriormente, no item “os saberes que os jovens privilegiam”, as aprendizagens relacionais foram as mais valorizadas por eles e é na escola que elas são aprendidas, como acentuaram os alunos das duas turmas.

Atente-se, neste particular, para os comentários que se seguem, nos quais ficou bem evidenciado quando os alunos vêem a escola como um espaço de socialização:

“(...) aprendi na escola e outros lugares que devo respeitar a todos e ter educação.”

“(...) entrei para o colégio onde aprendi a conviver com pessoas da mesma idade (...)”.

“Na creche, onde foi a minha maior formação, onde aprendi mais coisas, pois desde 2 meses de idade era onde eu passava mais tempo. Acho que isso me ajudou a saber me relacionar com as pessoas, não me isolando do mundo e sempre tendo um contato muito grande com tudo; aprendi a respeitar, pois tinham certas regras, aprendi a ser amigo e a gostar das pessoas que me mostravam carinho. Já na escola (...) também comecei a sentir falta do que me era menos freqüente como uma família grande que não ia me buscar no colégio e acho que seja um dos grandes problemas que tenho para dar valor às coisas (...)”.

“Aprendi que quando se estuda numa turma cheia de mulher, você ou se cala ou fala pra caramba e deve levar em consideração que um dia a metade da sala pode estar de TPM.”

“Quando eu tinha 1 ano e 8 meses minha mãe me colocou na creche integral, pois precisava trabalhar. Para minha sorte, lá me tratavam muito bem e foi ali que aprendi os verdadeiros significados das palavras carinho, amor, cuidado (...). Na 1ª série, quando saí da creche, passei a estudar no Divina Providência, onde também ficava no horário integral. E minha vida, nesses primeiros anos, restringiu-se de casa a escola, da escola para casa. Não fiz muitas amizades fora desse ciclo, meus amigos se resumiam em primos e primas e amigos da escola.”

“A escola é outro lugar pelo qual aprendi e aprendo bastante. Através dela pude vivenciar o que é verdadeiramente a convivência com os amigos e como é importante a vida em grupo.”

A escola e os saberes intelectuais

Poucos alunos do primeiro ano conceberam a escola como lugar de apropriação de saberes intelectuais, fazendo comentários como esses:

“(...) aprendi a ler, escrever.”

“(...) aprendi a somar desde 1+1 até 4000:300, usar verbos (...)”.

“Aprendi (...) a estudar um pouco de cada coisa todo dia (...)”.

Os alunos do terceiro ano aludiram à escola como lugar de apropriação de saberes intelectuais e de aquisição de capacidades; alguns até relacionaram o desenvolvimento dessas capacidades com a sua vida futura, inclusive na área profissional, como o disseram, textualmente:

“Na escola aprendi a teoria (...).”

“Na escola também aprendo muitas coisas importantes, tanto para minha vida profissional, quanto para a minha vida. É preciso conhecer teorias, fórmulas, filósofos e poetas (...).”

Escola e desenvolvimento pessoal

Muitos alunos do terceiro ano comentaram o seu desenvolvimento pessoal, mas nada falaram sobre a escola. Ainda assim, que também em relação a eles ela atuou como local de apropriação dos saberes relatados é o que se há de depreender forçosamente dos seus próprios depoimentos abaixo transcritos, pois, se não a tivessem freqüentado, decerto que não teriam adquirido a capacidade de exprimi-los:

“Foi importante para saber (...) lucrar cada vez mais com os meus estudos.”

“Só depois de algum tempo comecei a dar valor a formação que me deram tanto na escola, quanto em qualquer lugar.”

A escola é também, para alguns alunos do terceiro ano, um lugar de crescimento pessoal, onde eles aprenderam a se controlar e a se tornar autônomos, como o disseram em termos bem enfáticos:

“Na escola aprendi que apesar de ser muito bom brincar, é preciso ter responsabilidade.”

“Hoje, depois de tantos anos de estudo, uma das coisas mais valiosas que aprendi foi a ser ‘homem’, cumpridora dos meus deveres, responsável, lutadora por meus ideais, só que sabendo respeitar o outro e não passando por cima de uma forma baixa e vulgar, vencer pelo meu mérito e meu esforço.”

Eles, em sua maioria, lembram-se dela mais em função das capacidades que lá desenvolveram.

Isto o que se infere, por exemplo, das ocorrências seguintes:

“(...) aprendi a ser concentrada na escola.”

“(...) Já na escola mesmo fui distinguindo os meus gostos e desenvolvendo as minhas capacidades (...)”.

“Em todas as situações da vida e em todos os lugares que eu passei aprendi muitas coisas e, principalmente, no curso normal (aprendo). Cresci muito mentalmente.”

“(...) minha mãe sempre me colocou em bons colégios e em ambientes que influenciaram em boas aprendizagens. (...) O curso normal me influenciou em um crescimento maior (apesar de ter sido difícil vencer esse ano, eu fico feliz).”

“Iniciei minha leitura de mundo.”

“Foi através da escola que recebi conhecimentos que hoje me ajudam e vão me ajudar bastante na carreira que eu quero seguir. Devo, com certeza, muito da minha inteligência à minha escola e, principalmente aos meus professores.”

Outros apontaram o curso Normal, em especial, como sendo o mais propício ao desenvolvimento de suas capacidades:

“Passei por três escolas diferentes e nelas aprendi muitas coisas, mas só no ensino médio, modalidade normal aprendi a ser crítica, reflexiva e criativa.”

“Para concluir, somente ao ingressar no curso normal adquiri uma criticidade que antes nem sonhava ter, desenvolvi várias capacidades que pensava não ter.”

Uma aluna, como já foi citado anteriormente, fez ligeira crítica à escola (o que não deixa de ser uma ocorrência positiva, pois comprova que na escola se adquirem e desenvolvem experiências e saberes que dão aos alunos a capacidade de criticar...):

“É claro que nem tudo o que se aprende na escola nós vamos usar, dependendo de sua opção, você descarta certos conteúdos.”

No pertinente aos locais de aprendizagem – objeto deste item da minha pesquisa – foi deveras expressivo o número de alunos do terceiro ano que se referiu à escola.

Escola e futuro

A escola também foi incluída nos planos do futuro do adolescente, mas de um futuro em que o saber não apareceu como condição e, sim, como uma estratégia para conseguir algo, como passar no final de ano e completar o curso que está fazendo, ou, mais adiante, o esperado curso universitário. Isto se deu, em especial, com os alunos do terceiro ano. Eis, abaixo, alguns depoimentos comprobatórios de que é assim que os jovens a viram:

“Eu espero que daqui pra frente eu possa continuar os meus estudos e me formar (...)”.

“(...) aprenderei coisa que eu nem tenho idéia, entre elas, as que eu desejo para o futuro são: me formar (...)”.

“Espero passar de ano que é a coisa que mais me aflige neste momento.”

“Espero me formar no curso normal (...)”.

Também essa ligação entre a escola e o futuro apareceu declarada por outros dos jovens visados na minha pesquisa:

“Na escola encontrei o auxílio para ‘escolher’ e ‘entender’ o que eu queria: minha profissão (...)”.

“Agora, espero que consiga concluir minhas faculdades e ser uma ótima professora e advogada.”

“Daqui mais ou menos dois meses estarei me formando no curso de formação de professores e tenho plena consciência do que escolhi para mim, para a minha vida. Pode parecer muita ousadia para uma futura professora, mas desejo mudar alguma coisa nesse país, desejo fazer as pessoas pensarem em mudança, ver que ela é possível e através da educação temos um caminho para um país melhor, mais justo e mais humano.”

