

**RELAÇÃO COM O SABER: CONTRIBUIÇÕES PARA
COMPREENDER AS CONTRADIÇÕES QUE SE COLOCAM
NOS PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL**

**RELATION TO KNOWLEDGE: CONTRIBUTIONS TO
UNDERSTAND THE CONTRADICTIONS THAT ARE PLACED
IN THE EDUCATIONAL PRACTICES AND PROCESSES IN
BRAZIL**

¹Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território, Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON - Universidade Federal de Sergipe.

Contato do autor principal

E-mail: celeste.br@gmail.com

Endereço: Av. Rio Doce, 2449, Ilha dos Araújos, Governador Valadares, MG – 35020-500.

RELAÇÃO COM O SABER: CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER AS CONTRADIÇÕES QUE SE COLOCAM NOS PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL

RELATION TO KNOWLEDGE: CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND THE CONTRADICTIONS THAT ARE PLACED IN THE EDUCATIONAL PRACTICES AND PROCESSES IN BRAZIL

¹Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

RESUMO

O texto se propõe a refletir sobre as contribuições da teoria da relação com o saber para compreender os desafios da educação brasileira. Dentre esses desafios, destaca-se a ampliação da jornada escolar diária, com suas contradições e tensões. Explora-se, no texto, a relação com o saber e o tempo de escola, tomando como referência resultados parciais de uma pesquisa que se propôs a compreender a relação com o saber de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental na Escola em Tempo Integral (ETI). Os dados apresentados foram coletados por meio do “balanço de saber” (CHARLOT, 2009) e entrevistas. A análise concentra-se no tempo de estudo, e os resultados indicam pouca mobilização para o estudo em casa, mas se envolvem em aprendizagens que possibilitam ampliar o que se aprende na escola. As conclusões evidenciam que o mais tempo de escola, no modo como se propõe no Brasil hoje, via Programa Novo Mais Educação, apresenta contradições ao tomar como foco competências e habilidades visando aferição de desempenho em avaliações sistêmicas, em uma proposta que se preconiza como “integral”. Continua, assim, premente a questão da mobilização e dos sentidos a se considerar no aprender.

Palavras-chave: Relação com o saber; Tempo Integral; Estudo.

Abstract

The text proposes itself to reflect on the contributions of the theory of the relation to knowledge to understand the challenges of Brazilian education. Among these challenges, we highlight the expansion of the daily school journey, with its contradictions and tensions. It is explored, in the text, the relation to knowledge and the school time, taking as a reference partial results of a research that aims to understand the relation to knowledge of students of the 9th year of Elementary School in Full Time School (ETI). The data presented were collected through the "balance of knowledge" (CHARLOT, 2009) and interviews. The analysis focuses on the study time, and the results indicate little mobilization for the study at home, but they are involved in learnings that allow to amplify what one learns in the school. The conclusions show that the more time of school, in the way it is proposed in Brazil today, via the New Program More Education, presents contradictions when taking as a focus competences and abilities aimed at assessing performance in systemic evaluations, in a proposal that announces itself as "integral". The question of mobilization and the senses to be considered in the learning continues, thus, to be pressing.

Keywords: Relation to knowledge; Full Time; Study.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Este texto é resultado de reflexões empreendidas como pesquisadora no exercício de operar com a base conceitual da “relação com o saber”, proposta por Bernard Charlot, nas pesquisas que tenho desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Essas reflexões balizaram a apresentação no XII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON), realizado na Universidade Federal de Sergipe nos dias 20 a 22 de setembro de 2018, e possibilitaram a construção dos argumentos que apresentei na mesa “A relação com o saber: panorama das pesquisas na Argentina, Brasil e Uruguai”.

A reflexão metacognitiva desencadeada a partir do convite para participação nessa mesa, a escrita de um texto base orientador da exposição, a troca com as colegas de mesa – Adriana Marrero da Universidad de la República, Uruguay; Soledad Vercellino da Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional del Comahue, Argentina; Rosemeire Reis da Universidade Federal de Alagoas; Luciana Venâncio da Universidade Federal do Ceará; e o colega Dr. Dilson Cavalcanti da Universidade Federal de Pernambuco, – foi provocadora de outras reflexões, assim como as discussões durante a realização da mesa, com os (as) estudantes e docentes de diferentes regiões do país que se fizeram presentes, suscitaram novos exercícios metacognitivos. Portanto, este é um texto processo, e em processo, pois o ato da escrita é reflexivo, e, por isso mesmo, desestabilizador e provocador de novas inquietudes.

