

JOVENS/ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: RELAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES

R. R.ⁱ

CEDU/UFAL

rosemeirreis@yahoo.com.br

Agência financiadora: CAPES-COFECUB/CNPQ

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Ensino Médio em São Paulo para compreender a experiência escolar de um grupo de jovens do diurno. Analisamos “bilanços de saber”, entrevistas e observações em sala de aula. Utilizamos também dados de uma pesquisa-ação na qual nosso estudo estava inserido: questionário sobre o “clima escolar” e discussões em grupos focais com os estudantes. É possível concluir que os encontros com os saberes não possibilitaram para estes jovens uma preparação para compreender aspectos específicos da apropriação dos saberes, o que contribuiu para uma gradativa perda de adesão em relação aos estudos nesta etapa dos estudos e, para alguns, um sentimento de culpa pelas dificuldades para aprender. Estas e outras questões apontam para a importância do trabalho educativo viabilizado no Ensino Médio. Palavras-chaves: Experiência escolar. Ensino Médio. Saberes escolares

LES JEUNES LYCÉENS: LE RAPPORT AUX SAVOIRS À L'ÉCOLE

RÉSUMÉ

L'article présente les résultats d'une recherche dans un Lycée publique à São Paulo. L'étude a été réalisée pour comprendre l'expérience scolaire de un groupe de lycéens qui étudient pendant la journée. Nous analysons les “bilans de savoirs”, les interviews e les observations dans la salle de classe. Nous utilisons également des données de la recherche-action plus large: le questionnaire sur le climat scolaire et des groupes de discussion avec les lycéens. Notre étude fait parti de cette recherche plus grand. C'est possible conclure que les contacts antérieures établi avec les savoirs n'ont pas pu préparer les lycéens à comprendre et à mettre en valeur des aspects spécifiques du travail d'appropriation des savoirs scolaires, ce qui a contribué à une perte progressive de l'adhérence en rapport au Lycée, et pour certains d'entre eux, un vrai sentiment de culpabilité pour ne pas avoir appris. Ces questions et d'autres soulignent l'importance du travail éducatif dans le Lycée.

Mots-Clés: Expérience scolaire. Lycée. Savoirs scolaires

1. Introdução

Este texto consiste na apresentação e análise da pesquisa de doutorado realizada em uma escola pública de ensino médio da cidade de São Paulo (2002-2006). Analisou por três anos a experiência escolar de um grupo de jovens/alunos, investigando, a partir da perspectiva destes jovens, os desafios para diálogo entre seus saberes e aqueles propiciados pela instituição escolar e sua interpretação sobre o trabalho realizado na escola para a apropriação destes saberes. A questão que nos moveu nesta investigação foi a de compreender as possíveis aproximações ou distanciamentos entre “os saberes pessoais dos jovens” e os “saberes propiciados pela instituição escolar”, em suas diferentes dimensões: da sociabilidade, dos aspectos éticos, da relação com os modos de estudar, dos “conteúdos” ensinados. Tal estudo estava inserido em uma pesquisa-ação, mediante parceria entre um grupo de professores da escola e um grupo de pesquisadores de uma universidade pública.

Compartilhamos com Forquin (1993, p.14) a idéia de que toda educação e, em particular, toda a educação do tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma re-elaboração dos conteúdos destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esses saberes são selecionados a partir do que é vislumbrado com a educação escolar, em relação ao tipo de sujeito se pretende formar. Em outras palavras, a formação proposta pela escola pressupõe uma intencionalidade, um projeto de formação dos sujeitos para uma determinada sociedade, a partir da legitimação de certos valores, de determinadas capacidades cognitivas, relacionais, estéticas, reflexivas e de saber-fazer. “Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente.” (FORQUIN, 1993, p.15). Estes saberes interpretados nas diferentes áreas do conhecimento, com sua sistematização própria, produzem modos específicos de ensino, com suas concepções, com escolhas do que e como ensinar em determinado momento histórico. Consideramos também relevante a afirmação de Forquin de que a escola

[...] é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos em grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que elas teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. (FORQUIN, 1993, p. 169).

Partimos do pressuposto de que um dos grandes desafios para a instituição escolar na atualidade é propiciar o “diálogo” entre as experiências dos jovens estudantes e os saberes escolares. Esta concepção de diálogo aproxima-se daquela apresentada por Paulo Freire:

[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 1987, p. 83).

O “diálogo” pressupõe a inteiração entre sujeitos em um espaço compartilhado no qual cada qual expresse seus pontos de vista, reconheça a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos e uma pré-disposição do sujeito para refletir sobre o que o outro pensa.

