

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO REGINALDO NEVES

**A RELAÇÃO COM O SABER DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
DE COLÉGIOS LOCALIZADOS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
PRUDENTÓPOLIS/PR**

IRATI

2022

ANTONIO REGINALDO NEVES

A RELAÇÃO COM O SABER DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
DE COLÉGIOS LOCALIZADOS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
PRUDENTÓPOLIS/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon.

IRATI

2022

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

N518r

Neves, Antonio Reginaldo

A Relação com o Saber de Estudantes do Ensino Médio de Colégios localizados no Campo no Município de Prudentópolis/PR / Antonio Reginaldo Neves. -- Irati, 2022.
x, 96f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2022.

Orientador: Daniel Luiz Stefenon

Banca examinadora: Daniel Luiz Stefenon, Geysa Dongley Germinari, Cecília Hauresko

Bibliografia

1. Educação no campo. 2. Relação com o saber. 3. Ensino Médio.
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por tudo o que tenho realizado em minha vida, especialmente em mais esta etapa.

A minha esposa Ivonete e ao meu filho Guilherme pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar entendendo que esse é o caminho para uma vida melhor, coisa que os dois não tiveram oportunidade por terem que ajudar em casa.

Agradeço ao Colégio Capitão Domingos Vieira Lopes e seu Diretor Adriano Alves da Cruz, ao Colégio Cristo Rei e sua Diretora Maristela Pelepiu, ao Colégio Oreste Preima e seu Diretor Leopoldo Volanim por terem me recebido muito bem e consentirem que eu realizasse a minha pesquisa.

Aos professores que gentilmente me cederam suas aulas para aplicação da pesquisa.

Aos estudantes que colaboraram com este trabalho respondendo aos questionamentos, fornecendo as informações necessárias para a sua realização.

Agradeço ao meu orientador e amigo que fiz nos tempos de graduação, Daniel Luiz Stefenon, pela grande ajuda prestada nesta dissertação.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

ANTONIO REGINALDO NEVES

**“A RELAÇÃO COM O SABER DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS
DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS/PR”.**

Dissertação aprovada em 21/02/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.^a Dr.^a Cecília Hauresko
(UNICENTRO)

Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA – IRATI
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.^a Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

RESUMO

NEVES, ANTONIO REGINALDO. **A Relação com o Saber de Estudantes do Ensino Médio de Colégios localizados no Campo no Município de Prudentópolis/PR.** 2022. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2022.

A presente dissertação delimita a sua problemática a partir da busca pelo sentido que a escola possui para jovens da área rural do Município de Prudentópolis/PR. O objetivo principal da pesquisa foi compreender a relação com o saber desses estudantes, analisando suas implicações na constituição de um ambiente profícuo de interação entre sujeitos que demonstram diferentes identidades sociais e expectativas de futuro. O estudo buscou levantar elementos que desafiam o professor em sua prática pedagógica, a fim de servirem como fontes para a construção de estratégias de intervenção pedagógica pertinentes ao contexto onde o estudo se realizou. Para isso, foram explorados os fundamentos teóricos sobre a noção de relação com o saber de Bernard Charlot (1996, 2000, 2001, 2013) para a construção das categorias de análise da pesquisa, que teve seu trabalho de campo realizado junto aos estudantes do ensino médio de escolas situadas na zona rural do município de Prudentópolis. A pesquisa possui caráter qualitativo e foi realizada mediante dois instrumentos de investigação: os questionários estruturados e o balanço de saber, ferramenta dissertativa proposta por Charlot. Conclui-se que as relações com o saber dos estudantes investigados, e especialmente suas representações acerca do que é o saber, tendem a se deslocar entre dois polos de influência. O primeiro deles tem a ver com os conhecimentos mais institucionalizados oferecidos pela escola, que se volta ao mundo do trabalho e da subsistência pessoal, sendo o outro polo mais ligado ao mundo dos saberes para a vida, que tem na comunidade e na família suas principais referências. Espera-se, mediante o conjunto dos achados apresentados, contribuir para uma melhor compreensão das expectativas, anseios e preocupações que compõem a relação desses estudantes com a escola e com o conhecimento, a fim de colaborar no reconhecimento dos elementos que permitam compreender o sentido que a escolarização possui em suas vidas e os seus papéis no projeto de futuro que estabelecem para si mesmos.

Palavras-chave: Educação no campo. Relação com o saber. Ensino Médio.

ABSTRACT

NEVES, ANTONIO REGINALDO. **The relationship with knowledge of high school students from rural schools in the city of prudentópolis/PR.** 2022. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irapati, 2022.

The present thesis delimits its research problem from the search for the meaning that school has for young people in the rural area of the municipality of Prudentópolis (PR). The research aimed to understand what relationship it has with the knowledge of such students, analyzing its implications for the constitution of a fruitful environment of interaction among subjects that show different social identities and expectations for the future. The study sought to raise elements that challenge the teacher in his pedagogical practice, in order to serve as sources for the construction of pedagogical intervention strategies pertinent to the context where the study took place. In order to do so, the theoretical foundations on Bernard Charlot's (1996, 2000, 2001, 2013) notion of relationship with knowledge were explored to build the analysis categories of the research, which had its fieldwork carried out with high school students from schools located in the rural area of the city of Prudentópolis. It is a qualitative study, carried out using two research instruments: structured questionnaires and Charlot's dissertative tool, the balance of knowledge. The result is that the students' relationships with information, particularly their representations of knowledge, tend to oscillate between two poles of influence. The first is concerned with the more institutionalized information provided by schools, which is linked to the worlds of labor and personal survival, and the second is more concerned with the world of knowledge for life, which has the community and family as its primary references. It is hoped that the findings presented here will contribute to a better understanding of the expectations, anxieties, and concerns that characterize these students' relationships with school and knowledge, enabling us the recognition of the elements that help understand the meaning of schooling in their lives and their roles in the future project that they create for themselves.

Keywords: Education in the countryside. Relationship with knowledge. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 - Teses e dissertações sobre a temática na BDBTD (2011-2021).....	40
MAPA 1 - Localização do município de Prudentópolis e escolas elencadas para a pesquisa.....	63
GRÁFICO 1 - Idade dos entrevistados.....	67
Tabela 1 - Teses e dissertações sobre a temática na BDBTD (2011-2021).....	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A escolha do tema da pesquisa	13
1.2 Desenho metodológico da dissertação	15
1.2.1 Questionários estruturados	16
1.2.2 Balanços de saber.....	17
1.3 Apresentação do texto	19
2 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER	21
2.1 Os principais conceitos e ideias da teoria	27
2.1.1 A questão epistemológica da relação com o saber	28
2.1.2 O conceito de desejo.....	32
2.1.3 As figuras do aprender	34
2.1.4 O conceito de representação do saber.....	35
2.1.5 A questão com o saber e as relações de saber.....	37
3 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÃO COM O SABER	39
3.1 Detalhamento do processo de busca	39
3.2 Outras pesquisas sobre a relação com o saber	44
3.2.1 A relação com o saber de estudantes universitários	44
3.2.2 A Relação com os saberes científicos e cultura de origem	45
3.2.3 A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia	46
3.2.4 O significado do aprender para os alunos tchecos.....	46
3.2.5 A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador, Bahia	47
3.2.6 O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil.....	48
4 ESPACIALIDADES E CONTEXTOS DA REALIDADE INVESTIGADA: PRUDENTÓPOLIS E AS ESCOLAS DO CAMPO	50
4.1 Educação do campo: conceitos fundamentais	53
4.2 Os sujeitos do campo e a identidade cultural	57
4.3 Apontamentos sobre o contexto educacional das escolas do campo de Prudentópolis	62

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	66
5.1 Caraterísticas essenciais dos sujeitos da pesquisa	66
5.2 As relações com o saber dos sujeitos da pesquisa.....	70
5.2.1 Expectativa de futuro.....	72
5.2.2 Mobilização e desejo de aprender.....	75
5.2.3 Figuras e representações do aprender.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS	89
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA DE CAMPO	90
ANEXO 2 - BALANÇO DE SABER	92
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	93
ANEXO 4 - TABULAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS BALANÇOS DO SABER	96

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, homens e mulheres sempre se organizaram em sociedades, questionando-se entre si sobre o mundo que os cercava. As relações de poder são determinantes na sociedade, e não precisamos recuar muito no tempo para encontrarmos diferentes formas de organização social e manifestações culturais. Quando olhamos para o interior de nossa sociedade nos deparamos com uma diversidade muito grande entre os seus habitantes, resultantes da estruturação específica de espaços rural e urbano, das características das regiões do país, de seus vocabulários distintos, das diversas formas de religiosidade, e outros elementos que compõem nossa multiculturalidade.

Essa temática se manifesta em diversos setores da sociedade: nos movimentos sociais, nos partidos políticos, nas redes sociais, nas manifestações artísticas e religiosas, nas produções acadêmicas, etc. É necessário pensar em políticas públicas que garantam políticas de igualdade e de diversidade, e que respeitem os direitos dos diversos grupos socioculturais discriminados e inferiorizados.

Diante dessa problemática, este trabalho procura entender qual é o sentido da escola para os estudantes que residem no campo, a partir de sua relação com o saber. Parte-se da ideia de que a educação está profundamente ligada às questões da cultura, entendida como um processo de atribuição de significados diferentes a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes, e que vai além de um sistema de costumes, estando referenciada em tempos e espaços que lhe são próprios (COSTA, 2004).

Além disso, cultura é um processo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a lei, a moral, os hábitos e costumes adquiridos pelos seres humanos ao longo de sua história antropológica, ou seja, é o modo de vida compartilhado pelos grupos humanos. Não existe sujeito sem cultura, o que existe são culturas diferentes, pois tudo o que nos cerca é constituído de saber.

Para a cultura se manter, precisa estar em movimento, se reproduzir, a partir de um conjunto de teias de significados que o sujeito constrói durante a vida. Em outras palavras:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Sendo assim, a cultura tem a ver com as práticas e experiências no cotidiano dos sujeitos, e não se restringe apenas aos espaços formais de produção de cultura. Ao se falar em “culturas” ao invés de “cultura” em sua forma singular, reivindica-se o caráter plural que os modos de vida das sociedades assumem na contemporaneidade.

Sendo a escola uma instituição multicultural, acredita-se que é somente através do diálogo, do debate, das articulações e interferências sobre as ideias distintas que se expressam no ambiente escolar, que se consegue melhorar a visão dos estudantes. Trabalhar a diversidade como uma qualidade, não como diferença quantitativa, extrair o que cada um tem de bom, entender o ser humano como único, singular e que tem o direito de ir e vir livremente requer um grande esforço pedagógico e intelectual, visto que a sociedade atual é excludente quanto ao gênero, cultura, religião, etc.

Dialogar com a diversidade cultural no âmbito escolar significa levar em conta a origem das várias comunidades escolares existentes e reconhecer as diferenças culturais dos vários “Brasis” existentes dentro de um território tão vasto, como as escolas de regiões de florestas, escolas indígenas, escolas quilombolas, escolas do campo, etc. É preciso reconhecer que no interior dessas comunidades e na relação entre elas, existem sujeitos singulares, que têm especificidades de gênero, etnia, religião, orientação sexual, valores e diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais (CARVALHO, 2012).

A sociedade brasileira é complexa e caracterizada por sua imensa diversidade interna. O professor precisa lidar com essa diversidade cultural, e tentar fazer com que os alunos compreendam que a diferença é a norma, mostrando que a multiculturalidade pode ser um bônus para todos os intervenientes do processo educativo.

Sendo a multiculturalidade um assunto atual no processo de ensino e

aprendizagem, é importante que as escolas passem a ter um olhar diferente para as questões que são realmente necessárias, como integrar definitivamente as chamadas minorias junto daquelas que habitualmente são chamadas de grupo dominante. Em outras palavras:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 2003, p.3).

É preciso reconhecer as diferenças como valores fundamentais das comunidades humanas, que venham a somar no processo de ensino e, assim, tornar a sociedade mais plural e inclusiva. Não podemos pensar em uma educação no mundo atual que não seja intercultural, independente do contexto em que ela se encontra. Sendo assim, demandam-se à educação do campo abordagens distintas das escolas urbanas, pois são realidades específicas e merecem tratamento adequado aos seus problemas e às expectativas dos sujeitos que ali estão.

1.1 A escolha do tema de pesquisa

Iniciei minha atuação como professor de Geografia da Educação Básica na rede pública do Estado do Paraná, no ano de 2005, no município de Prudentópolis, onde resido até os dias atuais. Meu primeiro trabalho foi realizado em uma comunidade chamada Ligação, distante 70 km de minha casa. Esta distância impossibilitava-me a locomoção constante e, por sua vez, a presença diária na instituição escolar. A maneira mais conveniente para me adequar a tal contexto foi alugar um “quartinho”, o qual me possibilitava a permanência no local à semana toda, haja vista que o colégio localizado na mesma localidade, operava nos três períodos.

Os maiores desafios que enfrentei foram os horários a serem cumpridos nas saídas de casa (às cinco horas da manhã), as estradas sem infraestrutura adequada e acessível, os dias de chuva, a saudade da família e o período de inverno, pois meu meio de transporte era uma moto, e a cada semana que se

passava uma nova aventura acontecia. Assim, perdi a conta de quantas vezes cheguei a cair e me machucar, tomar chuva no caminho e chegar molhado ao destino final, ou ainda, os terríveis dias de inverno, entre outros fatores. Nos dias de hoje tenho saudade de tudo o que passei, trabalhei nessa comunidade por quatro anos.

Meu início de carreira me fez perceber que todo o caminho por mim delineado não era diferente dos desafios enfrentados por meus alunos, eles também enfrentam dificuldades para chegar ao colégio, e, no caso da maioria deles, muito mais que as minhas. Desta forma, passei a me perguntar sobre o que esses estudantes vão fazer na escola? O que os motiva? O que esperam do futuro?

Notei que as realidades das instituições da zona rural não condizem à realidade vivida pelos sujeitos que lá estão, visto que, os assuntos trabalhados nas escolas do campo são os mesmos dos colégios localizados na área urbana, tendo em vista que, o calendário escolar a ser seguido é o mesmo para ambos. Sendo assim, este cenário prejudica consideravelmente aqueles estudantes que, muitas vezes, deixam de frequentar a escola para poderem ajudar os pais na época da colheita ou do plantio dos alimentos, os quais são, na grande maioria das vezes, a base da economia da família.

Outra questão que é bastante comum entre os estudantes do campo é de poder terminar o ensino médio e ir embora para a cidade em busca de um emprego remunerado, isso porque, a maioria das famílias é composta por agricultores familiares. Muitos estudantes terminam o ensino médio e de posse de um diploma partem em busca de um futuro na área urbana, aumentando ainda mais o êxodo rural no país.

Por tudo isso, o problema que me levou a investigar sobre a relação com o saber desses estudantes que sobrevivem e coabitam com tais desafios diante do contexto descrito, pressupôs a seguinte interrogação: que sentido tem a escola para eles?

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender a natureza e os papéis da relação com o saber e com a escola, estabelecida por estudantes do terceiro ano do ensino médio de escolas localizadas no campo no Município de Prudentópolis, Estado do Paraná.

Além disso, temos como objetivos também: entender as expectativas dos

estudantes em relação a sua própria escolaridade; investigar os principais elementos que motivam a permanência dos estudantes na escola; reconhecer a relação com a escola apresentada por estudantes de escolas rurais; refletir sobre a pertinência de diferentes formas e conteúdos curriculares na escolarização dos jovens de escolas localizadas no campo.

A presente dissertação buscará contribuir com a reflexão sobre a pertinência de diferentes formas e conteúdos curriculares na escolarização dos jovens de escolas situadas no campo, explorando o potencial dos educadores em construir propostas educativas diferenciadas, que mobilizem a comunidade escolar na construção de projetos políticos-pedagógicos relevantes para cada situação e em observância às diferentes relações com o saber dos estudantes que dela fazem parte.

1.2 Desenho metodológico da dissertação

A presente pesquisa possui caráter qualitativo. Os estudos qualitativos abrangem uma perspectiva mais heterogênea, nos métodos usados e nas técnicas de análises que vão desde estudos de caso, pesquisa etnográfica, participante, análise de discurso e narrativas, estudos de memória, história da vida e história oral (ANDRÉ, 2001).

O uso da metodologia qualitativa permite ao pesquisador analisar seu objeto de estudo de maneira mais criteriosa pelo fato de estar em contato direto com o público alvo e esse método possui um caráter de grande variabilidade, porém, a metodologia quantitativa também deve ser levada em consideração, pois, “a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto a pesquisa quantitativa” (GÜNTHER, 2006, p. 202). Hipoteticamente, o uso das duas metodologias deixa o trabalho mais qualificado.

A investigação se operacionalizou a partir de duas etapas amplas de pesquisa: a revisão teórica e de literatura e o trabalho de campo. Na primeira etapa da investigação foram levantadas as pesquisas já realizadas no campo e também elementos teóricos que contribuam para a construção de categorias de análise pertinentes ao estudo.

A segunda etapa da pesquisa consistiu no trabalho de campo em escolas localizadas no campo do Município de Prudentópolis. Foram escolhidas três

escolas para participar da pesquisa: O Colégio Estadual do Campo Capitão Domingos Vieira Lopes (CECCDVL), localizado às margens da BR 277, na comunidade do Rio d'Areia, distante dezesseis quilômetros da cidade. O colégio conta atualmente com cinquenta e seis estudantes matriculados no ensino médio, destes, quatorze estão no terceiro ano, o colégio oferece o ensino médio no período matutino.

Outro colégio escolhido foi o Colégio Estadual do Campo Padre Orestes Preima (CECPOP), localizado na comunidade rural de linha Esperança e fica a doze quilômetros de distância da cidade. Este colégio oferece ensino médio no período matutino e vespertino, atualmente contando com duas turmas de terceiro ano, sendo uma no período matutino com 28 estudantes e outra no período vespertino com 30 estudantes.

Também foi selecionado o Colégio Estadual do Campo Cristo Rei (CECCR), situado na comunidade rural de Barra Bonita que fica há vinte quilômetros da área urbana, oferecendo ensino médio no período noturno, tendo apenas uma turma com 30 estudantes no terceiro ano do ensino médio.

A razão da escolha desses colégios para participarem da pesquisa é o fato de que eles abrangem um grande número de comunidades rurais localizadas no entorno do município, podendo assim, ter um público bastante diversificado. Outro fator importante é que com esses colégios poderemos analisar estudantes dos três períodos: manhã, tarde e noite.

A pesquisa foi realizada mediante dois instrumentos de investigação: o questionário estruturado e o balanço de saber.

1.2.1 Questionários estruturados

Os questionários estruturados são uma ferramenta metodológica em que se coletam as informações daquilo que se quer pesquisar, são constituídos por uma série ordenada de questões que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Na aplicação do questionário deve-se informar a natureza da pesquisa, qual a sua relevância e também a necessidade de se obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Os questionários buscarão realizar uma sondagem entre os entrevistados

acerca de aspectos socioeconômicos, como também, sobre as expectativas e representações que compartilham sobre a escola. Serão distribuídos questionários a todos os estudantes do terceiro ano do ensino médio das escolas investigadas.

As questões contempladas são pontuadas num questionário de formato sociocultural em que se exploram as condições sobre como e o que é ensinado na escola, bem como se a forma de ensino e aprendizagem condiz com a realidade do estudante, de modo a ser útil para a sua vida. Ainda, explora informações através da sutil manifestação do que se pretende fazer ou seguir após o término do ensino médio, subentendendo uma possível perspectiva de futuro. O detalhamento de todas as questões referentes ao questionário está evidenciado no anexo 1 deste documento.

1.2.2 Balanços de saber

Os balanços de saber (CHARLOT, 2000; 2009), por sua vez, constituem-se em um instrumento dissertativo que provoca o interlocutor a fazer uma análise das aprendizagens e experiências obtidas em suas trajetórias de vida, tanto dentro da escola, quanto fora dela.