INICIANDO A TRAMA DA CONVERSA

Bernard Charlot, no posfácio do livro “Relações e Saberes na escola”, organizado por Messias Dieb (2008), escreve sobre a propagação da teoria da Relação com o saber no Brasil – reconhece a sua vinda para o Brasil como importante para a disseminação da teoria – e, de modo instigante, registra que ela “não teria se propalado assim se a situação da escola brasileira não se prestasse ao seu uso” (CHARLOT, 2008, p.174).

Desse modo, como professora que atua na universidade, mas também nos encontros que faço com os movimentos sociais da cidade e do campo, como pesquisadora que se interessa por compreender “as contradições” (CHARLOT, 2013), sou provocada a operar em meus estudos com os aportes teóricos da “relação com o saber”.

Creio que cada um de nós, participantes da mesa, talvez o (a) leitor (a) deste texto, tem uma história pessoal e singular com a relação com o saber, que passa pelos nossos desejos, como parte dos grupos nos quais nos vemos engajados, e em nossa condição antropológica de aprender (condição de inacabamento). Isso nos mobiliza em direção a diferentes objetos de estudo, reafirmando, assim, a potência da teoria da relação com o saber para compreender as contradições nas quais estamos emaranhados, e que têm gerado instigantes pesquisas, grande parte disponibilizada no sítio eletrônico da Rede de Pesquisa sobre relação com o saber (REPERES) (<http://redereperes.wixsite.com/reperes>).

Se refletirmos sobre a educação brasileira, podemos seguramente afirmar que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com suas vinte metas que direcionam os propósitos da educação brasileira para até o ano de 2024, é um retrato dos desafios que enfrentamos. Não vou enumerá-los neste texto, mas, para o fio da nossa conversa, apresento dois agrupamentos:

Acesso e permanência – Este é um desafio para a escola brasileira (da Educação Infantil

ao Ensino Superior, com destaque para o Ensino Médio). Na defesa da equação desigualdade = equidade educacional, pode-se afirmar também que esse desafio ganha contornos dramáticos se considerarmos as populações mais pobres do país, especialmente as populações do campo, os negros e as pessoas jovens e adultas que não concluíram sequer o Ensino Fundamental.

Aprendizagem – Na aprendizagem, podemos apontar as preocupações com a alfabetização das crianças até os 08 anos, o descompasso entre escolaridade e domínio da leitura e da escrita, as preocupações com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ampliação da jornada escolar (tempo integral), ensaiada como resposta tanto para a questão da equidade quanto da aprendizagem.

Esses desafios não são exatamente novos, como uma revisitada na história da educação brasileira tem nos mostrado, e como alguns de nós temos acompanhado ao longo das últimas décadas.

Uma leitura dos resultados do censo escolar da educação básica no ano de 2017¹ mostra poucos avanços, e, se analisarmos detidamente esses resultados, podemos verificar retrocessos, como é o caso do tempo integral, contemplado em uma meta específica do PNE: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PNE, 2014, p.26).

Refletindo sobre o cenário da educação brasileira, bem como os desafios a enfrentar, e tomando como referência as contribuições de Charlot, pode-se perguntar: como a teoria da relação com o saber pode contribuir para compreender as contradições que se colocam nos processos e nas práticas educativas no Brasil?

Exploro neste texto uma dessas contradições: mais tempo de escola (tempo integral) significa uma relação positiva com o estudo?

Interessa-me, pois, pela relação com o saber e o tempo, e tomo para as reflexões aqui empreendidas os resultados parciais de uma pesquisa² cujo objetivo foi analisar as relações com o saber e a escola em tempo integral, estabelecidas por estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental. O contexto do estudo é a Escola em Tempo Integral – ETI de Governador Valadares, cuja política educacional foi direcionada para a universalização do tempo integral, a partir do ano de 2010, para crianças, adolescentes e jovens matriculados na Educação Infantil

¹ Informações sobre os resultados do censo escolar podem ser conferidas em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: dez. 2018.

