

JOVENS COM TRAJETÓRIAS DESIGUAIS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O SABER

YOUNG PEOPLE WITH UNEQUAL SCHOOLARIZATION PATHWAYS AND THEIR RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE

Andréa Carla Castro e Silva 1

Resumo: Esse artigo apresenta os resultados de um estudo realizado com jovens com trajetórias desiguais de escolarização, marcadas por reprovações e evasão escolar. A pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender como esses estudantes se apropriavam dos conhecimentos que fazem parte do currículo escolar e em que medida a organização pedagógica do projeto de correção de fluxo escolar influenciou na reconfiguração da relação dos jovens com o saber. Como procedimentos de pesquisa foram realizadas observações não participantes nas aulas do projeto e uma sessão de grupo focal com estudantes. O material discursivo gerado pelo grupo focal e pelo diário de campo foi analisado com base no arcabouço conceitual e metodológico da análise do discurso. Identificamos que a ampliação da participação em sala de aula, a dinamização da prática pedagógica, a contextualização curricular e os vínculos com as professoras da classe de correção de fluxo escolar contribuíram para desencadear relações de maior envolvimento com o saber transmitido pela escola.

Palavras-chave: Relação com o Saber. Trajetórias Desiguais de Escolarização. Análise do Discurso

Abstract: This article presents the results of a study carried out with young people with unequal educational trajectories, marked by school failure and dropout. The research was carried out with the objective of understanding how these students appropriated the knowledge that is part of the school curriculum and to what extent the pedagogical organization of the school flow correction project influenced the reconfiguration of the young people's relationship with knowledge. As research procedures, non-participant observations were carried out in the project classes and a focus group session with students. The discursive material generated by the focus group and the field diary was analyzed based on the conceptual and methodological framework of discourse analysis. We identified that the expansion of participation in the classroom, the dynamization of pedagogical practice, the curricular contextualization and the bonds with the teachers of the school flow correction class contributed to triggering relationships of greater involvement with the knowledge transmitted by the school.

Keywords: Relationship With Knowledge. Unequal Schooling Trajectories. Speech Analysis.

Introdução

Neste texto refletiremos sobre a relação que jovens com trajetórias desiguais de escolarização estabelecem com o saber transmitido pela escola. Trata-se de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com idades entre 15 e 17 anos, que possuem percursos marcados por evasão, reprovação e/ou baixo desempenho escolar (PEREGRINO, 2011). No momento de realização desta pesquisa, ambos faziam parte de um projeto de correção de fluxo escolar promovido pela Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

O projeto apresentava uma organização pedagógica diferente, que contemplava um currículo modular, estruturado por eixos temáticos, que agregam as disciplinas. Duas professoras, uma da área de exatas e outra da área de humanas, ministram as aulas de todas as áreas do conhecimento, com o apoio de videoaulas. Os estudantes cursavam todos os anos finais do ensino fundamental em três módulos, ao longo dos 18 meses de duração do projeto.

Com o objetivo de compreender como os estudantes da classe de correção de fluxo escolar se relacionavam com o conhecimento transmitido pela escola, como se apropriavam dos saberes do currículo escolar e em que medida a nova organização pedagógica reconfigurou a relação que esses jovens estabeleciam com o saber, realizamos observações não participantes (VIANNA, 2003) nas aulas ministradas em uma classe do projeto, por três meses. Além disso, fizemos uma seção de grupo focal (GATTI, 2005) com 08 estudantes da classe, selecionados a partir das observações. O material discursivo gerado pelo grupo focal e pelo diário de campo foi analisado com base no arcabouço conceitual e metodológico da análise do discurso (ORLANDI, 2001).

Dados do censo escolar de 2019 apontaram que a distorção idade-ano é um problema crônico no sistema educacional brasileiro. Nesse período, 23,4% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e 26,2% dos estudantes do ensino médio apresentam atrasos no percurso de escolarização. Em Pernambuco esse cenário segue a tendência nacional. O Estado registrou no último censo escolar que 26,3% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e 23,7% no ensino médio ainda precisam corrigir o fluxo escolar.

Charlot (2005) chama a atenção para a instabilidade e as contradições que têm marcado o processo de expansão da escolarização em várias partes do mundo. Ao passo que a instituição escolar é cada vez mais importante no processo de socialização dos jovens, já que contribui para ampliar as relações com o saber e com as outras pessoas, permitindo a sua diferenciação enquanto indivíduos, percebe-se que para uma grande parcela da população estudantil a escola está cada vez mais esvaziada de sentido. Há um número significativo de estudantes que não partilham de suas atividades, conteúdos e objetivos.

