

Artigo

A relação com o saber em contexto de mobilização escolar: Estudantes de São Carlos-SP

The relationship with knowledge in the context of school mobilization: Students from São Carlos-SP

Juliana Cristina Correa¹, Denise de Freitas²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Esse artigo apresenta um recorte, de uma pesquisa mais ampla que esteve focada em compreender a relação com o saber escolar que jovens estudantes apresentaram durante o contexto de ocupação escolar estudantil, por ocasião da proposta de “Reorganização Escolar” do estado de São Paulo em 2015. Partindo de uma metodologia qualitativa, e usando dois instrumentos de coleta de dados: entrevista e produção textual, que possibilitaram as análises de dados. Nesse trabalho, é dado a conhecer a interpretação de entrevistas realizadas com dois estudantes do ensino médio de duas escolas estaduais da cidade de São Carlos que estiveram envolvidos nessa ocupação por serem contrários àquela política de governo. O resultado nos levou a afirmar que esses dois jovens estudantes envolvidos na ocupação estavam mobilizados pelos saberes escolares, uma vez que as dimensões: ‘social, identitária e epistêmica’, que compõem a teórica de Bernard Charlot, foram identificadas nas falas/escritas dos estudantes. Portanto, no caso da ‘dimensão social do saber’, os aspectos identificados são aqueles que estão relacionados com espaço escolar, as suas socializações, suas visões políticas e, a noção de coletividade que expressam seus entendimentos da importância da família e da própria relação professor-aluno. Já a ‘dimensão epistêmica com o saber’ as particularidades associadas a ela, são aquelas que têm a ver com os aspectos pedagógicos, a própria atividade realizada pelo jovem e suas mais diversas aprendizagens. Finalmente, os elementos que caracterizam a ‘dimensão identitária com o saber’ têm relação com suas expectativas de futuro, bem como suas compreensões da autoimagem e do entendimento que caracterizam seus gostos pessoais.

¹Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar na linha de estudo Educação em Ciências e Matemática. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3834-0409>. E-mail: correa.julianac@gmail.com.

²Professora Titular do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa EmTeia - Formação de Professores, Ambientalização Curricular e Educação em Ciências. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1575-3243>. E-mail: dfreitas2011@gmail.com.

Abstract

This article presents an excerpt, from a broader research that was focused on understanding the relationship with school knowledge that young students presented during the context of student school occupation, on the occasion of the “School Reorganization” proposal of the state of São Paulo in 2015. Starting from a qualitative methodology, and using two data collection instruments - interview and textual production. In this work, the interpretation of interviews carried out with two high school students from two state schools in the city of São Carlos who were involved in this occupation is known because they are contrary to that government policy. The result led us to affirm that these two young students involved in the occupation were mobilized by school knowledge, since the dimensions: 'social, identity and epistemic', which make up Bernard Charlot's theory, were identified in the students' speeches/writings. Therefore, in the case of the 'social dimension of knowledge', the aspects identified are those that are related to the school space, their socializations, their political views and, the notion of collectivity they express, their understanding of the importance of the family and the relationship itself teacher Student. The 'epistemic dimension with knowledge', the particularities associated with it, are those that have to do with the pedagogical aspects, the very activity carried out by the young person and his most diverse learnings. Finally, the elements that characterize the 'identity dimension with knowledge' are related to your expectations of the future, as well as your understandings of self-image and understanding that characterize your personal tastes.

Palavras-chave: Relação com o saber, Jovens estudantes, Ensino Médio, Reorganização Escolar

Keywords: Relationship with knowledge, Young students, High school, School reorganization.

Introdução

Exemplos de que a juventude se empenha para transformar sua realidade são diversos e indicam caminhos de resistências, reivindicações e propostas de melhoria, sobretudo no engajamento para participar ativamente das decisões que envolvem suas vidas. A jovem Malala Yousafzai é um exemplo disso. Por defender o direito ao acesso à educação, sofreu atentado em seu país, o que quase lhe custou a vida. No entanto, superado o atentado, insistiu na causa, virou símbolo de luta pela educação e foi a pessoa mais jovem a ser laureada com um prêmio Nobel da Paz. Outro exemplo, foi a mobilização realizada por centenas de jovens estudantes em abril de 2019, na Flórida/USA. Estudantes que, por se oporem à venda de armas de fogo, protestaram em frente à Casa Branca, ganhando destaque na imprensa internacional e fomentando discussões sobre a segurança dos estudantes nas escolas e a reavaliação da permissão de porte de armas para menores de 21 anos no país.

No Brasil os exemplos também são inspiradores, como o do Movimento Passe Livre, uma organização de estudantes contrários aos reajustes de cobrança de tarifas de ônibus, que em suas reivindicações, em 2013, conquistaram revogações nos reajustes tarifários em mais de 100 cidades. Outro momento particular de mobilização estudantil, e que ganhou destaque na imprensa nacional, foi a da ocupação nas escolas da cidade de São Paulo e em algumas cidades do interior. Essas ocupações, que ocorreram em novembro de 2015, foram uma resposta dos estudantes para a denominada “Reorganização

Escolar”. Contrários à proposta, eles ocuparam suas escolas na intenção de provocar um recuo do governo do estado em relação à essa política.

Nesses exemplos o que queremos evidenciar é a disposição da juventude que, imbuída em transformar sua realidade, se colocam em movimento para contrapor um contexto que em muitos casos, são imposições e que interferem diretamente em suas realidades. Nessa direção, assumimos o que Bernard Charlot (2000) explicita sobre o termo ‘mobilização’, nas palavras do autor: ‘Para além da ideia de movimento, o conceito de mobilização remete para outros dois conceitos: o de recursos e o de móbil (entendido como “razão de agir”) (p.55).

Portanto, para nós o que fica entendido é que a medida em que a juventude se movimenta, se ‘mobiliza’, ela assume o protagonismo de sua realidade e ao mesmo tempo, cria espaço de transformação.

Tendo como tema para o desenvolvimento de uma pesquisa o último evento brasileiro mencionado acima apresentaremos, neste artigo, parte dos resultados de uma pesquisa que objetivou compreender a relação com o saber estabelecida por dois jovens estudantes envolvidos nessa ocupação escolar, na cidade de São Carlos, interior paulista. Para dar a conhecer esses resultados, organizamos o texto em três partes. Na primeira, iremos expor nossa compreensão sobre o termo juventude; e o que foi a proposta da Reorganização Escolar de 2015. Na segunda parte, apresentaremos os pressupostos teóricos da relação com o saber de Bernard Charlot focalizando as suas dimensões e o conceito de mobilização. E por fim, identificaremos a caracterização da relação com o saber desses dois jovens dialogando com as proposições teóricas da relação com o saber.

De que juventude nós estamos falando e o que foi a Reorganização Escolar de 2015?

Obviamente só poderíamos apreciar a postura dos jovens em ocuparem suas escolas por considerarmos que eles são capazes de modificar sua realidade e, também, porque partimos da noção de que a juventude não se reduz a uma “fase da vida”. Buscamos superar uma concepção de naturalização da juventude, em que se nega seu “caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos” (OZELLA, 2003). Procuramos também não reduzir a juventude à simples condição de transitoriedade, como somente um “vir a ser”, mas entendemos que apenas na “passagem para a vida adulta que se dará a confirmação dos sentidos de suas ações realizadas no presente” (DAYRELL; CARRANO, 2003).