² A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e respeitou as normas éticas das pesquisas envolvendo seres humanos. Ela baseia o meu estágio de pós-doutorado realizado com a supervisão de Bernard Charlot.

e no Ensino Fundamental, em um turno único de 08 horas de atividades diárias.

A teoria da relação com o saber oferece o aporte teórico e metodológico do estudo (CHARLOT, 2000; 2001; 2005; 2008; 2009; 2013). Charlot, em seus escritos, nos provoca a “pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos socioculturais e como um confronto entre saberes específicos, com práticas sociais determinadas” (CHARLOT, 2001, p.13), e como processo singular – questões que estão no centro da problemática da relação com o saber, e são, também, significativas para se pensar a ampliação do tempo de permanência na escola.

Participaram do estudo 181 estudantes: 114 estudantes das escolas da cidade e 67 estudantes das escolas do campo. O material empírico foi produzido por meio do balanço de saber e entrevistas. Em sua versão original, o balanço de saber consiste na apresentação da demanda da produção de um texto a partir das seguintes questões: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera?” (CHARLOT, 2009, p.18). Para atender aos propósitos do estudo, foi elaborado outro enunciado para este instrumento, no qual os (as) estudantes foram convidados a refletirem sobre suas experiências em tempo integral, sobre o que aprendem na ETI, com quem aprendem e sobre o que ainda gostariam de aprender, no tempo a mais que permanecem na escola. O enunciado também convidava os (as) estudantes a refletirem sobre o que poderiam aprender se ficassem menos tempo na escola, os lugares nos quais poderiam aprender e com o que aprenderiam.

Foram também realizadas entrevistas, das quais participaram 37 estudantes (22 estudantes das escolas urbanas e 15 estudantes das escolas do campo), escolhidos de modo aleatório dentre os (as) estudantes que se dispuseram a participar. O fio condutor da entrevista foram as experiências dos sujeitos na ETI.

A análise empreendida neste texto direciona o olhar para as aprendizagens evocadas pelos (as) estudantes (tanto nos balanços, quanto nas entrevistas) relativas ao estudo em casa. O tempo integral amplia ou limita as possibilidades deste estudo? Mais tempo de escola favorece o estabelecimento de relações positivas desses (as) estudantes frente ao ato de estudar?

ESTUDO E TEMPO INTEGRAL

O mais tempo para aprender é uma premissa que comparece no debate sobre a ampliação do tempo diário de permanência na escola brasileira, cuja jornada em tempo parcial é considerada insuficiente para garantir que a escola cumpra qualitativamente a sua tarefa de ensinar. Há, pois, uma estreita correlação entre ampliação da jornada escolar e ampliação do

direito a aprender.

Se revisitarmos a literatura que vem se consolidando no Brasil nas últimas décadas sobre o tempo integral, ou os documentos disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação (<http://educacaointegral.mec.gov.br/>), constataremos que se amplia também o leque do que se considera como aprendizagem escolar. Nesse sentido, é consensual no debate sobre a Educação Integral em Tempo Integral a necessidade de ampliação do repertório de aprendizagens a se considerar no espaço da escola, que não deve, pois, se limitar ao ensino das disciplinas escolares. Passam, assim, a compor esse repertório, ao lado das tradicionais disciplinas, aprendizagens artísticas, culturais, estéticas, políticas e de apropriação dos espaços da cidade.

A análise dos balanços de saber evidenciou aprendizagens artísticas, culturais, cidadãs, relacionadas às disciplinas escolares e modos de apropriação e uso dos saberes dessas disciplinas. Cabe refletir que, independente do que se estabeleça como aprendizagem escolar, faz-se necessário um movimento do sujeito em direção ao aprender.