Refletindo sobre possíveis causas das trajetórias desiguais de escolarização, há estudos que apontam a própria escola como propulsora desse fenômeno. Fanfani (2000) considera a rigidez da cultura escolar e o estranhamento em relação as atuais formas de socialização juvenil como fatores que desmotivam os jovens a estar na escola, dificultando a aquisição de conhecimentos fundamentais. O distanciamento entre a cultura social dos jovens e as práticas da escola, muitas vezes, resulta no conflito entre os próprios estudantes e destes com seus professores.

O discurso normativo da cultura escolar não permite que os estudantes construam uma postura reflexiva sobre o que é ser aluno e sobre as consequências de um comportamento alheio e contrário às atividades escolares. Gasta-se muito tempo dizendo o que os estudantes devem fazer, mas investe-se pouco em conhecer seus interesses para traçar estratégias eficazes à sua aprendizagem e à melhoria da convivência em sala de aula (CORTI, 2014).

A falta de identificação com os rituais escolares leva os estudantes a assumirem comportamentos transgressores que podem aprisioná-los em estereótipos de indisciplinados e fracassados no ambiente escolar. E quanto maior é a retenção dos jovens em determinada etapa de estudos, maior é a sensação de desprestígio no interior da instituição escolar (CARRANO, MARINHO E OLIVEIRA, 2015). O esforço da escola e dos professores em conhecer a cultura dos estudantes podem ajudá-los a seguir caminhos diferentes, contribuindo para que os estudantes tenham maior êxito na experiência de escolarização.

Escola, espaço de relação com o saber

A abordagem reprodutivista da Sociologia da Educação considera a relação dos indivíduos com o saber é marcada pela origem social. A hipótese defendida por essa perspectiva é que os indivíduos oriundos de classes sociais menos favorecidas teriam maior dificuldade na escola pelo fato de resistirem a saberes que não fazem parte de seu universo cultural (BOURDIEU, 2007). Entretanto, Charlot (2000, 2001, 2005) pondera que a passividade e a resistência ao conhecimento transmitido pela escola não é exclusividade desse grupo cultural, esse fenômeno também se manifesta em jovens de classes mais abastadas, mesmo que em menor proporção. O autor afirma que é preciso colocar a questão da relação com o saber numa perspectiva diferente, menos determinista, pois trata-se de uma questão complexa que está imbricada com vários fatores e não apenas a origem social.

Nesse sentido, o aprofundamento na compreensão da relação do jovem com o saber, deve considerar também a relação entre desejo e conhecimento. Muitas vezes, o professor toma para si a responsabilidade de despertar o desejo pelo saber nos estudantes, mas trata-se de uma relação pessoal, que será profícua se o sujeito encontrar prazer e sentido. Muitas variáveis podem influenciar nessa relação, e é por isso que o estudante pode gostar mais de uma disciplina ou terminado tema e não se interessar por outros. Não há uma regra, a aproximação com o conhecimento irá depender da forma como o sujeito interage consigo e com o mundo a sua volta. É importante considerar por quê e para quê o sujeito se mobiliza; e por quê o desejo não se produz sobre os mesmos objetos para diferentes indivíduos.

Na reflexão sobre a relação com o saber, é importante considerar as condições de sua transmissão, a questão didática. Ainda que haja condições extremamente favoráveis para que um determinado conhecimento seja ensinado, é possível que o estudante fracasse. O novo saber sempre é interpretado a partir das experiências vividas. Os obstáculos epistemológicos não estão arraigados somente à complexidade do conhecimento, constituem-se também nos modos pelos quais os sujeitos recebem o novo saber. Nesse sentido, é imprescindível que os professores se esforcem para compreender a forma como cada estudante aprende.

Por vezes a escola inverte essa lógica e estabelece como deve se dar a relação com o saber, a priori, determinando um modo certo de aprender. E classifica como bom aluno aquele que é capaz de se adaptar aos rituais da instituição. O foco passa a ser comportamental e não epistemológico. Talvez resida aí a dificuldade de muitos estudantes encontrarem sentido para estabelecer uma relação positiva com o saber.

