

**A escola e os estudantes de ensino médio da zona rural de Prudentópolis/PR:
um estudo a partir da Teoria da Relação com o Saber**

The school and high school students in the rural area of Prudentópolis/PR: a study based on the Theory of Relationship with Knowledge

Antonio Reginaldo Neves¹

Daniel Luiz Stefenon²

Resumo: O presente artigo apresenta e discute resultados de uma dissertação de mestrado que objetivou analisar a relação com o saber de estudantes do ensino médio da zona rural do Município de Prudentópolis/PR, e suas implicações no âmbito de seu envolvimento com os ritos escolares. A partir dos referenciais teóricos oferecidos pela teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot, concluiu-se que os sentidos atribuídos à escola pelos sujeitos da pesquisa tendem a apresentar um caráter utilitarista, em detrimento de uma mais ampla consciência acerca de sua formação intelectual. Esse resultado mostra-se como um reflexo de uma projeção sobre a escola de expectativas familiares e institucionais em função de um pretensão sucesso profissional dos jovens e da obtenção de títulos acadêmicos que, nem sempre, vinculam-se às atividades de seu cotidiano de vivências no campo.

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

Abstract: This article presents and discusses the results of a master's thesis that aimed to analyze the relationship with knowledge of high school students in the rural area of the Municipality of Prudentópolis, State of Paraná, Brazil, and its implications in the scope of their involvement with school rites. From the theoretical references offered by the theory of the relationship with knowledge, by Bernard Charlot, it was concluded that the meanings attributed to the school by the research subjects tend to present a utilitarian character, to the detriment of a broader awareness about their intellectual formation. This result shows itself as a reflection of a projection on the school of family and institutional expectations due to a professional success of the young people and the obtaining of academic titles that, not always, are linked to the activities of their daily experiences in the countryside.

Keywords: Education in Rural Areas; Relationship with knowledge; High school.

¹ Mestre em Educação pela Unicentro – Universidade Estadual do Centro Oeste. Docente de Educação Básica da Rede Pública do Estado Do Paraná. Membro do Grupo EducartGeo – Grupo de Pesquisa e Extensão Educação Geográfica e Cartografia para Escolares. E-mail: arneves1@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação pela USP - Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-TPEn) da Universidade Federal do Paraná. Membro do EducartGeo. E-mail: danielstefenon82@gmail.com.

INTRODUÇÃO

As espacialidades e tempos que compõem a realidade da política contemporânea, especialmente no campo educacional, projetam sobre as escolas e os sujeitos que a frequentam diferentes visões acerca do futuro e da vida, e cada vez mais buscam estabelecer diferentes hegemonias no controle simbólico sobre o que se pensa e, até mesmo, sobre o que se é. Ao se olhar para as escolas localizadas nas zonas rurais, essa tensão entre os – assim chamados – projetos comuns de sociedade e as diferentes forças exercidas pelas especificidades do lugar, adquire centralidade na conformação dos currículos, dos ritmos e das interações humanas dentro da escola.

O presente artigo procura apresentar e discutir os resultados de uma dissertação de mestrado que procurou compreender a natureza e os papéis da relação com o saber e com a escola construída por estudantes do terceiro ano do ensino médio de colégios localizados no campo no Município de Prudentópolis, Estado do Paraná. Além disso, pretendeu-se entender também as expectativas desses estudantes em relação à sua própria escolaridade, os elementos que motivam a sua permanência e relação com a escola, e a pertinência de diferentes formas e conteúdos curriculares na escolarização desses jovens.

Localizado na região Centro-Sul do Paraná, a aproximadamente 200 Km de Curitiba, o Município de Prudentópolis é o terceiro em extensão territorial no Estado. De acordo com o último censo, possui uma população de pouco mais de 50 mil habitantes, dos quais 53% residem em sua extensa área rural (IBGE, 2020). Esse elevado percentual da população vivendo no campo, especialmente quando se compara à média brasileira que é de 15% (IBGE, 2020), se deve, além da já referida extensão da área rural do município, também à sua estrutura fundiária, caracterizada por uma predominância de pequenas propriedades produtoras de alimentos ou dedicadas à fucicultura. O município possui destaque na produção de erva-mate, feijão preto (maior exportador do Brasil), soja, milho, fumo, arroz e cebola (Guérios, 2012; Costenaro, 2013).