Para as discussões neste texto, foram contabilizadas as aprendizagens que se relacionavam de algum modo à escola, como, por exemplo, o estudar e ler. Os (as) adolescentes e jovens da pesquisa (cidade e campo) se dispõem muito pouco a estudar em casa. No conjunto das 165 aprendizagens evocadas que se relacionavam às disciplinas escolares e seus correlatos, um percentual pequeno de estudantes apontou o movimento de estudo em casa (9,6% cidade e 22,73% campo). Comparecem nos textos dos (das) estudantes da cidade referências a “Estudar”; “Estudar Matemática”; “Estudar para provas”; “Estudar outras matérias”. Nos textos dos (das) estudantes do campo comparecem: “aprender algo educacional na TV”; “estudar”; “fazer dever”; “estudar para provas”; “ler”.

Esses resultados permitem afirmar que não há, portanto, por parte dos (das) estudantes, uma mobilização para o estudo em casa. Estudar é uma atividade escolar, a ser feita na escola. Entretanto, “para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p.54).

Seria, então, o tempo integral uma oportunidade para ampliar o tempo de estudo? Ensaíamos a seguir reflexões a se considerar na resposta a essa pergunta.

O tempo a mais na escola faz diferença para os (as) estudantes considerados (as) “resilientes³”, ou seja, aqueles que, embora de meios socioeconômicos desfavoráveis,

³ “Estudantes resilientes são aqueles que provêm de um ambiente socioeconômico relativamente desfavorável e alcançam altos desempenhos, do ponto de vista dos padrões internacionais, quando se toma em consideração seu ambiente” (OCDE, 2011b, p. 3).

conseguiram altos desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Um fator que contribui para a distinção entre os (as) estudantes resilientes dos que não o são é que os primeiros participam de mais aulas regulares na escola.

Além disso, embora o tempo que se passa na escola não venha, por si só, a melhorar o desempenho de um modo geral, os resultados do PISA sugerem que o tempo de aprendizado na escola deve ser considerado, ao se traçarem políticas inclusivas que visem melhorar o desempenho dos alunos de ambientes socioeconômicos mais baixos (OCDE, 2011a, p.5).

Com efeito, a aprendizagem se relaciona com o tempo no qual efetivamente o (a) estudante estuda, na escola ou em casa (CHARLOT, 2013). Ou seja, “é a qualidade, não a quantidade, do tempo de aprendizagem que realmente importa” (OCDE, 2011b, p.1).

Para que o tempo a mais faça diferença no envolvimento do (a) estudante com a escola, e, conseqüentemente, com o ato de estudar, é necessário que se estabeleçam relações de sentido nos quais processos da humanização, da socialização e da singularização estão implicados. Estudar (ou não) é uma relação de sentido (CHARLOT, 2013).

Para parte dos (das) estudantes entrevistados (as), ainda se estuda em casa para dar cumprimento a tarefas escolares: “fazer alguns deveres de casa”, que, embora diminuídos com o tempo integral, persistem, e “estudar para as provas”, nas “semanas de prova” – “quando é pra prova aí tem que estudar o resto do dia todo” (Paulo, 15 anos). O estudar em casa é considerado desnecessário, até porque se passa 08 horas na escola e, ainda é preciso, em algumas situações, realizar atividades tais como “fazer alguns trabalhos em grupo”, “fazer resumos de livros literários”, dedicar-se a algo que só tem sentido para a escola e nas quais os (as) estudantes não veem sentido.

Embora não se configure um tempo para estudo em casa nos moldes escolares (deveres, provas), que outras atividades são realizadas pelos estudantes e que envolvem diferentes elementos das aprendizagens escolares?

Ler é uma dessas atividades que conectam escola e vida. Dentre tantas funções da leitura na escola, lê-se também pelo prazer de apreciar um bom livro, de conhecer um novo autor, novas ideias, pontos de vista, costumes etc., quer sejam escolhas livres feitas pelos (as) estudantes nas bibliotecas, ou orientadas pelos (as) docentes. A maioria dos (das) estudantes entrevistados (as) (cidade e campo) afirma ler em casa porque “gosto de ler”. “Ler por diversão está associado à proficiência em leitura” (OCDE, 2011c, p.2) e a escola e professores (as) têm um papel importante no gosto pela leitura (OCDE, 20011c).