Para Charlot (2001), três perguntas essenciais são necessárias à compreensão da relação dos jovens com o saber, especialmente aqueles que são oriundos das classes populares: Qual o sentido de ir à escola? Qual o sentido de estudar e não estudar na escola? Qual o sentido de aprender, de compreender, dentro e fora da escola? Com o objetivo de esclarecer essas questões, o autor desenvolveu uma metodologia baseada na análise de tarefas escolares e textos produzidos pelos estudantes que participaram de suas pesquisas, realizadas em escolas dos subúrbios franceses e em países como Tunísia e Brasil. Esses registros foram chamados de balanços ou escritas do saber e eram originados a partir de uma pergunta: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas na minha família, na minha rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando?” (CHARLOT, 2001, p. 61).

Diante dos textos produzidos pelos estudantes durante alguns anos de investigação, o autor constatou que mesmo quando os jovens falavam sobre as aprendizagens tecidas na escola, ao longo de suas vidas, eles ressaltavam mais as aprendizagens afetivas, pessoais, com forte conotação ética e moral, como, por exemplo, aprender a respeitar e ser respeitado. As aprendizagens intelectuais ou escolares eram pouco citadas. Na maioria dos casos, restringiam-se à aquisição da leitura, da escrita e da contagem. Aprendizagens mais específicas, relacionadas a outras disciplinas, praticamente não eram citadas. É como se apenas os saberes com clara relevância e aplicabilidade na vida cotidiana fizessem sentido em suas vidas.

A crise na relação com o saber que afeta as novas gerações afeta também seus professores, que, na maioria dos casos, não recebem uma formação universitária adequada para lidar com estudantes que vivem numa sociedade que incorpora saberes cada vez mais numerosos e

qualitativamente diferentes. Diante desse cenário, o professor precisa, além de dominar conteúdos necessários à prática do ensino, dominar também as práticas de formação que vão permitir a contextualização do saber transmitido na escola, na prática, de forma direcionada, ao passo que o saber da prática também poderá ser conectado ao saber tratado na escola, gerando sentidos que ajudarão o sujeito a compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, como já enfatizamos anteriormente (CHARLOT, 2001).

Fanfani (2000) questionou-se sobre as características de uma escola que se adéque às condições de vida dos grupos juvenis, às suas expectativas e à promoção de seus direitos. O autor não se arrisca na definição de um modelo, até porque não há um padrão capaz de dar conta da diversidade que marca as juventudes, mas propõe algumas características que devem estar presentes numa escola adequada a esse público nos dias de hoje. No seu entendimento, a escola deve ser um ambiente que valorize os interesses, as expectativas e os conhecimentos dos jovens; um espaço que se proponha a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver saberes que sejam significativos para a vida deles; um local de desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo e, finalmente; uma instituição que compreenda os jovens numa perspectiva total, entendendo que eles ocupam diversos papéis sociais e aprendem coisas em diversos espaços, como, por exemplo, na família, no bairro, no grupo de amigos, etc.

A relação dos jovens com o saber e com a cultura escolar

Nessa seção analisaremos os discursos dos jovens em situação de correção de fluxo escolar sobre as relações que estabelecem com o saber, buscamos compreender como se relacionam com o conhecimento transmitido pela escola, quais seriam as áreas de maior interesse, que tipo contexto ou situação os motivavam a querer aprender algo novo, que estratégias didáticas eram capazes de envolvê-los nas aulas e em que medida os vínculos com os pares e com professores influenciavam nessa relação.

Durante a seção de grupo focal realizada, questionamos os estudantes sobre qual conteúdo gostavam mais de estudar. As respostas confirmaram a hipótese de Charlot (2001) sobre a importância dos temas relacionados à vida cotidiana. Uma estudante mencionou que gostava de estudar Ciências para aprender sobre o corpo humano, tal como aponta o Enunciado 2. Em seguida, outra estudante revelou que gostaria de aprender mais sobre sexualidade na escola (Enunciado 3). A maioria dos estudantes expressou não se sentir à vontade para tratar sobre temas relacionados à sexualidade com seus pais e por isso esperavam discutir este assunto com seus professores, conforme destacado nos enunciados 5 e 6.

(1) Português, porque é mais fácil do que matemática. Eu gosto mais de matemática. Eu já gosto de matemática e português.

(2) Ciências também. Gosto de estudar o corpo humano.

(3) Sexologia. Eu acho importante estudar, estou sendo sincera.

(4) E tem alguma criança aqui, que precisa ensinar? Tem que ser na prática (risos!).

(5) Se passar uma cena de sexo na TV e eu estiver na sala, eu saio da sala, porque fico com vergonha dos meus pais. Quando a minha mãe vem conversar, eu fico me saindo. Eu mesma já perguntei um monte de coisas para uma colega, sem entrar em detalhes. Quando tenho alguma dúvida, pergunto a ela.