Apoiadas em Dayrell e Carrano (2003, p. 3) concordamos que a noção de juventude na perspectiva da diversidade implica considerá-la “[...] não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”. Por isso, compartilhando essa perspectiva, entendemos que essa juventude que ocupou suas escolas e iniciou um movimento estudantil só o fez, pois existiram condições e “contorno específicos” que, somados a suas experiências vivenciadas, propiciaram tal ação.

Esse movimento estudantil realizado pelos jovens estudantes ocorreu em diversas instituições escolares, tanto na capital como no interior do estado de São Paulo e se opôs à proposta de Reorganização Escolar, que previa realocar vários estudantes que já estavam habituados em suas unidades para outras instituições escolares, pois consistia em dividir as escolas estaduais por ciclos e idades. Assim, com a divisão das escolas, algumas teriam apenas alunos de 6 a 10 anos, outras receberiam adolescentes de 11 a 14 anos, e outras seriam exclusivas para jovens entre 15 a 17 anos (SÃO PAULO, 2015, s.p.).

A proposta de uma reorganização nas redes estaduais escolares de São Paulo, tem um histórico marcado principalmente pelas políticas psdbista, iniciadas no governo de Mário Covas (1995) e 20 anos mais tarde, continuada pelo governo de Geraldo Alckmim (2015).

No contexto da capital paulista, especificamente, no início de novembro de 2015, a mobilização estudantil anunciava suas primeiras resistências contra a Reorganização Escolar, primeiro na Escola Estadual Diadema e em seguida, na Escola Estadual Fernão Dias. Marcava assim, o início das ações dos estudantes que mais adiante seriam reconhecidos por ocuparem mais de 200 escolas em todo o estado (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). A proposta que vinha como imposição, havia sido anunciada no final de setembro daquele ano em um programa matinal de TV aberta na época pelo então Secretário de Educação, Herman Voorwald, sem a discussão prévia com a comunidade escolar, pegando especialmente os estudantes de surpresa. (MARTINS *et al.*, 2016).

Segundo a declaração da Secretaria do Estado de São Paulo, à época, era que com a Reorganização Escolar a escola passaria a ser “[...] mais preparada para as necessidades de cada etapa de ensino e atenta à nova realidade das crianças e jovens” (SÃO PAULO, 2015, s.p.). Defendia que aquelas escolas que passassem pela reorganização, seriam “mais fáceis de administrar”, pois a divisão permitiria que “a equipe gestora, diretores e coordenação”, traçassem “estratégias pedagógicas focadas nas necessidades de aprendizado do público atendido”, facilitando inclusive o planejamento das aulas pelos professores. A proposta iria afetar 1.464 escolas, e 1,8% das 5.147 escolas estaduais seriam direcionadas a “outras” funções. Dessa forma, mais de “311 mil alunos” seriam realocados e mudados de suas escolas, o que consequentemente também afetariam mais de “74 mil” professores (OCUPAÇÕES, 2015, s.p.).

Entretanto, para estudantes, professores, pesquisadores da área da Educação, movimentos sociais e sindicatos, a proposta de Reorganização Escolar não era assim tão simples e nem atrativa como a Secretaria do Estado de São Paulo alegava. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que se posicionou contrário à proposta de Reorganização Escolar, destacou o fato de que tal projeto fecharia 94 escolas em todo o estado, e os professores temiam que as mudanças levassem à superlotação (ainda maior) de salas, demissões da categoria e redução de salários, já que as jornadas de trabalho seriam reduzidas (GOMES, 2015, s.p.). O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES – também se pronunciou contrário, à época, e destacou que, além dessas questões, a distância entre a casa dos alunos e as escolas aumentaria e dificultaria a locomoção para muitos estudantes (ANDES, 2015).

Elementos que também fragilizavam a proposta do governo estadual, estavam associados a “um enxugamento na rede, para ajustar o orçamento da educação”, e para isso, deveriam fechar “92 escolas e mudança de ciclos de outras 754, com vista a instituir o ciclo único, o que facilitaria o processo de municipalização, terceirização às OS’s (organizações sociais) ou mesmo privatização” (MARTINS *et al.* 2016, p. 228, grifo nosso).

Para sustentar a proposta o governo afirmava que havia “retração da população paulista em idade escolar” e que “o ciclo único nas escolas seria responsável pelo aumento da qualidade de ensino, cerca de 10%” (MARTINS *et al.* 2016, p. 228). No entanto, essas afirmações mostraram-se frágeis, e do ponto de vista científico, não resistiram as análises iniciais, especialmente em relação a implementação do ciclo único (cf. TRAVITZKI, 2015 apud MARTINS *et al.* 2016).

Um dos apontamentos feitos pelo especialista em políticas educacionais Luiz Carlos de Freitas é que a Reorganização Escolar é uma parte das tentativas de entregar a educação pública para empresários e organizações sociais que visariam as conseqüentes privatizações (FREITAS, 2016). O especialista explica em uma entrevista que o que justificaria essa lógica de reorganização das escolas, nesses moldes, teria relação com uma crença equivocada de que a Educação não vai bem por um problema de gestão. Na entrevista, o especialista enfatiza: “a busca pelos empresários, economistas e administradores, em substituição aos educadores profissionais, é uma tentativa de importar as formas de gestão da empresa para a educação” (FREITAS, 2016, p. 28).

Freitas (2016) enfatizava a importância da ocupação estudantil nas escolas, apesar de destacar sua preocupação em relação à “negação da política e da necessidade de uma organização mínima para se travar a luta” (p.30) por parte dos estudantes. Mesmo assim, reconheceu que o movimento estudantil colocou “boa parte dos estudantes secundaristas como protagonistas” e afirmou que os estudantes ensinaram que “a escola, na forma como está organizada, não atende aos objetivos formativos dos jovens” (FREITAS, 2016, p. 31).

A ocupação acabou resultando no recuo do governador do estado de São Paulo em dezembro de 2015, que acabou suspendendo a reorganização naquele ano e prometendo aprofundar o diálogo com pais e alunos, no ano seguinte. No entanto, segundo denúncia da APEOESP (2016), a reorganização está ocorrendo vagorosamente e unitariamente nas instituições escolares, tendo inclusive a denominação de “Reorganização Escolar silenciosa”.

Pressupostos da Relação com o saber

Na época da ocupação estávamos iniciando o desenvolvimento de investigação cuja preocupação era entender a relação que o jovem estudante estabelece com o saber escolar, e este acontecimento foi considerado por nós como uma fecunda oportunidade de reflexões, respaldada na proposição teórica da relação com o saber.

Essa proposição, de autoria de Bernard Charlot, tem como pretensão básica ser “uma forma de relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 77). Como definição “relação com o saber”, Charlot (2000) mostra o percurso evolutivo das reflexões que ele e seu grupo tiveram ao longo dos anos. O autor parte de 1982, quando a definição trazia um caráter mais intuitivo, mas também segundo ele,

ocultava a ideia essencial de relação: “Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Depois em 1992, a definição estaria mais preocupada com o rigor formal, mas seria pouco operatória: “A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 2000, p. 80). Sobre essas definições o autor explica que há as possibilidades de várias definições, sendo algumas mais extensas e outras menos. Porém o que afirma é que: “O importante não é a definição ‘em forma’ que se adota, mas sim, a inserção do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos” (CHARLOT, 2000, p. 81).