Concordamos com Charlot quando afirma que um jovem em condição não favorável pode ser resistente ou passivo em relação aos saberes escolares e adotar fora da escola “[...] comportamentos que apresentam certa complexidade e que supõem aprendizagens aprofundadas.” (2001, p. 17). A relação com o saber é uma relação de sentido, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992; LOMÔNACO, 2003). Para compreender esta relação de sentido é necessário analisar como se opera a conexão entre sujeito-saber, compreender este sujeito como ser desejante e social, tratar essa conexão a partir de uma perspectiva dialética entre sentido e eficácia, porque o sujeito se apropria de um saber que lhe é exterior, que lhe faz sentido, o que exige determinadas atividades (LOMÔNACO, 2003, p. 5) e ele reelabora este saber, internamente, de acordo com suas referências anteriores.

Como explica Rochex (1995), a apropriação da cultura mediada pela atividade dos sujeitos é um processo de dupla existência. As significações consolidam-se sobre formas de significações verbais, de conceitos, de saberes e de saber fazer, de aquisições das práticas sociais da humanidade. Elas, sem perder sua natureza histórico-social e seu conteúdo objetivo, passam a um processo de apropriação por cada sujeito singular, o que pressupõe a atribuição de um sentido pessoal às significações. Ao contrário de teorias e representações de que os sujeitos devem se desenvolver naturalmente, a partir de seus ritmos, para Vigotski, a aprendizagem seria inútil se pudesse utilizar somente o que o sujeito já desenvolveu. Todo conteúdo do ensino deve exigir mais do que a criança pode dar naquele momento, isto quer dizer que a criança na escola tem uma atividade que a obriga a superar seus próprios limites (VIGOTSKI apud ROCHEX, 1995, p. 36-37). Para o desenvolvimento intrapsíquico os sujeitos necessitam realizar atividades de apropriação das significações culturais, que se revestirão dos sentidos pessoais atribuídos a estas significações.

Portanto, consideramos que a “relação com o saber” é construída a partir dos desafios com os quais os sujeitos se confrontam, de encontros que tiveram com os diferentes tipos de

saberes e da mediação dos “outros” para apropriação de tais saberes. Também na escola esse processo não é homogêneo, depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados, da relevância das atividades propostas, dos desafios propiciados pela instituição escolar. Se os jovens trazem para a escola sua maneira de compreender o mundo, os outros e a si mesmos, eles precisam confrontar-se com um tipo específico de relação com o saber propiciado por esta instituição, que pode se aproximar ou se afastar daquela que estes jovens possuem, implicando em maiores ou menores desafios para a apropriação dos saberes escolares.

2. Aspectos metodológicos e instrumentos de pesquisa

A opção neste estudo pelo termo “jovens/alunos” fundamenta-se pela perspectiva teórica privilegiada e apresenta implicações metodológicas no desenvolvimento da pesquisa. Considera-se importante investigar as “juventudes” (DUBET, 1991; GIROUX, 1996; BARRÈRE; MARTUCCELLI; 2000; SPOSITO, 2003, 2004), quem são os “jovens reais” que estão na escola pública de ensino médio, seus saberes, suas práticas culturais e os tipos de sociabilidade vivenciados dentro e fora da escola. Também são investigados como “alunos” (BAUTIER; CHARLOT; ROCHEX, 2000; BAUTIER; GOIGOUX, 2004) que precisam apropriar uma forma específica de trabalho na escola para apreender os saberes escolares. Neste sentido, é importante analisar, ainda, os pontos de vista destes jovens sobre as “atividades” que são proporcionadas no espaço escolar e as relações que estabelecem com tais “atividades”.

Utilizamos uma "abordagem local" que segundo Van Zanten (2001), pressupõe a concepção de espaço local como um ‘site’. Esta perspectiva de investigação “[...] se apóia no intercruzamento de dados procedentes de quatro grandes tipos de métodos próprios à abordagem etnográfica: observações, fontes escritas, procedimentos de recenseamento e entrevistas.” (Ibid., p. 28). Analisamos os documentos (textos produzidos pelo grupo de pesquisa, relatórios, com os resultados dos questionários, dos grupos-figura), realizamos anotações nas reuniões e nas observações em sala de aula, recenseamos os inventários de saber e entrevistas. Esse conjunto de materiais passou por diferentes tentativas de interpretação. O cruzamento dos olhares ou o intercruzamento dos dados permitiram realizar sua “triangulação” (WOODS, 1987, p. 122), visando identificar os aspectos recorrentes e, também, os divergentes, que serviram como base para as análises.