A metodologia consiste em um texto produzido pelos estudantes a partir de um enunciado oferecido pelo pesquisador que, ao propiciar ao interlocutor uma reflexão sobre o conjunto de suas aprendizagens, revela as representações e significações atribuídas pelos sujeitos aos saberes adquiridos em suas trajetórias de escolarização. O enunciado sugerido está disposto como anexo 2 no presente documento.

Tanto os Balanços de Saber quanto os questionários estruturados serão aplicados dentro da escola, sob autorização e supervisão dos profissionais encarregados a tal feito.

Os questionários estruturados serão analisados a partir de uma perspectiva híbrida de investigação, ou seja, buscando correlacionar dados quantitativos e qualitativos obtidos pelos mesmos. A metodologia híbrida, de acordo com Moraes e Neves (2007), sugere que, ao passo em que se admite o foco da pesquisa nos aspectos qualitativos da realidade empírica, busca-se também interpretá-los de uma forma mais objetiva, a fim de construir uma explicação rigorosamente suficiente aos

propósitos da investigação.

A análise dos Balanços de Saber, por sua vez, será efetuada por procedimento fundamentado na metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Pretende-se, primeiramente, compartimentalizar o texto dos estudantes em proposições (ou enunciações), compreendidas aqui como segmentos do texto que expressam uma ideia ou afirmação completa acerca de uma determinada questão.

Depois de realizar essa segmentação dos textos, cada proposição será classificada de acordo com o seu conteúdo considerando as categorias de análise envolvidas na pesquisa. Entende-se por categoria de análise as diferentes dimensões da realidade que são selecionadas com base em finalidades específicas de estudo. Tais categorias possuem a função de orientar as análises a serem empreendidas no trabalho de investigação e é um produto da interação entre as bases teórico-metodológicas e as realidades empíricas a serem investigadas (BARDIN, 1979).

A técnica da análise de conteúdo foi desenvolvida no início do século XX, nos Estados Unidos. A principal etapa de um projeto de pesquisa é a interpretação dos dados coletados pela pesquisa, e esse é o papel da análise de conteúdos. Mas o que é análise de conteúdo? Para Bardin, análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A organização da análise de conteúdos possui três fases: a primeira é a pré-análise; a segunda fase é a exploração do material; a terceira é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na etapa da pré-análise são organizados os materiais a serem analisados, geralmente divididos em três partes: a escolha dos documentos que serão investigados, a elaboração das hipóteses e objetivos e a formulação de indicadores que servirão de base para a interpretação final.

Na fase da exploração do material são aplicadas as decisões que foram estabelecidas na pré-análise de forma sistemática. O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação são submetidos a provas estatísticas e a testes de

validação para a obtenção de resultados significativos, somente depois desse procedimento é que o analista pode deduzir e antecipar interpretações a propósito dos objetivos previstos (BARDIN, 1979).

Em outras palavras tais categorias referem-se a recortes da realidade, e são elaboradas a partir da interação entre os dados coletados e a teoria que fundamenta o estudo. Dessa forma, a definição das categorias de análise será efetuada durante o processo de análise dos dados.

1.3 Apresentação do texto

A fim de expor os desenvolvimentos e achados da investigação, a presente dissertação apresenta em seu primeiro capítulo uma discussão sobre os desafios da escola contemporânea, como os currículos únicos e padronizados que não levam em conta a diferença entre o urbano e o rural, homogeneizando o processo educacional brasileiro. Também, fazemos apontamentos sobre a questão cultural, visto que, a escola é uma instituição multicultural e lá estão presentes as diferentes diversidades: de gênero, etnia, religião, valores, orientação sexual, entre outros, uma característica de nossa sociedade. É um local que apresenta grandes desafios ao professor, que tem que aprender a lidar com isso.

No segundo capítulo, será discutida a fundamentação teórica do trabalho que trata da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Como e onde surgiu essa teoria, quais os principais conceitos e ideias, elementos necessários para estruturação do trabalho.

Dando continuidade, o terceiro capítulo trata da revisão bibliográfica daquilo que está sendo produzido a respeito do tema da pesquisa, um panorama das pesquisas sobre a relação com o saber nos últimos dez anos. A intenção é averiguar sobre o estado do conhecimento para um melhor entendimento e adequação do propósito ao qual a pesquisa se destina, achar um norte.

Ainda no terceiro capítulo, fazemos referências a várias outras pesquisas sobre a relação com o saber, desenvolvidas a partir dos anos 1990 e que também contribuíram para um melhor entendimento do assunto.

O quarto capítulo, refere-se ao contexto de onde a pesquisa foi realizada, ou seja, o município de Prudentópolis e suas características geográficas e culturais.

Destacam-se os sujeitos envolvidos na pesquisa, os desafios dos estudantes das escolas do campo, as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino aprendizagem e faz apontamentos sobre o contexto educacional dos Colégios do campo de Prudentópolis.

Por fim, buscam-se apresentar os resultados, contribuir com a reflexão sobre a pertinência de diferentes formas e conteúdos curriculares na escolarização dos jovens dos Colégios situados no campo, explorando o potencial dos educadores em construir propostas educativas diferenciadas, que mobilizem a comunidade escolar na construção de projetos políticos-pedagógicos relevantes para cada situação e em observância às diferentes relações com o saber dos estudantes que dela fazem parte. Identificar se as relações com o saber e com o Colégio demonstradas pelos estudantes interferem na maneira como esses sujeitos engajam-se com as atividades escolares e com o currículo, o que impõe desafios aos profissionais da escola em sua tarefa de tornar a escolarização um processo significativo ao conjunto do alunado.

2 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

A expressão “relação com o saber” foi inserida na área educacional por Bernard Charlot na década de 80, fundando a equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais) que realiza estudos sobre a relação com o saber, relação com a escola e assuntos referentes à territorialização das políticas educativas. Sua teoria se espalhou por diversos países como França, República Tcheca, Tunísia e o Brasil. Bernard Charlot é nascido no ano de 1944 na França, e, sua primeira formação, foi em Filosofia quando desenvolveu pesquisas sobre a epistemologia das ciências, tendo como orientador Georges Canguilhem. Os primeiros trabalhos foram sobre a noção da experiência na obra dos cartesianos e anticartesianos franceses, na segunda metade do século XIX, iniciando seu trabalho na área educacional aos 25 anos, quando trabalhou no continente Africano lecionando para professores do ensino fundamental na Universidade de Túnis (Tunísia). Após essa experiência, passou a desenvolver pesquisas na área educacional e concluiu seu Doutorado na Universidade de Paris X, e, posteriormente, fundou a equipe de pesquisa ESCOL (TRÓPIA; CALDEIRA, 2007).

A questão central que norteava as pesquisas da equipe ESCOL era o sucesso e o fracasso na escola, a partir da indagação sobre o porquê da existência dos mesmos nestas instituições. Esse foi o tema da preocupação e da busca por respostas de Charlot e de toda sua equipe. O início das pesquisas do grupo ESCOL foi sobre o fracasso e o sucesso escolar das camadas populares, que frequentavam as escolas públicas da periferia de Paris, problematizando sobre os dois extremos existentes, entre muitos fracassados e outros que conseguiam o sucesso, sendo estes, portadores da mesma condição social. A partir das questões:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: porque será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 9).

A origem social dos sujeitos é sempre colocada quando o assunto é a

aprendizagem. Para a sociologia, os estudantes das periferias têm mais dificuldades que aqueles que apresentam uma melhor condição social. Contudo:

[...] existe uma correlação estatística entre, por um lado, a origem familiar e escolar da criança e, por outro, o grau de sucesso ou fracasso escolar. Não tenho dúvida nenhuma dúvida sobre isso; é um fato comprovado. Essa correlação, entretanto, permite falar apenas em termos de probabilidade, não em termos de causa e efeito. Nunca os sociólogos disseram (ou pensaram que estavam dizendo) que a família é a *causa* do sucesso ou fracasso escolar. Isso é palavra de jornalista, não é palavra de sociólogo; é palavra de militante ou é palavra de professor. Nunca a sociologia disse isso (CHARLOT, 2013, p.163-164).

Porém, existem alunos que mesmo em condição social desfavorecida apresentam êxito em seus estudos, assim como, existem alunos de boa condição social que fracassam na escola.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural... que contribui para definir entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Portanto, a origem social não pode ser determinante na relação com o saber, trata-se de mais vontade de aprender e a vontade não é um dom e sim um fator determinante na vida de cada indivíduo, sem ela o sujeito não se constrói.

O sucesso e o fracasso escolar são casos singulares, principalmente na escola pública, pois, dizem respeito a como as pessoas se relacionam com a escola, qual é o envolvimento dos sujeitos no processo de aprendizagem e qual é a sua relação com o saber. Assim:

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (CHARLOT, 2001, p. 15).

Existem duas possibilidades que podemos levantar a respeito do sucesso e do

fracasso, uma delas é fazer uma leitura negativa com foco nas deficiências do sujeito, ou seja, enxergar aquilo que falta: ele é preguiçoso, mal-educado, não tem futuro, não tem vontade. “A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Geralmente as pessoas fracassadas são oriundas das camadas populares, mas somente o fato de sua condição social não é suficiente para rotular todos por igual. Existem pessoas que conseguem o sucesso mesmo convivendo em condições sociais desfavoráveis, pois nenhum ser humano já nasce pronto e sabendo das coisas, ele vai depender dele mesmo para alcançar sucesso e isso não tem ligação com a condição ao qual se encontra, isso é uma questão de esforço, dedicação, perseverança e, principalmente, de vontade.

Sendo assim, o fracasso deve ser analisado considerando que:

O fato de que “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição; a singularidade e a história dos indivíduos; o significado que eles conferem a sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade); sua atividade efetiva, suas práticas; a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber (CHARLOT, 2000, p. 23).

A outra possibilidade é fazer uma leitura positiva: buscar explicações daquilo que produz o sucesso/fracasso, interpretar de maneira diferente aquilo que os indivíduos conseguem fazer ou ter, independente da realidade social a qual está inserido, é olhar o contexto do estudante.

O sucesso e o fracasso foram analisados pela equipe ESCOL de maneira diferente daquelas realizadas pelo “campo saturado de teorias construídas e opiniões de senso comum” (CHARLOT, 2000, p. 9) desenvolvendo críticas principalmente às teorias da reprodução, desenvolvidas pela sociologia nos 60 e 70: “[...] se certas crianças fracassam na escola, seria “por causa” de sua origem familiar; e, hoje, de sua origem “cultural”, isto é, “étnica”. Essa interpretação é inteiramente abusiva” (CHARLOT, 2000, p. 24). O fracasso escolar “se constrói numa história singular e é mais frequente entre crianças de famílias populares” (CHARLOT, 1996, p. 49).

A crítica de Charlot (1996) sobre a teoria da reprodução feita pela sociologia é que esse conceito não leva em consideração a história ímpar dos alunos no

sistema escolar, ela não permite conhecer os casos daquelas crianças cujas famílias são de classe popular que conseguem obter sucesso escolar, nem tanto daquelas daquelas famílias de classe social mais favorável que acabam fracassando. Segundo Charlot

[...] essas teorias reduzem a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo que ela é também um espaço onde os jovens se formam, onde o saber se transmite. A escola não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar, que se pode analisar sem dar importância às atividades que ali se desenvolvem. Ela é uma instituição que preenche funções específicas de formação e que seleciona jovens através dessas atividades específicas. Dessa forma a análise sociológica da escola deve integrar a questão do saber e de sua transmissão – o que é raramente o caso da tradição sociológica francesa (CHARLOT, 1996, p. 49).

De acordo com o autor, a teoria da reprodução deixa de lado algo fundamental que é uma característica do espaço escolar, a relação com o saber. Se o fracasso é a origem social do sujeito, porque alguns que se encontram na mesma situação, alcançam o sucesso? Essa indagação foi estudada pelo lado positivo:

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências (...), uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas (...), enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com os outros, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido (CHARLOT, 2000, p. 30).

A teoria da relação com o saber é essa leitura positiva da realidade do sujeito, quando Charlot definiu assim no ano de 1982: “chamo de 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). Outra definição mais atual dessa teoria entendendo que ela ultrapassa os saberes escolares: “A relação com o saber é uma relação com o mundo, com o outro e

com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender [...], é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender” e o “saber” (CHARLOT, 2000, p. 80).

A relação com o saber é também uma expressão da condição social dos sujeitos, e essa condição social tem a ver com o passado e também com o futuro. Aquilo que somos tem relação com as condições estruturais que nos foram proporcionadas, mas também corresponde com o que imaginamos quanto ao nosso futuro. Isso tudo está relacionado com as três dimensões da relação com o saber: mobilização, atividade e sentido. “Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54). Sendo assim,

mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (... mas indica a proximidade da entrada na guerra) (CHARLOT, 2000, p. 55).

A mobilização tem a ver com a razão que o sujeito tem para agir e também com os recursos disponíveis para tal, por isso, é uma condição social, porém, não existe aprendizagem sem que o sujeito esteja mobilizado para isso. O conceito de mobilização é chamado por Charlot de móbil, que significa que para aprender, o sujeito necessita estar em movimento, isto é, “mobilizar é por recursos em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 55). O recurso para a mobilização é o próprio sujeito, depende de ele juntar forças para fazer uso desse recurso.

O conceito de atividade tem a ver com aquilo que aprendemos, com a busca pela aprendizagem e isso só é possível se o sujeito estiver em atividade.

Desta maneira,

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

Para aprender é necessário sempre estar em busca do conhecimento. A atividade tem origem na mobilização do sujeito, “[...] não apenas ocupamos uma posição no mundo, temos uma atividade no mundo e sobre o mundo” (CHARLOT, 2013, p.166).

Na União Soviética, os psicólogos consideram o conceito de atividade como fundamental (Leontiev, 1975) e designam como elementos essenciais de sua estrutura as necessidades, os motivos, os objetivos, os problemas, as ações e as operações. (...) que o desenvolvimento do indivíduo é regido por diversos tipos de atividades comandadas pelo patrimônio genético: a comunicação afetiva, o jogo, os estudos e o trabalho. (...) é através de uma atividade concreta que o conteúdo dos conhecimentos é adquirido (RUBTSOV, 1996, p. 130).

Dessa maneira é necessário o sujeito apoderar-se de um conhecimento de uma dada experiência vivenciada por ele. A questão central que envolve a relação com o saber é a mobilização do indivíduo, para isso, o sujeito tem que ter o desejo em aprender e isso é particular de cada um, cada sujeito precisa de uma relação com outros sujeitos para que esse processo ocorra e esse convívio tem que partir do eu interior de cada um, logo, ele terá que compartilhar um mundo pré-existente com outras pessoas e apropriar-se de tudo aquilo que lhe é proporcionado, desde que isso faça sentido na sua formação (CHARLOT, 2013). Portanto: entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Só existe saber em uma certa relação com o saber (CHARLOT, 2001, p. 21).

O conceito de sentido tem a ver com o desejo e também com a significação das coisas. Assim

conviria, no entanto, distinguir o sentido enquanto “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo), e o sentido simplesmente ligado à significação. Quando eu digo “isso tem realmente sentido para mim”, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor (ou, se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegas, “não vale nada”). Mas, quando digo que “não entendo nada”, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado (CHARLOT, 2000, p. 57).

O sentido é algo particular de cada indivíduo, faz parte de sua identidade e

está ligado ao seu cotidiano, para que algo tenha sentido é preciso em primeiro lugar que seja alguma coisa que tenha importância para o sujeito, caso contrário, não fará a menor diferença. Então,

[...] um ser humano levado pelo desejo e aberto para o mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se como um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado (CHARLOT, 2000, p. 57).

Sendo assim, o interesse dos sujeitos em relação a um objeto de conhecimento está vinculado à atribuição de significados que lhe sejam válidos, sendo que algo pode adquirir sentido, ou deixar de ter sentido, isso vai depender das transformações da vida do sujeito. Por isso, o sentido está associado ao desejo, quando o sujeito atribui um valor, sendo algo que para ele é importante e por isso é valorizado e, importante.

2.1 Os principais conceitos e ideias da teoria

Com o propósito de estabelecer elementos que justifiquem a noção de relação com o saber, Charlot (2000) relembra que ao adentrar em um mundo preexistente e cheio de significados, o sujeito deve primeiramente aprender para depois apossar-se da história humana, constantemente mediado por outras influências coletivas.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade. Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de "hominização" (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (CHARLOT, 2000, p.53).

Segundo Charlot a ideia de relação com o saber é uma maneira de como nos relacionamos com o mundo, consigo mesmo e com os outros, isto é, o conceito básico. Para entender isso é necessário analisar a evolução do ser humano como

sendo fundamental para a elaboração de uma teoria sobre a relação com o saber. O indivíduo quando criança é um ser incompleto com limitações e está inserido em um mundo pré-existente e estruturado socialmente. Deve-se deixar que a criança se relacione com esse mundo sem influenciá-la de modo que ela aprenda qual é a sua relação com esse ambiente, isto é, a influência é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo, só é influenciado aquele que se deixa influenciar (CHARLOT, 2000).

A seguir, são apresentados os principais conceitos dessa teoria, especialmente os que interessam à investigação aqui realizada.

2.1.1 A questão epistemológica da relação com o saber

A forma de como nos apropriamos das coisas em um mundo pré-existente ao nosso nascimento são diversas. Aprender pode ser permitir entender um assunto, ou seja, aprender geografia, história, música, teatro, português e demais conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Além disso, pode ser também o controle de um objeto ou um exercício (correr, nadar, andar de bicicleta), e pode significar ainda uma forma de relacionamento (saudação, mentira, sedução). O enigma de “aprender” é muito maior do que a questão do saber. O sujeito pode aprender coisas sem ter o conhecimento daquilo que está aprendendo, como é o caso da natação, por exemplo: pode-se aprender a nadar, sem que saiba grandes coisas sobre a “ciência” da natação. Para Charlot “nascer é ingressar em um mundo no qual se estará submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo” (2000, p. 59).

Para compreendermos essa teoria devemos recorrer à antropologia. “A espécie humana, para sobreviver, tem que trabalhar. O trabalho coletivo, que é feito através da história, permite à espécie humana não apenas sobreviver, mas também construir um mundo próprio” (CHARLOT, 2013, p. 168-169). O ser humano precisa aprender para ser, porque na sua origem ele é nada, única espécie que precisa ser educado por não possuir instinto como os animais, é ele mesmo quem tem que determinar sua posição de conduta, também é a única obra que a natureza não terminou, deixando-o por conta própria. Um ser imperfeito. Para Charlot (2000,

p.81), “o sujeito pode ser definido com um conjunto organizado de relações”. Desta forma,

em sentido estrito, não é correto, portanto, dizer-se que um sujeito tem uma relação com o saber. A relação com o saber é próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é a relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 82).

A alegação de Charlot que o próprio sujeito é a relação com o saber, isto é, depende de cada um buscar o conhecimento, nos encaminha a um mundo de descobrimentos e divergências que são exclusivos e decisivos no percurso de cada pessoa à frente da vontade de saber ou aprender, logo, são construções singulares marcadas pelo empenho de cada um no decorrer de seu caminho particular. Por ser um sujeito inacabado o homem se constrói e ao mesmo tempo é construído pelos outros, através de uma relação e interação com outros sujeitos, é inserido em um mundo pré-existente e precisará ocupar um lugar onde terá que exercer uma atividade, por isso, nascer significa estar submetido à condição de aprender, fazer parte de um conjunto de relações e processos em um mundo que é partilhado. Será necessário aprender e apropriar-se desse mundo para também ajudar a construí-lo.

“Por sua condição, o homem é ausente de si mesmo” (KANT; FITCHE, *apud*, CHARLOT, 2000, p. 52). O homem por não nascer com instinto como os animais tem que por si mesmo buscar sua razão e para isso é necessária uma relação com o saber para o seu desenvolvimento. Os cientistas pensam que o ser humano é um ser que “deve ser acabado fora do útero” (CHARLOT, 2000, p.52), como o seu desenvolvimento é externo, o homem precisa de uma relação para aprender, será necessário se reproduzir e isso só é possível com a mediação do outro para ajudá-lo nesse processo e só conseguirá isso se se permitir ser ajudado, ninguém consegue sozinho e é por isso que a ausência de si mesmo se manifesta no homem como forma de desejo, por necessitar de ajuda para se construir, o homem nunca será um ser completamente acabado. Essa atividade faz parte da educação do homem e só é possível se existir colaboração, consentimento, etc.