Para o autor, a “relação com o saber” exige uma compreensão das várias relações a que o sujeito está submetido e explica que é necessário que o professor e o pesquisador em educação, lancem mão de uma leitura positiva de mundo, privilegiando “aquilo que acontece” e não o que “falta”, quando considera os processos de ensino e aprendizagem. Para entender esses processos, o autor explique que: “[...] para entender por que eles não sabem (os estudantes), porque eles não construíram competências, deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou. É essa a ‘leitura positiva’” (CHARLOT, 2005, p. 21, grifo nosso).

Por isso, compreende-se que a relação com o saber é “[...] relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significado, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Neste artigo trazemos apenas alguns conceitos da proposição teórica relação com o saber – conceitos que foram importantes para interpretarmos os resultados e que possibilitaram focar nos processos nos quais estivemos imersas, para entender e analisar as posições de nossos estudantes investigados. Por isso, é crucial enfatizar que não abordaremos a proposição teórica em sua completude, já que o essencial aqui é apresentar a parte que nos ajudou a interpretar os dados. Assim, destacaremos o que Charlot (2000) define como: “dimensões da relação com o saber”: i) a relação social com o saber; ii) a relação identitária com o saber; e a iii) relação epistêmica com o saber e o conceito de mobilização. Estes são os conceitos fundamentais para a interpretação do fenômeno observado.

A relação social com o saber está relacionada à compreensão de que “o sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro, um ser social”, são esses aspectos, “inseparáveis” (CHARLOT, 2000). Assim, a relação social com o saber não leva apenas em conta a origem social do sujeito, “mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc.” (2000, p. 74). A análise da relação social com o saber do sujeito não deve ser entendida separadamente da relação epistêmica e identitária, mas sim por meio delas. Além disso, essa análise “deve ocupar-se de histórias sociais e não apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições” (*ibidem*, p. 74).

A relação identitária com o saber é considerar a subjetividade do sujeito, suas histórias e interpretações que faz de si mesmo, do outro e do mundo. Essa relação leva em conta as referências, as expectativas e essencialmente a autoimagem que o sujeito faz de si. Assim, a relação com o saber também é

considerar que aprender deve fazer sentido para o próprio sujeito, para si mesmo, pois ele interpreta em seus avanços e limitações suas próprias condições de apropriar-se (ou não) de um saber. Para Bernard Charlot, “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexo, a imagem de si” (2000, p. 72).

E por fim, a relação epistêmica com o saber deve ser entendida a partir de três formas epistêmicas com o saber: i) Objetivação-denominação: “processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber” (2000, p. 68). Com isso, o saber-objeto é entendido por saber de conteúdo intelectual, como, por exemplo, compreender os processos bioquímicos da fotossíntese, ou o ciclo da água etc.; ii) Imbricação do Eu: está relacionado ao movimento ‘não domínio para o domínio’. Capacitar-se, ou utilizar um objeto pertinentemente; assim, o domínio da atividade. O domínio de uma atividade tem a ver com a apropriação de conteúdos intelectuais, mas não necessariamente isso pode se efetivar; pode existir a “operação” realizada factualmente, sem que o saber intelectual tenha sido apropriado; iii) Distânciação-regulação: Essa forma de relação epistêmica considera os “dispositivos relacionais”, ou seja, o domínio de relação e sua regulação, considerando um sujeito afetivo e relacional, que é definido por sentimentos, emoções, situações, atos e ações.

A mobilização na Relação com o Saber

Outro elemento importante trazido para compreender a relação com o saber é o conceito de mobilização. Assim, para que o estudante possa se apropriar do saber, ou para que ele “construa competências cognitivas”, é fundamental que ele estude e que se engaje em uma atividade, se mobilizando intelectualmente. Desta maneira, “para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo” (CHARLOT, 2000, p. 54). A mobilização é um termo bastante relevante na relação com o saber, pois está apoiada com uma lógica relacional, que conecta a atividade realizada pelo sujeito e o sentido que ela tem para ele.

Então, “a mobilização implica mobilizar-se ‘de dentro’, enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo “de fora” (CHARLOT, 2000, p. 55). Dessa forma, a mobilização parte do princípio de que o sujeito se coloca em ação, ou, como explica Charlot, “o conceito de mobilização implica a ideia de movimento” (2000, p. 54). Assim, para que aconteça a apropriação de um saber/aprender, é necessário que o sujeito aja na direção do aprender e que se “use” como recurso para tal.

A pesquisa

Foram três as escolas estaduais investigadas na cidade de São Carlos, ocupadas por seus jovens estudantes contrários à proposta de Reorganização Escolar de 2015.

Nossa investigação partiu de uma abordagem metodológica qualitativa e teve dois instrumentos de coleta de dados. Um deles denominado “bate papo-

entrevista”, constituído por um roteiro de perguntas que buscava instigar os estudantes a refletir sobre os motivos pelos quais ocuparam sua escola. O segundo instrumento foi a proposta de um texto denominado “balanço do saber”, elaborado por Bernard Charlot e sua equipe ESCOL (cf. (CENPEC & LITTERIS, 2001, p.37) em que se questionava sobre o que o estudante julgava ser importante aprender na escola.

Participaram³ da investigação nove estudantes do ensino médio; três deles cursavam o terceiro ano, outros cinco cursavam o segundo, e um deles, o primeiro ano do ensino médio. A constituição do grupo de participantes se deu em função da disponibilidade e aceite espontâneo desses jovens estudantes para participarem da pesquisa. Assim, em razão da presença de uma das autoras desse artigo em alguns períodos, momentos das ocupações nas escolas, o convite foi feito diretamente aos estudantes e aqueles que aceitaram, foram os que concederam as entrevistas e puderam compor a amostra da pesquisa.

Porém, nesse trabalho, trazemos duas dessas entrevistas; a de Pedro e Marina, que foram escolhidas para exemplificarem as análises e os resultados obtidos da pesquisa, pois elas correspondem à importantes informações abstraídas e relevantes reflexões alcançadas, durante a pesquisa. Para conhecimento dos dados em seu formato mais amplo, a sistematização se encontra em Correa (2017).

Para compreender e caracterizar o que nos disseram os jovens estudantes, perspectivando nosso objetivo, construímos categorias a partir de elementos que emergissem das falas e/ou escritas deles e que aglutinassem significados semelhantes entre si. Ao mesmo tempo, conectamos essas categorias emergidas com as dimensões da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot (2000). Para esse exercício analítico, fizemos uma leitura minuciosa e atenta das entrevistas transcritas e dos textos produzidos dos jovens entrevistados, passando por três momentos de interpretação, segundo Moreira, Simões e Porto (2005). Tais momentos consistiram: i) na preocupação central do entendimento do discurso dos participantes da pesquisa, denominado por “relato ingênuo”; ii) da “identificação” pela pesquisadora das unidades significativas, sem perder a totalidade dos significados e iii) da “interpretação”, que é a análise que a pesquisadora realiza a partir do quadro geral do fenômeno investigado.

Como já mencionado, apresentaremos os resultados das entrevistas e das produções textuais de Pedro e Marina, a partir da construção de metatexto, que essencialmente traz elementos que representem a colocação dos jovens estudantes. Também, apresentaremos alguns excertos que exemplifiquem e respaldam a maneira em que interpretamos, e por fim, apresentaremos uma figura que representa graficamente a maneira em que o jovem estudante estabelece com o saber.

³ A obediência aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica foi assumida, e, dessa forma, o projeto foi aprovado pelo comitê de ética e todas as entrevistas foram autorizadas pelos participantes, seus pais e/ou responsáveis.