(6) A professora não fala. Talvez porque ainda não existiu oportunidade. A professora disse que iria falar sobre isso ainda esse ano. Se tiver, vou ficar de boa.

Durante o período de observações, uma das professoras da classe de correção de fluxo manifestou o desejo em realizar um projeto sobre sexualidade com os estudantes. Reiterou que considera essa temática fundamental e já que tinha notado a incipiência do conhecimento dos estudantes sobre a saúde reprodutiva, por exemplo. Chamou a atenção da professora o caso de uma estudante da classe que estava em sua segunda gravidez, com 15 anos de idade, e demonstrava pouco conhecimento sobre métodos contraceptivos.

Charlot (2001) e Arroyo (2007) constataram que, em muitos casos, os professores se ocupam da transmissão das disciplinas clássicas, prescritas nos currículos oficiais, sem se preocupar em relacioná-las à vida e às necessidades dos estudantes. Ao invés de ter como foco principal o conhecimento de si e do mundo que os cerca, os temas abordados na escola se limitam a discutir de forma acrítica conteúdos que serão exigidos nos exames avaliativos. Há casos também em que temas que poderiam interessar os estudantes são abordados de maneira tão teórica e segmentada que deixam de fazer sentido para eles.

As práticas institucionais da cultura escolar ensinaram os estudantes a se preocuparem mais em cumprir suas regras do que a se dedicar à aprendizagem. O saber é tratado apenas como conteúdo necessário à realização de provas, um produto que deve ser consumido e testado. A forma fragmentada como é apresentada aos estudantes ofusca sua beleza, sua potência de criação, o prazer da descoberta e o poder de sua complexidade. Dessa forma, o conhecimento jamais estará conectado às experiências dos jovens (CHARLOT, 2000).

Além do que mais gostam/gostariam de aprender na escola, perguntamos aos jovens de que forma aprendiam melhor. Conforme demonstrado nos enunciados a seguir, os estudantes inicialmente criticam as práticas de ensino baseadas apenas na polarização entre a exposição oral e produção escrita. Afirmaram categoricamente que as aulas nas quais apenas se ouve e escreve são muito chatas e cansativas. Os estudantes elegeram como boas aulas aquelas em que as professoras utilizam jogos, vídeos, linguagens artísticas e dinâmicas de grupo. Nos enunciados 7, 9, 10, 11 e 12, eles enfatizaram a preferência por estratégias didáticas que envolvem múltiplas linguagens. No enunciado 8, um estudante destacou a importância da variação de recursos didáticos para que possam estar mais atentos às aulas.

(7) Gosto de dinâmicas, porque um se entrosou com o outro. Esquece de celular e das conversas.

(8) Escrever muito não dá por isso que gosto de dinâmica. Escrever cansa muito.

(9) A aula é melhor quando tem jogos. A aula do joguinho de matemática foi boa. Um jogo que a professora fez de raciocínio. Também gostei do dia em que ela passou um filme.

(10) A videoaula é divertida!

(11) Eu gosto de Artes! Teve um dia em que a gente ia desenhando um boneco e cada um desenhou uma parte dele. Foi legal...

(12) Cada dia que a gente chega aqui de noite tem uma coisa diferente, tô mentindo minha gente? Aqui não é aquela coisa de escrever, escrever(...) Era bom que tivesse aqui, de noite, um passeio.

Reconhecemos a legitimidade das reivindicações apresentadas pelos estudantes em relação à inclusão de atividades mais lúdicas, movimentadas e dinâmicas na rotina de sala de aula. Dayrell e Carrano (2014), destacam que a escola precisa ofertar um espaço e um tempo que estejam de acordo com as necessidades de expressão cultural, sociabilidade e participação dos jovens, entretanto não podemos desconsiderar o papel dos conhecimentos curriculares no desenvolvimento juvenil.

Ao expressar seus sentimentos e sensações sobre as práticas e rituais que orquestram a aula, os jovens que participaram da seção de grupo focal desvalorizaram competências fundamentais adquiridas na trajetória de escolarização, tais como: a leitura e a escrita. Os sentidos construídos em relação às atividades que os jovens consideram mais apropriadas no processo de aquisição do saber confirmam nossa hipótese de que, de fato, os jovens esperam mudanças nas práticas de ensino e apontam para uma outra questão: há jovens que não conseguem reconhecer a contribuição de determinadas práticas sedimentadas na cultura escolar em favor de seu desenvolvimento.