O ser humano é um ser que tem a necessidade do convívio com outros da mesma espécie, faz parte do processo de sobrevivência, não existe atividade humana que seja desenvolvida de forma isolada. De acordo com Charlot (2001) são várias as

hipóteses sobre o aprender e a relação com o saber:

- Instruir-se faz parte da dinâmica interior e que não existe sem a parte exterior, tem origem fora da pessoa, mas, só poderá ocorrer se encontrar uma mobilidade intrínseca do sujeito;
- O conhecimento é a construção de si mesmo que só é capaz de acontecer através da ação do outro;
- Qualquer relação com o saber é também uma relação de si para si. Adquirir conhecimento é apossar-se de alguma coisa do mundo humanizado;
- Toda relação com o saber é da mesma forma uma dependência do seu semelhante;
- Cada relação com o saber é também uma relação com o universo, onde o indivíduo aprende parte de tudo o que a humanidade produziu ao longo do tempo;
- Para apoderar-se de um saber, é necessário inserir-se nas relações que permitiram produzi-lo;
- Qualquer relação com o saber é inerentemente particular e coletiva, aprender é um processo único desenvolvido por um sujeito.

O sujeito da relação com o saber é um ser que se organiza em um caminho de vida, no qual, de acordo com Charlot:

Nascer é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou eu, quem é o mundo, quem são os outros. Este sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (2000, p.53).

A educação é a produção de si próprio e que demanda tempo, faz-se presente em três momentos: o primeiro deles é tornar-se um homem, o segundo momento é ser um sujeito singular e o terceiro momento é a socialização, isto é, tornar-se membro de uma sociedade e conviver com seus valores (CHARLOT, 2000). Portanto:

dado que a criança nasce inacabada, deve construir-se e só pode fazê-lo de “dentro”, a educação é produção de si próprio. Dado que a criança só pode construir-se se apropriando de uma humanidade que lhe é “exterior”, essa produção exige a mediação do outro. A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente (CHARLOT, 2000,p. 54).

Isso significa que nos formamos aos poucos recebendo influências do meio. Deve-se deixar que o sujeito se relacione com esse mundo sem influenciá-lo de modo que ele aprenda qual é a sua relação com esse ambiente, isto é, a influência é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo, só é influenciado aquele que se deixa influenciar e, por isso, aprendemos coisas até o último dia de nossa vida e nunca as mesmas coisas, assim vamos nos construindo, é aquilo que nos marca, nos vemos obrigados a aprender para viver e compartilhar um mundo já existente. Existe uma diferença entre o aprender e o saber, o saber diz respeito a um conteúdo intelectual, enquanto que aprender tem um sentido mais amplo. Existem coisas que aprendemos a fazer de maneira espontânea, como por exemplo andar, correr, nadar, etc., não sendo necessário um movimento intelectual para tal. Sendo assim:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também uma relação consigo mesmo e com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p.63).

Ninguém nasce sabendo, o saber é fruto de relações entre o sujeito e a sociedade ao longo do tempo e que é transmitido de geração para geração. Nesse processo de construção coletiva é que o sujeito vai se apropriando do saber e entre as diversas relações desse sujeito com o mundo e nem tudo o que o sujeito aprende vai fazer sentido para ele, pois um saber sempre é passageiro ou temporário. Um exemplo desse saber passageiro é aquele aluno que aprende para passar de ano, ele visa apenas atingir aquela nota necessária para a sua qualificação para a série seguinte e, nesse caso, o saber não tem efeito algum, porque um saber só tem sentido e valor se a relação tiver uma referência. O indivíduo só aprende com o tempo, esse tempo é o tempo de sua vida, o ser humano nasce inacabado e passa a

vida toda aprendendo coisas. Sendo assim,

pesquisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é a relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79).

Investigar a relação de um sujeito com o saber é estruturar suas experiências vividas e descobrir suas características em relação aos lugares vivenciados, as pessoas com quem teve convivência, as formas de pensamento, analisar a escola, os professores e as relações com o ambiente em que está inserido. Entretanto

A relação com o saber é um conjunto de relações que pode ter várias definições: a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; a relação com o saber é um conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

Segue dizendo, a partir de uma forma mais intuitiva que

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

Esse conjunto de relações só é possível acontecer se os indivíduos são mobilizados pelo desejo em aprender, conceito que discutiremos a seguir.

2.1.2 O conceito de desejo

Outro ponto importante na relação com o saber é o desejo que o sujeito tem em relação às coisas que vai aprender. Esse desejo está ligado às intervenções que

o indivíduo vai ter no seu processo de aprendizagem: intervenção do mundo no qual está inserido, intervenção dos outros e dele próprio em se deixar influenciar pelo desejo de saber. Porém,

[...] o sujeito pode ser definido também como um ser vivo “engajado” em uma dinâmica do desejo; e, nesse caso, ele será estudado como conjunto de processos articulados. O sujeito está polarizado, investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores: ama, não ama, odeia, procura, foge... Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito (CHARLOT, 2000, p. 82).

Essa relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros é que se torna o desejo de aprender e na medida em que vai compreendendo as coisas vai construindo a si mesmo, também só vai aprender aquilo que tiver um significado para ele, seja positivo ou negativo. Como é um ser singular na natureza vão existir semelhantes, mas nunca iguais cada indivíduo constrói sua própria história (CHARLOT, 2000). Não existe educação sem colaboração, desejo, o desejo de aprender. “Só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender” (CHARLOT, 2001, p.17). Isto significa que o sujeito para aprender algo tem que ter vontade, desejo e que lhe chame atenção, desperte o interesse. A escola é um lugar de inspiração para o saber. Assim,

sendo sujeitos, temos desejos. Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta o desejo. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.) (CHARLOT, 2013, p. 166).

Nem todos os sujeitos manifestam o desejo de aprender, enquanto alguns têm interesse em conhecer, outros não demonstram essa importância. Ao mesmo tempo em que alguns estão dispostos a descobrir coisas novas e demonstram vontade por este ou aquele tipo de conhecimento, os outros não apresentam essa mesma disposição para estudar, não se interessam e as vezes se negam a compreender as coisas. Por que isso acontece? Essa responsabilidade é concedida ao próprio sujeito, sendo rotulado de vadio, desanimado, desmotivado, etc. Tudo isso faz parte daquilo que é procurado ensinar, faz parte da relação que esse sujeito

demonstra com o assunto proposto. Esse tema da relação que o sujeito tem com o saber é perene na prática pedagógica dos professores que diariamente se deparam com essa situação em sala de aula. Como achar um meio desses indivíduos aprenderem? Como motivá-los? Do ponto de vista da teoria, essa é uma questão entre o desejo e o saber (CHARLOT, 2001). Então

o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com outros e com ele mesmo. Não esqueçamos, entretanto, que essa dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos (seja esse valor positivo, negativo ou nulo) não é nunca adquirido de uma vez por todas (CHARLOT, 2000, p. 82).

O fato de sermos seres únicos faz com que tenhamos que trilhar nosso próprio caminho, e não conseguiremos isso sem ajuda, dependendo também da vontade do sujeito de se deixar ajudar.

2.1.3 As figuras do aprender

A sociedade é composta de diferentes lugares, cada lugar com suas especificidades onde aprendemos coisas e vamos nos formando como indivíduos. Ao adentrar em um mundo já existente, os sujeitos se deparam com algumas configurações:

Objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais”; objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordão do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...); atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor; dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa (CHARLOT, 2000, p. 66).

Aprendemos essas coisas de formas variadas e singulares, nunca da mesma maneira e ao mesmo tempo. Cada sujeito leva um tempo necessário para adquirir esses conhecimentos, isso porque, somos seres diversos. Logo,

por nascer inacabada, a cria da espécie humana tem de aprender tudo:

gestos, ações, comportamentos, sentimentos, formas de se relacionar com os outros, linguagem, conhecimentos que lhe possibilitam se adaptar ao seu meio de vida, artes, saberes científicos etc. Essas formas do “aprender” são várias e heterogêneas [...] (CHARLOT, 2013, p.176).

Cada espaço tem suas regras do ponto de vista da aprendizagem. A instrução especializada aprendemos na escola e a espiritualidade na igreja. Além disso, a família também se constitui num lugar de aprendizado, um lugar onde as regras de convivência e valores são ensinados, compartilhados e reconstruídos. Dessa forma,

todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender (CHARLOT, 2000, p. 65).

Em síntese, as figuras do aprender correspondem aos objetos, atividades, dispositivos e formas com as quais as crianças são confrontadas em situações de aprendizagem.

2.1.4 O conceito de representação do saber

O conhecimento demanda tempo e também ajuda, de modo que podemos fazer as mesmas coisas todos os dias, mas nunca faremos da mesma maneira, porque a cada dia que passa aprendemos uma forma nova de realizar as mesmas tarefas. No entanto, para que isso ocorra, o indivíduo precisa demonstrar desejo, o que por sua vez, inclui geralmente exemplos de outros sujeitos, tais como o bom professor, o bom aluno, o bom amigo, entre outros, que, por sua vez, assumem o papel de seu espelho, promovendo a sua representação. A representação do saber, portanto, está ligada a um conjunto de significados que nem sempre representam, de fato, o saber.

Neste interim, a escola representa um lugar que pode proporcionar um futuro, a expectativa de um trabalho melhor, o lugar de conhecimento, etc. Esta pode representar também o saber, mas, isso não significa que o sujeito ao frequentá-la vai adquirir o saber. Portanto,

cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história. Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva (CHARLOT, 2013, p. 165).

Vemo-nos obrigados a aprender desde o dia em que nascemos, e, vamos aprendendo as coisas que os outros nos ensinam. Isso porque ao nascer o sujeito já encontra uma sociedade organizada e estruturada, e, é a partir dessa estruturação, que o sujeito vai construir suas relações com o mundo, fazendo parte de uma relação social com o saber (CHARLOT, 2000).

O professor tem a responsabilidade da formação social do sujeito, e, a grande dificuldade encontrada nesse processo, está na necessidade de que o mesmo também se permita ser ensinado, haja vista que, sem o empenho do aluno não haverá aprendizagem. Convencer o sujeito de que o saber é importante é o grande desafio.

A escola é a grande esperança de pais e alunos na busca de um futuro melhor, no entanto, inúmeras vezes, é depositada apenas na figura do professor, ao considerar que é ele quem tem que estar preparado e ser o responsável, isto é, o inovador estando capacitado para a função que exerce. “Na escola quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana; quem aprende na escola é o epistêmico, o que os filósofos chamam de razão, o eu pensante.” (CHARLOT, 2013, p.160).

Entretanto, a escola é uma representação do saber e estar lá não significa que o sujeito vai aprender se não fizer a sua parte que é estudar, pois, não basta estar na escola e esperar que o aprender e o saber venham como consequência pelo fato de estar em um lugar que pode propiciar isto. Então: “[...] a relação com a escola escola pode envolver representações da escola, mas, também, do futuro, da família, do presente e futuro, do trabalho e do desemprego na sociedade de amanhã, das tecnologias modernas, etc.” (CHARLOT, 2000, p. 84).

O papel do professor nesse processo é central, é nele que estão depositadas a melhoria da condição social e a melhora da qualidade de vida. Mas, como fazer isso com uma turma heterogênea? Como fazer com que todos alcancem os objetivos de aprendizagem se cada sujeito é único? É um processo quase impossível, porque

a educação corresponde a “uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda” (CHARLOT, 2000, p. 54). Ou ainda:

A educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo o processo de criação da espécie. Mas, ao receber esse legado, cada um de nós, ao mesmo tempo, se constrói como um ser singular. Isso é fundamental para compreender a educação. Nascemos como possibilidade e vamos nos tornando seres humanos concretos por meio da educação, que nos permite incorporar o que foi criado pela própria espécie humana no decorrer de sua história (ou, pelo menos, uma parte do que foi criado) Isso significa duas coisas: o homem nasce quase sem nada, mas, quando ele nasce, ele chega em um mundo que o antecedeu. Ou seja, a essência do ser humano (o que faz com que sejamos seres humanos) não é uma coisa que está dentro de nós; está fora de nós, na forma de patrimônio criado pela espécie humana no decorrer da história (CHARLOT, 2013, p. 169-170).

Isso quer dizer que herdamos o que foi construído pelas gerações anteriores e somos responsáveis pela continuidade desse processo de evolução, somente é possível aprender aquilo que já sabemos, quando não sabemos, não podemos aprender. Assim, “[...] a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. São três dimensões indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação” (CHARLOT, 2013, p.167).

2.1.5 A questão com o saber e as relações de saber

Quando nascemos, adentramos em um universo onde somos forçados a adquirir conhecimento, isso porque, outros nos antecederam neste mundo. Esse mundo se encontra organizado de uma forma popular e social. Um mundo repleto de significados fundamentados na figura humana e tomado de ações.

Dessa maneira,

o mundo enquanto horizonte de atividades também está organizado sob uma forma humana e social. Assume a forma de ferramentas e máquinas, de dispositivos, estruturas, instituições, organizações, divisão do trabalho, etc. O homem os encontra já presentes, quando nasce, e da mesma maneira, encontra formas simbólicas; e é a apropriação desse mundo estruturado por relações sociais que ele empreende (CHARLOT, 2000, p.

84).

Fazer parte desse mundo pré-existente nos força a aprender coisas, essas coisas são escolhidas de acordo com a preferência de cada indivíduo. Não são todos que gostam de futebol, basquete, nataç o, filmes, novelas, passear, etc., tudo isso   uma quest o de escolha. “N o s o os mesmos que aprendem essas coisas, ao menos em termos de probabilidades: a rela o com o saber, conforme vimos,   uma rela o *social* com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 85).   fundamental diferenciar a rela o com o saber no aspecto social e as rela es de saber. Para tanto,

chamo rela es de saber as rela es sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender. Entre o engenheiro e o oper rio, entre o m dico e seu paciente existe uma rela o de saber: uma rela o social fundada sobre as diferen as de saber (com cada um mantendo, por outro lado, uma rela o com o saber). Entre o diretor de uma empresa e seu funcion rio, entre o banqueiro e o agricultor para o qual o primeiro empresta dinheiro existe uma rela o social que n o se fundamenta no saber: a rela o de depend ncia, no caso, n o se apoia no saber. N o obstante, sua rela o social   sobredeterminada pelo saber: eles n o t m os mesmos saberes, n o dominam as mesmas atividades e as mesmas formas relacionais; e existem diferen as sociais de legitimidade entre esses saberes, atividades ou formas relacionais (CHARLOT, 2000, p. 85).

Cada um de n s ocupa um lugar na sociedade que   ao mesmo tempo uma rela o social e tamb m uma rela o de saber, o que nos faz dependentes uns dos outros. “A atividade humana n o   desenvolvida por indiv duos isolados.   uma atividade social, de indiv duos pertencentes a grupos, a coletividades humanas estruturadas por rela es sociais” (CHARLOT, 2001, p. 26).

3 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÃO COM O SABER

O estado do conhecimento reflete o panorama científico que melhor retrata a opção designada pela escolha de algum tema ou problema de investigação. Em tese, é o levantamento bibliográfico do que está sendo produzido a respeito de algum objeto de estudo.

A sua finalidade primordial diz respeito à obtenção de dados pertinentes sobre o que já se produziu pautado em um objeto definido. Sendo assim, é de suma importância que, para o manejo de ideias acadêmicas, é imprescindível o discernimento apropriado, para que não se volte ao mesmo estudo já desenvolvido por muitos.

Falar sobre o estado do conhecimento significa remontar uma técnica ou área de estudo, com vistas a melhor adequação designada para o propósito a que se destina, catalogada, por exemplo, em recortes de tempo. Em suma, representa a bússola ou o itinerário que melhor se adequa as intenções de conhecimento.

Dessa forma, buscou-se delimitar documentos de teses e dissertações, contidos prioritariamente no banco de dados da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações – BDTD, mapeando assim, o panorama geral das produções científicas delimitadas ao recorte temporal de 2011 a 2021, perscrutando o presente estudo nesta rede de produção.

Tendo em vista o que foi mencionado, cabe refletir sobre a grandiosa relevância do procedimento e alcance conferido pelo estado do conhecimento. Isto é, o levantamento documental das pesquisas que estão sendo formuladas a respeito do objeto de estudo determinado, pois, acredita-se que, a constatação presente na ocorrência recorrente de estudos, é minimizada, refletindo por sua vez, no aperfeiçoamento e amplitude da presente pesquisa de dissertação.

3.1 Detalhamento do processo de busca

Os estudos que conferiram maior embasamento para a presente pesquisa, serão demonstrados na sequência deste capítulo, detalhando as suas características mais acentuadas, correspondente ao respectivo estado do conhecimento deste campo de aprendizado.

Fazendo uso do banco de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDBTD), obteve-se como retorno as informações presentes na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre a temática na BDBTD (2011-2021)

Descritor	Teses	Incompatível (descartado)	Compatível	Dissertações	Incompatível (descartado)	Compatível
Relação, saber, Charlot	38	37	1	102	94	8

Fonte: Autor, 2021.

Tendo em vista o objetivo deste capítulo, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa que incluiu as palavras-chaves “Relação, Saber, Charlot”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, buscando identificar trabalhos relevantes ao tema. Esse levantamento compreendeu o período de 10 anos, entre 2011 e 2021, totalizando 38 teses e 102 dissertações. Desses 140 trabalhos, selecionaram-se para nossa análise aqui, as investigações – no total de 9 trabalhos acadêmicos - que tiveram como contexto de estudo o ensino médio no Brasil e a educação do campo, a fim de melhor situar nossa pesquisa no âmbito dessas discussões.

Diante da busca realizada, destaca-se a dissertação defendida no ano de 2017, intitulada como “Bagulho do pensamento”: a relação com o saber de jovens estudantes do ensino médio”, da autora Juliana Cristina Correa.

A presente dissertação alavancou-se na base teórica “relação com o saber” de Bernard Charlot, amparando assim as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Seu objetivo principal foi entender a percepção do saber de jovens estudantes do ensino médio. A investigação teve uma abordagem metodológica qualitativa e buscou compreender o discurso dos participantes.

Os resultados obtidos trouxeram a compreensão e a caracterização das relações estabelecidas com o saber escolar dos jovens entrevistados, que perpassam pelo espaço escolar, pela socialização, pela visão política que expressam, pela coletividade e pela família.

A dissertação de Moraes (2019), intitulada “A relação ao saber matemático de professores no contexto da educação do campo no município de Belo Jardim – PE”, fundamentou-se na teoria da “relação com o saber” de Bernard Charlot, ampliando assim os conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa tem como objetivo levantar um modelo aprofundado sobre a educação do campo e

analisar as políticas públicas municipais específicas para os processos educativos dos camponeses.

A investigação apresentou uma pesquisa de caráter exploratório a partir da noção da relação com o saber, realizada com vinte professoras de oito escolas municipais de Belo Jardim – PE. Os dados foram obtidos através da ferramenta metodológica chamada de balanço do saber, instrumento desenvolvido por Bernard Charlot e a equipe ESCOL.

Entre os resultados obtidos, Morais (2019) indica que a educação do campo nas escolas municipais do município de Belo Jardim – PE, refletem o que acontece com a maioria das escolas municipais do estado de Pernambuco, onde as políticas públicas não são favoráveis ao acesso, à permanência e à oferta de uma educação de qualidade nos territórios rurais e onde não existe uma norma ou legislação específica que orienta adequadamente a educação do campo.

O trabalho de Ramos (2015), por sua vez, denominado “As relações com o saber/aprender dos jovens do ensino médio em situação de abandono escolar”, procurou entender a situação de jovens abandonados, dando a eles a oportunidade de falar. Levando em consideração que cada sujeito é um ser único e também construtor de sua própria história, e que o saber só faz sentido quando relacionado com o que vivemos e com aquilo que é de interesse (CHARLOT, 2000).