Pedro: na escola aprende o “bagulho do pensamento”

Pedro, aos 16 anos, estava no segundo ano do ensino médio quando participou da pesquisa. Ele nos explicou que estava matriculado na mesma escola desde o início do ensino fundamental, que estava namorando a estudante Luana (também participante de nossa investigação) e que era jogador de basquete do time municipal de São Carlos. Demonstrava ser bastante ativo e engajado nas atividades da ocupação. Inclusive, nos explicou que, juntamente com Luana, fez a principal ação, a de tomar posse das chaves da escola e fazer o trancamento dos portões – momento que, segundo ele, iniciou a ocupação escolar naquela escola. O jovem estudante era mais presente na escola, durante a ocupação, no período da manhã e demonstrava fazer parte da escala para cumprir com as atividades necessárias para a manutenção da ocupação. Essas atividades tinham a ver com a limpeza dos banheiros, do pátio, a vigilância dos portões da escola e a participação nas oficinas, oferecidas por voluntários apoiadores da ocupação. As relações com o saber, identificadas e caracterizadas em Pedro, foram:

Relação social com o saber

Na dimensão relação social com o saber reconhecemos aspectos na fala e na escrita de Pedro que se relacionam com o “espaço escolar”, quando ele enfatiza que acha importante o tamanho da escola, das salas de aulas e o número de estudantes que cada sala suportaria. Nesta mesma dimensão, Pedro ainda se refere a um ideal de “escola aberta”, não obrigatória, e que deveria ser frequentada por estudantes que de fato quisessem estudar, pois este aluno entende que aqueles que “atrapalham” em sala de aula são estudantes que “não querem” estar na escola.

A escola deveria ser assim, aberta ao público; você quer estudar, então, tá! Você vem e estuda. Mas tipo, cê não quer filho, vai trabalhar, vai fazer alguma coisa, é sua vida! Desde que não fique atrapalhando a vida dos outros... é isso! (Pedro- entrevista “bate papo”).

E vieram reclamar também que tem duas salas com 44 pessoas e que está superlotada! Mas lá (escola que seriam transferidos) vai ter 50 pessoas numa sala só, sala que é metade dessa aqui! (Pedro- entrevista “bate papo”, destaque nosso).

Ainda com elementos que conectam com o *espaço escolar* a localização geográfica é considerada importante para Pedro, quando leva em conta a oferta das séries escolares em relação a proximidade da residência dos estudantes.

Ah, eu acho importante que a maioria das pessoas que estudam aqui, mora aqui perto e tipo, é uma das poucas escolas que tem de quinta até o terceiro colegial por perto [...]. (Pedro- entrevista “bate papo”).

Elementos que emergem também das colocações de Pedro e que tem relação com a dimensão social com o saber está conectado com a “socialização”.

Para Pedro é na escola em que se aprende a “socializar” para uma possível atuação no mercado de trabalho e é na escola também em que se cria e constrói os vínculos de amizade que serão transpassados para fora dela.

[...] pois, no mundo lá fora, é preciso saber se socializar com todas as pessoas, em que vamos conviver, ou com as pessoas em trabalho etc. (Pedro- produção textual “balanço do saber”).

[...] porque a maioria dos meus colegas eu conheci aqui... e tipo, tem colegas que já saiu dessa escola e eu continuo conversando com eles [...]. (Pedro- entrevista “bate papo”).

Além disso, para Pedro a “visão política” é um aspecto que emerge de suas colocações. Para ele há a ideia de “fazer seu o papel” de estudante e de cidadão. O jovem nos diz que acredita estar sendo representante dos demais estudantes e reforça que “mostrar a opinião” é elemento central.

Os jovens, estão somente fazendo o papel deles de estudante e cidadãos [...]. E é bom a gente está representando [...]. (Pedro- produção textual “balanço do saber”).

Eu quero tipo assim, mostrar para eles que a opinião que vale mais é a dos alunos [...]. (Pedro- entrevista “bate papo”).

Por fim, expressa aspectos que têm a ver com sua compreensão de “coletividade”, quando neste caso reconhece que ter ocupado sua escola foi um ato que visou ajudar e não prejudicar o outro. O estudante ainda enfatiza o convívio nas relações sociais, ressaltando sua necessidade para o mundo “lá fora”.

[...] porque não é para prejudicar ninguém é só para ajudar (se referindo a ocupação). (Pedro- entrevista “bate papo, grifo nosso”).

Que sem isso (se referindo a coletividade) ...tipo, a gente não vai ser nada lá fora, se não aprender a conviver com as outras pessoas [...]. (Pedro- produção textual “balanço do saber”, grifo nosso).

Relação identitária com o saber

No que diz respeito à relação identitária com o saber, Pedro expressa em suas colocações aspectos de sua “expectativa ao futuro”. O jovem explicitando que para haver mudanças “no amanhã”, estas devem ser realizadas pelos estudantes de “hoje”, já que no futuro seus docentes de “hoje” estariam aposentados, e por isso caberia apenas aos alunos mudarem o que tivesse que ser mudado. Pedro também, enfatiza sobre as expectativas futuras em relação ao ingresso na faculdade, colocando as condições que para ele interfere diretamente.

Mas, quando chegar o futuro eles (os professores) vão estar aposentados, e quem vai mudar será a gente que está aqui dentro! (Pedro- entrevista “bate papo”, destaque nosso).

[...] estão batalhando (se referindo aos jovens estudantes mobilizados na ocupação), de tal forma, que seus estudos sejam melhores, ao ponto de que possam fazer uma faculdade boa. (Pedro- produção textual “balanço do saber”, destaque nosso).

Relação epistêmica com o saber

Para Pedro, a relação epistêmica com o saber apresenta elementos que se relacionam com “aspectos pedagógicos”, quando em suas colocações afirma que os estudantes deveriam cumprir com suas “obrigações escolares” no tempo previsto e estipulado pela escola e/ou pelo docente. O jovem ainda expressa que há uma ideia de “aluno bom e aluno ruim” e que tem relação com o respeito que tal aluno direciona ao docente.

É porque tipo, o que tinha que resolver se quem ia passar de ano ou não, era nos bimestres passados, foram deixar tudo para última hora! E acha que em uma semana recupera! ” (Pedro-entrevista “bate papo”).

Ah, o aluno bom, não é aquele que tipo... estuda, o aluno bom é aquele que respeita, tipo, ele não atrapalha a aula, ele não precisa fazer tudo, mas tipo, desde que não atrapalhe e respeite! É aquele (se referindo ao estudante ruim) que não respeita, tipo, aquele que é mal-educado, aquele que vem aqui só para bagunçar... ah sei lá! (Pedro- entrevista “bate papo”, grifo nosso).

Para o jovem estudante, ainda na dimensão epistêmica com o saber, explicita em suas colocações que é necessário que haja uma ação realizada, ou seja, uma “atividade do sujeito” para evidenciar sua mobilização em direção aquilo que se quer fazer. Por isso, Pedro enfatiza que o fato de estar presencialmente na escola já evidencia a própria ação realizada e destaca se referindo as atividades que realizava durante a ocupação na escola, deixando evidente que também tem compromissos para além das atividades da ocupação.

[...] a gente vinha na escola, certo?! Eles viram (se referindo a diretoria de ensino) que tinha mais ou menos uma organização, cada um tinha seu!!!!; tipo: “emprego”. Um vinha limpar, o outro, tipo, cuidava de todo mundo. Aí, a gente pensou de alguma forma, tá, a gente vai vir aqui se a gente quiser! Então, vamos socializar, tipo, cada um cuida de alguma coisa. É! Eu tenho compromissos e é fora daqui! (Pedro- entrevista “bate papo”, destaque nosso).