Concordamos com Charlot (2005) quando o autor afirma que há estudantes que frequentam a escola, que nunca evadiram, mas que, por outro lado, nunca viveram a escola efetivamente. Estes estudantes precisam encontrar algum sentido para participar verdadeiramente de suas práticas. Eles precisam ser tratados de forma diferenciada por seus professores, porque, antes de tudo, precisam aceitar estar na escola. Mas sabemos que nem sempre é isso que ocorre. As próprias condições materiais envolvidas na organização do trabalho pedagógico contribuem para ampliar a distância entre ambos. Percebemos essa questão de forma latente quando os estudantes fizeram um comparativo entre a organização do tempo curricular na classe de correção de fluxo em relação à sala de aula do ensino seriado.

(14) A diferença é que de manhã [ensino seriado] tem muito mais professores e tem muitas matérias. E de noite são só duas, porque as matérias controladas pelos módulos. Pela manhã é primeiro bimestre, segundo bimestre, tudo junto. Cada aula tem 40 minutos.

(15) É mais confuso [o ensino seriado]. Tem muitas matérias e de noite é mais balanceado. À noite a gente consegue absorver mais as matérias, porque cada mês tem sua matéria. E de manhã não, é tudo misturado.

Nos Enunciados 14 e 15, os estudantes fizeram uma crítica à fragmentação do tempo pedagógico e dos saberes escolares que caracterizam a organização curricular praticada no ensino que convencionou-se chamar de regular e destacaram as dificuldades que esse modelo representa ao processo de aquisição do saber. Os estudantes comentaram, ainda, que a organização do tempo pedagógico praticada na classe de correção de fluxo contribui para uma melhor apropriação dos conteúdos curriculares. Eles destacaram a organização modular e o tempo maior com uma mesma professora como fatores positivos à aprendizagem.

Segundo Carrano, Marinho e Oliveira (2015), os principais motivos do abandono escolar e da repetência dos estudantes com trajetórias desiguais de escolarização do ensino fundamental é a falta de entendimento das matérias escolares e do prazer em estudar. Diferentemente do público do Ensino Médio, que geralmente se afasta da escola pela dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos ou por ter constituído família muito cedo. É importante ressaltar que quando a experiência escolar e o conhecimento transmitido pela escola não fazem sentido para a vida dos estudantes, a própria presença na escola deixa de fazer sentido também.

Mas, logo em seguida, parte dos estudantes voltou atrás e afirmou que o ensino seriado seria mais qualificado por apresentar um currículo mais extenso, com prevalência de aulas expositivas e muitas atividades escritas. Mesmo reconhecendo que a inadequação a determinados rituais presentes no ensino seriado contribuiu de alguma forma para suas trajetórias de retenção escolar, os estudantes parafrasearam discursos que conferem maior prestígio àqueles que possuem trajetórias lineares de escolarização. Entendemos que a diferença marcada pelo fato de estar na escola numa classe de correção de fluxo provoca nesses estudantes o sentimento de desprestígio por terem abandonado o lugar da “normalidade”, conforme podemos observar nos enunciados abaixo:

(16) Eu quero terminar o fundamental, mas, quero fazer tudo certinho, 1º, 2º e 3º, não quero EJA, porque quando for o ENEM, eu quero ter base. Como aqui tudo é meio resumido, vai tudo dificultar na hora do ENEM, eu fazer as provas. Porque as professoras passam, mas é tudo resumido. Quero fazer tudo certinho, fazer uma faculdade, para ser gente.

(17) Não tem nada a ver... A professora estava falando que teve alunos dela, que fez [Projeto de correção de fluxo] tanto fundamental como médio, e hoje em dia está na faculdade. Pois é, só basta estudar.

(18) Eu prefiro ficar à noite.

(19) Eu queria ir para o ensino integral.

(20) Quero não [a escola em tempo integral]. Minha prima entra de manhã e só sai à tarde, é o tempo todo escrevendo e estudando.

(21) ... Aqui não é como uma 6ª série normal.

(22) Mas a maioria que tá aqui prefere agora, de noite [classe de correção de fluxo]. Porque agora estamos correndo atrás do prejuízo.

(23) A gente estava falando na questão do ensino. Porque de noite não é aquele ensino, aquela explicação. [...] E de manhã o professor escreve, explica, é muita coisa para a gente pegar.