O objetivo do trabalho foi de compreender a relação de jovens em situação de abandono escolar com o saber e o aprender. Para alcançar tal objetivo, investigou-se a trajetória escolar dos indivíduos focando em suas experiências e tentando entender o significado sobre a escola e o ensino médio, a relação cultural, social e institucional dos jovens pesquisados com os professores, colegas e funcionários. A base teórica para esse trabalho fundamentou-se entre outros autores, na relação com o saber (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1996).

No desfecho desse trabalho, Ramos (2015) apontou que mesmo em situação social desfavorável, os jovens conferem sentido à escola. Porém, os saberes escolares essenciais não fazem sentido aos mesmos e que os sujeitos também se responsabilizam pelo abandono escolar. Finalmente, indica que o abandono escolar é uma situação complexa, que envolve não apenas o sujeito isolado, mas sim, toda a sociedade e o estado com suas políticas públicas.

A dissertação de Alves (2016) sobre “as relações com saberes de biologia em

falas de jovens alunos do ensino médio a partir do ensino de biologia: uma visão sociocultural”, também contribuiu para este trabalho por angariar respaldo nas obras de Charlot (2000, 2005, 2015) que tratam da relação com o saber. O objetivo principal da pesquisa era a interpretação das relações com os saberes, entre eles o de biologia, que os estudantes revelam no ambiente escolar.

O método usado foi o qualitativo. A coleta dos dados se deu através de entrevistas semiestruturadas com os alunos e analisadas a partir de três eixos temáticos propostos por Charlot (2000): as histórias individuais dos estudantes no processo de ensino aprendizagem; a relação social dos sujeitos com o saber e a relação epistêmica com o saber, e ainda a relação sociocultural no ambiente escolar.

Segundo Alves (2016), os resultados indicaram que a construção da personalidade dos jovens alunos estudantes de escola pública faz deles mesmos no mundo (família, escola, sociedade, trabalho), tendo influência direta nas relações epistêmicas do significado de aprender e, por consequência, nas relações entre os conteúdos de biologia que constroem no ambiente escolar.

Também corroborou com o presente trabalho, Clemente (2017), na sua pesquisa intitulada “As práticas educativas dos professores de matemática do ensino médio com ênfase à nova concepção do ENEM: um estudo na rede pública estadual do Ceará”, fundamentada nos trabalhos de Charlot (2000, 2005, 2013) sobre a relação com o saber. O principal objetivo da pesquisa foi descobrir quais as práticas usadas pelos professores de matemática em suas aulas sobre a nova concepção do ENEM, como também, investigar a relação do professor com o saber e o discurso pedagógico.

Os resultados segundo Clemente (2017) apontam que os professores desenvolvem práticas educativas, fazem planejamento e aulas com questões do ENEM dos anos anteriores, simulados e outras atividades. Também percebeu-se que existem práticas pedagógicas visíveis e invisíveis: são visíveis quando planejadas de forma intencional; e invisíveis quando realizadas de forma que não tomam consciência do discurso institucional, notou-se ainda que a relação com o saber dos professores apresenta fragilidades na formação docente; um discurso pedagógico oficial e práticas individuais.

O estudo de Lappe (2018), com o título: “As transformações nas concepções do aluno do ensino médio sobre matemática e agricultura”, por sua vez, teve como

objetivo principal da pesquisa mostrar a importância da matemática nas atividades agrícolas, a partir da aplicação de questionários sobre concepções matemáticas antes e após a realização de atividades sobre modelagem matemática de problemas agrícolas.

Para Lappe (2018), os resultados do trabalho mostraram que a matemática tem uma grande importância para a agricultura como ferramenta usada para resolver problemas elementares, também, a matemática passou a ser de interesse e gosto, os alunos demonstraram vontade e motivação para estudar.

Outro autor que trabalhou com o ensino médio foi Martinez (2018), que tratou em sua pesquisa, a juventude, o ensino médio e as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares. O trabalho foi realizado na Universidade Federal de Santa Maria, com jovens estudantes do curso de licenciatura por meio de narrativas sobre a mobilização ou desmobilização para os estudos.

A intenção da pesquisa é compreender a relação com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares adquiridos no ensino médio. A metodologia foi a abordagem qualitativa, e os dados obtidos foram por meio de entrevistas narrativas com seis jovens estudantes de cursos de licenciatura da UFMS.

Os resultados apresentados por Martinez (2018) são de que as relações com a escola e os conhecimentos adquiridos são relações complexas e que apresentam diferentes informações: gosto pela escola; consciência das atividades escolares; experiências vividas na escola; relações de amizade; socialização e relações familiares.

Na tese de Santos (2015), intitulada “Alunos do ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular: um estudo de caso com a turma do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre, RS”, teve como objetivo a investigação de como os alunos do ensino médio aprendem música na sala de aula.

O autor da pesquisa constatou que a música não está vinculada com as atividades da escola em sala de aula e que as formas de relação com o saber são singulares ao tempo e o espaço da aula de música, onde, as formas de aprender de cada indivíduo estão relacionadas com os dispositivos usados e que dão significado a aula.

3.2 Outras pesquisas sobre a relação com o saber

Além das teses e dissertações obtidas por meio do processo de busca acima detalhados, a seguir são apresentados outros trabalhos de pesquisa selecionados com base em publicação do grupo ESCOL, especialmente na obra “Os jovens e o saber: perspectivas mundiais”, organizada por Bernard Charlot (2001) e também outros artigos considerados de interesse para esta pesquisa.

Tais estudos referem-se a diferentes trabalhos de aplicação da teoria das relações com o saber em diferentes contextos e espacialidades, os quais trazem uma visão adicional aos textos analisados e ajudam a compor o panorama das pesquisas no tempo, conforme objetiva-se fazer no presente tópico.

3.2.1 A relação com o saber de estudantes universitários

Na pesquisa de Bicalho e Souza (2014), realizada no estado de Minas Gerais, foram investigados aproximadamente 400 estudantes de uma universidade privada, abrangendo 24 cursos de graduação. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Balanço do Saber.

Após a produção dos textos, os mesmos foram analisados por uma professora pesquisadora e uma bolsista de iniciação científica, sendo classificados a partir da divisão das aprendizagens em: relacionais e afetivas; desenvolvimento pessoal; cotidianas; intelectuais / escolares; profissionais; genéricas / tautológicas. Os resultados das aprendizagens de mais de 50% dos estudantes estão relacionados com o desenvolvimento pessoal, enquanto que as aprendizagens intelectuais e escolares apresentaram resultado três vezes menor. Os pesquisadores chegaram à compreensão de que, a relação com saber dos estudantes universitários está ligada ao processo de desenvolvimento pessoal e aos conceitos de sentido e mobilização, sendo classificados em três etapas: a busca por um futuro melhor, um novo olhar para o mundo e a mobilização em relação ao saber em si. Também consideram que o desejo de aprender e o estímulo intelectual são centrais na pesquisa (BICALHO; SOUZA, 2014).

A busca por uma melhor condição social dos estudantes universitários, está relacionada principalmente com o desejo, tendo em vista que não é uma obrigação

ter um curso superior, e, por isso “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade” (CHARLOT, 2000, p. 82), e, “toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo” (CHARLOT, 2000,p.54).

3.2.2 A Relação com os saberes científicos e cultura de origem

Este tópico aborda a pesquisa realizada na Tunísia no âmbito do Laboratório “Educação, Didáticas, Psicologias” (Universidade Túnis I), desde janeiro de 1999, e é coordenado pelo professor Ahmed Chabchoub (2001). A problemática da pesquisa está em levantar hipóteses antropológicas sobre as aprendizagens dos saberes científicos pelos alunos pertencentes a uma cultura denominada de pré-moderna.

A questão antropológica é o grande desafio para o ensino científico em um país de cultura pré-moderna onde a ciência é vista com a finalidade de possibilitar o acesso da sociedade tunisiana à modernidade. A cultura pré-moderna se apresenta como um obstáculo para o estudo científico veiculado com a escola. Em árabe o conhecimento quer dizer o contrário da ignorância, e adquire conhecimento aquele que bebe de uma fonte externa (professor, livro) e com isso preenche o seu espírito. Daí vem o provérbio árabe que diz que “o esquecimento é um flagelo que destrói o conhecimento”.

De acordo com a investigação, essas metáforas continuam a ser usadas por professores e intelectuais que usam isso para perpetuar a imagem de uma ciência estática e exterior à consciência no espírito de todos, especialmente nos aprendizes. A cultura árabe possui uma forte ligação religiosa, pois o conhecimento das ciências, antes de tudo, é um conhecimento religioso. Nessa cultura, o indivíduo instruído, sábio e entendido é originalmente um doutor em religião. Eles temem que as ciências profanas transgridam as regras sagradas e ameacem desestabilizar a fé, sendo consideradas práticas perigosas. De acordo com o autor, a sociedade parece não ter feito a revolução do *cogito* (penso, logo existo – de René Descartes) e permanece ainda na lógica do *magister dixit* (o mestre falou) (CHABCHOUB, 2001).

Os resultados obtidos sinalizam que a religião tem uma forte influência na relação com o saber dos alunos tunisianos, eles concordam com os saberes científicos, mas não deixam de argumentar sobre religião também.

3.2.3 A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia

Este capítulo da obra de autoria de Bernard Charlot (1996), realizado na periferia ao norte de Saint-Denis na França, indica que a maior parte do fracasso escolar é atribuída aos estudantes de periferia, constatando que “há 35 anos sabemos, no mundo inteiro, que crianças oriundas de uma família popular têm menos chances de serem bem-sucedidas na escola do que os filhos de uma família de classe média” (CHARLOT, 2005, p. 21).

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a aplicação de entrevistas semidirigidas aprofundadas e os inventários de saber que posteriormente Charlot vai denominar de balanço do saber. O fracasso escolar tende a ser mais frequente entre as crianças de famílias populares, mas é preciso entender qual é o sentido da escola para essas crianças. Muitas vezes, só aprendemos aquilo que nos interessa, o que faz sentido, quando entendemos aquilo o que está sendo ensinado e quando se vai usar aquele conhecimento para alguma coisa.

Os resultados mostraram que se o estudante não ver sentido na escola ele não vai estudar, se ele não gostar da matéria, do professor, das atividades que se desenvolvem, se deixar levar por companhias, isso tem um grande peso. O sentido da escola deve ser construído na própria escola por meio de práticas pedagógicas que lá se desenvolvem, pois, se um aluno que vê sentido na escola e ao chegar lá ele não encontrar isso, pode se desfazer e perder o desejo de saber.

3.2.4 O significado do aprender para os alunos tchecos

Em seu trabalho intitulado “O que significa o aprender para os alunos tchecos”, Stech (2001), inicialmente, faz uma apresentação da organização da educação básica em seu país. Na primeira etapa da educação tcheca que corresponde ao ensino fundamental no Brasil, o grau de instrução é comum a todos os alunos, porém, para dar prosseguimento aos estudos o sistema educacional torna-se muito seletivo. Os alunos têm que passar por um concurso para ingressar nos liceus (equivalente ao ensino médio), momento em que eles decidem o seu futuro por meio de um exame, colocando à prova suas aprendizagens anteriores.

Recém-saída do regime socialista no início dos anos 90, as mudanças no

sistema escolar tcheco eram permanentes. Seria necessário, antes de tudo, mudar a estrutura do sistema da escola fundamental. Enquanto isso, o país passa por profundas transformações, ondas de privatizações e de desnacionalização de empresas em setores inteiros da economia. Na área da educação surge a ideia dos liceus com duração de oito anos. O destaque recai sobre as aprendizagens de línguas estrangeiras e predominância de valores liberais e de uma postura do “cada um por si”.

A pesquisa utilizou-se de entrevistas semidirigidas com os alunos, pais e professores, análise de documentos e questionário do tipo sociológico. Além disso, foi aplicada como parte importante da pesquisa, a ferramenta denominada balanço do saber. Participaram da pesquisa 160 alunos do penúltimo ano do ensino fundamental, num total de sete turmas e cinco escolas do nível fundamental.

O resultado da pesquisa mostrou que no início dos anos 1990, na então Tchecoslováquia, a tendência era a reprodução do estatuto socioprofissional das famílias, baseado no nível de instrução dos pais como modelo a ser seguido. Revelou também que, para os alunos Tchechos, aprender o trivial era realmente importante: ler, escrever e contar. O estudo também revelou que os alunos sentem a importância de aprender uma língua estrangeira ocidental para se comunicar com o resto do mundo e para uma colocação profissional no futuro (STECH, 2001).

3.2.5 A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador, Bahia

Esse trabalho foi desenvolvido por Jacques Gauthier e Leliana de Souza Gauthier (2001), em duas escolas de bairros da periferia da cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, no Brasil. A pesquisa tem como tema a relação com o saber de alunos, pais e professores e é inspirada nas pesquisas da equipe ESCOL (CHARLOT, BAUTHIER; ROCHEX, 1992).

A primeira escola é a Escola Comunitária Luiza Mahin, resultado da luta de seus moradores por uma urbanização mais decente e pelo direito à educação, já que o bairro avança sobre as águas por falta de políticas públicas, a segunda escola é a Escola Pública Estadual José Luís de Oliveira, localizada em um bairro onde os moradores foram expulsos das áreas centrais pelo processo de modernização.

O instrumento de pesquisa é o teórico e prático denominado de *sociopoética*. Através dessa metodologia chamada de sociopoética, todos os sujeitos envolvidos participam e os problemas fundamentais são colocados em discussão pelo grupo pesquisador e não apenas pelo pesquisador profissional, conta com a contribuição de todos no esclarecimento dos diferentes problemas enfrentados.

O estudo chegou à conclusão de que a *relação com o aprender* nas camadas populares baianas era diferente, definido pela comunicação oral e na escola, moldado pela escrita. O processo de aprendizagem nas camadas populares da Bahia está ligado por meio das trocas da vida social e essas experiências ligadas às trocas orais, e, aquelas ligadas à escrita são um dos problemas principais encontrados pelos atores da escola. Para eles, ter acesso à escrita e ao pensamento científico, é dispor de um esforço extra na luta pela vida do que aumentar a intensidade do prazer de existir.

3.2.6 O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil

Esse trabalho foi desenvolvido no ano de 1997 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), e, pelo Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem (Litteris), com jovens de escolas públicas de três regiões da cidade de São Paulo. O objetivo da pesquisa era de conhecer, para além da escola, o lugar do saber na vida dos jovens de camadas populares, entender quais eram as experiências na aquisição de saberes e qual o papel da escola nesse caso.

A metodologia aplicada nesse trabalho foi organizada em forma de oficinas de produção de textos, verbais e não verbais, notadamente depoimentos, discussões, cenas pessoais dramatizadas, modelagem, desenhos, fotografias, montagem de maquetes e muita conversa. Em todos os casos, o objetivo foi levar os jovens a falar de si mesmos, sobre os saberes e também sobre a sociedade da qual pertencem. O trabalho também levou em consideração que a escola para esses jovens não é o único lugar onde a aprendizagem e a socialização ocorre, tendo em vista que, muitos desses jovens vivem em conflito com a escola.

Os resultados da pesquisa apontaram novos caminhos para a compreensão da questão, haja vista que as dúvidas iniciais da pesquisa se multiplicaram, e muitas

lições foram tiradas do trabalho. Em primeiro lugar, os autores concluíram que uma certa fragmentação no trabalho de construção da individualidade de cada um ocorre ao empreenderem um esforço demasiado para serem reconhecidos como cidadãos, justamente por pertencerem a um grupo social menos favorecido e estudarem em escolas públicas de periferias.

Os jovens que participaram da pesquisa demonstraram desejar respeito e reconhecimento e, para isso, a família é um importante modelo. A figura da mãe é a que ocupa um lugar de destaque ou aqueles que a substituem, como avós, irmãos ou outro parente. Além disso, a religião aparece nas referências familiares e culturais, não existindo padrões de ocorrência de uma determinada crença.

No processo de busca individual de cada um para se tornar “alguém”, destaca-se o papel da escola como um lugar de acolhimento e de diálogo com os jovens para sua formação como cidadãos, sendo um espaço de reconhecimento recíproco.

Desse modo, no capítulo a seguir, analogamente, serão trazidos alguns elementos que buscam caracterizar o contexto investigado, especialmente as áreas rurais do município de Prudentópolis e as escolas que farão parte desta pesquisa.

4 ESPACIALIDADES E CONTEXTOS DA REALIDADE INVESTIGADA: PRUDENTÓPOLIS E AS ESCOLAS DO CAMPO

O município de Prudentópolis encontra-se situado em uma área que outrora pertenceu à Espanha, durante o período em que Espanha e Portugal dividiam o “novo mundo” pelo Tratado de Tordesilhas (1494), sendo que todas as terras a oeste da serra do mar estavam sob domínio da coroa espanhola. Quando os espanhóis chegaram onde hoje se encontra o município, este já era habitado por indígenas da tribo caingangue. Vestígios indígenas como fragmentos cerâmicos, urnas funerárias, ossos humanos e pontas de flexas ainda são encontrados por agricultores em algumas regiões quando estão preparando a terra para o plantio. Esses primeiros habitantes do futuro município de Prudentópolis, mais tarde, foram dizimados e escravizados por caçadores portugueses (GUIL, 2006).

Localizado na região Centro-Sul do Paraná, a 207 quilômetros da capital, Curitiba, o município também é o terceiro maior em área territorial no Estado. Situa-se a uma latitude 25°12'47” Sul e longitude 50°58'40” Oeste (sede municipal). De acordo com o último censo, possui uma população de 51.567 habitantes e ocupa uma área total de 2.461,58 Km², entre zona urbana e zona rural (IBGE, 2020)¹.

A cidade se destaca pela presença dos imigrantes ucranianos, poloneses, alemães e italianos. Os ucranianos chegaram a Prudentópolis em dois momentos: uma parte em 1896 e a outra em 1907. Entre 1989 e 1914, o Brasil recebeu cerca de 100 mil imigrantes poloneses, deste montante, cerca de 1.150 famílias chegaram a Prudentópolis (GUIL, 2006). O município também recebeu títulos como Capital do Mel, Ucrânia Brasileira, Terra das Cachoeiras Gigantes e Capital da Oração, devido à construção de mais de 100 igrejas, o que nos dias de hoje tem movimentado a economia com o turismo religioso. Prudentópolis também é grande produtor de erva-mate, feijão preto (maior exportador do Brasil), soja, milho, fumo, arroz e cebola (GUÉRIOS, 2012; COSTENARO, 2013).

A formação do município de Prudentópolis se associa ao processo imigratório, sucedido ao término do século XIX e primórdios do século XX, por meio do qual, uma grande parcela de imigrantes, especialmente ucranianos, adentrou e se instalou

¹ Consultar Mapa 1 demonstrando a localização do município de Prudentópolis e das suas escolas do campo, a título de elucidação, na página 64.

na região (BORUSZENKO, 1969).

Nesse ensejo, é oportuno apresentar breve contextualização histórica pela qual as atuais comunidades rurais do município foram construídas. Tais comunidades são compostas por um conjunto diverso de sujeitos, os quais influenciam e são influenciados pelo meio que circunda as escolas do campo presentes no município.

O território rural de Prudentópolis foi o local onde se instalaram inicialmente em 1896 vários imigrantes, assim,

em 1896 em Prudentópolis existiram 30 núcleos sem denominação ocupando uma área de 41.480 hectares divididos em 1.574 lotes abrigando 16.637 imigrantes: ucranianos, poloneses, alemães e outros. Em 1907 o núcleo colonial Jesuino Marcondes em Prudentópolis ocupava área de 1.520 hectares com 61 lotes e 307 imigrantes ucranianos (COSTENARO, 2013, p. 61).

Vale salientar que fatores não somente econômicos, mas também, sociais e políticos, impulsionaram o processo de imigração de contingentes populacionais ucranianos de sua terra natal, o que é constatado ainda na contemporaneidade, tamanha é a força identitária resguardada por esse povo (GUÉRIOS, 2012; COSTENARO, 2013).