A descoberta da leitura literária se deu pela escola e o acesso aos livros é via escola. Essa relação positiva com a leitura se destaca nas entrevistas de estudantes de três das escolas nas quais a biblioteca escolar e as atividades nela desenvolvidas desempenham um lugar significativo:

Igual minha professora de Português. Na sexta-feira ela tem dois horários [e] um a gente desce pra biblioteca. Ela lê um livro com a gente, aí pede a gente pra falar o que entendeu da história, faz algumas perguntas, aí ela fala que a gente pode pegar o livro que quiser. Aí anota o nosso nome a gente leva. Dá um prazo pra gente ficar com o livro (Paulo⁴, 15 anos).

Paulo se considera e é considerado pela escola como bom aluno, mas mesmo estudantes que não se consideram bons, ou não são considerados como tais pela escola se envolvem com a leitura, como é o caso de Caio:

Eu gosto de ler. Eu gosto de ler livros que me prende a história. Ah! Vai acontecer isso e eu tenho que... Que nem eu peguei um livro [na biblioteca]... O nome do livro é "Vida de droga". Eu ficava ali, e minha mãe falava assim: - vai almoçar menino. E eu falava assim: - não espera aí eu tenho que ver o quê que tá acontecendo aqui (Caio, 15 anos).

A escrita é uma atividade realizada em casa por duas estudantes que escrevem pelo prazer da escrita: "Eu amo escrever! Eu fico dentro de casa, o tempo todo eu tô com o caderno na mão" (Beatriz, 14 anos). Beatriz escreve poesias e começou a escrever por incentivo de uma das professoras. Na entrevista ela ressalta diferentes atividades na escola envolvendo poesia, "até de matemática".

Pelo uso extensivo da leitura e escrita nas práticas escolares, identificam-se, de modo mais fácil, na escola, estudantes que desenvolvem essas atividades fora do espaço escolar. Entretanto, há outras atividades pouco conhecidas na escola e realizadas pelos (as) estudantes e às quais se dedicariam se tivessem mais tempo. Essas atividades propiciam conexões entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens extraescolares que favorecem a entrada de estudantes na lógica da intersignificação (CHARLOT, 2001), momento em que se conectam aprendizagens de diferentes lugares: da instituição escolar e de outros lugares – a cidade, o campo e os lugares virtuais pelo uso da internet.

O uso do computador possibilita aprender "palavras novas", especialmente em inglês, via jogos, ter acesso a livros, e é fonte de pesquisa e experimentos.

Eu amo ler e minha mãe fala que eu tenho um problema que toda hora ela olha pra mim ou eu estou lendo, ou estou com celular, porque no meu celular tem um aplicativo, e tipo assim a tecnologia vai avançando e a gente vai avançando junto com ela. Aí no celular tem um aplicativo de ler livro, e eu estou lendo pelo celular (Taís, 15 anos).

Às vezes eu leio, não entendi, eu procuro pesquisar. Tipo assim, eu não estudo, eu não sou muito de estudar pegando o livro. Eu vou lá abro um site online e fico lá

⁴ Nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

quase um dia inteiro no computador. Eu vou lá faço uma coisa, vejo um vídeo de blog, é química toda hora, toda hora eu vejo um vídeo de química e física. Toda hora, toda hora. É, eu coloco no Youtube “No Manual do Mundo” e acesso o vídeo o dia inteiro (Caio, 15 anos).

Caio, um estudante que não fazia deveres antes do tempo integral, e, segundo ele, ainda não gosta muito “de dever”, se mostra extremamente curioso, curiosidade desconhecida pela escola, na qual é considerado um estudante pouco aplicado e pouco responsável com os estudos. Ficará, aos 15 anos, retido mais uma vez no 9º ano, mas “estuda em casa”, embora “não pegue o livro”.

O excerto discursivo a seguir apresenta a entrada do (a) estudante na lógica da intersignificação, e o sentido da atividade em casa para a qual ele se mobiliza:

Caio: - Eu, pra fazer uma coisa diferente, eu vou e fico vendo no vídeo no Youtube, eu vou lá e tento fazer as coisas do mesmo jeito, vou tentando criar, fazer um designer, alguma coisa diferente. Montar um eletrodoméstico, uma coisa assim. Eletrônica um monte de coisa...