(24) Porque de manhã é tudo por etapa e aqui não, é tudo junto. Um bocado de série e não vai ter tempo para dividir todas as matérias. Porque aqui já é resumido.

Os Enunciados 16, 19, 21, 23, e 24 valorizaram aspectos clássicos que estruturam a cultura escolar, como, por exemplo, a seriação; a divisão do conhecimento em disciplinas; a supremacia da linguagem escrita e da aula expositiva e a certeza de que só a escola pode oferecer o conhecimento válido socialmente e testado nos exames que certificam a competência em relação ao saber, por isso, quanto mais tempo na escola, melhor. Esses estudantes querem gozar dos benefícios prometidos pela escola para aqueles que se adequam a ela.

Por outro lado, os Enunciados 17, 18, 20 e 22 mostram que nem todos acreditam que o caminho é tão linear assim. Para esses jovens, o sucesso nas trajetórias de escolarização não será conquistado apenas quando se joga o jogo da cultura escolar, dependente também de elementos individuais e da forma como esses fatores se articulam no percurso de escolarização e de vida de cada indivíduo.

Identificamos que os últimos enunciados se configuram como um ponto de fuga dos estudantes diante de discursos presentes na própria escola e na sociedade que normalizam o *modus operandi* da cultura escolar e julgam que o êxito dos estudantes depende da capacidade de superação pessoal daqueles que conseguem se ajustar aos seus ritos. Os estudantes apresentaram um discurso polissêmico, no qual há vozes que acreditam ser possível construir experiências e trajetórias diversas no interior de uma instituição onde prevalecem a massificação e a homogeneização dos sujeitos (ORLANDI, 2001).

Em outro momento da sessão de grupo focal, os estudantes foram convidados a falar sobre a relação que estabeleciam com as professoras da classe de correção de fluxo escolar e traçaram um novo paralelo entre as experiências vivenciadas nas classes regulares e no projeto de correção de fluxo escolar. Destacamos que a relação com os professores é um aspecto fundamental no processo de mobilização dos estudantes para a aquisição do saber, como afirma

Charlot (2005).

(4) As professoras que temos agora se preocupam com a gente, quando a gente não vem, elas ligam. Elas fazem coisas que de manhã não faziam, elas não têm obrigação de está ligando, indo atrás da gente, ligando para mãe, para pai, mandando vir.

(5) Teve uma vez que eu não estava podendo vir, estava com problemas. Ela procurou saber, deu um tempo... não é como de manhã que tem vários alunos e eles não se preocupam. De manhã se você perder um assunto, perdeu! Aqui, à noite, não, se perdeu ela vem com uma xérox do assunto para ajudar.

(6) Se a professora ver uma brincadeira que não gostou ela chama a primeira vez, a segunda e a terceira, e aí se ela ver que não teve jeito chama a gestora para conversar. De manhã qualquer brincadeira, é suspensão.

(7) Eu acho que as professoras correm mais atrás da gente, porque o nosso tempo para aprender muita coisa é pouco. Por isso, elas ficam pegando no nosso pé... Todos os dias tem um assunto diferente e aí elas sempre mandam vir todos os dias para a gente não perder nada. Para a gente poder passar.

No Enunciado 4, os jovens destacaram o investimento das professoras da classe de correção de fluxo para que eles frequentassem a escola. Nos Enunciados 5 e 6, eles compararam as formas de relação estabelecidas com professores das classes regulares e da classe de correção de fluxo, reconhecendo o apoio que recebem das professoras atuais, até mesmo no momento das cobranças. E no Enunciado 7 associaram esse acompanhamento mais próximo das professoras em função da necessidade de consolidarem seus percursos de aprendizagem.

Charlot (idem) afirma que boa parte dos professores vivem um impasse: ou tentam conciliar os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, buscando oferecer oportunidades iguais a todos ou avançam na transmissão de conteúdos requeridos nos exames que certificam a aprendizagem e, naturalmente, atendem melhor àqueles estudantes que estão mais preparados para se apropriar dos conteúdos escolares. É possível que os professores das classes regulares optem pela última alternativa pela própria forma como o currículo escolar é configurado e pela necessidade de lecionar em várias turmas ao mesmo tempo, visto que são especialistas em uma determinada área do saber. Os próprios estudantes reconheceram que no horário diurno as salas de aulas são mais cheias e, na visão deles, isso pode ser o motivo de uma relação baseada apenas no dar e receber aulas.