Uma jovem não fez menção à escola, mas, com certeza, foi de lá que suas aprendizagens vieram. Se ela tem como plano para o futuro ensinar alguém a ler, como o disse em sua declaração abaixo transcrita, foi porque já se considerava em condições

de fazê-lo; e essas condições é certo que – apesar de ela não o haver admitido expressamente – resultaram das aprendizagens que hauriu da escola:

“Quero poder usar tudo isso na minha vida futura. Passar aos meus alunos a importância da família (...). Sempre quis salvar uma vida! É um sonho. Já pensei ser médica, psicóloga, mas sendo professora eu posso salvar alunos do analfabetismo, da alienação e, conseqüentemente, da falta de oportunidade de crescer.”

Casa

Alguns jovens dos grupos em estudo também fizeram referência à casa como sendo um espaço apropriado para as aprendizagens. O número de ocorrências no terceiro ano apresenta pouca expressão dentro do grupo: são 7 apenas (20,6% do total), enquanto no primeiro são 8 (19,5% do total). Dentre elas, selecionei as frases seguintes, que situam tais aprendizagens entre as de natureza relacional.

No terceiro ano:

“Em casa aprendi que nós não somos iguais (além de diante de Deus), temos nossas diferenças e dificuldades, nossos pontos positivos e negativos, porém é necessário respeitar as pessoas como elas são para ter uma boa convivência.”

“(...) em casa todo dia aprendo a conviver em família, aceitando as diferenças e normas.”

E, no primeiro ano, a de uma jovem que viu na casa, não só um instrumento útil à sua aprendizagem relacional, mas também favorecedor de sua autonomia:

“Em casa aprendi a respeitar os mais velhos, fazer tudo com atenção; aprendi a ajudar as pessoas, a fazer minha própria higiene sozinha, a andar, a comer só até satisfazer a fome. Aprendi a respeitar também meus irmãos, que não se faz duas coisas ao mesmo tempo e a cuidar das minhas coisas.”

Há sempre, entre aqueles que não elaboraram um texto comentado, os alunos que somente indicaram a casa como local onde ocorreram aprendizagens.

Igreja

A Igreja é pouco lembrada pelos dois grupos aqui analisados: apenas o foi por 1 aluno do primeiro ano (2,5% do total de ocorrências) e por 2 do terceiro (5,9% do total), por intermédio de conceitos que valorizam a vida espiritual e dão bastante crédito à força de Deus em suas vidas, como por exemplo, o seguinte:

“Outro lugar que me faz aprender coisas importantíssimas para a minha vida espiritual é a Igreja. Lá tenho experiências inesquecíveis e o encontro com Deus a cada domingo me faz sentir mais segura, como se eu pudesse ver sua mão guiando em todos os meus caminhos; é muito legal.”

Cidade

Foram igualmente poucos os jovens – 3 do primeiro ano (7,3% do total) e 4 do terceiro (11,8% do total) que incluíram a cidade entre os lugares que interferem nas aprendizagens, e mesmo esses poucos o fizeram mediante tão-só a simples citação. Como exceção, pois, registre-se a fala de uma aluna que destacou o valor que a rua, ou seja, um componente da cidade, teve para ela:

“Na rua aprendi a ser cidadã, a conhecer as diferenças de cada classe, etnia e valores (...); aprendi que a vida não é igual para todos. Aprendi nesse mundo (fora) a ter medo, a me proteger e como me proteger.”

2.2.2. Agentes da aprendizagem

No sentido de entender os agentes de aprendizagens significativos para esses jovens, as ocorrências levantadas foram agrupadas em função das categorias encontradas nos próprios inventários do saber: professores, pais, parentes, vida, amigos e pessoas em geral.

É relevante registrar de novo o grande número de inventários do primeiro ano em que não se observou a citação de agentes de aprendizagem (56,7% das ocorrências).

Vida, circunstâncias da vida, momentos da vida, situações vivenciadas

A vida foi lembrada pelos dois grupos e, por ambos, em quantitativos bem próximos: são 4 ocorrências no primeiro ano (13,3% do total) e 4 no terceiro (14,3% do total). Ela foi entendida como agente quando proporcionou situações em que o jovem teve oportunidade de realizar novas aprendizagens, como ilustram os exemplos abaixo:

“As situações vivenciadas trazem à minha pessoa um aperfeiçoamento a cada momento (...). A minha vida me transforma em colecionadora, pois em poucos anos não são poucos os acontecimentos e experiências (...).”

“No entanto, eu espero aprender a aceitar certas coisas que a vida nos mostra (...).”

“A vida também nos ensina, e muito...”

Pais

No grupo família foi reunida as referências aos pais. Isto quer dizer que o jovem, no seu texto, privilegiou os dois membros da família: 5 alunos do primeiro ano (16,8% do total) o fizeram e 7 do terceiro (25% do total).

Tal o que se observa, por exemplo, nesse depoimento de uma jovem:

“Na verdade, eu acho que tudo que eu sei até hoje é devido aos meus pais (...).”

“Primeiro meus pais foram os meus professores que me ensinaram a amar, respeitar, agradecer. Enfim, com eles aprendi as coisas básicas da vida (...).”

Uma jovem, em sua escrita, colocou a família como local adequado para a aprendizagem, ao invés de agente:

“Bem, em todos os lugares aprendemos muito, porém é na minha família que acredito aprender mais, já que além de familiares, tenho neles amigos, pessoas que me acompanham nas alegrias e dificuldades desde que nasci.”

A separação dos pais foi tida como fonte de aprendizagem:

“Me deparei com a realidade do mundo muito nova, aos 6 anos, quando enfrentei a separação de meus pais.”

Uma outra aluna demonstrou, nesse momento, uma certa compreensão de antigas atitudes de seu pai, o que consiste em uma nova aprendizagem conseqüente de situação vivida:

“(…) quando eu era pequena e meu pai não me deixava assistir a novela das oito ou quando me fazia ler livros, eu não queria. Mas, hoje eu agradeço por isso e sei que eu farei o mesmo com meus filhos.”

Professores

Os inventários em estudo foram analisados, neste item do capítulo, no sentido de tornar conhecidos os saberes que o jovem disse ter aprendido com os professores.

Apenas 1 aluno do primeiro ano comentou sobre seus professores (3,3% de ocorrências), sem apontar um, em especial; ele salientou a afetividade presente nos professores que teve quando criança: “(…) entrei para o colégio (...) onde tive professores que, com paciência e dedicação, me ensinaram e me educaram para que eu me tornasse uma boa criança.”

Os professores foram vistos, pelos alunos do terceiro ano, como objetos de amor e carinho e, ao mesmo tempo, como agentes de aprendizagens desses sentimentos; apesar disso, figuraram em poucos inventários, ou, mais precisamente, em apenas 5 (17,9% do total de ocorrências).

A citação abaixo veio enaltecendo o professor do curso Normal, não somente por sua competência, mas também pela forma de se relacionar com o aluno:

“Aprendi muito com todos os meus professores, principalmente os de curso normal, que se mostram muito amigos e companheiros. Agradeço a todos pelo carinho e pelos ensinamentos que, com certeza, serão válidos para nossa vida.”

Duas alunas do terceiro ano exaltaram um mesmo professor em particular: uma afirmando que graças às suas aulas estava se sentindo pronta para assumir o desafio de

ser educadora, e a outra revelando sua admiração pelas “lições diárias” de conteúdo, de vida e pela crença na mudança social que o docente transmitia. A aluna valorizou ainda, no mesmo docente, o estímulo que ele dava ao desenvolvimento da criticidade e à escolha de autores para leitura, em especial, Paulo Freire. Também passou para os alunos, através do sentimento de esperança ínsito em suas ações e nas obras que recomendava, a certeza de que aquela mudança era, sim, possível de ser realizada.