Prudentópolis também se destaca pela marcada presença de imigrantes poloneses, alemães, italianos, e principalmente, ucranianos. O processo imigratório, sucedido ao término do século XIX e primórdios do século XX (BORUSZENKO, 1969) deixou marcas profundas na constituição das tradições e identidades culturais, especialmente nas comunidades rurais. Um dos principais elementos encontrados em muitas dessas comunidades é a estruturação da socialidade local e da produção a partir do sistema de faxinais. Essa forma coletivizada de organização da produção e da vida comunitária, inclusive, caracteriza o faxinal como uma forma de comunidade tradicional³. Em um faxinal:

o 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).

Fundamentalmente, as escolas que compuseram o campo empírico dessa investigação acolhem os jovens oriundos de famílias que compartilham esta territorialidade, cumprindo um papel de socialização e também de oferecimento de possibilidades de acesso a novas aprendizagens e contextos de vida e trabalho. Além disso, vale destacar aqui, que as escolas

³ O Estado do Paraná, por meio da Lei n.º 15.673/2007, reconheceu os Faxinais como comunidade tradicional, considerando-se “faxinalense” o sujeito que assim se auto-reconhecer. Disponível em <https://direito.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>. Acesso em 04 de abril de 2022.

investigadas não adotam currículos adaptados às demandas e ao contexto da população que vive no campo, elementos que caracterizariam, efetivamente, uma *educação do campo*, conforme sugere Caldart (2012) e Menezes Neto (2003). Ao invés disso, assumem-se como *escolas no campo*, pois mesmo estando localizadas no espaço rural se organizam a partir de projetos político pedagógicos fundamentados em referenciais curriculares convencionais, ou seja, similares aos de escolas urbanas mantidas pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

A pesquisa empírica, que envolveu 55 alunos de terceiros anos do Ensino Médio dessas três instituições da zona rural do município, realizou-se a partir de dois instrumentos de coleta de dados. Num primeiro momento foram utilizados questionários estruturados a fim de se efetuar uma sondagem inicial acerca de aspectos socioeconômicos, como também, sobre as expectativas e representações que compartilham sobre a escola. Em seguida, aplicou-se aos estudantes o instrumento balanço de saber, sugerido por Charlot (1996, 2000; 2009), dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa inaugurada a partir de suas elaborações em torno da teoria da Relação com o Saber, a qual também é a principal referência teórica desta pesquisa. Os balanços de saber 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.

A fim de se traçar um panorama suficiente dos procedimentos e dos resultados da pesquisa, inicialmente apresentam-se suas bases teóricas, em especial os elementos fundamentais da teoria da Relação com o Saber (Charlot, 1996; 2000; 2009). Em seguida, o texto procurará explorar os principais achados da investigação, objetivando traçar um panorama dos significados que os sujeitos entrevistados atribuem à escola, e assim, buscar contribuir com este debate que, acredita-se, torna-se cada vez mais essencial para a ampla e profunda compreensão do papel e das funções sociais da escola na contemporaneidade.

A RELAÇÃO COM O SABER: DEFINIÇÃO E DIMENSÕES DO FENÔMENO

A ideia da relação com o saber é sugerida por Bernard Charlot nos anos 1980, no âmbito dos trabalhos do grupo de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais), o qual realizava, então, estudos sobre a relação dos estudantes com a escola e sobre assuntos referentes a políticas educativas. O tema central que orientava as pesquisas do grupo era a questão do sucesso e do fracasso na escola, especialmente das camadas populares que frequentavam as escolas públicas da periferia de Paris. Dentre as questões que moviam o trabalho do grupo, destacam-se:

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).

Dessa forma, esses questionamentos são postos como balizadores de um debate mais amplo sobre a relação entre as posições dos sujeitos no espectro das relações sociais e sua relação com a escola e com os saberes que nela se institucionalizam. O sucesso e o fracasso escolar passam a ser vistos, dentro das produções do grupo, como casos singulares, principalmente na escola pública, pois, dizem respeito a como os diferentes sujeitos se relacionam com a escola e se envolvem no processo das aprendizagens. 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).