As famílias imigrantes trouxeram não apenas a memória de uma experiência sofrida na Ucrânia, mas também, seus costumes, tradições, a cultura fortemente marcada pela prática da religiosidade, e a convivência com uma identidade cultural, distinguida pela linguagem amplamente diferenciada do idioma vernáculo (RAMOS, 2012; COSTA, 2019).

Nesse contexto imigratório, cabe destacar a transmissão de valores como resguardo da identidade cultural, por meio das configurações de organização e costumes tradicionais. Os imigrantes ucranianos conservam, reproduzem e reinventam atitudes, práticas, linguagens e discursos, a fim de garantir sua coesão. É possível verificar em tempos atuais, a busca pelos descendentes de imigrantes em reafirmar sua cultura em Prudentópolis, tal é a força étnica que boa parcela da população carrega consigo.

A título de elucidação dessa sólida identidade cultural imigrante fortemente marcada pela religiosidade, o município apresenta dois padroeiros, sendo que um

deles representa e contempla a comunidade ucraniana, assim como, em alguns colégios do interior, os descendentes de imigrantes rememoram suas raízes com o uso da língua ucraniana, a qual faz parte da grade das disciplinas presentes no currículo, substituindo a língua inglesa enquanto língua estrangeira.

Como exemplos, o Colégio Estadual do Campo Imaculada Conceição (CECIC) que optou desde a sua implantação no ano de 1991 pelo ensino de língua ucraniana na matriz curricular do ensino fundamental (PPP CECIC, 2011), e também o Colégio Estadual do Campo Padre Orestes Preima (CECPOP) que no ano de 1991, atendendo ao pedido da comunidade que na grande maioria é descendente de ucranianos, alterou sua matriz curricular ofertando a língua ucraniana (PPP CECPOP, 2011).

Dessa forma e de modo indissociável, é de grande valia refletir paralelamente sobre o significado da educação do campo, enquanto um conceito formal e também enquanto uma prática, assim como considera Caldart (2004), ao afirmar que a educação do campo pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. “É do processo de destruição e recriação do campesinato que nasceu a Educação do Campo” (FERNANDES, 2012, p. 21). Destarte,

os territórios da Educação do Campo nos desafiaram para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como no território de uma educação capitalizada (FERNANDES, 2012, p. 15).

A realidade em que estão inseridos os estudantes dos Colégios localizadas no campo é totalmente diferente daquela vivenciada por estudantes da área urbana. Tudo isso deve receber um olhar diferenciado por parte dos gestores e profissionais da escola. Portanto,

saber ler o campo brasileiro, com suas diferentes formas de organização, e situar o projeto de produção da existência elaborado pelos camponeses é exigência primeira. Outra tarefa é conhecer a escola, com seus ritos e processos, bem como localizar o projeto de educação que dialoga com os interesses dos trabalhadores camponeses (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 28).

Em um país com dimensões continentais e também com uma grande variedade climática é importante saber diferenciar que o que pode dar certo em um lugar, pode não funcionar em outro. As escolas do campo precisam possibilitar aos educandos entenderem a realidade em que estão inseridos, sendo de fundamental importância a reestruturação curricular e a formação de professores, visto que, o modelo adotado tenta impor ao campo a cultura urbana e os saberes produzidos nesses espaços. Daí a importância de se trabalhar conteúdos que valorizem o campo, as suas identidades e permitam pensar em possibilidades de viver lá em boas condições e com qualidade de vida. Então,

as matrizes curriculares na Educação do Campo exigem um repensar dos conteúdos, dos seus formatos, das suas intencionalidades. O que, quando e como deve ser ensinado? Perguntas simples, mas que definem a trajetória de pessoas e coletividades (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 31).

A partir dessas informações, construiu-se o presente capítulo, abordando alguns fatores relativos, especialmente aos estudantes adolescentes que fazem parte das escolas do campo e das comunidades rurais focalizadas no presente estudo. Sendo assim, investigou-se o devido embasamento teórico já existente, a partir de estudos alinhados com o saber de alunos de escolas do campo distribuídas pelo país.

Acredita-se que, além da aprendizagem efetiva desses estudantes na escola, a sociedade como um todo necessita de novos parâmetros e dispositivos regulamentares constantemente requalificados, que contemplem todos os níveis institucionais e façam a leitura que melhor circunscrever cada entidade educacional, de modo a evidenciar a desconstrução de possíveis equívocos.

4.1 Educação do campo: conceitos fundamentais

Neste momento do trabalho é importante fazer uma distinção sobre educação do campo e educação no campo. Segundo Gondim (2016), historicamente a educação rural no Brasil sempre esteve distante dos interesses e das necessidades do povo camponês, com o ensino voltado para a exploração dos sujeitos do campo usando um modelo espelhado na área urbana. Assim

[...] a educação rural até então, era entendida com uma mobilização em favor da extensão da educação às populações rurais, ou seja, víamos a educação rural como aquela onde os alunos “do sítio” tinham aula na zona rural, em salas multisseriadas, com professores responsáveis pelo atendimento de alunos de diversas séries e idades diferentes (TORRES; SIMÕES, 2015, p. 2).

Enquanto estudante, vivenciei esse momento da educação rural, quando o professor era o faz tudo da escola, ao mesmo tempo em que era professor também era o diretor, o faxineiro e o cozinheiro, os alunos mais velhos ajudavam na preparação do lanche que seria servido no recreio, a sala era dividida em filas do primeiro ao quarto ano, o quadro negro também era dividido em quatro partes sendo uma para cada série.

As primeiras escolas rurais se chamavam escolas agrícolas e foram implantadas no campo devido ao êxodo rural causado pela industrialização, a educação rural surgiu como uma tentativa de segurar os trabalhadores no campo, haja vista a necessidade de mão de obra para os aristocratas rurais. Essa saída do campo para trabalhar nas indústrias da cidade provocou a criação de um projeto chamado Ruralismo Pedagógico, que atendia aos interesses dos fazendeiros em manterem essa população no campo (SANTOS; VINHA, 2018).

As primeiras escolas rurais que surgiram eram chamadas de escolas agrícolas, porém estas não chegaram a funcionar plenamente pois se faltava materiais. Embora construídas no campo, essas escolas foram pensadas na lógica da cidade. Por vários anos a educação no campo nunca teve uma proposta que pensasse nos sujeitos do campo, na sua cultura e modo de vida. É a partir dos movimentos socioterritoriais, mais especificamente com o MST que se via a necessidade de uma educação voltada e pensada para a população do campo, uma educação DO campo (SANTOS; VINHA, 2018, p.2).

A maioria das escolas chamadas do campo continua sendo escola no campo, isso porque a grade curricular é a mesma da área urbana, não existe nenhuma adaptação para os sujeitos que lá estão, ou seja, não condiz com a realidade do campo, é apenas uma escola urbana instalada no campo. “No olhar urbanocêntrico, o campo ainda é compreendido como o “quintal da cidade”, um lugar ora de lazer, ora de trabalho e exploração” (GONDIM, 2016, p. 3).

A educação do campo nasce fazendo uma crítica ao sistema educacional brasileiro, tratando da realidade dos trabalhadores do campo: na luta pela terra, direito à educação, por trabalho, condições de vida digna e propondo alternativas de mudanças. “A educação do campo surge como uma proposta não apenas educacional mas de resistência, que valoriza a identidade do sujeito do campo na escola” (SANTOS; VINHA, 2018, p. 2).

A educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

Essa luta por um novo modelo de educação não é apenas uma proposta pedagógica, surge como ações coletivas que geram impactos na educação, na cultura e no sistema produtivo, porém, o principal é o reconhecimento do tradicional, promover uma educação sólida dos valores, do modo de ser e viver dos sujeitos que integram o campo.

Novas ideias foram fomentadas em razão da realização de uma conferência para tratar da Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, movimento pelo qual se incorporou o conceito de Educação do Campo. Essa conferência teve por objetivo defender o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às suas especificidades, contrapondo-se às políticas compensatórias da educação rural, isto é, propunha ideias associadas à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações coerentes para a escola e para a formação de educadores (TORRES; SIMÕES, 2015, p. 7).

A primeira vitória do povo camponês aconteceu no ano de 1996, quando a LDB (9.394/96) remete três artigos (23, 26 e 28) para a educação do campo. O artigo 28, estabelece as normas para a educação do campo:

- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A educação do campo se torna mais forte no ano de 2010 quando é reconhecida como uma política pública. Sendo assim:

Em 2010, por meio do Decreto nº 7.352, a educação do campo é reconhecida como uma política pública no qual reconhece a população do campo: agricultores familiares, extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (SANTOS; VINHA, 2018, p. 7).

Somente no ano de 2010 é que a educação do campo passa a ser uma política pública, até então era tratada como se o homem do campo fosse um sujeito atrasado que não precisa de educação por exercer, na maioria das vezes, um trabalho braçal. A educação do campo que se pretende construir é necessário ouvir os envolvidos neste processo e também:

escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas,- escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula, escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal, por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública (PARANÁ, 2010).

As escolas do campo devem ser o local onde ocorre a expansão dos conhecimentos e os aspectos que envolvem a realidade e podem ser o ponto de partida no processo pedagógico. A educação prevista para o campo sempre esteve vinculada aos interesses da elite agrária.

A lógica das políticas agrícolas/agrárias sempre foram pensadas para atender uma parcela mínima dessa população, onde até a educação era pensada num contexto urbano, a fim de atender aos filhos dos grupos oligárquicos. Quando a educação era destinada a classe rural trabalhadora, esta era pensada apenas para promover o crescimento econômico do país, um desenvolvimento que não atingiria essa classe (SANTOS; VINHA, 2018, p. 5).

No Brasil, o agronegócio, a mecanização do campo, a falta de reforma agrária e o fechamento de escolas no campo têm dificultado a permanência do homem no meio rural, para que a educação do campo aconteça de fato é fundamental refletir sobre isso. Sobre o fechamento das escolas,

dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizadas em 2014, mais de 37 mil escolas do/no campo foram fechadas nos últimos 15 anos. Só no ano de 2014 foram fechadas 4.084 escolas do/no campo, o estado da Bahia foi o que teve uma maior representação de escolas fechadas, totalizando 872 escolas, na região Sudeste e Sul, Minas Gerais foi o Estado que mais fechou escolas neste ano, totalizando 290 escolas (SANTOS; VINHA, 2018, p. 8).

No Estado do Paraná ocorreu o processo de nuclearização das escolas do campo, onde muitas escolas foram fechadas passando a se localizar nas sedes dos municípios e em algumas comunidades rurais mais centrais. Para que a educação do campo aconteça realmente é muito importante que a escola esteja localizada no campo, mesmo com a necessidade de nuclearização é relevante que esse processo ocorra no próprio campo. A escola é um local de convivência social que vai além da produção de conhecimento, é o espaço onde são realizadas reuniões, festas, celebrações religiosas, campanhas de vacinação, eleições políticas, etc. A mesma localizada no campo, evita o desgaste pelo deslocamento de grandes distâncias e também o transporte de baixa qualidade (PARANÁ, 2010).

O fechamento de todas essas escolas pode estar associado ao êxodo rural no Brasil, haja vista que, em muitos casos, a família abandona o meio rural para morar na área urbana e garantir o estudo dos filhos.

4.2 Os sujeitos do campo e a identidade cultural

A identidade cultural é um conjunto híbrido e maleável de elementos que formam a cultura identitária de um povo, ou seja, que fazem com que um povo se reconheça enquanto agrupamento cultural que se distingue dos outros (GUÉRIOS, 2012).

É difícil definir uma identidade cultural específica, pois ela é maleável e depende do momento e das peculiaridades culturais de uma determinada sociedade.

Ademais,

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p.12).

Um dos desafios que o atual sistema de ensino enfrenta, é construir um espaço autenticamente multicultural, onde diferentes grupos possam ser ouvidos e respeitados no que se refere a sua identidade, numa sociedade igualitária e democrática. Assim,

ao lado da mídia, o consumo é hoje considerado uma das grandes fontes de sentimento de pertencimento social e, por conseguinte, de afirmação identitária. Ele vai além dos níveis econômico, social e doméstico, afetando a construção das identidades e criando novas formas de relacionamentos sociais (CARVALHO, 2012, p. 214).

Dentro dessa temática estão os sujeitos do campo, “posseiros boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários, caboclos dos faxinais” (PARANÁ, 2010, p. 24-25).

Nos últimos anos do período da ditadura civil-militar brasileira, e com o advento do processo de redemocratização, as condições sociais no campo se articularam em busca de direitos sociais até então negados, em toda a legislação brasileira, à comunidade campesina. Surgiram os movimentos sociais como a CPT (Comissão Pastoral da Terra) no ano de 1975 e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) em 1984. Esses movimentos deram novos rumos às lutas sociais campesinas, não apenas ligadas à luta por terras, mas acima de tudo, pelos direitos sociais como saúde, educação, moradia, etc. (LEITE, 1999).

A identidade nos habilita a enfrentar o mundo, sendo uma necessidade humana, porém, ela não é imparcial, nos posiciona socialmente a partir de nossas relações de convivência e com tudo aquilo que nos traz significado. Porém,

a construção social das identidades de adolescentes, por ser transitória, é

um processo ativo e contínuo similar a um jogo, com seus componentes de preparação, engajamento, divertimento e encenação. Jogar com as identidades é dramatizá-las. Os adolescentes expressam o seu imaginário pelo jogo, pelo gesto e pelo corpo durante seu processo de construção de identidade. Quando eles se reúnem para formar grupos nos pátios, na cantina, nos corredores, na saída ou na entrada do colégio, se envolvem na situação, projetando seus estados afetivos. Nesses momentos, adotam papéis sociais, de preferência de grupo e gênero para “jogar conversa fora”, para “jogar cartas”, brincar, correr, ouvir músicas, fumar, namorar, ou seja, para “jogar” com as ideias e significados de classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade e idade (CARVALHO, 2012, p.217).

Formamo-nos aos poucos, recebendo influências do meio, sendo que a identidade cultural é a forma como vemos o mundo exterior e nos posicionamos em relação a ele. Entender o mundo a partir das diferentes identidades, portanto, é um processo contínuo de cada indivíduo dentro do contexto social, demonstrando que a identidade do indivíduo está sempre sujeita às mudanças.

Segundo Silva (2017), já existem experiências educativas vivenciadas no interior dos movimentos sociais e sindicais, mostrando a possibilidade de um novo processo educativo, com maior participação popular no setor pedagógico e no reconhecimento das identidades dos cidadãos do campo. Para que isso aconteça, são necessárias políticas públicas na formação de professores para atuarem na educação campestre, através de saberes a respeito da história das escolas do campo, da gestão e do sistema escolar, além de outras características da vida rural, remontando assim o eixo condutor no processo de formação. Promover a educação de forma diferenciada daquela praticada no meio urbano contribui para a quebra do paradigma hegemônico dos atuais currículos escolares.

Em outras palavras,

sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria dos educadores e educadoras vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p.169).

Esses fatos denunciam os currículos de formação docente, visto que, a referência da educação se baseia estritamente no formato de vida urbana. No

processo de ensino-aprendizagem, a escola está inserida em um ecossistema, isto é, numa relação entre vários sujeitos e, por isso, os currículos da educação do campo devem ser trabalhados de forma diferenciada, compatível com a realidade vivida.

Tais elementos que emergem do mundo da vida dos sujeitos, fazem com que os estudantes desenvolvam diferentes relações com o saber e com a escola. Isso significa dizer que a atividade docente precisa ter consciência dessas relações, a fim de que as práticas sejam orientadas pelas expectativas dos sujeitos, e também, com a finalidade de melhor intervir no processo de desenvolvimento intelectual e, no acesso aos conhecimentos que compõem o conjunto dos direitos de aprendizagem de todos.

Como já destacamos, a partir das contribuições da teoria da relação com o saber de Charlot (2000; 2001; 2013), todos têm a necessidade de aprender, contudo, isso só é possível com a ajuda de outros. Mesmo tendo esta necessidade, é preciso ter o desejo de aprender, pois, só aprendemos aquilo que tem algum significado para nós. As coisas que não trazem significado algum são filtradas e, na maioria das vezes, não são entendidas, pois o processo todo das informações que nos são passadas, não é conhecido e não possui sentido. A escola é o reflexo da sociedade, e são nela que se desnudam as individualidades e, por sua vez, as diversas têmperas, aptidões e índoles, as quais, muitas vezes, acabam percorrendo um extremo desconexo tal como a marginalização do outro, haja vista que são traços que não podem estar deslocados do contexto em que as escolas estão inseridas. O sujeito só se constrói apropriando-se da humanidade que lhe é exterior com a mediação do outro (CHARLOT, 2000).

Sendo assim, as contribuições de Charlot (2000) evidenciam que as relações com o saber e com a escola são a própria relação que o sujeito estabelece com o mundo. Aquilo que os estudantes pensam sobre a escola têm a ver com o conjunto das experiências vividas e das expectativas que estes alimentam para o futuro. Valorizar o que o estudante é, seja nas escolas do campo ou da cidade, dependem da compreensão dessas relações, constituindo-se em condição imprescindível para uma prática pedagógica contextualizada e atenta às diferenças.

Diante das demandas contemporâneas da sociedade em movimento, observam-se grandes avanços em várias esferas, dentre essas as que envolvem as

áreas sociais, econômicas, culturais, políticas, dentre outras. Inevitavelmente, a educação é processo social, e como tal, insere-se nos círculos de convivência que se estabelecem entre seus pares. Dessa maneira, pensar a educação num contexto integrado de relações requer que todos estejam atentos ao fato de que onde existe convivência humana certamente existirão conflitos, pois como se sabe, cada ser em particular carrega consigo sua história individual que se soma à história dos grupos do qual faz parte (CARRARA; CARVALHO; LIMA, 2010).

No entanto, as diferenças de pensamento e de convivência não podem se sobressair sem os aspectos do respeito à individualidade. Nesse sentido, observam-se comumente conflitos gerados pela falta de tolerância entre as pessoas que convivem num mesmo grupo. Nesse espaço, se encontram as instituições escolares como um local onde muitas vezes ocorrem conflitos gerados e alimentados pela violência.

A diversidade é o instrumento em que os preconceitos perpassam a sala de aula, pois é um lugar privilegiado para promover a diversidade existente em nosso país. A diversidade deve ser tratada como um acréscimo, pois aprender a cultura do outro é de fundamental importância para nos tornarmos uma sociedade melhor, já que muitas vezes, não estamos preparados para acolher e incluir essa multiplicidade.

É na escola que o histórico escolar de cada sujeito é construído através de práticas pedagógicas e políticas. Diante disso, ao buscar responder à pergunta sobre a razão de existir das escolas, concorda-se aqui com Young (2007, p. 1.294), quando diz que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir os conhecimentos que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos em seus locais de trabalho”. O sentido da escola, portanto, se constrói na própria escola por meio das atividades que lá se desenvolvem.

Para os alunos do campo, particularmente, isso é ainda mais pertinente, especialmente, pelo fato de que muitos saem de suas casas de madrugada, enfrentam o transporte escolar que nem sempre é de boa qualidade, chegam à escola e se deparam com assuntos que não dialogam com sua realidade.

Um projeto que vem ganhando espaço na educação do campo é a pedagogia da alternância, que acontece através da disposição dos tempos escolares e o tempo na comunidade, o que na prática significa modificar o funcionamento das escolas para que os estudantes possam cumprir uma parte da carga horária prevista em

casa ajudando à família. No ano de 2006, foi aprovado o parecer CNE / CEB nº 1/2006 que considera como dias letivos o tempo de estudo junto da família, o que representa uma conquista para a educação do campo, sendo que as universidades que ofertam cursos de licenciatura em educação do campo também adotaram como matriz curricular a alternância (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012).

Portanto, a escola tem um grande desafio, que é a integração crítica e consciente entre os professores e seus alunos, e, mais do que nunca, a educação deve estar pautada nos princípios e valores da convivência, sobretudo, objetivando o desenvolvimento humano. Sendo assim, a escola deve estimular a interação dos alunos com os conhecimentos assimilados, enfrentando o desrespeito em relação às diversidades que dão vida às comunidades em que se inserem. Vivemos numa época em que coabitam diferentes visões de mundo, e a educação não fica fora desse contexto. Ao se respeitar na escola os direitos à diferença e à igualdade de acesso, contribui-se para a construção de um mundo mais justo, democrático e plural.