Declararam essas alunas:

“(...) e tenho consciência também que o que escolhi (ser educadora) é uma grande responsabilidade. Hoje, através de suas aulas, sinto que estou pronta para tal desafio e que realmente fiz uma escolha que se encaixa com o meu jeito de ser e de pensar, com a minha proposta de vida.”

“(...) posso dizer que eu tenho orgulho em ter tido mestres tão bons, qualificados e preparados que me ensinaram muito do que eu sei hoje (...)”.

“Através de suas lições diárias, tanto de conteúdo quanto de vida, (...) através de suas aulas, de seus autores (em especial, Paulo Freire), (...) podemos enxergar a realidade e sentirmos o desejo de mudá-la.”

2.3. Expectativas de aprendizagem

Após o levantamento das aprendizagens evocadas e dos lugares e agentes de aprendizagem, esta parte do capítulo propõe-se a identificar as expectativas de aprendizagem dos alunos. Este será mais um indicador no estudo que está sendo feito sobre *a relação com o saber* de alunos do curso Normal de nível médio.

Que esperavam esses jovens? Ser professor, atuando desde cedo na área do magistério foi um desejo presente nos dois grupos? Ou não? Eles já pensaram em constituir família, trabalhar, ganhar dinheiro, ser feliz, comprar um imóvel ou um carro? A escola apareceu como uma estratégia para que o futuro estivesse garantido?

São numerosas as questões que podem ser levantadas uma vez concebida a *relação com o saber* como uma relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Quando se aborda a questão proposta no inventário – “E agora, o que espero?” – está-se colocando em debate uma das dimensões do tempo, ou seja, o futuro, cujo caráter nada tem de homogêneo, eis que, muito ao contrário, varia consideravelmente

segundo os diferentes momentos da vida de cada um. Em razão dessa realidade, pode-se ter como certo que as relações com o aprender não são sempre as mesmas e não acabam jamais. Charlot, defendendo tal idéia, chegou até a afirmar que “a relação com o saber é relação com o tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Cada inventário foi estudado no sentido de identificar as expectativas de cada jovem em face da singularidade do meio social em que vive e de sua história de vida. A partir da análise das respostas dos alunos do primeiro e terceiro anos, formei grupos diferentes de expectativas (vide tabelas 4 e 5 do anexo 8.3.2).

Procurei ressaltar depoimentos que pudessem ilustrar o tipo de expectativa citada.

2.3.1. Expectativas dos alunos do primeiro ano

Na turma do primeiro ano predominaram expectativas com expressões generalistas relativas ao aprender: 10 alunos (25% do total) idealizavam “aprender coisas novas”; 8 mencionaram que desejavam “ser felizes” (20% do total); 8 esperavam “conhecer a si mesmo” (20% do total) e 8 queriam “saber lidar com os outros” (20% do total). Notou-se haver pouquíssimas diferenças com relação ao que esperam do futuro.

Os exemplos seguintes evidenciam o valor que eles deram ao desenvolvimento pessoal:

“O que eu espero é que daqui a anos eu fique mais sábia e me desenvolva da melhor forma possível como pessoa, emocionalmente (...)”.

“Espero ser uma pessoa que sempre esteja querendo renovar meus conhecimentos e sempre estar conhecendo coisas novas e boas para mim.”

“Espero aprender ainda muitas coisas boas e passar para os meus amigos, filhos, netos.”

“Espero que no futuro só aprenda mais coisas e nunca esqueça das coisas que aprendi no passado e espero que ensine coisas boas para todos que quiserem.”

“Penso que ainda tenho muito que aprender com os meus amigos e familiares.”

“Espero que eu aprenda muito mais, tanto no campo da educação quanto no afetivo.”

Um grupo de jovens associou “aprender mais” com conhecimento de si, desenvolvimento e vida.

“Espero crescer e aprender muito ainda.”

“Espero aprender sempre coisas novas, aprimorando minha mente, sendo capaz de resolver problemas que surgem no decorrer da vida de qualquer ser vivo.”

“Eu pretendo, logicamente, aprender muito e muito e muito mais coisa, sou um ser em crescimento! Quero aprender em conteúdos, quanto em filósofos; o que eu faço de prejudicial pra mim hoje, quero um dia perceber e não mais fazer. Existem tantas expectativas que convivem comigo e que às vezes até me atormentam, tantos objetivos que pretendo alcançar, aprendizados que eu quero assimilar.”

“Ainda tenho muito que aprender e quero aprender até chegar a hora de partir para sempre!”

“Acho que daqui para frente, Deus pode me dar mais oportunidades de aprender mais e ser uma mulher independente e responsável.”

É de se ressaltar o olhar crítico e atento que o jovem teve para com o seu “eu”, com as suas dificuldades e carências no campo afetivo, impulsionando-o a mudanças de atitudes:

“Espero aprender a fazer tudo sozinha, sem depender de ninguém (...) Espero aprender a gostar mais de mim.”

“Eu espero que após um ano de grandes dificuldades, eu saiba me virar melhor na minha vida daqui pra frente.”

“(...) o que eu faço de prejudicial pra mim hoje, quero um dia perceber e não mais fazer.”

“Espero que eu aprenda a pensar antes de fazer as coisas.”

“Espero ser mais humilde.”

“E espero (...) me tornar uma pessoa tão maravilhosa quanto a minha avó; paciente, carinhosa, amiga, humilde, inteligente, boazinha e me tornar um profissional muito exemplar como ela sempre quis.”

Já outros se preocuparam mais especificamente com a busca da felicidade, através, inclusive, da convivência com o fracasso e com a vitória.

Há, ainda, os que indicaram que queriam “ser felizes”, porém não expressaram diretamente sua responsabilidade por essa expectativa, acreditando que a vida é que possibilitará, ou não, o atingimento desse objetivo.

“Espero que todas as experiências que tenho e as que vierem me levem a ser feliz, mas levando junto, no mesmo caminho, as pessoas que gosto.”

Encontrei ainda citadas como expectativas decorrentes do “conhecimento que esperam de si” e da aprendizagem de “saber lidar com o outro”: ser mais paciente, saber buscar a felicidade, aperfeiçoar-se como pessoa, aprender com o sucesso e com o insucesso, ser capaz de resolver problemas, saber identificar o que é prejudicial para si, ter forças para superar as dificuldades da vida, ter mais consciência das próprias ações, aprimorar-se emocionalmente, pensar antes de agir, conhecer-se, ser responsável, ser fiel, gostar mais de si, tornar-se uma pessoa digna, valorizar a vida.

No grupo das expectativas, que denominei como “formação de uma nova família” lembrado por 6 adolescentes (15% do total), destaco como exemplo:

“Espero (...) ser uma ótima mãe e esposa.”

“É o que espero? Há muita, mas muita coisa, mas muuuuita coisa. Formar uma família e ser feliz (resumo).”

Ser fiel não foi um comportamento esquecido por um dos rapazes da classe; no entanto, somente ele escreveu sobre a fidelidade, sem fazer nenhuma referência a quem deve apresentar tal virtude.

A preocupação em “saber lidar com o outro”, aprendizagem que o jovem sugeriu ter aprendido na escola, foi significativa nesse grupo; oito ocorrências ilustram tal zelo, não fazendo discriminações, sendo querido por todos, cuidando e amando as pessoas, apesar de variarem no foco da atenção. As frases abaixo, recolhidas dos inventários, falam dos sentimentos de amizade e de solidariedade desses jovens:

“Espero que eu curta cada minuto com as pessoas que eu gosto.”

“Espero fazer mais amizades.”

“Espero também a ter mais paciência; com certeza, caberá à vida me ensinar.”

“Espero cuidar melhor das pessoas, dando mais carinho.”

“Espero pensar mais na felicidade do outro e não só na minha felicidade e das pessoas mais próximas.”