Diante dessas constatações, pode-se fazer dois tipos de leitura acerca da problemática colocada: uma delas é mais negativa, com foco nas deficiências do sujeito, ou seja, procurando olhar para o que está faltando; e outra mais positiva, que leva em conta a contextualidade das experiências dos sujeitos e as razões de seu envolvimento com a escola, a fim de se compreender esse processo e melhor intervir nele. De acordo com o autor, “a leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas” (Charlot, 2000, p. 30), e tende a enxergar os sujeitos em condição de fracasso a partir de rótulos como *preguiçoso, mal-educado, sem futuro, sem vontade*, etc. Por sua vez, a leitura positiva é a esperada em situações onde se busca fazer da escola um local de acolhimento das diferenças e de promoção de novas aprendizagens, compreendendo tais condições como fonte indissociável da prática educativa.

As proposições do autor, as quais se assumem aqui como centrais na construção das categorias de análise desta investigação, ao buscar realizar essa leitura positiva da realidade escolar, sugere que

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).

Dessa forma, a relação com o saber expressa um conjunto de feixes de disposições que compõem a identidade do sujeito e que definem sua relação com os processos de aprendizagem que ocorrem na escola. A partir dessa definição do conceito, o autor sugere que ela tende a demonstrar três dimensões principais: a mobilização, a atividade e o sentido.

Em primeiro lugar, portanto, toda relação com o saber pressupõe a mobilização do sujeito, ou seja, o seu movimento para aprender, que se realiza dentro de atividades específicas. Anunciando suas referências na teoria da atividade, especialmente em Leontiev (1975), o autor sugere que o envolvimento com as aprendizagens depende, diretamente, do engajamento dos sujeitos e do acionamento de mecanismos intelectuais de motivação intrínseca, o que nos leva a sublinhar o papel exercido pelo sentido, ou seja, pela significação, na inicialização do movimento/mobilização para aprender. Em outras palavras: “a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor” (Charlot, 2000, p. 55).

Em síntese, a teoria da relação com o saber é a teoria acerca dos envolvimento possíveis que alguém possui com os dispositivos implicados em suas aprendizagens, o que nos permite refletir sobre os diferentes sentidos que a escola possui para os estudantes, especialmente no contexto desta investigação.

A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: PRINCIPAIS CONCEITOS

As formas como nos apropriamos das coisas em um mundo pré-existente ao nosso nascimento são diversas. 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). Diante disso, destacam-se aqui alguns conceitos – especialmente os de *desejo*, *figuras do aprender* e *representações do saber* – que ajudam a compreender melhor o significado do *aprender* dentro da teoria, a fim de que se possa explicitar o quadro básico de referência que nos orientou no processo de análise dos dados da pesquisa, conforme apresenta-se mais adiante.

O desejo, primeiramente, tende a se projetar sobre as aprendizagens do sujeito como um reflexo de um mais amplo movimento de intervenção no mundo, e está ligado a representações sobre sua própria posição nele e sobre sua relação com os outros. Isso significa que:

[...] 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).

A *relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros* – que é a própria definição da relação com o saber – carrega portanto um componente de engajamento, ou seja, de desejo de aprender, sendo que na medida em que o sujeito se lança na compreensão das coisas, também vai construindo a si mesmo. Isto significa que a busca pela aprendizagem é também uma busca pelos desejos de sua realização, ou seja, das motivações que permitem a mobilização do sujeito. Sobre isso, concorda-se aqui com a síntese de que

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).

Dentro da perspectiva aqui sugerida, o desejo é algo a ser *apreendido* pelo estudante ou, pelo menos, a ser estimulado pela escola, especialmente quando se considera as diferentes condições de partida que eles estabelecem com seu processo de escolarização, muito em função de sua contextualidade social. Ao passo que a escola desconsidera essa dimensão do prazer em relação às aprendizagens, a mobilização dos sujeitos dentro dela tende a se estruturar a partir de motivações utilitaristas e extrínsecas, promovendo laços fragilizados do estudante com a escola e, por conseguinte, baixos níveis de envolvimento com a atividade do aprender.