De fato, percebíamos que os estudantes da classe de correção de fluxo escolar tinham uma relação muito próxima de suas professoras. Logo que o sinal tocava, as professoras iam para a sala e procuravam saber como os jovens estavam. Os estudantes partilhavam assuntos familiares e acontecimentos da rotina. As professoras ouviam com interesse e questionam o motivo da ausência dos faltosos. Pediam que os colegas que morassem próximo trouxessem notícias.

As conversas entre estudantes e professoras também aconteciam nos cinco ou dez minutos no final da aula em que eles eram liberados para conversar. No horário noturno, os estudantes não têm intervalo entre as aulas, mas as professoras sempre que possível estabeleciam alguns minutos para que eles pudessem conversar livremente, em troca da concentração nos momentos de exposição do conteúdo e da realização de atividades. O trato nem sempre era cumprido pela maioria da classe e em muitos momentos da aula as professoras precisavam se esforçar para conquistar a atenção dos estudantes. Elas procuravam fazer isso da forma mais leve possível. Quando não eram ouvidas, aí sim tornavam-se mais diretivas.

Fanfani (2000) afirma que os jovens sabem que as relações que se estabelecem com os

adultos envolvidos no seu processo de formação são complexas e se constituem em diferentes níveis de intensidade em relação à autoridade. Eles compreendem que há um jogo de alianças e estratégias que orienta essa relação e não se colocam de forma passiva, aceitando sem resistência uma relação unidirecional por parte de seus professores. Para a maioria dos jovens, as relações são regidas pelo princípio da reciprocidade, ou seja, o jovem tende a considerar que o respeito deve ser uma resposta ao comportamento do adulto e não uma obrigação.

Por outro lado, o autor reconhece que a atual conjuntura das escolas, afetadas pelo sucateamento, pela burocracia e pelas difíceis condições de trabalho, impede que a maioria dos agentes pedagógicos, sejam eles, gestores, professores e funcionários escolares, desenvolva a escuta, o respeito e o reconhecimento dos jovens. As instituições educativas precisam tomar ciência dessa nova realidade e rever os dispositivos que regem a disciplina e a tomada de decisão entre os atores escolares, inclusive permitindo a maior participação dos jovens na discussão e no estabelecimento de regras.

Durante as observações na classe de correção de fluxo, chamava-nos a atenção a forma como as professoras conduziam os conflitos entre os estudantes, sem tomar para si nenhuma atitude de indisciplina, nem tampouco interromper o ritmo da aula ou se desconectar de seus objetivos em relação ao planejamento didático. Quando acontecia algum episódio de conflito entre os estudantes, elas procuravam resolver a questão por meio do diálogo e da reflexão sobre as posturas adotadas por eles. Durante as aulas, elas costumavam caminhar entre os estudantes para esclarecer dúvidas, sentavam-se com eles para ajudar na realização das atividades e sempre se mostravam disponíveis.

Às vezes, alguns estudantes excediam os limites estabelecidos, faltavam com respeito aos colegas ou demonstravam resistência em realizar as atividades propostas, mas as professoras evitavam o confronto direto, promoviam a reflexão e, geralmente, alcançavam bons resultados. Logo no início do período de observações, me questionei muito sobre esses eventos de indisciplina por parte dos estudantes e da tolerância demonstrada pelas professoras. Cheguei a pensar que ali acontecia uma inversão de autoridade, que os estudantes queriam impor seu ritmo, suas vontades e as professoras evitavam o confronto direto para mantê-los controlados, impedindo que os ânimos se exaltassem e houvesse queixa por parte da gestão da escola em relação a barulho ou a fragilidade das professoras quanto ao domínio da turma.

Mas, com o passar do tempo e a continuidade das observações, realizei outra interpretação desses eventos. A postura das professoras demonstrava uma abertura à **escuta dos** estudantes. As professoras não tinham a ilusão de trabalhar com uma classe tranquila, comportada, silenciosa e atenta. Elas tinham a compreensão de que parte das razões que levou os jovens para aquela classe de correção de fluxo estava associada à indisciplina e que a rigidez poderia afastá-los novamente do espaço escolar. Era preciso naquele momento acolhê-los, refletir sobre as regras de convivência em grupo e levá-los a reflexão sobre as consequências da quebra dos acordos estabelecidos. Assim, as professoras conseguiram estabelecer vínculos com a turma. Sem dúvida, esse foi um bom caminho. No final das observações percebi a classe mais integrada, atenta ao ritual aula e ao conhecimento transmitido pelas professoras.