4.3 Apontamentos sobre o contexto educacional das escolas do campo de Prudentópolis

Em relação à esfera da educação, as escolas do município de Prudentópolis fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Irati. Das dezesseis escolas estaduais, apenas seis estão localizadas na área urbana, sendo que as demais são escolas situadas na zona rural, das quais somente duas não disponibilizam o ensino médio.

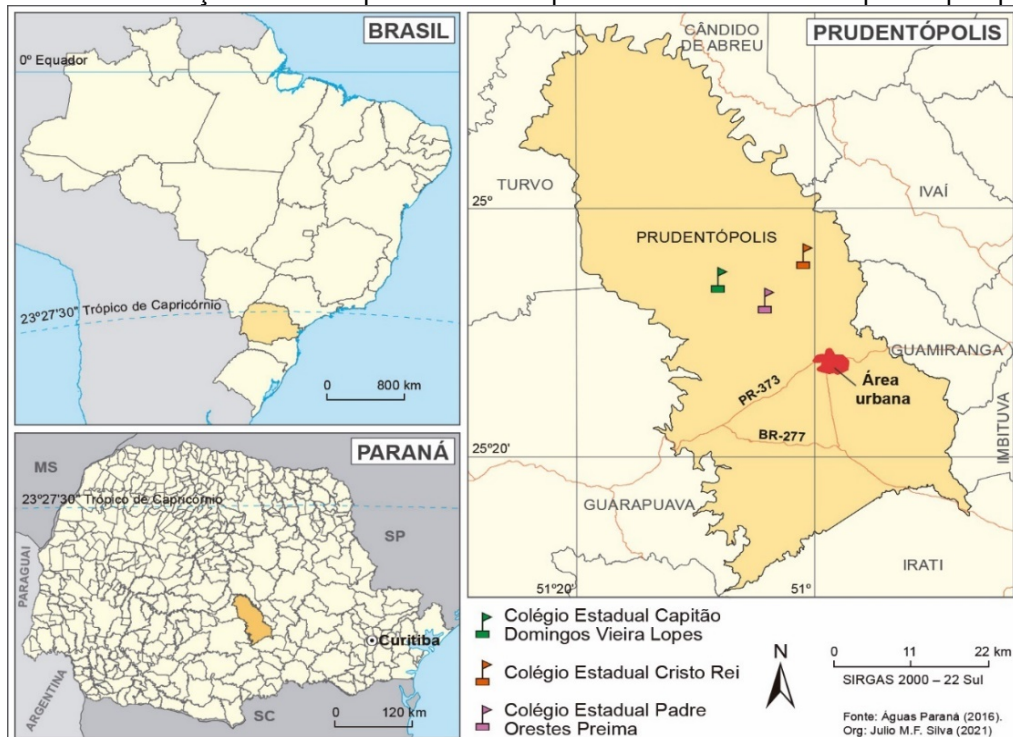
Cabe destacar também que, atualmente, nos Colégios investigados pela pesquisa, existem 102 estudantes concluindo o terceiro ano do ensino médio, e, também estão na perspectiva do início de uma trajetória profissional. Esses estudantes, como já mencionado, farão a composição do grupo de interlocutores da presente investigação.

Dentre as três escolas que farão parte da pesquisa, conforme verificação que pode ser feita através de consulta ao mapa 1, o Colégio Estadual do Campo Capitão Domingos Vieira Lopes, situado na comunidade de Rio D'Areia, é constituída por estudantes oriundos das localidades de Rio do Meio, Rio Bonito, Xaxim, Pedra

Branca, Cachoeira Branca, Despraiado, Bracatinga, Baixada e Relógio.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por esses estudantes, tem a ver com o fato de que sua grande maioria é de filhos de agricultores, sendo que grande parte dos pais não tem renda fixa, pois trabalham por dia nas lavouras, nas estufas de fumo e na poda da erva-mate, a qual acontece duas vezes por ano. Sendo assim, é constante a mudança de moradia e, portanto, são recorrentes os pedidos de transferências e de retorno à escola (PPP CECCDVL, 2012).

MAPA 1 - Localização do município de Prudentópolis e escolas elencadas para a pesquisa



O Colégio Estadual no Campo Padre Orestes Preima, por sua vez, está localizado na comunidade de Linha Esperança. Desde o início da colonização, devido à sua localização geográfica, constituiu-se numa vila populosa, tornando-se um centro habitacional e comercial, a 12 quilômetros ao norte da cidade de Prudentópolis, o que lhe confere destaque entre os pequenos aglomerados habitacionais da região. Esse colégio possui como destaque em sua organização, a presença das Irmãs da Congregação Servas de Maria Imaculada, que se estabeleceram nesta localidade e começaram os trabalhos no campo pastoral, cultural e educacional desde o ano de 1922 (PPP CECPOP, 2012).

Por fim, o Colégio Estadual do Campo Cristo Rei (CECCR), atende além dos filhos dos agricultores locais, também os das localidades vizinhas como: Barra Bonita I, Farinhentos, Barra Seca, Fazenda Velha, Antônio Olinto, Barra Vermelha, Cônsul Pool, Tiracisma, Nova Galícia, Saltinho e Cachoeirinha. Em sua maioria são descendentes de ucranianos, tendo como atividade econômica a agricultura, a extração de erva-mate e pequenos criadouros de animais em sistema de faxinais². Destacam-se também os produtores hortifrutigranjeiros, que incentivados pelo Governo Federal, repassam seus produtos para a Merenda Escolar Orgânica (PPP CECCR, 2018).

O panorama dos Colégios do campo e seus respectivos sujeitos no Município de Prudentópolis são marcados pelo crescente êxodo rural, em que muitos alunos concluem o ensino médio e deixam suas famílias em busca de trabalho na área urbana ou até mesmo em outros municípios. Aqueles que ficam no campo, geralmente, são donos de seus próprios empreendimentos, como é o caso da fumicultura, do cultivo de morangos e maracujá, da criação de abelhas, etc. Este foi um dos fatores que chamou a atenção para motivar esta investigação sobre a relação dos estudantes com a escola, ou seja, sobre o sentido da escola para eles. Compreender a educação a partir da sua relação com a espacialidade dos sujeitos faz com que, portanto, leve-se em conta como esses estudantes encaram a escola e a relação que esta possui como sua realidade.

Ao vislumbrar o interior do município em questão, deparamo-nos com uma grande diversidade presente entre os seus habitantes, resultantes da estruturação específica de espaços rural e urbano, de seus vocabulários distintos, das diversas formas de religiosidade, e outros elementos que compõem esta multiculturalidade. Todas estas particularidades são ostensivas e se devem ao fato de que grande parte da população é descendente de imigrantes, principalmente ucranianos, os quais compõem mais de 80% da população (IBGE, 2020).

Dessa forma, a escola é o local formativo na questão da diversidade, o instrumento onde os preconceitos poderão ser debatidos e problematizados, da

² Os faxinais são sistemas de produção onde “uso da terra, de forma genérica, pode ser dividido em dois espaços, separado por cercas ou valos: as ‘terras de criar’, que são áreas de uso comum dos moradores, nas quais se preserva a floresta com araucária e onde se encontram suas casas e seus animais; e as ‘terras de plantar’, que se constituem em áreas de uso particular de cada morador, onde se desenvolve a agricultura de subsistência” (SCHUSTER; SAHR, 2009, p. 7).

mesma forma que a sala de aula é o lugar privilegiado para promover a diversidade existente no país. O professor, por sua vez, deve se preparar para esse tema consideravelmente amplo, rico e complexo, haja vista que a diversidade deve ser tratada como o grande valor da escola, de modo que aprender a cultura do outro é de fundamental importância para que a sociedade seja melhor, pois, em inúmeras vezes não há acolhimento desta multiplicidade, tampouco, preparo e capacitação para tal.

Na grande maioria das vezes a diversidade na escola é tratada de forma superficial, quando o processo de ensino não estabelece um diálogo entre o ensinado e a respectiva cultura de origem. Tudo isso torna passível de se originar uma atmosfera escolar bastante negativa, capaz de precipitar uma crise de identidade entre os educandos. É bastante comum sabotar o tema evitando falar de diferenças, ou abordando a diversidade de forma a eximi-la de toda e qualquer problematização, ou ainda, considerando-a, exclusivamente, apenas nas datas comemorativas como algo alegórico.

Diante disso, a fim de avançar na compreensão das diversidades e especificidades relativas à educação no campo, especialmente, no que se refere às relações dos estudantes com o saber no município de Prudentópolis, apresentam-se os resultados da investigação empírica, a fim de construir um quadro explicativo suficiente que contribua para o entendimento da realidade estudada.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Para que o trabalho de pesquisa pudesse obter dados que fomentassem uma análise, foi necessário que se procedesse tomando alguns cuidados com os detalhes que a permeavam na conjuntura da totalidade.

Dessa forma, o presente capítulo busca apresentar dados referentes as duas ferramentas contempladas no estudo, notadamente amparando-se em dois instrumentos de investigação, o questionário estruturado e o balanço de saber.

Em relação aos questionários estruturados, sabe-se que o seu emprego buscou realizar uma tateação entre os entrevistados acerca de aspectos socioeconômicos, expectativas dos sujeitos e representações que compartilham sobre a escola.

Quanto aos balanços de saber (CHARLOT, 2000; 2009), a partir da compreensão de que os mesmos constituem um instrumento dissertativo que instiga o interlocutor a fazer uma análise das aprendizagens e experiências obtidas em suas trajetórias de vida, tanto dentro da escola, quanto fora dela, a metodologia do presente estudo consistiu em um texto produzido pelos estudantes a partir do enunciado oferecido pelo pesquisador, que, ao propiciar ao interlocutor uma reflexão sobre o conjunto de suas aprendizagens, revelou as representações e significações atribuídas pelos entrevistados aos saberes adquiridos em suas trajetórias de escolarização.

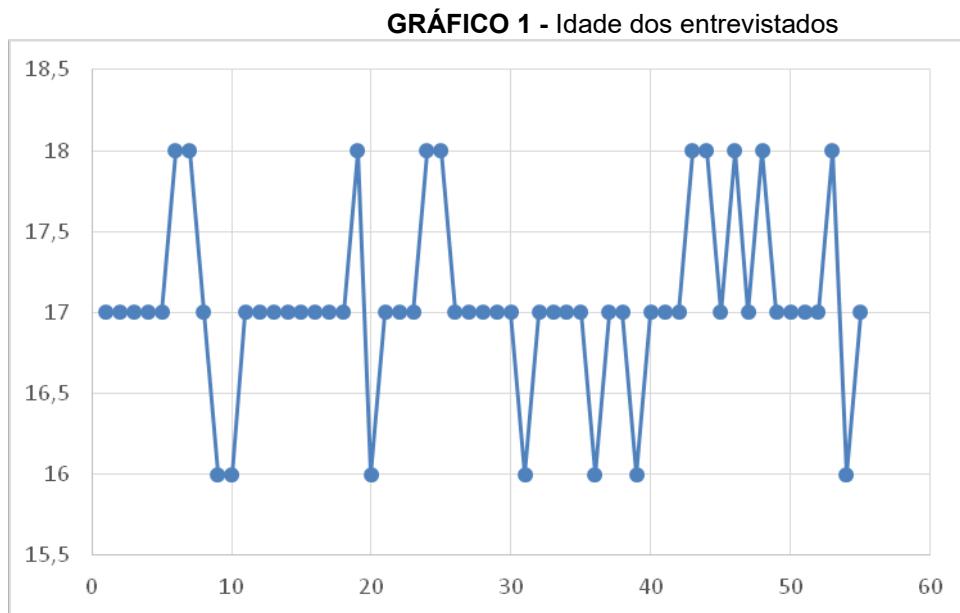
Nesse interim, após a pesquisa de campo, realizada entre os dias 23 de agosto e 5 de setembro de 2021, os dados obtidos foram tabulados da seguinte forma: os colégios foram identificados com os códigos C1 para o colégio Cristo Rei da comunidade de Barra Bonita, C2 para o colégio Capitão Domingos Vieira Lopes da comunidade de Rio d'Areia e, C3 para o colégio Padre Oretes Preima da comunidade de Linha Esperança. Os estudantes foram codificados com os códigos da letra E, por ordem numérica conforme evidenciado no anexo 4 deste documento.

5.1 Características essenciais dos sujeitos da pesquisa

A respeito da idade cronológica escolar dos estudantes foi constatada que a

maioria (69%) destes se encontra na idade compatível com a série a qual frequenta, ou seja, 17 anos. Tal episódio fornece respaldo para que possamos considerar que o critério descrito está dentro da média das demais escolas do país, de acordo a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), 2021.

Entretanto, alguns destes alunos em questão já são maiores de idade e outros ainda possuem 16 anos, como foi elucidado no gráfico 1.



A constatação veio ao encontro da ponderação expressa pela OCDE, (2021, n.p.), em que a organização afirma que o “Brasil teve avanços significativos nas últimas três décadas para reparar uma dívida histórica em relação à Educação Pública”.

Os questionários também apontaram que a grande maioria dos estudantes (73%) reside em comunidades distantes da escola, e necessitam de algum meio de transporte para se deslocar até ela.

Ainda quanto ao questionário, o mesmo trouxe uma questão específica visando à descoberta das quantidades referentes ao gênero dos estudantes, e o resultado apontou que da maioria dos cinquenta e cinco entrevistados, 30 estudantes (55%) são do gênero feminino e 25 (45%) destes do gênero masculino. Existe aí um equilíbrio entre os estudantes.

Outra questão levantada pelo instrumento de pesquisa, interrogou sobre a

localidade em que o estudante reside, e o resultado anunciou que a grande maioria dos estudantes reside em outras comunidades, necessitando de algum meio de transporte para chegar até o colégio. Notadamente 49 estudantes (89%) utilizam algum meio de transporte, normalmente ônibus, os quais geralmente são desconfortáveis aos estudantes, rodam em estradas irregulares, sem pavimentação, empoeiradas e quando chove, tais condições tendem a ser ainda mais severas.

A distância percorrida da casa dos estudantes até o colégio foi outro questionamento e mostrou que 17 estudantes (30%) percorrem uma distância entre 10 e 20 quilômetros, 9 deles (16%) têm um percurso ainda maior, isto é, percorrem mais de 20 quilômetros até o colégio. Esses dados apontam que em relação à distância da residência dos estudantes, constatou-se que quase a metade deles necessita percorrer mais de 10 km para acessar a instituição, o que reforça os desafios que enfrentam para manter a frequência durante as aulas.

Ao questionar os estudantes acerca da realização de outras tarefas que exercem em seu cotidiano que não fazem parte das rotinas escolares, os resultados apontaram que 23 estudantes (41%) auxiliam sempre que é necessário nos afazeres da casa/propriedade, enquanto que 18 deles (32%) têm como obrigação ajudar nos afazeres da casa/propriedade. Outros 13 estudantes (23%) trabalham fora para ajudar nas despesas de casa. Analisando essa questão, mais de 90% dos estudantes mantêm outros afazeres além de estudar.

Questionados sobre as atividades de lazer que mais gostam de praticar, o resultado mostrou que 28 estudantes (50,9%) preferem estar nas redes sociais e internet, enquanto que 12 deles (21,8%) preferem passear de carro, moto, etc. Pode-se dizer, a partir disso, que os estudantes encontram em seus momentos de descanso, atividades que não demandem esforço físico, mesmo porque, as atividades do cotidiano paralelas à escola, já o são bastante desgastantes.

Entre as principais atividades econômicas desenvolvidas pelos membros das famílias, 40 estudantes (72%) responderam que a principal atividade é a agricultura com a produção de diferentes gêneros alimentícios. Esses números revelam que as famílias sobrevivem basicamente da agricultura familiar, e, justamente por isso, dependem da força de trabalho de todos inclusive dos filhos estudantes.

Sobre o que eles pretendem fazer ao terminar o ensino médio, 24 deles (43%) responderam que pretendem prestar vestibular de preferência em uma universidade

pública com ensino presencial, percebe-se aí uma valorização do ensino público e presencial. Outros 11 estudantes (20%) disseram que pretendem fazer um curso técnico para aprenderem algum ofício ou profissão e 10 estudantes (18%) responderam que ainda não sabem o que fazer ao finalizarem o ensino médio.

Quanto à área profissional que pretendem focalizar os estudos, 20 estudantes (36%) disseram que ainda não sabem qual área escolher o que é, importante destacar, pois eles estão no terceiro ano do ensino médio. Verifica-se nas respostas que, 10 deles (18%) querem focar os estudos nas áreas de agronomia ou veterinária ou outra atividade ligada ao campo, outros 10 estudantes (18%) pretendem a área da saúde, como a medicina, a odontologia, a enfermagem, etc.

Com relação ao interesse pelas matérias e os conteúdos que são ensinados no colégio, 36 estudantes (65,4%) responderam que têm um interesse normal (nem muito, nem pouco interesse) e apenas 12 deles (21,8%) se mostraram muito interessados pelo que é ensinado, 7 estudantes (12,7%) disseram que não se interessam muito. A presente temática inserida nesta indagação que precipitou os referidos números serve de exemplo para uma modelagem explícita do que será contemplado na seção que discute as figuras e representações do aprender.

Percebe-se que menos da metade dos entrevistados estão realmente muito interessados por tudo aquilo que é ensinado. Quanto às matérias de maior interesse 18 estudantes (32,7%) preferem as ciências naturais, como a química, biologia, geografia e física, 12 deles (21,81%) gostam mais de educação física e esporte. O interesse pelas áreas das ciências humanas, apresentou 7 estudantes (12,72%), à área das exatas, 8 estudantes (14,54%), língua portuguesa ou estrangeira e literatura, 8 estudantes (14,54%) e dois estudantes (3,63%) responderam que se interessam pela área da artes. Nota-se aí que as disciplinas de português e matemática, são as matérias de menor interesse por esses estudantes.

As duas últimas questões do questionário sociocultural foram sobre o que mais os motiva a frequentar a escola e o que mais os desmotiva. O resultado apresentou que 18 estudantes (32,7%) frequentam a escola para obter conhecimento, outros 12 (21,8%) têm como motivação a busca por um futuro melhor, 10,9% (6 estudantes) pretendem apenas terminar o ensino médio e apenas 9% (5 estudantes) responderam que a motivação é entrar para uma universidade.

Quanto à desmotivação, 21,8% dos entrevistados disseram que nada os

desmotiva a frequentar a escola, 9 estudantes (16,3%) responderam que a desmotivação é o horário das aulas que faz com que eles cheguem tarde a casa, esses alunos frequentam o colégio no período noturno (PPP CCR).

O ponto de atenção para a desmotivação foi de 10 estudantes (18%), todos do Colégio Padre Orestes Preima que relataram estar com medo da pandemia (covid-19) ao retornarem para as aulas.

Os dados obtidos com os questionários estruturados nos ajudaram a interpretar os balanços do saber. Na sequência, apresentaremos os resultados obtidos por meio dessa ferramenta metodológica desenvolvida por Bernard Charlot e adaptada para essa pesquisa com o objetivo de compreender a relação com o saber dos estudantes que estão no último ano do ensino médio nos Colégios selecionados para este trabalho no Município de Prudentópolis/PR.

5.2 as relações com o saber dos sujeitos da pesquisa

Os resultados da investigação foram explorados a partir de diferentes categorias de análise, e se fundamentaram na teoria de Bernard Charlot. Essas categorias de análise, conforme definidas por Bardin (1979), são partes da realidade (ou dimensões da realidade) que foram pesquisadas por meio do instrumento dos balanços do saber. Ou seja, as categorias nos ajudarão a pensar “o que exatamente” vamos tentar enxergar nos balanços de saber. Inicialmente, pretende-se focalizar as seguintes categorias:

- Expectativas de futuro dos estudantes: o que os estudantes querem fazer no futuro;
- Desejo e mobilização para aprender dos estudantes: se eles sentem-se atraídos para frequentar a escola, e os aspectos dela que mais lhe interessam, e, como eles se mobilizam para aprender;
- Relações com as figuras do aprender: sobre o que mais é citado pelos estudantes nos balanços como assuntos estudados na escola, livros, objetos, atividades, etc.