Para o estudante, “o aprendizado” também é um elemento que tem conexão com sua relação epistêmica com o saber, principalmente quando expressa que aprendeu a “ser responsável” por tarefas entendidas como domiciliares, e que aprendeu ter tolerância diante das personalidades “distintas” das pessoas durante a ocupação estudantil, para construir uma boa convivência.

É o bom de tudo isso, é que você aprende a ser responsável. Está ajudando a preparar a gente para o mundo! Aprendendo a

cozinhar (risos). É! Já está aprendendo para quando casar, né?! (risos). Já vou saber tudo isso!

Para mim a coisa mais importante que eu aprendi na escola, foi me socializar com as pessoas, de um modo que elas gostem de mim de uma forma verdadeira [...], tipo, pode ser chata, pode ser legal, tem que aprender a conviver com as outras pessoas, sem isso, você não consegue nada! (Pedro- entrevista “bate papo”).

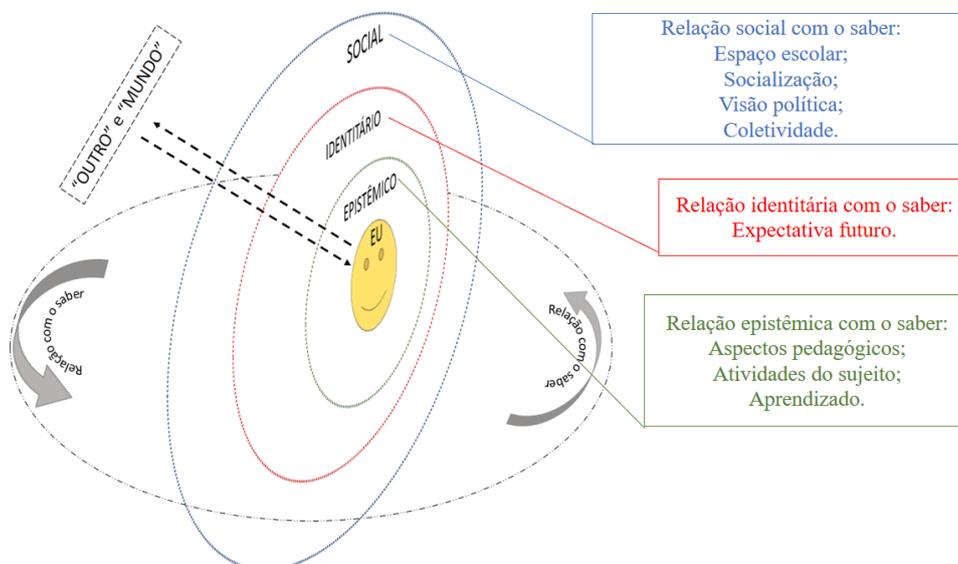
Ainda para Pedro o aprendizado acontece na escola, é local onde se aprende a pensar e denomina essa condição como “bagulho do pensamento”; diz ainda que é na escola que se aprende a “dividir”, “conviver” e ter “responsabilidade”.

E, também, tipo, a maioria das coisas que eu aprendi ...a maior...ah, que eu comecei o “bagulho” do pensamento, foi aqui! [...] está aprendendo a conviver com a diferença das outras pessoas, a dividir! Aprende a dividir, a conviver em sociedade. Aprende a ser responsável! (Pedro- entrevista “bate papo”).

Na figura abaixo está representada a relação que Pedro estabelece com o saber, considerando as três dimensões da relação com o saber (social, identitária e epistêmica, (CHARLOT, 2000))⁴.

Figura 1. Representação gráfica da relação com o saber de Pedro.

Esquema “Relação com o Saber: Pedro, 16 anos. 1º Ano E.M.



Fonte: criação própria, CORREA, 2017.

⁴Na figura os três círculos sobrepostos expressam a relação ‘epistêmica’ com o saber, a relação ‘identitária’ com o saber e a relação ‘social’ com o saber. Transpassando esses círculos, as linhas tracejadas expressam a “permeabilidade” entre as relações, e as setas em sentidos opostos representam a relação que o sujeito estabelece com o “outro e com o mundo”. Por fim, o último círculo busca representar a dinamicidade existente entre as três relações – o sujeito e o outro e o sujeito e o mundo –, que se denomina propriamente como “relação com o saber” (AUTOR (A) 1, 2017, p. 70).

Marina: os jovens são “mais do que” esperam que sejamos

Marina, no momento da entrevista, estava com 16 anos e cursava o segundo ano do ensino médio, mas durante a ocupação estava com 15 anos e cursava o primeiro ano. Contou-nos que estava matriculada na mesma escola desde o ensino fundamental e que participava do grêmio estudantil e de um grupo de teatro da escola. A jovem foi entrevistada em um contexto diferente de Pedro – que foi convidado a participar na pesquisa no próprio contexto de ocupação. Já Marina, antes de ser convidada a participar da pesquisa – o que ocorreu após ter terminado a ocupação –, foi observada em sua escola durante a ocupação, mas não entrevistada naquele momento. Como mencionado, a estudante foi convidada a participar da pesquisa quando a ocupação já havia terminado, e essa oportunidade só aconteceu, pois, a pesquisadora, participando de uma audiência pública da cidade sobre o tema, que ocorreu um mês após a ocupação, reconheceu Marina. Na ocasião, a jovem era a representante de sua escola, e em suas falas ficava fortemente evidente como ela havia sido engajada nas atividades de sua escola durante a ocupação. Assim, foi neste contexto que a pesquisadora teve oportunidade de convidá-la para participar da pesquisa. As relações com o saber, identificadas e caracterizadas em Marina, foram:

Relação social com o saber

Para Marina, a relação social com o saber também perpassa pelo “espaço escolar”. Para a estudante, o carinho que expressa ter desenvolvido pela escola após a ocupação é crucial. Além disso, Marina destaca o zelo despendido ao espaço, além de entendê-lo como base.

E depois da ocupação, querendo ou não, criou um carinho maior pela escola! [...] fico até chateada, nossa já vou sair! (Marina-entrevista “bate papo”).

Em nenhum momento faltamos com respeito, e a escola falou que não podia dar a chave do banheiro [...]. Então, a gente abriu o banheiro. Mas, tipo, não quebrou a porta, só abriu a maçaneta, sabe?! Então não quebrou, não precisou trocar nenhuma porta, foi só! [...]. Por que eu vejo como a base né?!” (Se referindo a escola). (Marina- entrevista “bate papo”, destaque nosso).

A “visão política” é um elemento importante que aparece caracterizando a relação social com o saber de Marina, em suas colocações quando se refere à participação dos estudantes em grêmio estudantil, destacando que o posicionamento/enfrentamento feito pelos estudantes é algo bonito, e isso demonstra que eles são “mais do que” esperam que sejam. Marina destaca também que os estudantes estão conscientes dos descasos por parte da diretoria de ensino e do governo estadual, e expressa que os estudantes estão convencidos das más condições de infraestrutura, alimentação e do ensino público.

E a escola parece que está mais aberta para os grêmios também! Foi umas das coisas que a gente reivindicou na audiência, né?! (Marina- entrevista “bate papo”).

E que a mobilização dos jovens foi uma coisa muito bonita pois demonstrou o interesse em ser algo além do que querem que a gente seja, e também conscientizou os que não tinham esse pensamento antes [...]”. (Marina- produção textual “balanço do saber”).