Notei em um depoimento a preocupação do depoente com um membro de sua família:

“Espero que minha avó melhore porque ela está mal no hospital. Demorei tanto para ter uma intimidade com ela e, agora que consegui isso, com muito sacrifício, não seria justo que ‘Papai do céu’ levasse-a assim.”

Ainda com relação ao saber lidar com familiares, registre-se a preocupação do jovem em não brigar com os irmãos, ter mais respeito com os pais e ensinar para os futuros filhos e netos o que aprendeu, ser feliz com o namorado, ser menos ciumenta com ele, ouvir as pessoas mais velhas.

2.3.2. Expectativas dos alunos do terceiro ano

No terceiro ano também houve a prevalência de expectativas relativas à vida pessoal: ser feliz (31,3% das ocorrências) sobre as demais; aliás, além desta, “ser um bom profissional” (28,1% das ocorrências) foi encontrada nos textos dos alunos daquela série, apesar de não dizerem como vão alcançar esse objetivo e qual será o seu campo de atuação.

No mínimo, interessante e curioso foi o relato de uma outra jovem, de dezessete anos, que declarou ainda não ter opção profissional definida, sem, no entanto, se afligir por isso, porque se disse imediatista e despreocupada com relação ao futuro em geral:

“Não sei ainda o que espero para o amanhã, pois quero viver o hoje (...), não estou muito preocupada com isso. Talvez seja porque já me preocupei muito com o dia de amanhã e deixei o de hoje passar sem tirar proveito de nada.”

Observei, em vários depoimentos, a interdependência que o aluno adolescente viu entre o sucesso na vida e a realização profissional, como neste:

“Espero (...) ter uma profissão (fazendo o que eu gosto) e me realizar na vida.”

“Quero poder usar tudo isso na minha vida futura; passar aos meus alunos a importância da família”. Ainda prossegue, no mesmo parágrafo, em seus planos: “Sempre quis salvar uma vida. É um sonho. Já pensei em

ser médica, psicóloga, mas sendo professora eu posso salvar vários alunos do analfabetismo, da alienação e, conseqüentemente, da falta de oportunidade de crescer.”

“A minha esperança é de sempre aprender e me atualizar na minha área de trabalho; um exemplo disso foi a meta que tracei que é de terminar o curso normal, ir para uma faculdade e, futuramente ensinar aos outros tudo o que tive oportunidade de aprender.”

Uma declarou expressamente o desejo de não ser professora:

“Sei que adoro criança, mas não pretendo passar o resto da minha vida fazendo rodinha na educação infantil. Quero crescer e vou conseguir isso!”

Encontrou-se o mesmo número de ocorrências em que os jovens almejam ingressar numa universidade e formar uma nova família (15,6% do total).

Um número não significativo de alunos (9,4% do total) expressou a vontade de “adquirir novos conhecimentos”.

Duas dessas adolescentes associaram vida, crescimento e aprendizagem:

“Esperamos e eu mesma espero aprender muito, pois o aprendizado nunca para de acontecer. Quero aprender para que assim eu cresça ainda mais.”

“Espero aprender muito mais ainda, pois a vida é uma caixinha de surpresa que me espera. Ainda tenho 18 anos, falta percorrer um longo caminho de muitos conhecimentos e descobertas.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste capítulo é escrever sobre o que pude constatar nesta pesquisa sobre a relação com o saber do (as) aluno (as) do Curso Normal de nível médio, do colégio já identificado anteriormente e, partindo daí, tirar algumas conclusões que possam ou devam ser examinadas por outros educadores ou estendidas a alunos de outras instituições ou de outros cursos, bem como se constituir em campos de pesquisa complementares.

Estão aqui reunidos os principais resultados obtidos com o apoio dos instrumentos utilizados: o questionário e os inventários do saber.

Apresento, também, minhas reflexões e considerações pessoais sobre o tema proposto, a partir daqueles dados colhidos sobre os alunos, sua história e singularidade de vida e seu processo de escolarização.

Antes, porém, julgo de toda conveniência tecer alguns comentários.

A noção da relação com o saber de Bernard Charlot continua sendo trabalhada por ele e sua equipe de pesquisa, bem como por outros pesquisadores, em diferentes campos geográficos e culturais.

No Brasil, já houve trabalhos sobre o tema. O próprio Charlot já teve conhecimento deles e comentou: “Os jovens brasileiros, de um meio bastante popular, enfatizam mais as aprendizagens relacionais - éticas e a necessidade de lutar (...)” (Charlot, 2001, p.146)

Diante dos resultados de pesquisas realizadas em outros países ele constatou que os jovens franceses de classes menos favorecidas “(...) são os únicos, em todas as

populações pesquisadas, a citar, prioritariamente, aprendizagens do tipo intelectual e escolar”.(Charlot, 2001, p.146)

Na minha pesquisa constatei que os jovens da camada média da população enfatizam as aprendizagens relacionais, o que denota elementos comuns com estudos já realizados no Brasil com jovens de classe popular.

Exponho neste capítulo, primeiramente, os resultados por mim encontrados após o exame cuidadoso das respostas dos alunos ao questionário aplicado. Identifiquei nelas semelhanças, que aproximam as duas turmas:

- Predominância do sexo feminino (existem apenas três homens, sendo que dois estão no primeiro ano e um no terceiro).
- A cor branca da pele.
- Não trabalham, apenas estudam.
- As famílias de classe média apresentam boa situação sócio-econômica.
- Moradia no próprio bairro da escola, considerado privilegiado socialmente.
- Leitura, compra e / ou assinatura de jornais e / ou revistas importantes.
- Nível semelhante de escolaridade dos pais.
- Presença dos amigos nas atividades de lazer.
- Trajetória escolar na instituição campo de pesquisa (no terceiro ano, em especial, metade dos alunos entrou na escola para fazer o curso Normal, sendo esta uma particularidade que merece destaque).
- Percurso escolar na rede privada de ensino.
- Faixa etária compatível com a série que cursam, não se observando distorção idade-série.
- Número inexpressivo de alunos que já tenham repetido alguma série em sua vida escolar.
- Inexistência de repetência de série no curso Normal.
- Satisfação com a opção pelo curso Normal.
- Desejo de compreender o comportamento da criança: motivo que gerou a escolha do curso.
- Preferência pela disciplina Psicologia da Educação.
- Expectativa de lecionar após o término do curso.

- Aprendizagem mais citada: “lidar com a criança” (expressão usada por muitos).
- Estudo às vésperas de prova, envolvendo somente aquilo que se considera estritamente necessário (estudar constitui apenas uma estratégia capaz de levá-los à aprovação no período e, conseqüentemente, a passarem de ano; percebe-se um imediatismo presente na relação dos jovens com o que aprendem na escola).
- Associação estudo, prova e nota.

Com os inventários do saber - outro instrumento da pesquisa - pude conhecer os saberes privilegiados pelos jovens em sua vida, os agentes que lhes propiciaram as aprendizagens mais importantes, os locais onde elas se deram, bem como suas expectativas de aprendizagem e de vida em relação ao futuro.