Os procedimentos e os instrumentos de pesquisa utilizados no âmbito da pesquisa-ação foram: em 2001 um amplo questionário aplicado com 2093 jovens (73% do total de 3000 alunos) pela equipe de pesquisa em outubro de 2001; em 2002 debates com dois grupos de alunos interessados em falar sobre a escola e analisar os dados obtidos no questionário, em

2002. Esses grupos se reuniram durante algumas semanas totalizando cinco encontros. Em média 20 alunos participaram desses encontros; em 2003 as observações em sala de aula de uma turma do segundo ano do ensino médio durante três meses, mediante a parceria com uma professora de Arte para acompanhar implantação de seu projeto de intervenção. Na pesquisa específica os procedimentos e os instrumentos de pesquisa específicos da pesquisa com os jovens/alunos foram: em 2002 a produção por parte dos alunos do primeiro ano do ensino médio de sete salas de aula do período vespertino dos inventários do saber (duzentos e vinte e um textos) e de alunos de três salas do período noturno (cinquenta textos), totalizando duzentos e setenta e um balanços de saber. Esse material foi analisado quantitativamente e qualitativamente a partir das mesmas “constelações” identificadas por Charlot (1999); em maio e junho de 2003 ocorreram nove entrevistas semi-estruturadas com alunos que produziram os inventários de saber e estavam no segundo ano do ensino médio. Entre outubro e novembro de 2004, realizou-se uma segunda entrevista com cinco alunas que escreveram o inventário do saber e tinham participado da primeira entrevista em 2003.

3- Resultados da pesquisa

a) Os sujeitos investigados e suas famílias

A pesquisa focalizou, principalmente, os estudantes da manhã e do vespertino, embora tenha sido a intenção inicial realizar a pesquisa nos três períodos, o que não foi possível. O conjunto dos dados possibilitou a identificação de alguns elementos da vida dos jovens do período diurno, “os novos alunos do ensino médio em moratória”. O geral, a análise dos dados nos permite afirmar que pertencem à *famílias de camadas menos favorecidas da população, mas não são paupérrimos*. Geralmente os pais não têm dinheiro para custear as atividades juvenis a que seus filhos gostariam de ter acesso. Essas famílias têm um importante papel, no sentido de transmitir aos jovens a idéia de que a *escolarização é um valor importante* em suas vidas. Em alguns casos, esta relação dos pais com a escolarização dos filhos gera situações em que ocorrem confrontos entre seus projetos para os filhos e aqueles que os estudantes escolhem. Por outro lado, grande parte dessas famílias possui uma escolarização inferior à dos filhos e suas referências culturais, bem como práticas culturais e de leitura não são aquelas que preparam para os modos de se relacionar com os saberes valorizados pela escola. Esses jovens têm no geral uma história de escolarização anterior sem problemas, o que levou os pais a investirem na *estratégia* de colocar o filho ou a filha em uma escola distante, bem conceituada em relação às demais. Nos dados identificam-se, em uma mesma família, escolhas diferentes dos pais para a escola dos filhos, a partir do argumento de

diferentes capacidades e no interesses de cada filho em relação aos estudos. Os pais desses jovens, geralmente, trabalham e procuram propiciar um período de “*moratória breve*” a esses jovens (GALVÃO; SPOSITO, 2004). Tal moratória é vivida como uma espécie de preparação para o trabalho. Assim, esses estudantes, além de estudarem no ensino regular, realizam cursos diversos, voltados a uma formação para uma inserção no mercado de trabalho, como parte das estratégias dessas famílias de propiciar minimamente aos filhos os saberes para que estes possam obter, com um trabalho, as condições financeiras mínimas para continuidade nos estudos. Não é a moratória no sentido empregado por Abramo (2005), como um período no qual os jovens podem viver plenamente sua juventude. Eles sofrem as restrições de sua condição econômica e social. Como moram em bairros periféricos, considerados violentos por suas famílias, têm uma vida social restrita, com poucas oportunidades para participar de grupos ou organizações culturais. Portanto, *esperam ter acesso na escola aos saberes e a um espaço de sociabilidade e vivência de sua condição juvenil*. Os dados indicam que esses jovens não podem ser considerados os novos alunos do ensino médio, no sentido apresentado por Dubet (1991). Eles *procuram construir seus projetos pessoais nos quais estão incluídos os saberes escolares* e valorizam a experiência na instituição escolar.