Diante disso, portanto, vale destacar a ideia do autor sobre as diferentes *figuras do aprender*, ou seja, formas pelas quais os saberes se apresentam aos sujeitos, tanto na escola quanto fora dela. Para o autor, essas figuras podem ser sintetizadas em:

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).

O primeiro grupo dessas figuras, portanto, são os objetos-saberes, que tem a ver com “coisas” que devem ser absorvidas e corporificadas pela consciência, as quais incluem as produções historicamente elaboradas por diferentes comunidades de especialistas em diferentes contextos de elaboração. O segundo grupo refere-se às aprendizagens práticas, tanto as que envolvem o manuseio de instrumentos e ferramentas utilizadas no cotidiano da vida e de trabalho, como também, a realização de atividades que tem a ver com diferentes competências requeridas pelo mundo prático. Por fim, o terceiro grupo de figuras do aprender refere-se, justamente, às competências relacionais, demandadas pelo senso de necessidade de interação com os outros. Esses objetos-saberes, e competências práticas e relacionais, compõem o conjunto das coisas que aprendemos, sendo que o envolvimento que cada sujeito estabelece com cada uma delas é fruto de um conjunto de disposições individuais e sociais, as quais, também podem ser aprendidas.

Por fim, resta aqui destacar que as aprendizagens estão relacionadas a diferentes *representações do saber*, que são elaboradas pelos sujeitos a partir de seu trânsito pelos diferentes itinerários sociais aos quais estão vinculados. A representação do saber, portanto, “é um conteúdo de consciência, inserido em uma rede de significados” (Charlot, 2000, p. 84). Isso quer dizer que

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).

As representações partilhadas pelos sujeitos sobre o que é a escola e sobre o seu próprio processo de aprendizagem carregam as marcas de sua história, as quais incluem também, as perspectivas sobre a história que está por vir, ou seja, suas expectativas de futuro. Tais representações projetam-se sobre as relações com o saber construídas por esses estudantes, e definem o conjunto das motivações e estratégias acionadas nos diferentes movimentos de aquisição de novas aprendizagens.

A RELAÇÃO COM O SABER DOS ESTUDANTES DE ÁREAS RURAIS DE PRUDENTÓPOLIS

Os resultados essenciais da investigação, que são apresentados nesta seção do texto, estão organizados a partir de três categorias de análise definidas a partir da interação entre achados da pesquisa e a teoria de Bernard Charlot. Utiliza-se aqui a ideia de categorias de análise a partir do sugerido por Bardin (1979), ou seja, como rótulos ou dimensões da realidade, as quais buscaram ser focalizadas por meio dos questionários e dos balanços do saber, explicitando “o que exatamente” está se buscando enxergar nos dados da pesquisa.

Essas dimensões da realidade destacadas no estudo são: a) as *expectativas de futuro* dos estudantes, ou seja, o que eles pretendem realizar no futuro que imaginam pra si; b) *desejo e mobilização* para aprender que demonstram em relação aos diferentes aspectos da escolarização; e c) suas *relações com as figuras do aprender*, ou seja, sobre o que mais é citado pelos estudantes nos instrumentos como sendo os objetos, atividades e posturas a serem estudadas e aprendidas na escola.

Diante disso, portanto, apresentam-se os achados que a investigação empírica permitiu elaborar, a fim de se traçar um panorama essencial acerca das relações com o saber demonstradas pelos estudantes investigados.

a) Sobre as expectativas de futuro

Ao se olhar para as expectativas externalizadas pelos estudantes sobre o seu próprio futuro, especialmente ao se considerar o fato de possuírem uma relação bastante direta com o mundo do campo, pode-se perceber uma diversidade muito grande entre as aspirações dos entrevistados. As representações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa, mesmo que em alguns momentos representem o desejo de permanência e continuidade nas atividades já conduzidas pela família na propriedade rural, em muitos outros, apresentam certo ímpeto disruptivo entre sua realidade atual e futura.