Resumo, a seguir, o que foi mostrado pelos alunos e que indicam diferenças nos textos dos dois grupos:

- Primeiro ano:
 - *A maioria não aponta os agentes e também não há preocupação com os locais de aprendizagem.*
 - *Alguns fazem menções às aprendizagens cotidianas, enumerando exemplos de várias ações que realizaram e /ou aprenderam, incluindo entre elas as de caráter lúdico, trabalhos familiares e aprendizagens básicas, tais como andar, falar, gritar, esperar, cantar, rir e correr.*
 - *Grande parte deles espera no futuro aprender coisas novas, sem especificá-las.*
- Terceiro ano:

- *A maior parte atribui aos pais a responsabilidade pela transmissão de valores e há uma preocupação em revelar os agentes de aprendizagem.*
- *A maioria relata os locais de aprendizagens, aparecendo a escola como local privilegiado.*
- *Poucos fazem alusões às aprendizagens intelectuais e escolares, como refletir, analisar e criticar.*
- *Poucos expressam no campo relacional, o desejo de uma sociedade mais justa; no entanto, não apontam, em nenhum momento, grandes problemas sociais.*
- *Alguns indicam que querem ser profissionais competentes, embora não dêem exemplos de saberes específicos do curso que os possibilitem exercer a função docente.*
- *A expectativa dominante é ser feliz; logo em seguida, grande parte deseja ser um bom profissional.*

Enumero, em seguida, as semelhanças que identifiquei nos inventários do saber dos alunos.

Quanto à família:

- *Posicionamento em relação à educação recebida e transmitida pelos pais que, segundo pensam, são os responsáveis pelos valores éticos e morais aprendidos.*
- *Ausência de relatos sobre a participação dela em suas vidas escolares e em atividades de caráter social, como as lúdicas e as culturais.*
- *Nenhum comentário sobre existir ou não expectativas dos pais em relação aos seus futuros.*
- *Inexistência de destaques quanto a tensões e conflitos havidos em seu âmago;*

- *Ausência de citações que evidenciem qualquer influência do nível de escolaridade dos pais (a maioria com curso superior completo) na relação estabelecida pelo jovem com a escola.*

Com relação à vida, fora da escola:

- *Menção à vida, citada ora como lugar, ora como agente de aprendizagem.*
- *Desejo de aprender a viver.*
- *Aptidão, atribuída a si, em poder gerir suas próprias vidas; alguns atribuíram o desenvolvimento dessa habilidade às histórias que já viveram em sua família.*
- *Capacidade de assumir as conseqüências de suas ações.*
- *Responsabilidade por si próprio, pelo seu bem-estar, pelo seu fracasso ou pelo seu sucesso.*
- *Consciência de que os sofrimentos, os erros e as vitórias proporcionam muitas aprendizagens.*
- *Ausência de citação relativa a bens materiais possuídos ou que desejam possuir em sua vida.*
- *Constantes indicações em torno da felicidade na vida; eles a vinculam ao comportamento de não fazer mal ao outro.*
- *Respeito à maneira de ser do outro.*
- *Valorização dos momentos da vida; segundo eles, é necessário viver cada dia como se fosse o último.*
- *Despreocupação com os problemas sociais brasileiros, que não foram sequer citados.*
- *Falta de comentários sobre sexo, gênero e cor das pessoas que os circundam e das questões sociais que possam daí advir.*
- *Referências às atividades vividas em similares contextos sociais e culturais.*
- *Valorização à presença dos amigos em suas vidas.*
- *Preocupação em estabelecer relações harmoniosas com o outro.*

Nos textos em que alunos se lembram de citar a escola, pode-se constatar:

- *Referência à escola como instituição, que mantém uma continuidade aos valores passados pela família.*
- *Ausência de críticas negativas à instituição de ensino onde estudam.*
- *Concepção de escola como lugar onde aprenderam a fazer amigos, a viver em grupo, a respeitar os outros, a serem amados e cuidados, a sentir carinho, a fazer escolhas, a serem responsáveis, a serem críticos e reflexivos e a lutar por seus ideais.*
- *Saberes específicos do curso, ou seja, aqueles que os preparam para exercer uma futura ação docente não foram mencionados.*
- *Utilização de mesmos processos de mobilização para permanecer na escola, pois todos atribuem o mesmo sentido ao aprender: aprendem para fazer prova, dosando bem seus esforços no sentido de conseguir ter sucesso passando de ano.*
- *Falta de investimento pessoal nas atividades escolares, exceto na ocasião das avaliações para fins de aprovação ou promoção de série.*
- *Poucas indicações à figura do professor e às atividades que ele exerce em sala de aula.*
- *Processos de mobilização à escola e em relação à mesma não foram mencionados.*

No que diz respeito às aprendizagens evocadas nos inventários foi observado:

- *Falta de vinculação entre vida futura e saberes escolares.*
- *Poucas referências às aprendizagens intelectuais, ou seja, aos saberes escolares, às disciplinas do currículo e a quaisquer atividades realizada na escola.*

- *Universo do aprender predominantemente voltado para as atividades relacionais, pois se preocupam com o desenvolvimento de relações consigo mesmo, com os outros e com a vida.*
- *Concepção de aprendizagem: aprender é se educar no campo afetivo e relacional, conhecendo a si mesmo e sabendo lidar com o outro em diferentes situações.*
- *Desejo de desenvolverem relações harmoniosas com o outro e a capacidade de se adaptar em novas situações; expressam que quando conseguem praticá-las sentem-se orgulhosos.*
- *Indicações que revelam a necessidade de viverem em integração com o outro, sem conflitos.*
- *Busca da felicidade e da boa convivência; o segredo de ser feliz, segundo eles é não fazer mal a ninguém.*
- *Anseio de ser menos impulsivos, mais pacientes, refletindo antes de agir.*
- *Distinções entre atitudes consideradas certas ou erradas perante a sociedade e nos grupos com os quais lidam.*
- *Comportamentos eleitos como importantes e que devem ser desenvolvidos: respeitar os outros, desejar seu bem, ser educado, sincero, responsável, amigo; saber conviver, compartilhar e ouvir, não mentir, ser leal, uma pessoa em que se pode confiar; amar o próximo, sobreviver, ter opinião pessoal, aprender com os erros.*
- *Importância dos amigos em suas vidas; eles podem ajudar em situações conflituosas.*
- *Reflexão face às relações com o outro e consigo mesmo; realizam um processo de regulação e de ajuste da vida afetiva e social (exemplos de ajustamentos em relação ao seu comportamento e ao do outro: não ligar para o que os outros falam de ruim; respeitar pessoas das quais não gostam; conviver com as diferenças; respeitar a singularidade do outro; lucrar cada vez mais com os estudos).*
- *Citações significativas às aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal, tais como: desejo de se conhecer, de adquirir autonomia e independência, de controlar-se emocionalmente e um desejo especial*

de participar da vida social de maneira harmônica e de integrar-se socialmente.

- *Não há menção a alguém que solicita ou sugere suas mudanças de comportamento.*
- *Posicionamento e construção de regras de conduta, como: não fazem com o outro o que não desejam que façam com eles; sabem separar as amizades, ou seja, ser amigo de quem é verdadeiramente amigo.*

No que concerne às expectativas quanto ao futuro e a seu desenvolvimento social, merecem atenção:

- *Anseio em alcançar a felicidade; vinculam a felicidade ao bom relacionamento com o outro e também ao desenvolvimento de comportamentos que permitam o lidar com diversas situações da vida.*
- *Associação constante: felicidade, desenvolvimento, viver bem com o outro, ter amigos.*
- *Falta de planejamento de estratégias que, em seu percurso de vida, possibilitem o sucesso no futuro.*
- *Ausência de uma hierarquização com relação ao que esperam do futuro.*
- *Referência ao tempo de maneira generalista; pode-se destacar expressões comuns usadas por alguns alunos, no relato de suas aprendizagens, que tomam como referência o tempo e suas idades: “nos meus 16 anos”, “nos meus 15 anos”, “em plenos 16 anos”, “se em 17 anos aprendi tanto imagine quando for mais velha”.*
- *Vontade de fazer um curso superior sendo os mais citados, Psicologia e Pedagogia.*
- *Nenhuma menção ao vestibular, à preparação exigida para prestar esse exame que possibilita o ingresso no ensino superior, o acesso a saberes específicos de uma profissão e, conseqüentemente, a um bom emprego.*
- *Ausência da relação escola-diploma-trabalho.*