Para Marina a relação social com o saber tem elementos da “coletividade” e a estudante expressa em suas colocações quando reconhece sua vivência na ocupação e nos explica que a ocupação estaria respaldada em princípios de organização, trabalho e convivência em grupo. E ainda que o sentimento de empatia é algo que a orientava quando reconhecia opiniões e/ou personalidades diferentes da dela. A jovem ainda nos conta que as decisões tomadas no âmbito da ocupação não vinham de apenas uma pessoa, e sim do coletivo, e que esse tipo de postura entre os estudantes proporcionava bastante maturidade a eles mesmos.

[...] porque como a gente estaria em muita gente lá dentro, querendo ou não, com certeza ia ter que ter uma organização legal, porque muita gente ia estar lá para bagunçar. Muita gente tinha que dar um puxão de orelha, e a comida, e a limpeza, se não tem essa organização, não ia dar certo! (Marina- entrevista “bate papo”).

A gente via a ocupação como um grupo, então tudo que a gente ia fazer, tudo! A gente perguntava e se fosse necessário, a gente fazia uma votação para saber da maioria. Na questão de segurança, tudo! A gente nunca tomava uma decisão, sozinhas! [...]. Porque nem sempre o que a gente pensa, a gente tem um ponto de vista, e outras pessoas tem outro ponto de vista melhor. (Marina- entrevista “bate papo”).

Diferentemente de Pedro, em suas colocações Marina não expressa elementos que tenhamos identificados como socialização. Mas, destaca elementos que envolvem a família e a “relação professor-aluno”. Em relação a família a jovem estudante se refere ter recebido influência materna, principalmente através de muitas conversas sobre política, e por sua mãe ter “cabeça aberta” para opiniões diferentes da dela.

Eu sempre vivi com minha mãe, sempre muito politicamente, vamos dizer assim... ela tem uma cabeça muito aberta! Então, ela sempre me passou muito disso, sempre desde muito nova [...]”. E ela (se referindo à mãe) sempre me ensinou muito, a gente conversava, conversa ainda muito sobre política e tal, desde muito nova. (Marina- entrevista “bate papo”, destaque nosso).

Já ao que se refere em suas colocações e que conectam com o que estamos caracterizando por relação professor-aluno para Marina perpassa por considerar que adquiriu respeito de alguns professores e perseguição por parte

de outros, após a ocupação. A estudante reconhece que identifica o desânimo de alguns professores diante das condições de trabalho e do comportamento de determinados alunos, e que isso interfere no modo como ela encara os conteúdos de determinadas disciplinas.

[...] E os professores também, alguns passaram, vamos dizer assim, a respeitar mais o pessoal da ocupação e outros nem tanto né! (Marina- entrevista “bate papo”).

Ele (se referindo a um professor) estava falando que está extremamente desanimado, ele não percebe tanto interesse dos alunos. E aí, nisso, ele fica na aula inteira conversando e não passa matéria. Os alunos não estão nem aí! Não pedem matéria, não ligam! Se não passam na prova, não ligam, sabe?! Então, tipo, isso acabou desanimando ele (o professor). E aí, a aula de química é bem... (risos) ruim para falar a verdade! Porque, tipo, é difícil aprender”. (Marina- entrevista “bate papo”, destaque nosso).

Relação identitária com o saber

Para Marina, a relação identitária com o saber também apresenta aspectos que demonstram sua “expectativa ao futuro” quando expressa que gostaria de cursar algum curso de licenciatura, devido ao “amor e carinho” que adquiriu pela escola, após a ocupação.

E o amor e o carinho que eu criei pela educação, até pensei em fazer alguma licenciatura, mas daí, (risos) eu fiquei assim... quem sabe!? Então é uma ideia que eu estou trabalhando, pelo amor que eu peguei! (Marina- entrevista “bate papo”).

A jovem estudante, expressa também elementos que demonstram conexões com sua “autoimagem” quando reconhece que é organizada e muito curiosa diante de um novo saber e que sua timidez foi superada, pela necessidade de falar em público, durante a ocupação.

E nem todo mundo tem aquela mentalidade, que nem, eu sempre sou bem organizada, eu sempre separo tudo [...]. E eu sou bem curiosa, então, eu sou muito curiosa! Eu sou doida para descobrir qualquer coisa! (Marina- entrevista “bate papo”).

Até mesmo, que eu era muito tímida, eu tinha um pouco de dificuldade para falar, para isso, para aquilo. Na ocupação, eu fui obrigada a deixar isso de lado, ne?! (Marina- entrevista “bate papo”).

Além disso, nessa dimensão o que é caracterizado nas colocações da Marina é a de que a estudante apresenta elementos que tem conexão com sua identidade, quando se refere a seu “gosto pessoal” em não achar “legal” pensar apenas em si e, quando se refere dizendo que gosta de participar de “protestos” com seus pais.

[...] eu assim, eu sempre gostei muito, desde muito nova, até porque minha mãe é daquela época dos atos sobre..., sobre as

manifestações da taxa de ônibus. Então, eu ia nos protestos com a minha mãe, com meu pai. (Marina- entrevista “bate papo”).

Relação epistêmica com o saber

A relação epistêmica com o saber para Marina tem a ver com “aspectos pedagógicos”, principalmente quando se refere aos conteúdos apostilados e a falta de dinamicidade nas aulas; para ela, muitas vezes o docente não tem liberdade e/ou condições de reverter tal situação.

[...] as aulas não são tão dinâmicas, porque os professores não têm, não tem acesso a isso, né?! Não tem liberdade para fazer isso, por causa do tempo da aula. O professor chega, 15 minutos ele passa pedindo para os alunos pararem, ficarem quietos, para prestar atenção na aula. A aula tem 50 minutos e 15, 20 minutos é só o tempo de ele chegar na sala e pedir para os alunos pararem. Assim, já foi quase metade da aula, né? (Marina-entrevista “bate papo”).

[...] o governo manda, aquela apostila, né? E o professor tem que seguir aquilo se não o professor é até tirado da escola. Tem que seguir aquela metodologia de ensino, as apostilas são extremamente fracas! (Marina- entrevista “bate papo”).

Para Marina, assim como para Pedro, a “atividade do sujeito” se revela na própria ação realizada. Por isso, para a jovem, sua ação em participar de atividades “diferenciadas” como montar um teatro ou uma palestra, expressa sua mobilização no contexto escolar.

Porque tipo, eu faço teatro e aí a gente pega meio do bimestre [...], aí a gente pega metade do bimestre, para pelo menos fazer um ou dois por bimestre. [...]. É uma peça, ou palestra, ou alguma coisa. A gente que monta, a gente monta tudo! E aí... esses tipos de coisas, eu também acho bem importante! Eu estou organizando agora uma sobre meio ambiente, para falar também do desastre da Mariana [...] falar sobre conscientização né? (Marina- entrevista “bate papo”).

E também nunca teve nada diferente, agora que a gente está dando uma melhorada nisso, porque, não passa disso, não passa daquelas matérias lá não! Vou te falar, se não é a gente dando palestra, se não é a gente dando uma diferenciada, fazendo o projeto, a escola também não procura fazer! (Marina-entrevista “bate papo”).

Para ela o “aprendizado” é algo importante e reconhece que após a ocupação aprendeu ser mais sociável, administrar melhor seu tempo, sua rotina, lidar melhor com as pessoas, questionar mais e ser mais aberta às diferenças.