Alguns estudantes, especialmente dentre os que não fazem menção a expectativas de futuro nos seus balanços de saber, demonstram ainda certo desalento em relação ao que está por vir. Em suas palavras:

Eu espero que as coisas melhorem muito porque não tá fácil pra ninguém. Eu não vou estudar pra frente... (C1 E16)⁴;

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);

Esse desalento, em partes, pode ter sido agravado pelo cenário de crise econômica vivenciada em nosso país, aliado às agruras causadas pela pandemia de COVID-19 que esteve em seu auge durante a maior parte do Ensino Médio desses estudantes. Em contrapartida, a maioria deles, apesar de tudo, expressam certa clareza sobre o que pretendem fazer no futuro, seja dentro de trajetórias profissionais mais ligadas à carreira acadêmica, ou em outras mais voltadas à especialização prática ou técnica, ligadas ou não às suas vivências de sujeitos do campo. Isso pode ser verificado nos seguintes excertos retirados dos balanços de saber dos entrevistados:

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);

⁴ A fim de preservar a identidade dos/as entrevistados/as e dos colégios que participaram da pesquisa, utiliza-se aqui um sistema de numeração onde C significa “colégio” e E significa “entrevistado”. Neste caso, destaca-se a fala do entrevistado 16, do Colégio 1. Além disso, a fim de diferenciar esses trechos das citações diretas de autores, optou-se por este formato de fonte e recuo.

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 (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).

O que se percebe, especialmente a partir dos destaques apresentados, é que a grande maioria dos estudantes que já demonstra certa clareza sobre suas pretensões de futuro, expressa o desejo de não continuar no campo exercendo as atividades na propriedade da família. Para muitos deles, o futuro que imaginam pra si parece estar balisado em uma visão de sucesso pautada no modo de vida urbano, expressando tanto uma orientação identitária de desvinculação ao campo, ou ainda, um conjunto de constatações acerca das dificuldades laborais e financeiras implicadas na lida com as atividades agropecuárias.

Dessa forma, portanto, intimamente imbricadas a esse processo, encontram-se relações sociais e de identidade que se projetam sobre as diferentes formas de se engajar nos aprendizados, corroborando com o que diz Charlot (2000; 2003) acerca do fato de que a relação com o saber é também uma relação específica com o mundo e consigo mesmo. O sentido da escola para esses estudantes, considerando os achados da investigação, parece voltar-se mais para um universo de expectativas práticas em torno das aprendizagens escolares do que para uma consciência mais ampla e profunda em torno da função formativa dos saberes escolares. Em certa medida isso tende a implicar em uma visão do saber escolar desconectado do mundo da vida, distanciando o processo da formação dos estudantes das demandas e potencialidades de seu cotidiano vivido, redefinindo o universo de suas expectativas sociais.

b) Sobre desejo e mobilização

Como buscou-se apresentar e discutir anteriormente, segundo Charlot (2000; 2003), para que a mobilização aconteça é necessário que o sujeito esteja em atividade, sendo que a pertinência deve ser o foco de tudo o que se realiza dentro da escola, o que tem a ver com as três dimensões que envolvem a relação com o saber: mobilização, atividade e sentido. Sendo assim, portanto, para Charlot (2000) o que mobiliza os sujeitos é o desejo, que é provocado a partir de sua ação intrinsecamente autônoma na sua relação com o saber, cabendo à escola a tarefa de estimular ambiências que sejam capazes de provocar tal postura e, ao mesmo tempo, induzir as aprendizagens necessárias para uma formação mais ampla e crítica.

A partir disso, e tomando por base também as respostas obtidas por meio dos questionários, 70% dos entrevistados relacionam os sentidos e a pertinência da escola com a finalidade de obtenção de conhecimento para conseguir uma vida melhor, ou ainda, para ingressar na faculdade. Algumas passagens dos balanços de saber ilustram bem essa condição, nas quais pode-se observar as seguintes afirmações:

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)

Hoje meu maior sonho é se formar médica e participar, mais de uma vez, da ONG Médicos sem Fronteiras (C3 E16).