- *Indefinição sobre quando pretendem iniciar no mercado de trabalho.*
- *Nenhuma menção ao trabalho como docentes após a conclusão do curso Normal de nível médio.*
- *Baixa referência à formação profissional, o que vai contra o objetivo do curso: formar professores.*
- *Desvalorização do saber escolar; logo, não há investimento nos estudos nem mobilização na escola.*
- *Ausência de menção a disciplinas e aos saberes que os possibilitem exercer a função docente.*
- *Importância atribuída ao curso: formação pessoal do jovem; é considerado como uma etapa a ser vencida antes do ingresso em curso superior; ser professor ou ser um outro profissional é um objetivo de longo prazo, é uma perspectiva que não está próxima; contraditoriamente, no questionário, marcaram a alternativa que correspondia a seu desejo, ao final do curso, de lecionar (acredito que as perguntas do questionário, por serem objetivas, induziram o jovem a escolher obrigatoriamente uma das alternativas, porém seus significados não se apresentaram, muitas vezes, nos inventários, onde o jovem deveria discursar diante de duas questões, tendo que formar o seu próprio texto).*
- *Forte desejo de serem bem sucedidos na vida, porém não o associam aos saberes escolares.*
- *Valorização do curso em função das aprendizagens relacionais e do desenvolvimento pessoal.*
- *Falta de relação entre as expectativas de vida e de aprendizagens do aluno e o objetivo central do curso que é formar professores que saibam ensinar.*

Diante de tudo o que foi exposto, pude perceber alguns elementos que me ajudaram a pensar sobre o processo de escolarização desses jovens e que me revelaram a contradição presente entre a escolha que fizeram e a desvalorização dos saberes próprios de um curso de formação de professores. Alguns se matricularam buscando

especificamente o curso Normal e contrariamente, ao que se podia achar, não demonstraram mobilização em relação a ele.

As aprendizagens relacionais e as relativas ao desenvolvimento pessoal é que são valorizadas e a escola fica sendo o lugar mais propício a que possam vivenciá-las, independentemente dos conteúdos curriculares que sejam trabalhados.

No decorrer deste meu trabalho, posso dizer que não notei mudança na relação do aluno com a escola e com o saber trabalhado, em especial com os saberes que os formam para serem professores. Isto, por parte das duas turmas objeto desta pesquisa.

Havia suposto, à medida que os saberes específicos do curso fossem sendo apresentados e trabalhados, que os alunos pudessem atribuir um novo sentido ao aprender e à escola, pois certamente houve o surgimento de novos conteúdos, importantes para sua profissionalização.

O curso funcionou para eles como uma fase de vida a ser vencida, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e relacional. No terceiro ano, em especial, além desse motivo de mobilização, o curso teve importância por representar o final de uma etapa de escolarização que precisava ser vencida para o ingresso no ensino superior.

Os conhecimentos que adquiri com esta pesquisa me levaram a novas questões que talvez possam ser objeto de estudos futuros, como por exemplo:

- Como esse aluno com diploma de professor poderá, caso queira, assumir uma função docente, considerando que seu olhar não está dirigido para os saberes que a profissão exige? Optando pela carreira de professor, será necessário trabalhar com saberes, necessitando privilegiar conteúdos escolares pelos quais não demonstraram valorizar.
- Como propiciará a seus alunos, em sua prática docente, a construção de novos saberes escolares se ele mesmo, como aluno de um curso de formação de professores, não esteve mobilizado?
- A formação em nível superior que alguns almejam terá influência decisiva em sua *relação com o saber*?

- Que fatos, ações ou razões oportunizarão a construção e a valorização, por parte desse aluno, de saberes escolares específicos de um curso de formação de professores?

Percebi, portanto, que o aprender não tem o mesmo significado nos mundos do jovem e da escola, podendo aí ser instalado um conflito.

O fato de minha pesquisa ter envolvido jovens em plena adolescência me levou a pensar na possibilidade de as características próprias dessa faixa de idade terem influenciado no teor das respostas e nas idéias expostas pelos alunos. Senti, então, necessidade de buscar elementos no campo da Psicologia do desenvolvimento que pudessem colaborar com minhas reflexões e em uma melhor compreensão da relação do jovem com o saber.

Baseando-me nas leituras que venho fazendo no campo da Psicologia, entendo que a adolescência é um período de transformações marcado pelo que o adolescente já viveu em sua vida, pelas mudanças que estão ocorrendo no presente e aquelas que ainda estão por vir.

Nessa fase do desenvolvimento, elementos do passado se conservam e outros novos surgem em função da maturação, de novos interesses e motivações, de novas aprendizagens e experiências. O adolescente vivencia momentos de transições e de adaptações. Cria novas maneiras de viver e de conceber o mundo.

Segundo Palácios (1995, p.271), “(...) esses novos elementos não se inserem no vazio, não crescem do nada, mas sobre o substrato de toda uma história evolutiva prévia, que determina como se vive o que está vivendo, como se aprender o que está se aprendendo.”

Ele (1995, p. 264) afirma que os adolescentes:

“(...) podem ser caracterizados por ainda estarem no sistema escolar, ou em busca de um emprego estável; por ainda dependerem dos pais e morando com eles; por estarem realizando a transição de um sistema de apego centrado, em parte na família, para um sistema de apego centrado no grupo de iguais, para um sistema de apego centrado em uma pessoa de outro sexo; por sentirem-se membros de uma cultura de idade (cultura adolescente), que se caracteriza por ter suas próprias modas e hábitos, seu estilo de vida próprio, e seus próprios valores; por ter preocupações e

inquietudes que não são mais as da infância, mas que ainda não coincidem com as do adulto.”

Nesse período em que vivem, passam a ser preponderantes suas relações com o mundo, com seu grupo de amigos, consigo mesmo.

Em um estudo com e sobre adolescentes, é importante que não se considere apenas as características esperadas para a faixa etária dos adolescentes; não se pode deixar de pensar suas singularidades, em função da história de vida de cada um. É necessário, então, pensar na necessidade de considerar diferenças entre os adolescentes, evitando qualquer tipo de homogeneização.

Muito importa ao jovem adolescente o desenvolvimento de sua identidade. Ele tenta se entender e se conhecer, buscando assim, sua identidade. O outro – colega ou adulto - é importante nesse processo de autoconhecimento e autoconceito; ser reconhecido é muito importante para uma imagem positiva de si.

“(...) a etapa adolescente representa um momento de encruzilhada: nela, a rigor, consolida-se a identidade, retiram-se as linhas de diferenciação pessoal, próprias das etapas infantis, e se prepara a maturidade da vida adulta. Não é um momento fácil, nem sempre nele se alcança uma identidade concluída, que se compõe, na realidade, de vários elementos: definição e autodefinição da pessoa ante as outras pessoas, ante ao meio social e ante aos valores; diferenciação pessoal inconfundível; autenticidade do indivíduo, correspondência do efetivamente desenvolvido com o embrionariamente pressagiado no plano genético constitutivo do indivíduo. Assim constituída, a identidade é de natureza psicossocial e contém importantes ingredientes de natureza cognitiva: o adolescente se observa e se julga a si mesmo à luz de como percebe que os demais o julgam, comparando-se a eles e também com o padrão de alguns critérios de valor significativos para ele. Todos esses juízos com inevitáveis conotações afetivas, que dão lugar, no adolescente, a uma consciência de identidade exaltada ou dolorosa, mas nunca afetivamente neutra.” (Fierro, 1995, p. 294-295)

Os pais têm influência efetiva nos valores que os adolescentes adotam para suas vidas e perspectivas futuras.