Cada balanço do saber recebeu um valor na análise. Assim, na graduação

numérica referentes aos dois extremos (maior e menor), estipulou-se 0 (zero) para aqueles balanços de saber que não fizeram referência à categoria de análise, e, o valor 1(um) para os balanços que fizeram referência ou menção à mesma. Os resultados dos balanços do saber encontram-se evidenciados no anexo 4.

5.2.1 Expectativas de futuro

Pesquisar educação pressupõe compreender o homem em relação com o saber. Por sua vez, investigar essa relação implica estudar o sujeito. Na visão de Charlot (2000, p.33), “o sujeito é um ser constituído de desejos e movido por esses, bem como, pela necessidade de aprender, ou seja, é o sujeito quem se mobiliza para a aprendizagem”.

[...] toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p.72).

Na categoria que representa a expectativa de futuro dos estudantes, os resultados mostraram que 18% dos balanços de saber não expressaram enunciados que fizessem referências a essas expectativas, sendo que alguns desses sujeitos da pesquisa disseram ainda que não sabem exatamente o que fazer quando terminarem o ensino médio. Alguns trechos dos balanços do saber efetuados no presente estudo corroboram com apontamentos e considerações de Charlot (2000), como podemos perceber nos trechos selecionados a seguir.

“Eu espero que as coisas melhorem muito porque não tá fácil pra ninguém. Eu não vou estudar pra frente...” (C1 E16)

[...]

“Eu ainda não sei o que quero do meu futuro, mas fazer uma boa escolha para não se dar mal na vida” (C1 E17).

[...]

“Tenho 17 anos, cresci no interior e gosto bastante disso, não

tenho certeza do que pretendo fazer no futuro... irei fazer o que tiver mais fácil pra mim” (C3 E29).

Os estudantes esboçaram nesses três comentários anteriores, uma nítida distinção entre informação, conhecimento e conduta da vida real, transparecendo, ainda nas entrelinhas que os diversos objetos do aprender implicam em diferentes tipos de atividades do sujeito.

Em contrapartida, outros 72% dos estudantes expressam mais confiança sobre o que pretendem fazer no futuro, como se pode observar nos depoimentos na sequência, os quais servem como demonstrações práticas das considerações de Charlot quando afirma que

a questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (CHARLOT, 2000, p.15).

No caso das respostas efetuadas pelos estudantes, foram constatados diversos e distintos contextos corroborando com o fato de que “praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Algumas das respostas dos estudantes demonstraram que eles querem fazer algo mais relacionado às profissões que exigem conhecimento técnico, mas sem uma formação acadêmica específica necessária, como maquiadora, por exemplo, demonstrando exatamente o cenário supracitado. É o que pode ser evidenciado nesta sequência de excertos:

“Eu penso para o futuro abrir minha oficina ou algo do tipo junto com uma loja de peças. Também pretendo ter um lugar de paz, uma chácara, recanto ou sítio tanto faz, o necessário é a paz. Tenho um sonho de viajar o mundo mas não como normalmente fazem e sim com um veículo, possivelmente um

fusca...” (C1 E1)

[...]

“[...] estou sempre aprimorando meus conhecimentos, pretendo ingressar na polícia militar do Paraná” (C2 E3).

[...]

“[...] dar uma qualidade melhor de vida aos meus pais, ter meu próprio espaço na área da maquiagem, ter minha própria casa” (C2 E7).

[...]

“Pro meu futuro eu espero começar uma faculdade assim que terminar o ensino médio, conseguir um bom emprego, uma estabilidade financeira boa e ser independente” (C1 E8).

[...]

“Para o meu futuro eu espero me formar no ensino médio, fazer um vestibular e entrar em uma faculdade pública, me formar em um curso que eu goste... conseguir um emprego na área que me formar, ter uma boa renda, uma boa qualidade de vida e atingir sempre os meus objetivos seja na vida pessoal ou acadêmica... ter minha casa, meu carro, família, um bom emprego” (C2 E1).

[...]

“Quero para o meu futuro fazer uma faculdade de biomedicina e depois me especializar em alguma área” (C2 E2).

A grande maioria dos estudantes que já sabe o que quer do futuro, pois respondeu entrar para a faculdade, por outro lado, analisando os balanços do saber percebemos que são poucos aqueles que pretendem continuar no campo. O futuro de cada sujeito depende da mobilização que cada indivíduo vai enfrentar, tendo a ver com as condições estruturais de cada situação.

Intimamente imbricadas nesse processo, encontram-se relações sociais e de identidade, que implicam em determinadas formas de se engajar no aprender, o que dessa forma corrobora a ideia de que

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 reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

O sentido da escola para esses estudantes, considerando essas expectativas, está voltado exatamente a relação conhecimentos/saberes/culturas da e na escola que é algo mais amplo do que uma visão simplificada de educação escolar, a qual serviria apenas para ensinar e/ou transmitir conhecimentos descolados dos saberes e culturas que os discentes trazem de suas vivências familiares e comunitárias.

Nesse ir-e-vir da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, toma forma o desejo de aprender. É esse desejo que propulsiona o estudante em direção ao saber, o que nos faz identificar que esse “direcionar-se para o saber” pressupõe um movimento de mobilização - e não simplesmente de motivação, quando o conceito de mobilização se refere à dinâmica interna, traz a ideia de movimento e tem a ver com a trama dos sentidos que o aluno vai dando às suas ações.

Em síntese, constatou-se que a minoria dos estudantes expressam o desejo de continuar o trabalho da família na propriedade e muitos também apontam a disposição de buscar um curso superior.

5.2.2 Mobilização e desejo de aprender

Segundo Charlot, para que a mobilização aconteça é necessário que o sujeito esteja em atividade e tudo aquilo que realize faça-lhe sentido, isso tudo está relacionado com as três dimensões da relação com o saber: mobilização, atividade e sentido.

Algumas passagens dos balanços de saber demonstraram o que faz com que os estudantes se sintam mobilizados e o que lhes desperta o desejo, conforme estão descritas a seguir.

“Eu estou me dedicando nos estudos para conseguir fazer uma faculdade de enfermagem ou odontologia” (C3 E4).

[...]

“O meu futuro será aquele que eu moldar... fazer uma boa faculdade de nutrição e educação física, ter um carro, uma casa bonita...” (C3 E9)

[...]

“[...] pretendo fazer um vestibular e cursar uma faculdade, fazer um curso veterinário, me tornar um veterinário e continuar com as vacas leiteiras” (C3 E13).

[...]

“Hoje meu maior sonho é se forma médica e participar, mais de uma vez, da ONG “médicos sem fronteiras” (C3 E16).

Analisando as categorias conjuntas de expectativas de futuro e desejo com mobilização para aprender, percebemos que todos se mobilizam, mas de maneiras diferentes, e com objetivos distintos. Sendo assim, como “mobilizar-se é reunir forças, para fazer uso de si próprio como recurso” Charlot (2000, p. 55), em Prudentópolis nos colégios selecionados para a pesquisa, foi exatamente esse o cenário averiguado.

Para Charlot (2000), o que mobiliza os sujeitos é o desejo, é ele que provoca a relação com o saber, sendo um estímulo para a mobilização e conseqüentemente a ação. Na categoria que analisamos em conjunto a mobilização e o desejo manifestado pelos estudantes em relação a aprender, resultou em aproximadamente 36% dos balanços de saber não expressam enunciados que façam referência às motivações para frequentar a escola.

Esses jovens que ligam escola e profissão sem referência ao saber, estabelecem uma relação oculta com ambos. Além disso, sua relação cotidiana com o estudo é particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensiná-los não faz sentido em si mesmo, mas somente em um futuro distante.

Nesse viés, entendemos que somos a espécie deste planeta que mais depende da relação com os outros no processo de constituição de nossa personalidade. Inclusive, a teoria de Charlot toca nesse ponto. Somos produto e produtores do meio social em que vivemos, e as condições que são oferecidas às crianças influenciam muito as facilidades e dificuldades da vida. Somos

responsáveis pela nossa própria trajetória. Antes de qualquer coisa, temos que ter vontade, demonstrar interesse e também o desejo em aprender, caso contrário, isso não irá ocorrer, tendo em vista que “[...] só há aprender em uma certa relação com o aprender” (CHARLOT, 2001, p. 17).

5.2.3 Figuras e representações do aprender

As figuras do aprender (CHARLOT, 2000) dizem respeito ao ato de apropriação intelectual por parte dos sujeitos e tomam configurações das mais variadas formas possíveis, tais como objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências.

Entende-se que aprender é ser capaz de controlar determinados grupos de ideias e conceitos. Nessa condição, o interesse da investigação foi saber como os alunos constroem as representações sobre seus aprendizados, e que habilidades são adquiridas a partir dela, tornando-as pertinentes ao seu contexto de vida.

Os processos de ensino e aprendizagem e suas respectivas relações do sujeito com o mundo efetivam-se por intermédio da linguagem, que concretiza a representação do pensamento. Para Charlot (2005, p. 31), uma informação torna-se pertinente “quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo”. Nesse sentido, o saber constrói-se nas relações que o sujeito estabelece com os objetos-saberes, com as experiências e vivências pessoais e profissionais, com as interpretações, sentimentos e trajetórias de vida.

Nosso aprendizado também tem relação com as referências que temos, Charlot (2000) chama essas referências de figuras do aprender e diz que o aprender não está relacionado com o aprender intelectual e sim em adquirir um saber. Nesse sentido, podemos exemplificar com alguns fragmentos das respostas dadas por alguns estudantes e nossa respectiva análise:

“Meus pais, desde que eu era pequena me incentivaram a correr atrás de um futuro melhor através da educação” (C3 E16).

Neste caso, a figura do aprender que temos aqui coloca a escola enquanto redenção e salvação.

“Aprendi muito com o meu pai e meus tios, eles são caminhoneiros e eu quero seguir essa profissão também.” (C3 E24)

Já neste caso, a figura do aprender encara a aprendizagem enquanto uma forma de herança deixada pelos pais e tios.

“[...] aprendi muito com minha família e escola, com minha mãe que sempre nos ensinou a trabalhar e ter as coisas que queremos e com a escola descobri muitas coisas, aprendi que gosto muito de esporte” (C3 E14).

Neste último caso, a figura do aprender explicita que a família ensinou valores relacionados ao trabalho. A escola “foi legal porque eu pratico esportes”. Essa é a figura/representação de aprendizagem que esse aluno está representando.

A partir daqui refletimos que a família talvez veja a escola como muito desconectada da realidade, a mesma realidade que é encarada pela família como o futuro do jovem, e nesse contexto, tem a ver com trabalho, isto é, para conseguir trabalho tem que passar pela escola. Existe um descompasso entre a imagem do saber que o estudante possui e o que a escola oferece para ele, configurando-se numa espécie de dois mundos que não dialogam.

Sendo assim, a noção da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41). No caso do estudo realizado, pôde-se perceber que os estudantes expressam uma relação muito forte com o ambiente familiar e, por sua vez, com o trabalho.

Para os estudantes analisados de acordo com a categoria figuras e representações do aprender, estes demonstraram encarar o estudo e a aprendizagem na escola, a partir, basicamente, das referências persuadidas no meio

familiar, com sua tradição, costumes e cultura fortemente ligada a lembrar a valoração étnica, herdada dos imigrantes ucranianos. Dessa forma, os sujeitos entrelaçam questões ligadas à própria identidade, sendo estas principalmente os valores familiares e a religiosidade, como nos exemplos a seguir:

*“Desde pequena minha família me ensina a falar ucraniano”
(C3 E4).*

[...]

“Aprendi muita coisa com a escola, com minha família para saber conviver com o mundo” (C3 E23).

[...]

“[...] meus pais me ensinaram que eu preciso trabalhar para ter o que é meu...” (C3 E25).

A afirmação *“Aprendi com meus pais a respeitar os membros da comunidade [...]” (C1 E9)*, expressa que a tradição é uma ideia chave, já que, o município de Prudentópolis como um todo, apresenta uma característica fortemente entrelaçada com os costumes e hábitos ucranianos e poloneses, pois apresenta uma população que em sua grande maioria é composta por descendentes dessas etnias, mantendo e manifestando inclusive um caráter fortemente tradicionalista, o que nos faz perceber que, muitas vezes, a tradição desses povos não adentra aos muros da escola.

Analisando esta categoria percebemos que a grande maioria dos estudantes (72,72%) possui, portanto, referências com aquilo que já sabe, a figura da casa foi bastante citada, como pode ser constatado a seguir nas representações do saber ligadas à família e ao lar.

“Em casa aprendi a fazer tudo, cozinhar, lavar roupa, cortar a grama... na comunidade aprendi a ter mais respeito... na escola o mais importante seria ler e escrever” (C2 E7).

[...]

“Desde pequeno meus pais me ensinaram o quão o respeito e o caráter são importantes. Na escola é onde aprendemos que

nem tudo é como desejamos e onde aprendemos como conviver em público” (C3 E26).

Essas duas citações juntas descreveram o fato de que em casa aprendemos sobre a vida privada, e na escola aprendemos sobre a vida pública (convívio com os outros). No entanto, temos também as representações do saber que muitas vezes são espelhos das pessoas ou dos lugares que frequentamos e que nos foram transferidos nos levando a adquirir o aprendizado. Alguns depoimentos confirmam isso, como aprender, estudar e fazer amigos através da escola como um espaço de socialização:

“Na escola eu aprendi a respeitar, estudar e fazer amigos” (C1 E19).

Ou apenas indicam linearmente o ler e escrever como elementos centrais da do papel da escola, manifestando a ideia de aprender como aquisição de ferramentas básicas para lidar com o mundo da vida, e do trabalho, como pode-se verificar nos excertos a seguir:

“Na escola aprendi a ler, escrever, aprendi vários conteúdos ao longo dos anos, aprendi que sempre devemos respeitar todas as pessoas” (C2 E1).

[...]

“Na escola eu aprendi a ler, escrever, fazer amigos [...]” (C2 E6)

Assim, para esses estudantes a representação do saber está na família e na escola, na família com o pai e a mãe, e, na escola, os relatos são de modo geral sem citar ninguém como representante. A escola aparece como o local de socialização e convivência. Neste ponto concordamos com Charlot (2000) quando diz que a representação do saber está ligada a um conjunto de significados que nem sempre representam, de fato, o saber. Em outras palavras, os sujeitos investigados demonstraram que a escola e os significados em torno dela se relacionam com as

expectativas que eles têm em torno de seus projetos de vida, ou seja, as imagens que compartilham sobre o saber têm a ver com os resultados produzidos pela posse desse saber.

Resumidamente, o que se percebe é a predominância de uma visão utilitarista do saber, haja vista que se aprende alguma coisa porque isto poderá trazer algo útil no futuro do estudante. Ao que parece, há uma tradição de ver a vida a partir de um ponto de vista mais prático, ligado ao trabalho, sendo a escola uma ferramenta-meio para se obter o que se almeja.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo, a relação com o saber de cada indivíduo é uma relação com o mundo presente e também com o mundo passado, isso porque, ao nascer o sujeito se depara com uma estrutura pré-estabelecida, e, a partir daí, sua formação vai requerer esforço próprio para se tornar o que é de fato. Portanto:

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

A teoria da relação com o saber também coloca o “futuro” como um elemento importante nesse movimento. Uma das categorias utilizadas na análise, foi a “expectativa de futuro”. Ou seja: o que imaginamos para o nosso futuro (especialmente quando somos crianças e jovens) define nossas estratégias, nossas metas, nossos planos, nossa vida.

Para existir mobilidade o sujeito tem que estar em atividade e isso vai depender dos desejos e do envolvimento de cada um. Portanto, mobilidade, atividade e desejo são os pressupostos básicos a partir dos quais o sujeito se mobiliza para aprender alguma coisa. Em nosso trabalho, percebemos que os estudantes envolvidos demonstraram diferentes envolvimento com cada uma dessas categorias e que cada um se dedica aos estudos de acordo com aquilo que lhe afeta.

Muitas vezes, a falta de interesse verificada dentro da escola tem a ver com a falta de envolvimento e relação com estudos, pois para muitos estudantes, o colégio não oferece os atrativos que lhe façam sentido. Diante disso, chega-se à conclusão que os estudantes do terceiro ano do ensino médio dos colégios investigados na pesquisa se encontram na idade certa para a série da qual fazem parte, são poucos aqueles que pretendem ficar no campo e suas perspectivas de futuro têm relação direta com profissões tipicamente urbanas. Isto é, para muitos deles, a escola parece ter o papel de apenas fornecer um diploma de conclusão de curso do ensino médio, além de possibilitar espaços de socialização com os pares.

Diante disso, pode-se argumentar que as relações com o saber dos estudantes investigados, e especialmente suas representações acerca do que é o saber, tendem a se deslocar entre dois polos de influência. O primeiro deles tem a ver com os conhecimentos mais institucionalizados oferecidos pela escola, que se volta ao mundo do trabalho e da subsistência pessoal, sendo o outro polo mais ligado ao mundo dos saberes para a vida, que tem na comunidade e na família suas principais referências.

Colocada a questão no contexto específico das condições de vida das camadas interioranas e de seu universo de socialização, os desafios da educação, em geral, e da escola, em particular, devem se voltar para a compreensão sobre o que é oferecido aos estudantes na escola, e sobre a pertinência de seus conteúdos e currículos. Além disso, percebe-se também a necessidade de se estabelecer estratégias facilitadoras da aprendizagem para estudantes de escolas localizadas no campo, permitindo que tenham acesso às formas mais elaboradas de atividade intelectual de uma maneira contextualizada à sua realidade, a partir de uma estratégia específica de relação com o mundo e com o saber que esses jovens possuem.

Dessa forma, acreditamos que o objetivo geral da pesquisa tenha sido cumprido, pois compreendemos a relação com o saber de estudantes do terceiro ano do ensino médio das três escolas do campo no município de Prudentópolis, e também analisamos suas implicações na educação do campo, enquanto ambiente profícuo de interação entre diferentes identidades sociais e expectativas de futuro, características grandemente evidenciadas nas respostas ao questionário.

Essas características demonstraram de modo transparente o significado de relacionar o discurso mais teórico aos elementos de compreensão da trajetória escolar desses estudantes das escolas do campo, haja vista que, na proposta do estudo, o sujeito, com seus desejos e expectativas, ganha importância. Assim, assumimos o pressuposto de que os indivíduos não são simples objetos de pesquisa, mas agentes capazes de subverter a lógica dominante, mesmo que o façam localmente e com o simples intuito de melhorar um pouco o seu modo de vida.

Sendo assim, a resposta a que chegamos, apontou que grande parte dos estudantes só vê sentido em ir à escola para conseguir um diploma, ter um bom

emprego, ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila. Nesse discurso, não há a menção ao fato de aprender, em si, como um mobilizador de sua atividade. Esses jovens que ligam escola e profissão, sem uma referência explícita aos saberes em si, estabelecem uma relação oculta e sutil entre ambos. Além disso, sua relação cotidiana com os estudos e conhecimentos oferecidos pela escola, tende a demonstrar uma certa fragilidade, na medida em que esses saberes parecem não fazer sentido, em si mesmo, mas somente, dentro de um contexto de expectativas mais utilitárias sobre o papel da escola.

A realização deste estudo suscitou um interesse maior em continuar com a pesquisa sob um olhar mais criterioso, aprofundando o conhecimento do pensamento dos alunos do ensino médio, por meio de novas pesquisas que possam promover uma resposta para perguntas sobre como acionar nos alunos mecanismos de interesse pelo saber; e como notar a relação que os estudantes estabelecem com o saber escolar; principalmente quando o olhar se volta para alunos de escolas do campo. Dentre as questões que permanecem para serem respondidas em um próximo trabalho de pesquisa, destaca-se: E se a escola se organizasse com base em elementos de currículo mais ligados às questões do cotidiano do campo, essas relações com o saber demonstradas pelos estudantes não poderiam ser mais amplas e profundas?