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

Esses excertos expressam diferentes razões pelas quais se atribui sentido à atividade escolar, e demonstram, portanto, a diversidade presente entre os entrevistados. Mesmo que se encontre manifestações de estudantes que possam expressar certo desejo de aperfeiçoar o negócio da família e fazer dele sua atividade de subsistência no futuro, como é o caso do último excerto apresentado, percebe-se por meio das evocações sobre essa categoria, mais uma vez, uma predominância da vinculação da escola com a ideia de redenção e com uma ideologia de sucesso balizada no modo de vida urbano. O que se identifica aqui é, justamente, um investimento em si próprio como uma espécie de âncora que baliza a permanência desses sujeitos na escola, corroborando com a ideia de que “mobilizar-se é reunir forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (Charlot, 2000, p. 55).

Esses jovens parecem estabelecer uma relação com o saber onde este, em si mesmo, tende a adquirir uma importância secundária, onde a escola passa a ser vista como um meio para aquisição de uma profissão. Isso tende a estabelecer uma relação fragilizada com a essência das aprendizagens, na medida em que o que se ensina não faz imediato sentido, em si mesmo, mas somente dentro de uma trajetória de futuro imaginada à distância. Ao passo que se subtrai do movimento de aprendizagem a possibilidade do êxtase e da euforia pela novidade, tende-se a afastar o sujeito do objeto de sua motivação, o que parece automatizar a atividade do aprender e a lançar para o terreno das obrigações utilitaristas.

Em relação a isso, destaca-se ainda a importante constatação de que em 36% dos balanços de saber não foi possível encontrar menções que expressassem enunciados fazendo referência às motivações para frequentar a escola. Em certa medida, isso ajuda a construir um cenário que induz uma série de questionamentos sobre a efetividade das experiências oferecidas a esses sujeitos, muitas vezes descoladas do cotidiano vivido e das situações e experiências vivenciadas pela comunidade que frequenta a escola.

c) Sobre as relações com as figuras do aprender

As figuras do aprender, como já explorado anteriormente, dizem respeito aos diferentes objetos de apropriação intelectual e assumem configurações das mais variadas formas possíveis, tais como objetos-saberes, em si, tarefas ou procedimentos e, por fim, comportamentos e atitudes (Charlot, 2000). Partindo-se da ideia de que aprender é ser capaz de controlar a relação com essas diferentes figuras do aprender, o interesse da investigação recaiu sobre como os alunos constroem as representações sobre seus aprendizados, e que habilidades são adquiridas a partir deles, tornando-os pertinentes ao contexto de suas vidas.

Diante disso, tem-se na escola o acesso a saberes que, via de regra, não podem ser acessados em outros contextos e situações, ou pelo menos, não com a mesma rigorosidade, objetividade e intencionalidade. Ao mesmo tempo em que se destaca essa função específica da escola, de possibilitar a relação com figuras do aprender e representações do saber ligadas às produções de diferentes comunidades de especialistas, nela também se dá a relação e o tensionamento entre diferentes representações e formas discursivas de diferentes origens e intencionalidades. No caso da realidade investigada, pôde-se perceber que os entrevistados

demonstram uma evidente consciência das especificidades do discurso escolar, especialmente quando o põem em relação com as marcadas referências das tradições e da cultura que compartilham nos espaços da família e da comunidade. Em suas palavras:

[...] 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).

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).

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

Mesmo destacando esses aspectos do letramento como uma das principais dimensões da escola, ao se perguntar sobre os assuntos que mais lhes interessam, os questionários revelaram que a língua portuguesa e a matemática não são as disciplinas mais citadas. As disciplinas que mais promovem o interesse dos estudantes são as ciências naturais (1/3 dos entrevistados – 18 estudantes – assim respondeu), seguidas da educação física e esporte (22% deles, ou seja, 12 entrevistados). Talvez esse interesse possa ter uma relação direta das ciências naturais com a busca pela compreensão dos aspectos ligados à vida no campo, onde os ritmos e influências da natureza possuem um peso muito grande na conformação do cotidiano do trabalho e da vida comunitária. O interesse pelos esportes parecem revelar também um importante aspecto relacionado à representação que possuem sobre a escola, que tem a ver com sua função de socialização, conforme percebe-se em alguns dos excertos a seguir:

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

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

Ao passo que se reconhece, por meio das entrevistas, a importância dada pelos estudantes aos papéis de acesso aos saberes institucionalizados e de socialização da escola, a questão do respeito às tradições emerge como um elemento de reverência, ou ainda, como um reflexo de um cotidiano comunitário onde o trabalho, a vida e o controle social se estruturam a partir da organização familiar. Dizem eles:

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

Aprendi muita coisa com a escola, e 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).