Pesquisadora: - Me conta uma coisa que você montou, que você criou...

Caio: - Deixa eu ver... um mini gerador de energia .

Pesquisadora: É? Você montou um mini gerador de energia? Como é que é isso, Caio?

Caio: - É tipo assim ... é, você vai fazer com um... tem o motor. O motor ele gira e move com a energia e o gerador você tem que rodar pra gerar energia. Aí eu fiz um jeito que você tinha que rodar esse motor. Eu peguei o motor e fiz como um gerador, você tinha que rodar pra sair energia do lado ao contrário. Aí quanto mais ele rodava, ou fazia atrito, ele vai sair energia. Agora eu tô com outro plano. Eu tô querendo fazer um gerador só que a vapor. Aí eu tô tentando conseguir os materiais pra fazer esse gerador, só que é a vapor.

Pesquisadora: - E onde você viu um gerador a vapor?

Caio:- Eu pensei.

Pesquisadora:- Você pensou? Você não viu em lugar nenhum não?

Caio: - Não.

Pesquisadora:- Aí como é que você acha que ele vai funcionar?

Caio: - É por causa também, tipo lei da física e alguns negócios de química que eu vejo, eu vou pensando assim, vou ligando uma coisa sendo que dá certo. Eu vi umas coisas que dá certo, que é parecida, e vou montado na mente, assim: aí, claro que vai dar errado, mas eu vou montar...

Pesquisadora: - Como que é isso? Claro que vai dar errado?

Caio: - É que nem sempre dá certo, nem sempre dá certo. Sempre dá errado da primeira vez. Ninguém consegue da primeira vez, eu vou tentar até conseguir.

Pesquisadora: - Acho que os grandes inventores erram das primeiras vezes, né? - Deve ter errado várias, né?

Caio: - Eu esqueci o nome do cara lá, o que fez a lâmpada, ele tentou seiscentas vezes, foi seiscentas vezes.

Pesquisadora: - Seiscentas vezes, onde você viu isso?

Caio: - No livro de química, física... Eu gosto.

Pesquisadora: Hum... hum.. E, quando você fala assim da lei da física, onde que você viu? Nos livros?

Pesquisadora: - É também.

Caio relata que o professor de Ciências, responsável pela Química e Física, desconhece sua curiosidade e a mãe diz que ele “esconde talentos”, mas, agora que tirou “uma nota boa na prova”, o professor “começou a desconfiar” de que ele gosta de Química e Física. A entrada na

lógica da intersignificação faz diferença para Caio, mas não faz diferença para a escola, mesmo no tempo a mais. Explorar relações de aprendizagens escolares entre mundos “da casa e da escola” não se constitui, nesse caso, uma prática escolar. Vale observar que, na aprendizagem de Caio, as formas escolares e não escolares não são concorrentes, até porque ele utiliza princípios do conhecimento científico – hipóteses, tentativas, novas hipóteses, novas tentativas de provar os resultados dessas hipóteses. O que acontece são sentidos diferentes dados pela escola para ensinar ciências: pelo estudo, repetição e memorização para “provas”, mais do que pela testagem e descoberta. O maior sonho de Caio é que a “escola tivesse um laboratório de Ciências” e fizesse “feiras de Ciências”. Nesses dois espaços, o laboratório e a feira (ausentes no tempo integral), Caio poderia ser reconhecido como alguém que “sabe Ciências”. Esse reconhecimento tem se mostrado benéfico para aprendizagens escolares de estudantes considerados resilientes pelo aumento da autoconfiança, o que gera um estímulo a que eles (elas) explorem mais os seus potenciais (OCDE, 2011b).

Se a internet propicia novas formas de conexão com o mundo, conseqüentemente com o aprender no sentido mais amplo, também faz diferença na relação com o saber e a escola (ARAÚJO, 2008; FREITAS ET AL, 2012), o que supõe, portanto, uma outra relação da escola com o mundo virtual. Não basta, por exemplo, solicitar pesquisas na internet, pela questão do acesso, que, embora ampliado para os (as) estudantes dos meios populares, ainda não é possível a todos, como relatam dois estudantes entrevistados e que frequentam escolas na cidade.