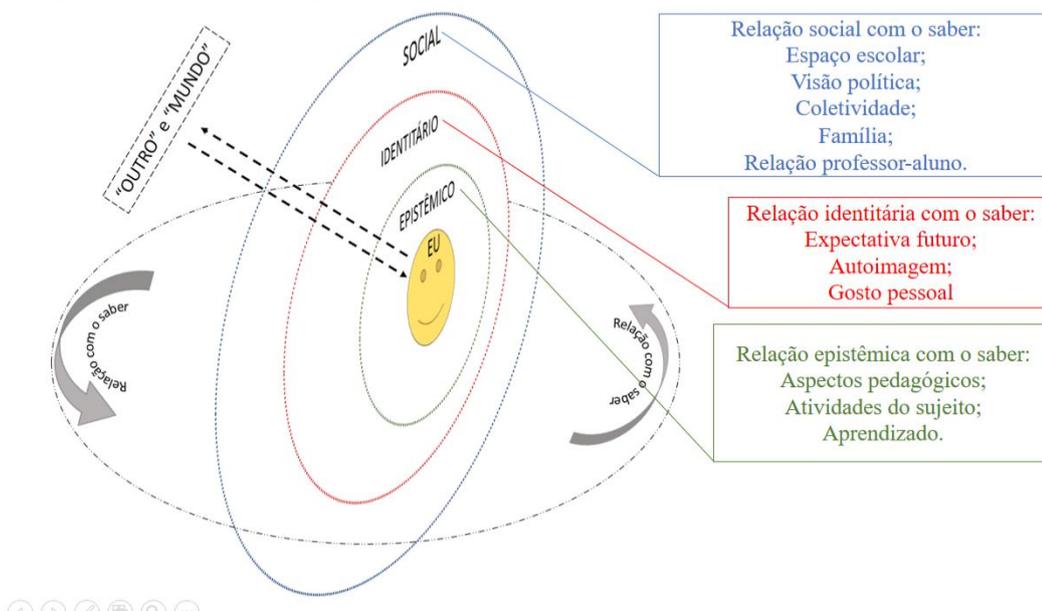
[...] eu aprendi a ser mais sociável (risos). [...] E, também organização, nossa, muito demais! E saber lidar com diversos tipos de pessoas, que ia lá aqueles pais enfurecidos (risos) lidar com esses pais enfurecidos e direção da escola”. Paciência! (risos). Nossa, quanta! Eu amadureci bastante também! (Marina-entrevista “bate papo”).

Então tinha muito disso, a gente foi aprendendo com os dias né?! No começo a gente já tinha essa ideia de organização, mas a gente foi vendo as necessidades, e foi botando em prática! [...]. Questionar e ser aberto a aprender também isso né?! Eu vejo meio que muitas pessoas fechadas e é até a própria escola que faz isso! [...]. Eu até me emociono de falar, foi uma experiência assim, única! Simplesmente única! Mudou muito minha cabeça, meu modo de lidar com as coisas! (Marina- entrevista “bate papo”).

Na figura abaixo está representada a relação que Marina estabelece com o saber, considerando as três dimensões da relação com o saber (social, identitária e epistêmica, (CHARLOT, 2000)).

Figura 2. Representação gráfica da relação com o saber de Marina.

Esquema “Relação com o Saber: Marina, 16 anos. 3º Ano E.M.



Fonte: criação própria, CORREA, 2017.

Apresentado alguns excertos é fundamental evidenciarmos alguns pontos relevantes que foram compreendidos a luz do referencial e adotado para fundamentar as reflexões que se seguem, ao que se refere as dimensões com o saber – social, identitária e epistêmica- de Bernard Charlot (2000).

Em relação as categorias inseridas na dimensão social, podemos destacar que o espaço escolar, por exemplo, é discutido nos resultados apresentados por Cenpec & Litteris (2001), instituições que se respaldam em Bernard Charlot para seus estudos. Para eles, a escola é um lugar de encontros e que seria um dos poucos lugares no qual os estudantes poderiam “ir e vir”.

Discutem ainda que: “[...] Como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir, então, parte da missão que está na sua origem: ajudar crianças e jovens a conviver, a aprender e a passar do mundo infantil e juvenil para o adulto”. (CENPEC & LITTERIS, 2001, p. 45). Refletindo sobre as colocações de Pedro e Marina, a escola apresenta os seus aspectos mais positivos, quando reconhecem a importância dela para o estudante, para a construção de vínculos de amizade que carregam para fora dali. Também é entendida como um espaço em que se aprende a ser civilizado, ser sociável, aprende a pensar, a respeitar as diferenças, ou o “bagulho do pensamento”. É também reconhecida como espaço físico, por suas características, localização, estrutura, tamanho das salas, e se oferecer estudo próximo a residência dos alunos. É também um lugar em que se tem cuidado com o prédio, portas, em não quebrar e nem arrombar nada. É o espaço que se sentirá falta quando não tiver mais que ir.

Complementar a isso, a socialização aparece também como algo que se deve aprender a “saber se socializar” para um mundo que existe “fora da escola”. Nesta direção Charlot (2000) nos ajuda, quando lança luz a questão da humanização, ou seja, processo pelo qual o ser humano é submetido desde o início de sua vida, à obrigação do aprender. Trazendo aspectos antropológicos o autor enfatiza que a condição humana é também o ingresso em um mundo “onde o humano existe sob forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente” (p. 52). E, portanto, seria a educação e sua apropriação dela, ao menos parte dela, a “excêntrica do homem”.

De tal modo, sobre o aspecto da coletividade e da visão política que demonstraram os estudantes que podemos entender ao que Charlot (2001) aponta quando destaca que os jovens não colocam em foco a obediência cega aos valores e que a ênfase recairia sobre as formas de reciprocidade que eles manifestariam das diversas maneiras diferentes, como por exemplo, “amar e ser amado”, “dar para receber” e “respeitar para ser respeitado”. Ainda explica que os jovens não se referem ao respeito de “forma unilateral”, mas sim, um tipo de respeito que se respalda na reciprocidade, na igualdade e não exclusivamente na obediência. Por isso, Charlot (2001), enfatiza que o saber que os jovens valorizam são aqueles que “na sua experiência de vida consideram o “mais importante”, é o saber necessário a um tipo de sociabilidade, a um certo tipo de vida coletiva” (p. 41) Assim, o autor conclui que a importância estratégica garantiria o reconhecimento de um sujeito pelo outro.

É manifestando elementos que se relacionaram com a família que apoiamos em Charlot (2013) para compreender a influência que ela pode ter nos jovens. Em especial, quando sua influência é capaz de mobilizar o jovem a fazer do seu presente uma condição para acessar o futuro. Quando o autor se refere a mobilização do jovem na escola e as discussões sobre seu “fracasso ou sucesso” na escola, afirma: “Não é em termos de capital cultural que se deve pensar a história cultural dos jovens das famílias populares, mas em termos de capacidade de mobilização em relação à escola e na escola” (p. 56).

E sobre os aspectos da relação professor-aluno, a influência do docente pode incidir na formação e/ou na aprendizagem diretamente do aluno. Charlot (2001), destaca que muitas vezes o estudante fala dos professores de forma genérica, e não expressam características específicas que tenha a ver com a disciplina que lecionam. Para Charlot, quando o professor não deixa fazer bagunça, tem controle da sala, são compreensivos e/ou abertos, estes são

entendidos como “bons” ou “mal” pelos estudantes e ainda: “Do ponto de vista teórico, uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo do saber” (CHARLOT, 2005, p. 55).