Mesmo diante das questões que persistem, o que se sabe é que, quanto mais significativo for o que está sendo ensinado, mais o aluno se põe em movimento, mobiliza-se para relacionar-se com os conteúdos e com a escola. Sabendo que essa situação, que seria a ideal, não é a predominante na escola, resta-nos estarmos atentos e ocupados em trabalhar na direção da construção de uma escola que seja capaz de acolher a todos. Oferecendo uma formação sólida que torne os estudantes capazes de se incluir no mundo e de compreendê-lo de maneira ampla e crítica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Victor Cherubin. **As relações com saberes de biologia em falas de jovens alunos do ensino médio a partir do ensino de biologia: uma visão sociocultural**. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar) São Carlos: UFSCar, 2016. 167f.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho / 2001.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais** / Maria Isabel Antunes- Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins, Aracy Alves Martins, [organizadoras]. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Título original: *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, 1979. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.
- BICALHO, Maria Gabriela Perenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o Saber de Estudantes Universitários: aprendizagens e processos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014.
- BORUSZENKO, Oksana. A imigração ucraniana no Paraná. *In: Colonização e migração. Anais do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*. Eurípedes Simões de Paula (Org.), São Paulo, p. 423-439, 1969.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. 9 ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2007. (Ciências sociais da educação).
- BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as 129 diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/cne Acesso em: 01 nov. 2021.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2009.

CARRARA, Ana Regina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; LIMA, Thais. Cultura e educação na sociedade contemporânea. **Cadernos Cenpec**. 2010 n. 7.

CARVALHO, Mauro. A Construção das Identidades no Espaço Escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan. /Jun.2012

CLEMENTE, Célio de Mendonça. **As práticas educativas dos professores de matemática do ensino médio com ênfase à nova concepção do ENEM: um estudo na rede pública estadual do Ceará**. 2017. 209 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

CHABCHOUB, Ahmed. Relações com os saberes científicos e cultura de origem. *In*: CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, p.47-63, maio 1996.

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

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

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: Livpsic, 2009. Tradução de Catarina Matos.

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

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As Relações com os estudos de alunos brasileiros do ensino médio. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo, Cortez, 2014.p. 63-92.

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

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CRISTO REI, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Projeto Político Pedagógico (PPP) Linha Barra Bonita**, Prudentópolis 2018.

COLÉGIO ESTADUAL CAPITÃO DOMINGOS VIEIRA LOPES, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Projeto Político Pedagógico (PPP) Linha Rio d' Areia, Prudentópolis**, 2011.

COLÉGIO ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Projeto Político Pedagógico (PPP) Linha Ligação**. Prudentópolis, 2011.

COLÉGIO ESTADUAL PADRE ORESTES PREIMA, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Projeto Político Pedagógico (PPP) Linha Esperança**, Prudentópolis, 2011.

COSTA, Thatyane Roberta de Castro Costa. A Mundialização da Cultura e os Processos de Homogenização e Formação da Cultura Global. **Universitas - Relações Int.**, Brasília, v. 2, n.1, p. 255-267, jan. /jun. 2004.

COSTA, Lourenço Resende da. **A prática da língua ucraniana em Prudentópolis, Paraná: preservação da identidade e das fronteiras étnicas (1940-2018)**. Curitiba, 2019. (tese de Doutorado)

COSTENARO, Eliane Crestiane Lupepsa. **Para a dona de casa: comida e identidade entre descendentes de ucranianos em Prudentópolis/ Pr**, 1963-1976. 2013. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-Pr.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 18 mar. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da Educação do Campo. *In*: Antunes-Rocha, Maria Izabel. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. -- (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

GONDIM, Hugo Cesar Fernades. **Breve histórico da educação no e do campo: paradigmas e estereótipos**. Congresso Internacional de História, Jataí – Go, 2016.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **Memória, identidade e religião entre imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2007. [Editado como *A imigração ucraniana ao Paraná: memória, identidade e religião*]. 1. ed. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2012].

GUIL, Chico. **Prudentópolis 100 anos**. Chico Guil, Josué Corrêa Fernandes, Audrey Farah. – Prudentópolis: Editora Artheiros, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Área da Unidade Territorial**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/prudentopolis/panorama> Acesso em: 08 mar. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPPE, Darlan. **Transformações nas concepções de aluno do ensino médio técnico sobre matemática e agricultura**. 2018. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó) 2018.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINEZ, Lucas da Silva. **Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!: relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no ensino médio**. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2018.

MORAIS, Mariana Ferreira da Silva. **A relação ao saber matemático de professores no contexto da educação do campo do município de Belo Jardim – PE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, 20 (2), 75-104. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná. Educação do Campo**. Curitiba, PR: Seed, 2010.

RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva. **As relações com o saber/aprender dos jovens do ensino médio em situação de abandono escolar**. 2015, 159f. Dissertação (Mestrado em educação do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM) – Santa Maria, RS.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. *In: GARNIER, Catherine et al.* (org.). **Após Vygostsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escola russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas. 1996.

SANTOS, Patrícia, VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira**. 2018. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor>. Acesso em: 31 Ago. 2021.

SCHUSTER, Wladimir Teixeira; SAHR, Cicilian Luiza Lowen. **O faxinal do presente e o faxinal do passado: Transformações no uso da terra no Faxinal Saudade Santa Anita – Turvo/PR. Publicatio**. Vol. 15, n. 01. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

SILVA, Kize Arachelli de Lira. **Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação**. 2017. 325f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24369> Acesso em: 18 mar. 2021.

SOMMER, Luis Henrique; SILVEIRA, Rosa Hessel; COSTA, Marisa Vorraber. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, nº23.

STECH, Stanislav. Relações com os saberes científicos e cultura de origem. *In*: CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Miriam Rosa; SIMÕES, William. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil**. UFPR, 2015.

TRÓPIA, Guilherme; CALDEIRA, Ademir Donizeti. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Rev Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2007.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade**. Salamanca. Ministério da Educação e da Ciência. 2003. Espanha.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA DE CAMPO

Questionário sociocultural:

1. Idade

- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- + de 18

2. gênero:

- masculino
- feminino
- outro

3. Comunidade em que reside?

4. Qual o meio de locomoção que utiliza para chegar até a escola?

- moto
- carro
- bicicleta
- a pé
- ônibus
- outro. Qual? _____

5. Qual é a distância aproximada de sua casa em relação à escola? () até 2 km

- entre 2 e 5 km
- entre 5 e 10 km
- entre 10 e 20 km
- mais de 20 km

6. Além de frequentar a escola, exerce alguma outra atividade durante o dia?

- sim, auxilio sempre que necessário nos afazeres da casa/propriedade da família.
- sim, tenho tarefas diárias na rotina de afazeres da casa/propriedade da família.
- sim, trabalho fora pra ajudar nas despesas pessoais e da família.
- não, só estudo.

7. Quais as atividades de lazer que mais gosta de fazer?

- festas
- bailes
- lanchonetes / recantos
- pescar / nadar
- passear (carro, moto, bicicleta)
- internet e redes sociais
- Leitura
- Séries e filmes em aplicativos de streaming (Netflix, Amazon Prime, Disney, etc)
- Novelas em TV aberta.
- outra. Qual? _____

8. Quais as atividades econômicas principais exercidas pelos membros da família?

- agricultura, na produção de diferentes produtos alimentícios.
- agricultura, com foco na fomicultura.
- Pecuária
- Comércio
- indústria
- Outra. Qual _____

9. Ao finalizar o Ensino Médio, o que pretende fazer?

- Vestibular pra entrar na faculdade, preferencialmente pública e presencial.
- Vestibular pra entrar na faculdade, preferencialmente um curso à distância.
- Fazer um curso técnico para aprender algum ofício ou profissão.
- Permanecer na propriedade da família e ajudá-la a se desenvolver.
- Conseguir um emprego fora e ter um salário.
- Ainda não sei
- outra. Qual? _____

10. Em que área pretende focar seus estudos ou trabalho quando terminar o ensino médio?

- Agronomia, veterinária ou outra atividade ligada ao campo.
- Administração, contábeis ou outra área ligada ao empreendedorismo.
- Área da saúde, como medicina, enfermagem, odontologia, etc.
- Área da licenciatura, quero ser professor(a)
- Atuar na área da engenharia
- Área do direito ou advocacia.
- Ainda não sei
- outra. Qual? _____

11. Como considera seu interesse geral em relação às matérias e aos conteúdos que são ensinados na escola?

- Muito interessado.
- Interesse normal.
- Não me interessa muito
- Não tenho interesse nenhum.

12. Quais as matérias que você mais tem interesse na escola?

- Me interessa mais estudar literatura, português ou língua estrangeira.
- Me interessa mais a matemática, física e a área de exatas.
- Me interessa mais pelas ciências humanas, como sociologia, história, e filosofia.
- Me interessa as ciências naturais, como química, biologia, geografia física.
- Me interessa pela educação física e esporte.
- Me interessa muito a área de artes.

13. O que mais te motiva a frequentar a escola?

14. O que mais te desmotiva a frequentar a escola?

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Os estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio de sua escola estão sendo convidados a participar da pesquisa *Relação com o Saber de estudantes do Ensino Médio de escolas do campo no Município de Prudentópolis/PR*, sob a responsabilidade do mestrando Antonio Reginaldo Neves e orientação e supervisão do Prof. Daniel Luiz Stefenon, que irão investigar a *natureza e os papéis da relação com o saber e com a escola estabelecida por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas do campo no Município de Prudentópolis, Estado do Paraná*.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 4.719.737

Data da relatoria: 18/05/2021

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa, os estudantes responderão um breve questionário acerca de aspectos socioeconômicos e sobre suas expectativas e visões sobre a escola, e também, farão um texto dissertativo em que contarão sobre suas experiências de aprendizagem em sua jornada de escolarização.

Lembramos que a participação é voluntária, e todos terão a liberdade de não querer participar, e podem desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado quaisquer dos instrumentos de investigação, sem nenhum prejuízo para você e para os estudantes.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos utilizados poderão trazer algum desconforto como a exposição de dados pessoais dos entrevistados. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo, que será reduzido pelo comprometimento do pesquisador em preservar a identidade dos entrevistados mediante a utilização de códigos randomizados de identificação dos questionários e dos textos dissertativos. Além disso, os dados e resultados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos. Se você precisar de alguma, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

Além disso, com a finalidade de mitigar riscos em relação à pandemia de COVID-19, os pesquisadores se comprometem a tomar medidas de atenção e precaução necessários à manutenção da integridade física de todos os envolvidos na pesquisa, obedecendo, de maneira integral, os protocolos de biossegurança indicados pelas instituições que abrigarão a pesquisa e adotando equipamentos e procedimentos de proteção como a desinfecção das mãos por álcool em gel e uso de *face shield* e máscara.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de compreensão sobre as diferentes relações que os estudantes estabelecem com a escola e os saberes por ela oferecidos. Além disso, os resultados das referidas contribuições poderão se tornar um subsídio importante para que docentes e demais profissionais da educação básica possam compreender melhor os significados que a escolarização possui para estudantes de escolas do campo, especialmente no Ensino Médio.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações fornecidas ou que sejam conseguidas por questionários e textos dissertativos, serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas e dados pessoais ficarão em segredo e os nomes dos participantes não aparecerão em lugar nenhum dos instrumentos de investigação, nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o orientador e supervisor responsável.

Nome do pesquisador responsável: Daniel Luiz Stefenon

Endereço : UNICENTRO, Campus de Irati. Rua Professora Maria Roza Zanon de Almeida
Engenheiro Gutierrez – Irati/PR.

Telefone para contato: (42) 3421-3230

Email para contato: unicentro.daniel@gmail.com

Horário de atendimento: 14h às 18h

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Prudentópolis, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal



Assinatura do Pesquisador

ANEXO 4 - TABULAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS BALANÇOS DO SABER

	Identificação	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	expectativas futuro	mobilização p/ aprender	desejo aprender	figuras aprender	representante do saber
2																				
3	C1 E1	17	a	Saltinho	e	d	b	c	b	c	b	c	d	hoje em dia nada	rotina cansativa	1	1	1	1	0
4	C1 E2	17	b	Barra Bonita	e	c	b	i	a	e	g	a	f	ter bom emprego	rotina cansativa	1	1	1	1	1
5	C1 E3	17	b	Barra Vermelha	e	d	c	e	a	b	b	b	b	ter conhecimento	rotina cansativa	1	1	1	1	1
6	C1 E4	17	b	Barra Vermelha	e	d	a	f	a	a	c	a	d	preparar para faculdade	desorganização	0	1	0	1	1
7	C1 E5	17	b	Barra Seca	e	d	c	h	a	a	g	b	d	ter um futuro melhor	nada	1	1	0	1	0
8	C1 E6	18	a	Barra Seca	e	d	c	g	a	f	g	a	c	estudar	rotina cansativa	1	1	1	1	0
9	C1 E7	18	a	Barra Bonita	e	c	c	a	b	d	a	c	e	terminar os estudos	nada	1	1	0	1	0
10	C1 E8	17	b	Barra Bonita	e	b	a	g	d	a	b	a	b	qualificação no futuro	horário das aulas	1	1	1	0	0
11	C1 E9	16	b	Barra Bonita	e	a	b	e	a	a	a	a	c	entrar na faculdade	voltar tarde para casa	1	1	1	1	1
12	C1 E10	16	b	Barra Bonita	e	b	b	c	a	f	g	b	c	aprendizagem	horário das aulas	1	1	1	1	0
13	C1 E11	17	a	Barra Bonita	a	a	c	e	b	c	a	b	d	conhecimento	falta de tempo	1	1	1	1	0
14	C1 E12	17	b	Barra Bonita	e	a	a	h	d	b	h	b	a	plano de futuro	horário das aulas	1	1	1	1	1
15	C1 E13	17	b	Barra Bonita	e	a	a	f	a	a	c	b	c	futuro melhor	horário das aulas	0	1	0	1	0
16	C1 E14	17	a	Barra Bonita	d	a	b	e	a	d	a	b	e	futuro melhor	o transporte	1	1	1	1	1
17	C1 E15	17	b	Barra Bonita	e	a	c	e	a	b	b	b	a	conhecimento	horário das aulas	1	1	1	1	1
18	C1 E16	17	b	Barra Bonita	e	d	b	i	a	d	g	b	c	conhecimento	voltar tarde para casa	0	1	0	1	1
19	C1 E17	17	a	Barra Vermelha	e	d	c	d	b	f	g	b	e	conhecimento	voltar tarde para casa	0	1	0	1	1
20	C1 E18	17	a	Linha Ivai	e	d	c	e	a	f	g	c	b	terminar o ensino médio	não gosto de estudar	1	1	0	0	0
21	C1 E19	18	a	Barra Vermelha	e	b	a	f	a	f	g	b	e	ter um bom emprego	voltar tarde para casa	1	1	0	1	1
22	C2 E1	16	b	Rio de Areia	d	a	b	f	f	a	c	a	d	obter conhecimento	nada	1	1	1	1	1
23	C2 E2	17	b	Bracatinga	e	b	a	f	f	a	c	b	c	obter conhecimento	falta infraestrutura	1	1	1	1	1
24	C2 E3	17	a	Xaxim	b	c	c	j	f	g	h	c	e	terminar o ensino médio	nada	1	1	1	1	1
25	C2 E4	17	b	Xaxim	b	a	a	f	f	a	c	b	a	entrar na faculdade	falta infraestrutura	1	1	1	1	1
26	C2 E5	18	a	Bracatinga	e	c	o	f	b	a	a	b	c	entrar na faculdade	nada	1	1	1	1	0
27	C2 E6	18	b	Bracatinga	e	e	a	f	b	f	g	b	a	terminar o ensino médio	a distância	1	1	0	1	1
28	C2 E7	17	b	Bracatinga	e	d	c	f	f	c	h	b	e	alguns professores	levantar cedo	1	1	1	1	1
29	C3 E1	17	b	Linha Ivai	e	c	b	g	a	a	c	a	d	entrar na faculdade	peças desmotivadas	1	1	1	1	0
30	C3 E2	17	b	Linha Ivai	e	c	b	f	a	a	f	a	d	conhecimento	nada	1	0	1	0	0
31	C3 E3	17	b	Linha Guarapuava	e	d	a	f	a	f	g	b	a	O aprendizado	nada	0	0	0	0	0
32	C3 E4	17	b	Linha Paraná	e	d	a	h	a	a	c	a	d	minha família	a pandemia	1	1	1	1	1
33	C3 E5	16	a	Linha Xavier	e	b	a	e	a	c	a	b	d	conhecimento	a desigualdade	1	1	1	1	0
34	C3 E6	17	a	Linha Paraná	e	b	b	f	a	h	a	d	d	conhecimento	a pandemia	1	1	1	1	0
35	C3 E7	17	b	Linha Esperança	e	a	e	a	a	g	b	d	d	O aprendizado	a pandemia	1	1	0	0	0
36	C3 E8	17	a	Linha Paraná	e	c	b	e	a	a	b	b	b	o estudo	a pandemia	1	1	1	0	0
37	C3 E9	17	b	Linha Paraná	e	b	b	e	a	a	b	b	b	o meu futuro	a pandemia	1	1	1	0	0
38	C3 E10	16	a	Linha Paraná	e	c	a	f	a	c	g	b	e	o meu futuro	a pandemia	1	0	0	0	0
39	C3 E11	17	a	Linha 7 de setembro	e	d	a	f	a	a	b	b	d	meu futuro	a pandemia	0	1	0	0	0
40	C3 E12	17	b	Linha Xavier	e	b	a	f	a	a	b	a	b	um bom futuro	a pandemia	1	1	1	1	1
41	C3 E13	16	a	Eduardo Chaves	e	c	b	f	a	a	a	b	b	aprendizado	a pandemia	1	1	1	1	1
42	C3 E14	17	b	Linha Paraná	e	d	a	f	a	a	c	b	d	qualidade do ensino	medo da pandemia	1	1	1	1	1
43	C3 E15	17	a	Linha Peróbas	e	e	a	f	a	a	a	b	d	um bom futuro	a distância	1	1	1	0	0
44	C3 E16	17	b	Linha Esperança	d	a	d	g	a	a	c	b	c	ter um futuro melhor	educação sem qualidade	1	1	1	1	1
45	C3 E17	18	a	Barra seca	e	e	c	f	a	e	g	b	e	os amigos	nada	1	1	0	0	0
46	C3 E18	18	b	Linha Esperança	e	a	b	e	a	c	g	b	a	o aprendizado	nada	1	1	1	0	0
47	C3 E19	17	a	Cachoeirinha	e	e	b	f	a	f	g	b	e	as meninas	muita concorrência	0	0	0	0	0
48	C3 E20	18	a	Barra Seca	e	e	a	f	a	d	g	c	d	as meninas	o trabalho de casa	0	0	0	0	0
49	C3 E21	17	a	Gramadinho	e	c	a	f	a	f	g	b	b	os amigos	nada	1	1	0	1	1
50	C3 E22	18	a	Vista Alegre	e	e	a	a	c	f	g	c	f	os amigos	não sei	0	0	0	1	0
51	C3 E23	17	b	Cachoeirinha	e	e	b	f	a	c	g	b	d	terminar o ensino médio	acordar de madrugada	1	1	1	1	1
52	C3 E24	17	a	Linha Tigre	e	d	b	f	a	c	h	c	e	nada	a distância	1	1	1	1	1
53	C3 E25	17	b	Linha 7 de setembro	e	d	c	f	a	c	b	b	d	terminar o ensino médio	acordar cedo	1	1	1	1	1
54	C3 E26	17	a	Linha Tigre	e	d	a	f	a	a	c	b	d	ter um futuro melhor	acordar cedo	1	1	1	1	1
55	C3 E27	18	a	Pedra Branca	e	e	a	e	a	c	a	b	a	terminar o ensino médio	acordar cedo	0	1	0	1	0
56	C3 E28	16	b	Linha Paraná	e	d	b	f	a	a	g	a	a	aprendizagem	nada	1	1	0	1	0
57	C3 E29	17	b	Cachoeirinha	e	e	a	f	a	c	a	b	c	aprendizagem	nada	1	1	1	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.