No campo, parte dos (das) estudantes entrevistados (as) tem acesso à internet, mas, para outros, esse contato inicial com o computador é feito na escola. Assim, há aproximações diferentes com esse mundo virtual e cabe à escola descobri-las. Cátia, por exemplo, uma estudante do campo, se ressentia da pouca atenção docente nesse sentido:

Eu acho que um bom professor é aquele que escuta o aluno, se ele tiver dificuldade em alguma coisa vai lá explica... Igual eu, não sei mexer no computador. Falar a verdade eu não tenho acesso a isso igual alguns têm aqui... têm internet em casa. Aí, igual essa professora que entrou de informática que fala assim: - “que só explica uma vez. Quem entendeu bem, quem não entendeu, amém” (Cátia, 19 anos).

Do mesmo modo, cabe à escola compreender que nesse mundo aprendem-se, também, coisas importantes e válidas – ampliação cultural, modos de raciocínio, diferentes formas de comunicação, ampliação infinita da informação – enfim, aprende-se muito do que a escola ensina (inclusive a adoção de princípios do método científico, como mostra Caio) e, por isso, mesmo as conexões com esse mundo pedem um professor de saber, mais do que um professor de informação (CHARLOT, 2013), um professor capaz de estabelecer a conexão entre esses mundos e entre os diferentes modos como os (as) estudantes aprendem no ambiente virtual e

na escola.

Os (as) estudantes nos apresentam os sentidos do estudar que permeiam a relação com o saber no tempo integral. Nesta análise não estabelecemos uma comparação entre estudantes da cidade e do campo e o filtro de leitura das aprendizagens na cidade e no campo foi a compreensão de que há diferentes modos de ser jovem, incluindo, nesses modos, diferenças territoriais (DAYRELL, 2003; CHARLOT, 2006).

Com relação às diferenças de gênero e ao tempo dedicado ao estudo, nos balanços de saber, na cidade há o dobro de evocações femininas sobre o “estudar” em casa, e, no campo, as evocações são exclusivamente femininas. Por sua vez, nas entrevistas, as diferenças de gênero não são significativas. Esses resultados, portanto, não permitem afirmações conclusivas sobre a maior dedicação feminina, ou masculina, ao estudo em casa, mas permitem pensar no sentido mais amplo da escola para as estudantes que têm se mostrado, em diferentes estudos, mais “aplicadas” que os meninos, e apresentam uma trajetória escolar de sucesso, em relação a eles (ROSEMBERG e MADSEN, 2011; CARVALHO, 2013).

Desde 2007, com o Programa Mais Educação (PME)⁵, temos acompanhado no Brasil o debate em torno do tempo integral, que trouxe, aliado ao aumento do número de matrículas, questões como vulnerabilidade social e proteção; mais tempo de escola e mais tempo para as aprendizagens; ampliação do que se compreende por educação integral; e que carregam diferentes tensões e contradições (SOUZA e CHARLOT, 2015).

Se refletirmos sobre a mudança do PME para o Programa Novo Mais Educação (PNME) (BRASIL, 2017), podemos constatar a substituição de uma proposta de educação integral que contempla a multidimensionalidade da formação do estudante, por outra cujo foco é a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Essa mudança de foco traz, também, outras tensões e contradições, dentre elas um ensino centrado em competências e habilidades, visando aferição de desempenho em avaliações sistêmicas, em uma proposta que se preconiza como “integral”. Continua, desse modo, premente a questão da mobilização e dos sentidos, a se considerar no aprender.

ATANDO O FIO DA CONVERSA

A conversa iniciada nesta mesa situando os desafios com os quais a escola brasileira se depara não é uma análise da política educacional brasileira, mas olhando esses desafios e perguntando pela ótica das contradições, como Charlot (2013) nos instiga a refletir, podemos

⁵ Documentos e informações sobre a educação integral, o PME e o PNME, disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso: dez. 2018.

pensar nas respostas dos direcionamentos políticos que têm sido dados e como eles nos colocam, a nós pesquisadores (as) e professores (as), diante de muitas tensões, e que a “relação com o saber”, que não pretende ser uma resposta à prática educativa (mas não nos cansa de oferecer pistas sobre nossas práticas), pode alargar o nosso olhar sobre os nossos fazeres como educadores (as) e pesquisadores (as).