Especialmente nas análises dos inventários de saber identifica-se que o espaço familiar é muito valorizado, como lugar privilegiado para a apropriação de saberes importantes para a vida desses jovens. Especificamente neste estudo tal aspecto é relevante porque, em grande medida, os pais dos estudantes do diurno acreditam no papel da instituição escolar para propiciar um futuro melhor aos filhos e investem nesta escolarização. Estes pais não são aqueles desiludidos com a capacidade de a escola propiciar um futuro melhor, como nos afirma Bourdieu (1998). Eles ainda atribuem à instituição escolar um investimento que pode contribuir para a superação da condição social em que essas famílias se encontram. Podemos considerar, portanto, que no que se refere à relação entre a família e a escola existe, ao menos teoricamente, a possibilidade simbólica de continuidade entre a cultura do jovem e a cultura escolar.

b) Desafios da sociabilidade na escola e suas possíveis relações com as práticas escolares

Um aspecto que exerce influência indireta na relação dos jovens pesquisados com as práticas de apropriação dos saberes escolares é o desafio de sociabilidade que enfrentam nessa nova etapa de escolarização. São inúmeras as evidências de que ao iniciar a escolarização em uma instituição grande, central, com colegas de diferentes regiões, são confrontados com outros jovens que também querem ser reconhecidos.

Os jovens formam grupos distintos que compartilham o mesmo código: gosto musical, estilo de se vestir, de falar etc. Esses agrupamentos passam por um processo constante de inclusão de uns e exclusão de outros. Essa parte da experiência escolar consome boa parte da energia destes jovens, ocupando grande parcela de suas preocupações, em detrimento do investimento que seria necessário para apreensão dos saberes escolares. Eles estão muito envolvidos com a necessidade de serem aceitos em determinado grupo, ou com o sofrimento causado em razão do sentimento de exclusão.

Conforme Abramo (2005), os jovens apresentam a tendência de formar grupos espontâneos de pares, que se tornam importantes para a geração de símbolos de identificação e laços de solidariedade. Esses grupos de pares fazem parte de um processo de independência e diferenciação em relação à família de origem, numa busca por autonomia e elaboração de uma identidade própria (MANZANO, 2004, p.23). Nesse contexto, as amizades tornam-se extremamente necessárias. Os jovens entrevistados apresentam também o desejo de vivenciar sua condição juvenil. Por exemplo, um deles afirma “[...] Juventude é vida, somos mais, somos menos, somos apenas iguais a vocês humanos.” (Eduardo).

Identifica-se nos debates com os jovens em grupo, suas formas específicas de se relacionar na escola, com a classificação dos grupos e os saberes que possuem sobre os códigos criados e partilhados no espaço escolar. Na escola configuram-se grupos diferenciados, denominados pelos jovens de “panelinha”, que muitas vezes discriminam-se mutuamente, “[...] demonstrando a importância da demarcação de um território, de afirmação de um ‘estilo’, ou, por que não, de uma identidade.” (MANZANO, 2004, p. 24). Analisando alguns destes aspectos, Galvão e Sposito (2004, p. 372-373) explicam que estes jovens

[...] cultivam amigos, mas distinguem a amizade da “colegagem”, esta mais freqüente e tratada como a capacidade de conversar muito sobre assuntos triviais e estabelecer boas relações. Estruturam grupos e tipos de conduta que os segmenta e permitem construir territórios de reconhecimento do outro, no mundo cotidiano das interações: os folgados, os stressados, os nerds, os populares. Nessa tipologia, as diferenças e as expectativas de conduta, atribuindo lógicas femininas e masculinas, aparecem: meninas populares são aquelas que “ficam” com muitos rapazes e recebem adjetivos pejorativos. São, também, aquelas mais fortes que poderão eventualmente proteger em casos de brigas aquelas mais frágeis e tímidas.

No conjunto das entrevistas encontram-se, por exemplo, referências a jovens considerados muito inteligentes e estudiosos e que despertam a antipatia dos colegas, o que provoca sofrimentos para aqueles que são rotulados. Outros, ao contrário, não têm problemas de sociabilidade. Os que se destacam os líderes são conhecidos como os “populares”. A conquista de uma boa relação com os colegas é extremamente importante para esses jovens,

que querem ser reconhecidos. Encontram um espaço para dividir suas idéias, sonhos, problemas, alegrias, um espaço que geralmente não existe na convivência entre os jovens de seu bairro, já que os pais procuram proteger os filhos “de possíveis más companhias”. Quando indagados sobre o relacionamento com os colegas, expressam com freqüência as experiências de preconceito que permeiam esses contatos. As dificuldades de convívio com os outros, com as diferenças pessoais e culturais são, em parte, conseqüências dos valores, das desigualdades e das injustiças de nossa sociedade, mas estes aspectos são atualizados e ganham suas próprias configurações no espaço escolar.