Os colegas também são importantes em seus comportamentos, principalmente no momento presente, no imediatismo em que procuram satisfazer seus desejos. A relação com eles é fundamentada no respeito mútuo e na cooperação.

As relações sociais – com pais, amigos e outros - possibilitam a construção da identidade dos adolescentes. As experiências vividas com a família e com os amigos se integram e se complementam, exercendo grande influência na formação de sua identidade, no conceito que têm de si e no sentimento em relação a si mesmo.

Cabe registrar que os adolescentes têm características fortemente determinadas pela cultura. Eles vivem em uma sociedade que apresenta uma amplitude de estímulos devido às mudanças constantes de ordem econômico-sócio-cultural e que, muitas vezes, os obrigam a fazer escolhas em qualquer âmbito de suas vidas.

Saber escolher e agir em diferentes situações que o mundo apresenta, requer uma certa autonomia. Muitos anseios e expectativas podem ser revelados pelos jovens, diante de um mundo em constantes transformações e, que podem neles gerar incertezas e inseguranças, tendo em vista que se encontram em um momento em que estão ainda se descobrindo e se conhecendo.

Tudo o que aqui foi exposto, levou-me a refletir sobre as constatações que fiz ao realizar essa pesquisa com os jovens e as leituras que fiz sobre o período da adolescência no sentido de melhor entender a noção da relação dos jovens com o saber.

A Psicologia explica comportamentos do adolescente; muitos deles vão ao encontro de elementos que encontrei nos textos dos jovens. Não é o meu objetivo da pesquisa fazer esse tipo de análise, mas considerarei válido fazer alguns registros, como: a importância que os jovens dão aos amigos; o desejo de vivenciar relações harmoniosas; a preocupação com a imagem que possam fazer deles; a necessidade de se conhecerem; a tentativa de serem responsáveis por si mesmos, arcando com a responsabilidade de seus atos; a ligação apresentada, ainda, com seus pais, sobretudo com relação ao cultivo dos valores herdados da família; as reflexões que fazem sobre a educação recebida dos pais; as expectativas generalistas de ser feliz, aprender coisas novas; o imediatismo de seus comportamentos, principalmente quando desejam satisfazer desejos; a importância das atividades lúdicas próprias de sua idade e de seu grupo; a participação efetiva do grupo, dos seus pares, em suas vidas; o valor que atribuem à amizade que os unem.

Para os jovens são importantes as relações com os outros, em especial, com aqueles da mesma idade. Nessas relações eles passam a se conhecerem, a formarem suas identidades. Priorizam, em suas vidas, o campo relacional, os saberes relacionais.

O sentido que eles atribuem ao aprender e o que consideram importante para suas vidas, como, por exemplo, suas expectativas face ao futuro ou as imagens de si mesmos e de suas famílias, podem não ir ao encontro do que a escola espera deles originando, possivelmente suas desmobilizações na escola e em relação a ela.

Acredito que a escola desejosa de ser um espaço de mobilização deva procurar conhecer e entender as experiências dos jovens, seus anseios e expectativas, suas maneiras de verem o mundo, sempre tendo cuidado de não conceberem os jovens isoladamente, fora de um contexto social e fora de suas histórias singulares.

O diálogo torna-se imperioso na tarefa de educar os jovens, pois permitirá que eles se revelem e que consigam criar relações significativas para eles na escola, com amigos, professores e com os saberes aí propostos de serem estudados, de modo a favorecerem seus desenvolvimentos, em particular, suas identidades que estão fortemente buscadas nessa fase da vida. O diálogo pode, então, favorecer suas mobilizações com o saber, pois implica conhecer suas visões de mundo e suas perspectivas futuras.

Esta pesquisa me levou a pensar sobre o curso Normal de nível médio, que forma professores que ainda estão vivendo as transformações da adolescência. A relação com o saber dos adolescentes que observei e que estudam para serem professores é permeada por saberes relacionais, tão valorizados pela idade em que se encontram, mas que não vão ao encontro da opção que fizeram: serem professores.

Cabe-me, ainda, registrar que as constatações que fiz a partir desta pesquisa me levaram, também, a querer refletir sobre a minha prática docente e sobre os processos de ensino e de aprendizagem, embora esse tema esteja fora dos limites desta dissertação. Foi muito importante para mim, entender diversos comportamentos de meus alunos a partir do conhecimento e da análise de sua relação com o saber.

Imagino que a escola possa realizar um trabalho voltado para buscar conhecer e entender a relação de seus alunos com o saber, o que obrigaria ao conhecimento de seus mundos, de suas histórias de vida, de suas expectativas, entre outras coisas mais. Penso que assim encontrará meios de mobilizar seus alunos na escola e em relação a ela. Muito importante, também, seguindo essa linha de pensamento, seria a extensão dessa

discussão e dessas reflexões a todos os professores que participam do processo educativo dos alunos.

Em vista dos resultados que encontrei, acredito na importância de novas pesquisas em cursos de formação de professores no sentido de conhecer a relação com o saber de futuros educadores. Penso que essas pesquisas devam estar imbuídas de um caráter interdisciplinar, devido à amplitude da noção de relação com o saber.

Não pretendo encerrar definitivamente este momento de reflexão sobre a noção da relação com o saber, nem tão pouco generalizar os resultados obtidos através desse meu estudo.

Cito, mais uma vez, Charlot (2001, p.145): “(...) concluir é, no sentido estrito do termo, encerrar.”

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin Editeur, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PALACIOS, J. O que é a adolescência. In COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. I, p.263-272.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. vol I, p.288-298.

MONTANDON, Cléopâtre; OSIEK, Françoise (colaboradora). *L'éducation du point de vue dès enfants: un peu blesés au fond du coeur*. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. In *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p. 47-63, maio. 1996.

5 OBRAS CONSULTADAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola refletiva*. São Paulo: Cortez, 2003. 102 p.

ALVES, Nilda; GARCIA, Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 150 p.

ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993. 344 p.

BOSSA, Nádia Aparecida; OLIVEIRA, Vera Bastos (orgs.). *Avaliação psicopedagógica do adolescente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 285 p.

BRIHY, Norma Oliveira. *A vez e a voz dos alunos: um estudo dos elementos da cultura do jovem exteriorizados nas redações*. São Paulo: Arte&Ciência, 1998. 99 p.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CATANI, Denise et al. (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. 110 p.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. I.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 148 p.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 152 p.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. In *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.97, maio. 1996.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin Editeur, 1992. 252 p.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de vigotskiana*. São Paulo; Autores Associados, 2000. 200 p.

DUTRA, Luiz Henrique de A. *Epistemologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 131 p.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo, 2000. 170 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 245 p.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993. 127 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. vol I.

GARCIA, Regina Leite (orgs.). *Método; Métodos: Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. 208 p.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 262 p.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel B. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997. 174 p.

FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs.). *Jovem em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 261 p.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando pós-moderno*. Trad. Nize Maria Campo Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques; Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

LINHARES, Célia Frazão et al. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 189 p.

LINHARES, Célia Frazão (org.). *Os professores e reiventação da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001. 174 p.

LINHARES, Célia Frazão; LEAL, Maria Cristina (orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 211 p.

MONT'ALVERNE, Induína; CARNEIRO, Waldeck da Silva (orgs.). *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. 130 p.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995. 247 p.

MONTANDON, Cléopâtre; OSIEK, Françoise. (colab.). *L'éducation du point de vue dès enfants: um peu blessés au fond du coeur*. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

MORETTO, Vasco P. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 124 p.

MORETTO, Vasco P. *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 149 p.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 251 p.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 183 p.

PAIVA, Edil V. de. (org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 189 p.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 183 p.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 90 p.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. Júlia Ferreira. Porto Editora, LDA, 1995. 238 p.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 183 p.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Dirceu Accioly; Rosa Maria R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense. 1998. 184 p.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim; Palulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. 136 p.