Em relação aquelas categorias que foram inseridas na dimensão identitária com o saber a partir das colocações de Pedro e Marina, destacamos, sobre a expectativa do futuro. Em especial, ao que se referiram sobre ingressar em uma faculdade ou assumir determinadas carreiras. Para Charlot (2005) aproximadamente 80% dos estudantes assumem estudar para ter mais tarde, um bom emprego. O autor explica que é uma questão de realismo, pois se considerar que para ter um emprego é necessário um diploma e que, portanto, para isso, é necessário passar de uma “série para outra”. Charlot (2005) ainda destaca que para os estudantes de classe média, essa lógica prevalece, mas que: “A diferença é que, nos bairros populares, para muitos alunos, o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego mais tarde. (CHARLOT, 2005, p. 67).

Para refletir especialmente sobre o que entendemos por gosto pessoal e autoimagem, revelado por Marina, concordamos com Charlot (2000) que explica que o sujeito é “um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais” (p. 45). O autor explica que a ser singular, não escapa do social, pois, o sujeito vive uma história, vive e se constrói em uma sociedade, mas nesta sociedade “vivo coisas que nenhum ser humano por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira” (CHARLOT, 2000, p. 82).

E finalmente, sobre aquelas categorias que foram inseridas na dimensão epistêmica com o saber, a partir das colocações de Pedro e Marina, os aspectos pedagógicos e as aprendizagens envolvidas, exemplificam a complexidade que aprender pode ser. Para refletir sobre essas e especificamente argumentar sobre a relação com o saber e os saberes escolares, que podem (ou não) ser aprendidos na escola, Charlot (2000) contribui:

[...] talvez pudéssemos indagar se essa separação que os jovens fazem entre a “educação” (o aprendizado dos valores éticos-morais) e aquilo que a escola ensina não seria consequência da própria maneira como se dá o processo de ensino/aprendizagem. Em outras palavras, talvez o pouco valor que os jovens conferem ao aprendizado de conteúdos curriculares não seja resultante do seu “desinteresse”, e sim da dificuldade de encontrar um “sentido” para aquilo que os professores ensinam [...] (p. 47).

Em relação ao que compreendemos sobre a atividade do sujeito e ao que considerando sendo sua mobilização, apoiamos em Charlot (2014), quando em seu trabalho evidencia que para o estudante, o fato de ir à escola, muitas vezes já significa que ele fez sua “parte”. O autor explica que é como se essa ação, já contemplasse sua responsabilidade em aprender, cabendo, portanto, a “outra parte” (o restante), ao docente. O autor explica: “Hoje em dia, muitos jovens consideram que o aluno deve ir à escola, escutar, não fazer bobagens demais e que o restante depende do professor” (p. 82). Por isso, quando Pedro e Marina, colocam que ir à escola, estar presencialmente nela, cuidando,

limpando, fazendo comida, dividindo as tarefas, ocupando-a, isso, evidencia suas ações, ou seja, a mobilização propriamente. Como explica Charlot (2000): “Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (p. 55).

O aprendizado para Pedro e Marina, foi explicitado como algo em que ocorre na escola. Para eles, aprender a ser responsável, aprender a limpar, a cozinhar, a colocar em prática aquilo que a necessidade ensina, a ser sociável, lidar com as pessoas, administrar o próprio tempo, e etc. significa também tomar ciência de que é na escola que se aprende o “bagulho do pensamento”. Nessa direção, concordamos com Charlot (2001) quando afirma que: “Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender (p. 149).

Nesta direção podemos pensar que a “aprendizagem” para os estudantes carregam condições específicas, e estas devem ser levadas em consideração, principalmente quando tomamos a noção de relação com o saber para entendê-las.

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos tentando adquirir saberes. Aí está a função da escola. Estou falando do saber em um sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas a escola é um lugar de saber e isso é muito importante (CHARLOT, 2005, p. 65).

Considerações finais

A oportunidade que tivemos em contar com um contexto fecundo para nossa tomada de dados, mesmo sendo ele um fenômeno particular, nos possibilitou caracterizar a relação que esses jovens estudantes estabeleciam com o saber escolar.

Em nossa interpretação os elementos centrais que nos levaram a afirmar que esses dois jovens estudantes envolvidos na ocupação estavam mobilizados pelos saberes escolares, estão respaldados nos aspectos identificados em suas falas/escritas e se fundamentam nas ‘dimensões dos saberes’, segundo a perspectiva teórica de Bernard Charlot.

Todavia, mesmo que não seja possível considerar as dimensões separadamente, uma vez que estão inter-relacionadas, aqui as organizamos apenas para caráter didático. Assim, chegamos à conclusão que no caso da ‘dimensão social do saber’, os aspectos identificados são aqueles que estão relacionados com espaço escolar, as suas socializações, suas visões políticas e, também, a noção de coletividade que expressam, seus entendimentos da importância da família e da própria relação professor-aluno. Ao que diz respeito a ‘dimensão epistêmica com o saber’ as particularidades que estão relacionadas são aquelas que tem a ver com os aspectos pedagógicos, a própria atividade realizada pelo jovem e suas mais diversas aprendizagens. Os elementos que caracterizam a ‘dimensão identitária com o saber’ são aqueles que têm relação com suas expectativas do futuro, com a compreensão de suas autoimagens e, também, o entendimento que caracterizam seus gostos pessoais.

Por fim, o que ficou evidenciado é que a caracterização da relação com o saber dos jovens estudantes, exemplificados por Pedro e Marina, mostram

quão relevante é considerar as demandas, expectativas, anseios, peculiaridades etc. dos jovens, para que possamos ter mais elementos que nos apoiem para entendermos como eles aprendem no contexto escolar.

Referências

ANDES. Não fechem nossas escolas! **InformANDES**, Brasília, n. 53, p. 12-13, dez. 2015.

CORREA, Juliana C. **“Bagulho do Pensamento”**: A relação com o saber e os jovens estudantes do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 236f 2017.

APEOESP. Reorganização escolar silenciosa em SP pode ameaçar emprego de professores, diz pesquisadora. 8 jul. 2016. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2016/reorganizacao-escolar-silenciosa-em-sp-pode-ameacar-emprego-de-professores-diz-pesquisadora/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CENPEC & LITTERIS. O Jovem, a escola e o saber: Uma preocupação social no Brasil. In. CHARLOT, B. (ORG.). **Os jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2011.

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

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 2013.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Revista Jóvenes del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Juventud. México: CIEJUVIMJ**, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Privatização do ensino público no Brasil e movimentos de resistência dos estudantes. **Desidades**, v. 13, p. 28-31, 2016.

GOMES, Rodrigo. **REDE BRASIL ATUAL**. Apeoesp: 'Não vamos aceitar o fechamento de escolas e a redução de jornada e salários'. 29 out. 2015. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/10/apoesp-nao-vamos-aceitar-o-fechamento-de-escolas-e-a-reducao-de-jornada-4054.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MARTINS, Marcos Francisco et al. As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas-Entrevista. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 227-260, 2016.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005.

OCUPAÇÕES, atos e polêmicas: veja histórico da reorganização escolar. **G1**, 4 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>. Acesso em: 12 nov. 2016.

OZELLA, Sérgio. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio histórica**. São Paulo, Cortez, 2003.

SÃO PAULO. Reorganização escolar, Secretaria de Educação. Governo do estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Contribuição de cada um dos autores

Autor (A) 1: Participação principal e ativa na construção e organização textual para a exposição dos dados em formato de artigo.

Autor (A) 2: Contribuição substancial nas correções e sugestões para clareza às ideias.

Enviado em: 26/abril/2020 | Aprovado em: 22/fevereiro/2021