Portanto, as atividades de apropriação dos saberes escolares relacionam-se com este processo. Identificam-se algumas atividades mais pertinentes do que outras quando se trata de enfrentar questões de preconceito, de dificuldade de relacionamento, de dificuldade para aceitar o “diferente”. Os modos de trabalho que privilegiam o diálogo entre os saberes escolares e os saberes destes jovens podem contribuir, por exemplo, para o estabelecimento de relações menos conflituosas no espaço escolar. Ou ainda para problematizar e analisar estas dificuldades de sociabilidade por outros enfoques, a partir do trabalho mediado pelos saberes. Este trabalho pode contribuir para a viabilização do distanciamento necessário e um deslocamento de foco, possibilitando análises mais aprofundadas sobre estas questões que, embora recorrentes e significativas na experiência escolar desses jovens, passam muitas vezes ao largo das práticas de apropriação dos saberes escolares.

c) Desafios para a apropriação dos saberes escolares

Os dados dos questionários e, principalmente das entrevistas evidenciam que os jovens pesquisados expressam um discurso de responsabilização sobre si mesmos pelo sucesso ou fracasso nos estudos. Conforme Charlot (1999), geralmente os jovens se sentem responsáveis pela ausência de desejo em relação aos estudos. Neste estudo tal discurso está vinculado a um histórico de vida escolar destes jovens, porque muitos deles possuíam uma trajetória de sucesso nas escolas onde estudaram anteriormente. Estes jovens não compreendem porque, mesmo sendo considerados bons alunos por seus familiares e por si mesmos, passam a ter um desempenho escolar abaixo do esperado. Em relação às dificuldades que tiveram nesta nova experiência de escolarização podemos destacar um depoimento retirado de um dos inventários de saber.

Este ano mudei de escola, porque onde eu estudava a escola era muito fraca e como eu nunca me contentei com pouco, me achei capaz de lutar por uma coisa que sabia que iria conseguir, mas, porém, não estava acostumada com o tipo da aula diferente, para quem não tirou nenhuma, sequer nota vermelha, já tinha tirado muitas. Talvez já seja o tempo de me atualizar, coisas que eu aprendia em um ano, aqui aprendo em seis meses. Se não

conseguir ser melhor, talvez terei que mudar algumas coisas da minha rotina, mas se é para minha felicidade, eu consigo. É assim mesmo na vida a gente quebra a cara e quase sempre aprende... Embora tudo seja difícil ainda acho um tempo para sorrir e esquecer de tudo aquilo que me faz chorar. (Regina).

Este e outros exemplos apresentam os questionamentos dos estudantes sobre os novos desafios apresentados na experiência de escolarização no ensino médio e uma tomada de consciência da distância entre suas expectativas iniciais e os resultados obtidos pelo veredicto escolar. Esses jovens e suas famílias têm uma expectativa positiva em relação à escola e aos estudos mas, mesmo assim, muitos apresentam indícios de dificuldades para compreender os saberes trabalhados em determinadas disciplinas.

Os dados dos inventários de saber e as entrevistas apontam para uma dificuldade de interação entre os saberes que os jovens trazem para a escola e a lógica específica dos conteúdos trabalhados. Determinados docentes, sem conhecer a relação com o saber desses estudantes, seus modos de pensamento, procuram simplesmente expor conceitos já sistematizados, que soam para muitos jovens como “palavras jogadas ao vento”. Podemos apresentar como exemplo, a recorrência nos relatos dos jovens sobre a prática de alguns professores que se limitam a passar lição na lousa, explicar um assunto, sem estabelecer um diálogo entre este assunto e as interpretações dos alunos em relação ao que estão aprendendo. *Estou ligado no professor, no que ele está falando, mas é comigo, entende, não entra [...] sinto tristeza, solidão, me sinto sozinho, o que estou fazendo aqui [...] (Carlos).*

Parecem dois mundos diferentes, como se esses jovens estivessem ouvindo uma língua estrangeira, não encontrando pontos de contato entre aquilo que já aprenderam com o que é ensinado. Outro aspecto que os dados revelam é que não há indícios nos relatos dos jovens sobre uma preocupação dos docentes de ensinar alguns saberes específicos, como maneiras de estudar, de pesquisar, caminhos que possam ser percorridos para fazer os trabalhos etc. Uma hipótese que levantamos é de que os professores partem do pressuposto de que estes alunos já apreenderam determinado saber-fazer específico, necessário ao trabalho escolar. No entanto, pode-se afirmar que maioria destes jovens não teve acesso a esses saberes em suas experiências anteriores.