PIMENTA, Selma Garrido; GUENDIM, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p.

ROSA, Dalva E. Gonçalves et al.(orgs.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 279 p.

SEBER, Maria da Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Editora Scipione, 1997. 246 p.

SERBINO, Raquel V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 375 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000. 279 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 243 p.

SILVA, Waldeck Carneiro (org.). *Formação dos profissionais da educação*. Niterói: EdUFF, 1998. 111 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 323 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (coord.). *Repensando a Didática*. São Paulo: Papirus, 1990. 158 p.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José C. Neto; Luís S. M. Barreto; Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACCUR, Edwiges. (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. 139 p.

6 ANEXOS

6.1. Questionário

Caro (a) aluno (a):

Como mestranda em educação da Universidade Federal Fluminense, estou realizando uma pesquisa em Educação sobre “A relação com o saber de alunos (as) do Curso Normal de nível médio”. Tenho que fazer uma dissertação sobre esse tema, sendo esse o trabalho final do curso.

Este questionário é um dos instrumentos de pesquisa que escolhi para a coleta de dados de modo a alcançar o objetivo de meu estudo.

Solicito sua colaboração respondendo às questões abaixo.

Esclareço que os (as) informantes não são obrigados a se identificar.

Obrigada,

Sandra Rebel.

Nome:

Série:

1- Qual é o nível de escolaridade de seu pai ou responsável?

- Analfabeto ou semi-analfabeto
- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Superior incompleto.
- Superior completo.
- Pós-graduação.

2- Qual é o nível de escolaridade de sua mãe ou responsável?

- Analfabeta ou semi-analfabeta
- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Superior incompleto.
- Superior completo.
- Pós-graduação.

3- Sua família assina ou compra com frequência algum jornal ou revista?

- Sim
- Não

4- Você trabalha?

- Sim
- Não

5- Por que você escolheu o Curso Normal?

- Porque pretende lecionar.
- Porque gosta dos conteúdos do Curso Normal.
- Porque é importante para a formação de uma futura mãe ou de um futuro pai.
- Por influência dos pais
- Porque não gosta das disciplinas dos outros cursos do nível médio.
- Por outro (s) motivo (s)

6- O que pretende fazer após a conclusão do Curso Normal?

- Lecionar.
- Fazer um curso superior. Especifique qual.
- Trabalhar em outra atividade.
- Outra opção.

7- Se você pudesse escolher:

- Escolheria a mesma opção: o Curso Normal.
- Faria outro tipo de curso.
- Não frequentaria nenhum tipo de escola.

8- Em qual situação você estuda em casa?

- Todos os dias.
- Às vésperas da prova.
- Quando corre o risco de ser reprovado.
- Com um professor particular.
- Outra situação.

9- Qual a disciplina que você mais gostou de fazer no curso? Indique somente uma e os motivos que justificam essa preferência.

10- O que você aprendeu de mais importante, para sua vida, no Curso Normal? Cite somente três aprendizagens.

11- O que você mais gosta de fazer quando não está na escola. Cite três atividades.

6.2. Inventário do saber

6.2.1. Modelo proposto por Bernard Charlot

“Tenho anos. Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?” (Charlot apud Rezende, 1996, p.51)

6.3. Tabelas

6.3.1. Análise Quantitativa do Questionário

Tabela 1 - Distribuição dos alunos de acordo com o seu local de moradia		
Bairro	1º ano	3º ano
Icaraí	12	6
Itaipu	0	4
Fonseca	5	3
Santa Rosa	2	2
outros bairros	5	3

Tabela 2 -Distribuição dos alunos conforme sua idade		
	1º ano	3º ano
15 anos	7	0
16 anos	14	0
17 anos	3	9
18 anos	0	8
31 anos	0	1

Tabela 3	Pais				Mães			
	Nível de Escolaridade		1º ano	3º ano	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano
Pós-graduação/mestrado	1	4,2%	0	-	0	-	0	-
Superior completo	14	58,3%	7	38,9%	12	50,0%	10	55,6%
Superior incompleto	0	-	5	27,8%	4	16,6%	2	11,1%
Médio completo	6	25,0%	4	22,2%	6	25,0%	4	22,1%
Médio incompleto	1	4,2%	0	-	1	4,2%	1	5,6%
Oitava série do fundamental	0	-	2	11,1%	1	4,2%	1	5,6%
Desconhecido	2	8,3%	0	-	0	-	0	-
Total de Alunos	24	100%	18	100%	24	100%	18	100%

Tabela 4 - A escolha do curso: Motivos apontados pelos jovens	1º ano		3º ano	
	Porque pretende lecionar	5	20,8%	10
Porque gosta dos conteúdos do curso normal	7	29,2%	3	16,7%
Porque é importante para a educação de uma futura mãe/ pai	5	20,8%	2	11,1%
Por outro (s) motivo (s)	3	12,5%	2	11,1%
Por influência dos pais	3	12,5%	1	5,5%
Porque não gosta das disciplinas do outro curso de nível médio	1	4,2%	0	
Total de alunos	24	100%	18	100%

Tabela 5 - Satisfação do Jovem pela escolha do curso	1º ano		3º ano	
	Faria a mesma escolha, o curso normal	19	79,2%	18
Faria outro tipo de curso	4	16,6%	0	-
Não freqüentaria nenhum tipo de escola	1	4,2%	0	-
Total de alunos	24	100%	18	100%

6.3.2. Análise Quantitativa do Inventário do Saber

Tabela 1 - Aprendizagens evocadas pelos alunos nos inventários do saber	1º ANO		3º ANO	
	Nº de Ocorrências	%	Nº de Ocorrências	%
Aprendizagens relacionais e afetivas	22	41,5%	16	50,0%
Aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal	14	26,4%	13	40,6%
Aprendizagens intelectuais e escolares	7	13,2%	3	9,4%
Aprendizagens ligadas à vida cotidiana	10	18,9%	0	-
TOTAL GERAL	53	100%	32	100%

Tabela 2 Lugares onde ocorreram as aprendizagens	1º Ano		3º Ano	
	ocorrências	%	ocorrências	%
Escola	8	19,5%	15	44,1%
Não citado o lugar de aprendizagem	15	36,6%	3	8,8%
Casa	8	19,5%	7	20,6%
Vida	6	14,6%	3	8,8%
Igreja	1	2,5%	2	5,9%
Cidade	3	7,3%	4	11,8%
TOTAL GERAL	41	100%	34	100%

Tabela 3 Agentes de aprendizagem	1º Ano		3º Ano	
	ocorrências	%	ocorrências	%
Não cita o agente	17	56,7%	5	17,9%
Professores	1	3,3%	5	17,9%
Pais	5	16,8%	7	25,0%
Parentes	1	3,3%	3	10,7%
Vida	4	13,3%	4	14,3%
Amigos	1	3,3%	2	7,1%
Pessoas em Geral	1	3,3%	2	7,1%
TOTAL GERAL	30	100%	28	100%

1º ANO		
Tabela 4 - Expectativas dos Estudantes	Nº de Ocorrências	% sobre o Total Geral
Ser feliz	8	20,0%
Formar uma nova família	6	15,0%
Aprender coisas novas	10	25,0%
Conhecer a si mesmo	8	20,0%
Saber lidar com o outro	8	20,0%
TOTAL GERAL	40	100%

3º ANO		
Tabela 5 - Expectativas dos Estudantes	Nº de Ocorrências	% sobre o Total Geral
Ser feliz	10	31,3%
Ser bom profissional	9	28,1%
Ingressar numa universidade	5	15,6%
Formar uma nova família	5	15,6%
Adquirir novos conhecimentos	3	9,4%
TOTAL GERAL	32	100%