Estamos diante do apelo à profissionalização do Ensino Médio; a precarização desse ensino e a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que deixa subtendida “a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos” (Nota Técnica da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED⁶). Estamos diante da negação das diferenças e de comportamentos segregadores, especialmente com relação às diferenças de gênero, e se pensarmos avanços significativos no debate educacional brasileiro, com relação aos povos do campo, quilombolas, indígenas, das pessoas em situação de aprisionamento, assistimos a retrocessos tanto na oferta da educação quanto nos modos de compreender esses sujeitos.

Procurei apenas apontar algumas contradições, e discutir um pouco mais sobre o tempo de escola, para mostrar que a relação com o saber nos provoca a refletir sobre essas contradições e a apontá-las, e nos oferece outras perspectivas de olhar. Nos oferece também respostas como os escritos de Charlot (que são muitos) e de pesquisadoras que tem se debruçado sobre a relação com o saber nos apresentam. Poderíamos, ainda, abrir outras tantas questões sobre a formação docente e a precarização via Educação à Distância, mas creio que as contradições aqui postas e a relação com o saber pressupõem pensar a docência e o fazer docente sobre outras perspectivas e que podem problematizar o que tem sido oferecido de formação docente no cenário brasileiro.

O tempo integral atualmente no Brasil tem sido uma proposta para as escolas públicas, portanto, destinada majoritariamente a estudantes dos meios populares. Aposta-se, deste modo, no efeito da escolarização para vencer a desigualdade educacional que se relaciona estreitamente com a desigualdade social, como se debate no Brasil de modo mais acentuado a partir da década de 1980, como resultado da democratização da escola e das contribuições da Sociologia da Reprodução, disseminada no Brasil nesta década.

Nesse debate entre o insucesso escolar de estudantes dos meios populares e o mais tempo na escola, faz-se necessário romper com modos de pensar que estabelecem relações de

⁶ Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso: em dez. 2018.

causa e efeito: origem social = sucesso escolar; fracasso escolar = desinteresse familiar; origem social = déficit cultural (CHARLOT, 2005).

Esses modos de pensar, além de apontarem perigosamente para a ideia de tempo a mais como reforço escolar (mais tempo do mesmo tipo de escola), ou de tempo a mais suprimindo o tempo de estudo em casa como pouco incentivado pela família, conduzem ao olhar da falta. O mais sério é que continuam a escamotear a questão do sentido da escola para os (as) estudantes das camadas populares, questão anterior ao tempo escolar e fundamental ao se propor ampliá-lo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César. “Pra te e a galera vc tem q abreviar muito”: o internetês e as novas relações com a escrita. In: DIEB, Messias. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 119-134.

BRASIL. **Lei nº 13 005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.144/2016**, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e Dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007) – Qual o lugar das famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 61-82.

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

_____, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, Bernard (Org.). **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, Bernard. Jovens de Sergipe: quem são eles, como vivem, o que pensam. Aracaju, 2006. 244 p.

_____, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, Messias (org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade, p. 173-181).

_____, Bernard. **A Relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: Livpsic, 2009. Tradução Catarina Matos.

_____, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, N. 24. Set/Out/Nov/Dez 2003, p.40-52.

DIEB, Messias. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREITAS ET AL. Informática e educação no ensino superior: reflexões sobre a relação com o saber de estudantes de cursos da área de computação. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 20, Número 2, 2012, p. 69-78.

OCDE. **Pisa em Foco**. Vol. 5, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 01 mar. 2015.

OCDE. **Pisa em Foco**. Vol. 3, 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 01 jun. 2015.

OCDE. **Pisa em Foco**. Vol. 8, 2011c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 29 jun. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação Formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jaqueline (Orgs.). **O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010**. Rio de Janeiro/Brasília: Cepia/ONU Mulheres, 2011, p. 390-434.

SOUZA, Maria Celeste R. F., CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na Escola em Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.4, p. 1071- 1094.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018