Para estes jovens estudar é assistir as aulas ou ler o que está escrito no caderno e como não entendem as explicações anotadas no caderno das disciplinas nas quais têm dificuldade desistem de estudar os conteúdos dessas disciplinas. Podemos afirmar que o modo como esses jovens compreendem a atividade de estudar, como também determinadas práticas de professores, contribuem para criar ou reforçar a idéia de que para aprender basta estar

presente nas aulas, ouvir os professores. Daí a afirmação dos jovens de que “[...] se ouviu o professor e não entendeu, não vale a pena insistir.” Especialmente os jovens com mais dificuldades sentem vergonha de perguntar na sala de aula. Uma parte dos alunos investe no trabalho escolar somente quando gosta da disciplina ou quando gosta do professor. Caso contrário, estes alunos desistem de aprender o conteúdo de determinada disciplina, sobretudo quando se sentem incapazes de compreender o que foi ensinado. Percebe-se, no entanto, que esta desistência não é encarada com normalidade. Ao contrário, representa sofrimentos que carregam no processo de escolarização. Identifica-se, ainda, que para a maioria destes jovens com dificuldades, o prazer de estudar vincula-se à disciplina com a qual se identifica e com as características pessoais de determinado professor.

No entanto, mesmo os jovens com dificuldades de estabelecer um vínculo com os saberes escolares apresentam em seus argumentos uma expectativa de que os professores contribuam para essa apropriação. Para isso, reivindicam explicações dos professores que “os envolvam”, os “situem no que é ensinado”, “chamem a atenção dos alunos”, “que façam conexões entre a matéria e o dia-a-dia”. Do nosso ponto de vista, essas reivindicações significam que estes alunos desejam encontrar pontos de diálogo entre os seus saberes e aqueles veiculados pelo professor. Para aprender é necessário realizar uma “passagem”, um trabalho de reorganização das aprendizagens como transformação de experiências, de estruturas de saberes e de ação em uma configuração biográfica particular (DELORY-MOMBERGER, 2005).

Se os jovens trazem para escola modos de pensamento e saberes construídos por analogias (BIARNÈS, 1999), por outras lógicas do que aquelas privilegiadas pela escola, os professores que conseguem estabelecer o diálogo entre os saberes escolares e os saberes dos jovens são citados como bons professores.

São recorrentes as afirmações dos alunos de que os professores valorizados são aqueles que “explicam os conteúdos”, “que ensinam realmente”. Portanto, os jovens distinguem o professor que tem um bom relacionamento com os alunos, mediado pelos saberes de sua área de conhecimento, daqueles que se omitem quanto ao seu papel de professor, partindo para uma relação de “amizade pessoal”. Identifica-se, ainda, que estes jovens valorizam os professores que explicam com clareza, que saibam interpretar as dúvidas apresentadas pelos jovens. Pode-se afirmar que determinadas atividades propiciadas pela escola podem contribuir para reforçar o caráter instrumental da apropriação dos saberes e a representação dominante em nossa sociedade de que é possível adquirir “saber” naturalmente, sem um trabalho específico (GAUCHET, 2005). Por outro lado, os jovens apresentam

exemplos de práticas docentes que, a seu ver, contribuem para seu aprendizado, quando apresentam exemplos de bons professores:

A professora de Biologia é uma boa professora, ela vai buscar os detalhes, fala direitinho o que tem que fazer, fala tudo o que tem que fazer. Se alguém não entendeu, ela explica aquilo que o aluno quer saber. (Carlos).

Ele é admirado por todos porque sabe impor respeito, mas ele sabe ser amigo. Acho que para alguns professores falta isso, saber quando tem que ser amigo e quando tem que impor respeito. Não é questão de ser amigo pessoal. É questão de você respeitar a idéia do aluno. (Tânia).

Identificamos, ainda, que determinados jovens compreendem a especificidade do trabalho de apropriação dos saberes escolares e são menos vulneráveis às relações com os professores. Esses jovens explicam que para estudar, por exemplo, realizam pesquisas, buscam novas referências com os professores, fazem atividade em casa etc. Eles compreendem que não basta ouvir os professores, reconhecem que precisam realizar um trabalho de apropriação destes saberes. Do nosso ponto de vista, uma questão importante é que a escola de ensino médio não deve pressupor que os jovens já possuem esta relação com os saberes escolares. Estes processos precisam ser construídos. Conforme Lomônaco (2004), não basta respeitar o ritmo dos alunos, ou operar com o pressuposto de que atividades agradáveis para garantir a construção de sentido.

As atividades significativas não são aquelas que se restringem ao repertório dos alunos. Dar sentido é atribuir significados, valores ao que se aprende, não porque o que se aprende tem uma aplicação imediata, mas pela mobilização que cria no indivíduo. (Ibid., p. 22).

O sentido surge na relação professor, aluno, objeto de saber (BIARNÈS, 1999), em um espaço intermediário criado por eles a partir de “[...] uma prática entre e por alunos e professores: é nesse espaço intermediário construtivo, de uma prática de saber, que as experiências atualizam-se e ocorre a aprendizagem.” (LOMÔNACO, 2004, p. 22).