Chalot (2005) afirma que o sujeito estabelece diferentes relações com o saber, a depender do ambiente em que o processo de aprendizagem ocorre. A dificuldade na aquisição de determinado conhecimento pode ser de ordem social e relacional, não apenas intelectual. O sujeito que aprende não estabelece apenas uma relação com o objeto de conhecimento, mas consigo mesmo e com aqueles que o cercam, é preciso ter em conta que essas relações podem ser de apoio e cooperação, mas também podem ser de concorrência, de tensão e de contradição. Essa compreensão é fundamental para os educadores e demais adultos envolvidos no processo de formação das novas gerações.

Ao longo do período de observações, percebemos que as professoras compreendiam a necessidade que os estudantes possuíam de interagir com seus pares, formar vínculos, se mostrar, se autoafirmar, partilhar ideias e gostos comuns, falar sobre suas experiências etc. Na medida do possível, elas buscavam contemplar os interesses dos estudantes nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, sem, no entanto, perder de vista o foco na transmissão dos saberes do currículo escolar.

Considerações Finais

Os resultados desse estudo apontam que a escola deve se apresentar como um lugar de recomeço para aqueles estudantes que possuem trajetórias desiguais de escolarização, oferecendo possibilidades para reconfiguração das relações que esses sujeitos estabelecem com o conhecimento, com seus professores e com a cultura escolar, evitando a continuidade daquilo que não deu certo, propiciando novos caminhos àqueles que não obtiveram êxito no ensino seriado. Por isso, a escolarização oferecida nessas modalidades não pode ser considerada um apêndice da escola ou ações compensatórias que visam apenas aumentar os índices de concluintes.

Diante das colocações dos jovens no grupo focal, identificamos que a resistência a certos aspectos da cultura escolar, como por exemplo, rigidez no processo de disciplinamento; o autoritarismo docente e fragmentação do saber ensinado contribuíram, em certa medida, para desmotivar nos estudantes em relação aos estudos e à escola. Quando os estudantes se sentem valorizados e percebem que têm abertura para falar dos problemas que enfrentem em outros espaços de suas vidas, podem compartilhar experiências que consideram significativas, gostos, interesses e conseguem estabelecer vínculos com colegas e professores, a escolarização se torna mais prazerosa e significativa.

Mesmo que a classe de correção de fluxo funcionasse no horário noturno, sem intervalo entre as aulas e que os estudantes não pudessem contar com outros espaços de aprendizagem como quadra esportiva, laboratórios e biblioteca - porque não estavam em condições de funcionamento ou simplesmente porque não havia funcionários para atuar nesses espaços no turno da noite -, o esforço das professoras para dinamizar a prática docente, contextualizar os conteúdos ensinados e compreender os ritmos de aprendizagem da classe foi apontado pelos jovens como um fator de grande relevância no que tange à aproximação deles com a instituição e ao interesse pelo conhecimento transmitido pela escola.

A nova configuração curricular proposta pelo projeto de correção de fluxo, organizada em módulos guiados por eixos temáticos e o uso de materiais didáticos mais lúdicos e tecnológicos, como videoaulas e jogos, também contribuiu para despertar o interesse dos estudantes pelas aulas. No entanto, a aceleração do tempo curricular, característica dos projetos de correção de fluxo, dividiu opiniões entre os jovens. Por um lado, eles se entusiasmarão com a possibilidade de concluir os anos finais do ensino fundamental em menos tempo, mas por outro, se questionavam sobre a qualidade das aprendizagens construídas nessa modalidade.

Embora se coloquem com principais culpados por suas trajetórias desiguais de escolarização, os estudantes sinalizaram em vários momentos dessa pesquisa que a instituição escolar precisa sofrer transformações para se tornar mais adequada às suas peculiaridades, ritmos e interesses. É preciso repensar a cultura escolar e as formas pelas quais a escola fomenta as relações dos jovens com o saber. O produtivismo que impera sobre a gestão dos sistemas educacionais e a precarização do trabalho docente incidem sobre as práticas pedagógicas e impedem que os professores possam gestar os currículos e estabelecer relações com os estudantes, considerando os seus diferentes tempos e necessidades de aprendizagem.

Referências

ARROYO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. R. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez., 2014.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: os jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTI, A. P. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte : UFMG, 2014.

FANFANI, E. Culturas jovens e Cultura escolar. **Documento apresentado no seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber, 2005.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PEREGRINO, M. Juventude e escola: elementos para a construção de duas abordagens. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.