É importante salientar alguns exemplos de atividades citadas como significativas para uma grande parte dos pesquisados. Um exemplo de atividade é o projeto, desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa, de aliar o ensino de literatura com teatro. Esse projeto envolvia diferentes aspectos: leitura da obra literária, organização das peças, leituras das falas dos personagens, ensaios, apresentações, saídas para assistir a peças de teatro etc. Esse trabalho foi elogiado pelos alunos, cada um valorizando aspectos diferentes. Alguns comentavam sobre a transformação em sua atividade de leitura. Se no começo liam os livros por obrigação, para realizar a tarefa da disciplina, posteriormente com o resultado da ação de

ler passaram a mudar o objetivo, ou seja, passaram a gostar de realizar a leitura. Outros comentaram sobre a possibilidade de trabalhar coletivamente, outros sobre o prazer de realizar um trabalho e apresentá-lo, outros pelos conhecimentos que esse tipo de atividade proporcionou e, para alguns, ainda, essa atividade contribuiu diretamente para a construção de seus projetos pessoais: uma jovem passou a desejar exercer Artes Cênicas como uma profissão e outra incluía em seu projeto de vida organizar um grupo de teatro para apresentar peças nas escolas com o objetivo de discutir temas voltados à juventude: gravidez, drogas etc.

O outro exemplo que podemos citar é o projeto da professora de Arte, no qual a professora procurou apreender dos jovens seus pontos de vista sobre violência e sobre violência na escola e apresentar um repertório sobre o tema para que eles pudessem, a partir da ampliação de seus referenciais, expressar suas idéias mediante o desenho e, ao mesmo tempo, aprender técnicas para desenhar. Os jovens interpretaram de modo diverso a totalidade do trabalho: alguns compreenderam qual era o objetivo da professora com o projeto e outros nem tanto, mas é importante identificar como se envolveram na realização da atividade de desenhar e se sentiram capazes para realizá-la.

Esses dois exemplos revelam propostas de atividades e modos de trabalho que apresentam indícios de diálogo entre os saberes pessoais dos alunos e os saberes escolares. Compreendemos esse diálogo como um processo que permite re-configurar os saberes pessoais, a partir de novas referências propiciadas pelos saberes escolares. Em outras palavras, a proposta de trabalho propicia o engajamento na atividade, por permitir aos jovens reconhecer nos saberes veiculados aspectos que se vinculam, de alguma forma, a suas questões pessoais e, ao mesmo tempo, ao apresentar novos modelos, outras referências culturais, permitem um trabalho específico, no qual é possível “olhar” para essas questões pessoais por outras perspectivas. Esse processo permite a “passagem”, a “reconfiguração” dos saberes pessoais e a transformação subjetiva do sujeito implicado em tal atividade.

Considerações Finais

Conforme Rochex (1995, p. 48) as situações escolares, as atividades de aprendizagem e as interações que as envolvem podem ser compreendidas em duas dimensões. Enraízam-se nos móveis (motivos) de cada um dos seus protagonistas, nas suas trajetórias sociais, biográficas e nos aspectos de sua personalidade. Quando os conteúdos produzidos no desenvolvimento destas atividades de aprendizagem são pertinentes têm uma eficácia social que não se reduz à realização pontual da atividade que o gerou. Estas situações escolares

produzem saberes transferíveis a outras situações, que podem gerar outros interesses, novos motivos, que ultrapassam aqueles que originaram a sua apropriação.

É fundamental compreender o alcance das atividades que a escola propicia aos jovens. No caso dos estudantes de nossa pesquisa essa questão merece especial atenção. No conjunto dos dados, tanto do questionário sobre o clima escolar, como nas entrevistas identifica-se uma gradativa perda de adesão à escola, que culmina com muitas críticas e desilusão com a instituição no último ano. Se concordamos com Galvão e Sposito (2004) sobre a questão de que a perda de adesão à escola está relacionada a visão instrumental dos alunos em relação aos estudos, que não possibilita um envolvimento com o trabalho de apropriação aos saberes escolares, nossa pesquisa também aponta para a responsabilidade das práticas educativas da escola nesse processo. São jovens cujas famílias e eles próprios possuem uma expectativa positiva quanto à escolarização no ensino médio. Identificamos que estes jovens têm potencialmente uma relação positiva com a escola e com os estudos, que contribui para o envolvimento com as atividades escolares e que muitos deles apresentam dificuldades em relação aos modos de estudar, ao tipo de trabalho necessário para viabilizar a apropriação dos saberes. O reconhecimento destes aspectos é importante para se pensar qualquer projeto educativo com estes jovens, para as propostas de atividades nas diferentes áreas do conhecimento¹.

É relevante ressaltar que chamou a atenção a angústia de boa dos jovens em relação à falta de espaços para discutir sobre aspectos relacionados a possíveis oportunidades de continuidade de estudos e de trabalho após o ensino médio. Apesar de considerarmos correta essa preocupação de não tornar o ensino médio para os jovens desfavorecidos economicamente uma mera preparação profissional, o que reforçaria a tão criticada dualidade que marca a história desse nível de ensino no país, entre uma escola preparatória para as elites e outra para inserir os jovens no mercado profissional, não é justo que esses jovens tenham menos informações e orientações em relação a outros, oriundos de famílias em melhores condições sociais e financeiras.

Para finalizar retornamos à questão que nos levou a realizar este trabalho: a importância do saber pessoal para aprendizagem dos saberes escolares. Para que os saberes

¹ Estes dados também apontam para a diversidade de configurações de escolas de ensino médio, em relação à própria história da escola e de sua gestão, ao grupo de professores, aos aspectos específicos relacionados aos jovens/alunos e suas famílias, etc. Nesta mesma escola identificam-se configurações diferentes dos jovens/alunos, das famílias entre o período diurno e noturno. De certo modo seriam como duas escolas diferentes. Não tivemos condições de nos aprofundar neste tipo de análise.

escolares sejam alvo de um investimento do jovem é necessário que tenham ressonância nas próprias questões que os sujeitos estão tentando compreender. Conforme Delory-Momberger (2005, p. 89),

[...] para serem apropriados, os saberes da escola devem passar por um trabalho de interpretação e de uma integração em sistemas de conhecimentos anteriores dos alunos (que não são idênticos entre eles, que são diferentes dos conhecimentos dos professores e não reproduzem o sistema objetivo e formalizado do domínio do saber no qual ele se integra). Todo objeto novo de aprendizagem implica em um processo único (próprio a cada indivíduo e único no seu processo de aprendizagem) de apropriação e de reconfiguração do conjunto dos sistemas adquiridos.

Esse diálogo entre saberes escolares e não escolares não ocorre naturalmente. Há necessidade de viabilizar encontros que permitam aos jovens entrar em um processo de “apropriação e reconfiguração de seus saberes anteriores”. A escola é para eles um espaço importante tanto para viver suas juventudes como para ampliar seus saberes e referências culturais. Resta questionar se essa instituição e os agentes educativos que dela fazem parte estão conscientes da dimensão importante que exercem na vida destes jovens.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.
- BARRÈRE, A. ; MARTUCCELLI, D. La fabrication des individus à l'école. In : VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *L'École: L'État des Savoirs*. Paris: Editions La Découverte, 2000.
- BAUTIER, E.; GOIGOUX, R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse rationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n.148, 2004.
- BAUTIER, E. ; CHARLOT, B.; ROCHEX, Jean-Yves. Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In : VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000.
- BIARNÈS, J. *Universalité, diversité e sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- BOURDIEU, P. Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. [S.l.:s.n.], 1998.
- CHARLOT, B. *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 1999.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. L'expérience biographique entre théorie et pratiques de formation. In: HISTOIRE de vie et recherche biographique en éducation. Paris : Anthropos/Ed. Economica, 2005.
- DAYRELL, J. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. *Juventude e Escolarização (1980/1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n.7).
- DUBET, F. *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALVÃO, I., SPOSITO, M. P. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: a indisciplina, a violência e o conhecimento. *Perspectivas: Revista da UFSC*, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

- GAUCHET, M. Les sens des savoirs en question. Disponível em : <<http://www.diffusion.ens.fr/index>>. Acesso em: 3 abr. 2006. Conferência apresentada no dia 7 nov. 2005, às 17h.
- GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: NOVAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- LOMÔNACO, B. *A relação com o saber de alunos da zona rural de um município da Serra da Mantiqueira*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003. 105p. Relatório de pós-doutorado. Supervisão de Leandro de Lajonquière.
- _____. *Os sentidos, os saberes, os sabores: a construção do saber profissional do professor*. 2004. 143p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Paris VIII, 2004. (versão traduzida).
- REIS, Rosemeire. Encontros e desencontros: a relação dos jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares. 203p. *Tese (Doutorado em Educação)*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- _____. Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage. In : BLOCH, M.-C. ; GERDE, B. *Les lycéens décrocheurs: l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon: Chronique Sociale, 1998.
- SPOSITO, M. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.
- _____. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/MEC/SEMTEC, 2004
- VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madri: Ediciones Paidós, 1987.

ⁱ Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), docente no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação (CEDU-UFAL). Líder do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (CEDU-UFAL), participante dos grupos de pesquisa “Caminhos da Educação em Alagoas” (CEDU-UFAL) e Profissão Docente: desafios contemporâneos (FEUSP).