Dessa forma, considerando o contexto dessas comunidades de imigrantes, a escola parece possuir um papel essencial no acesso ao mundo que se encontra além das fronteiras da comunidade. Ela oferece novos saberes, novas referências e até novos idiomas⁵ necessários à inclusão em um mundo que, por vezes, parece distante de onde se está. Contudo, em alguns casos, parece co-existir um certo 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 com dificuldades de se encontrar.

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 ainda, as imagens que compartilham sobre o saber têm a ver com os resultados produzidos pela posse desse saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia da relação com o saber atribui à identidade dos sujeitos, posicionada no tempo e no espaço, um importante papel no processo de sua mobilização em busca das aprendizagens. O que se imagina sobre quem somos, sobre nossos passado e futuro, define nossas estratégias, metas e nosso envolvimento com a vida e com as aprendizagens que ela oferece. Em outras palavras:

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).

Por meio deste trabalho, percebemos que os estudantes entrevistados demonstraram diferentes envolvimento com cada uma das categorias analisadas e que cada um se dedica aos estudos e à escola de acordo com aquilo que lhe afeta. Muitas vezes, a falta de interesse verificada dentro da escola, e reproduzida nas exclamações docentes ao longo dos intervalos ou durante conversas na sala dos professores, tem a ver com certa ausência de reconhecimento do papel e do sentido das aprendizagens na composição daquilo que somos e fazemos.

Ao olhar para a relação com os saberes escolares demonstrada pelos estudantes participantes da pesquisa, pode-se intuir que esta condição pode ter origem no fato da escola se organizar a partir de uma perspectiva curricular convencional e urbanocêntrica. Em certa medida, isso parece fazer com que boa parte dos estudantes tenda a atribuir sentido à escola a partir de um processo de mobilização quase que exclusivamente vinculado às certificações, diplomas e à esperança em ter um bom emprego. Essa correspondência imaginada entre escola e sucesso profissional, em alguns momentos, parece condicionar certa fragilidade em sua relação com os estudos e conhecimentos oferecidos pela escola, na medida em que esses saberes parecem não fazer sentido, em si mesmo, pois têm dificuldade de dialogar com os problemas e demandas da vida no campo.

⁵ Muitas famílias dessas comunidades rurais ainda utilizam as línguas de imigração, como o ucraniano, polonês e italiano, para se comunicarem cotidianamente, sendo que muitos estudantes convivem com esse bilinguismo desde a tenra infância.

Pode-se argumentar também que suas relações com o saber, e especialmente suas representações acerca do que é o saber, tendem a se deslocar entre dois pólos de influência. O primeiro deles tem a ver com os conhecimentos mais institucionalizados oferecidos pela escola, que se volta ao mundo do trabalho e das aspirações pessoais, sendo o outro pólo mais ligado ao mundo dos saberes e valores morais atrelados à vida comunitária, que tem na família suas principais referências.

Especialmente por considerar as reiteradas manifestações dos estudantes em relação às suas expectativas de deixar o campo para buscar colocações profissionais urbanas, destaca-se aqui a urgência em se pensar em políticas educacionais voltadas para a formação escolar desses sujeitos de escolas localizadas no campo, e sua implicação na conformação das perspectivas individuais e coletivas acerca de seus próprios futuros. Além de levantar a necessidade da discussão sobre a pertinência dos conteúdos e currículos escolares, percebe-se aí também a necessidade de se estabelecer estratégias facilitadoras da aprendizagem para estudantes dessas escolas, permitindo que tenham acesso às formas mais elaboradas de atividade intelectual sem que isso possa suprimir a contextualidade de seus territórios, tempos e lugares, respeitando as especificidades de sua relação com o mundo e com o saber por eles demonstrada.

Sendo assim, conclui-se, juntamente com Charlot (2005), que é urgente que a escola assuma, como um pilar central de sua existência, uma ideia complexa de justiça social ligada a suas atividades, a qual se estende desde os direitos à diferença até os direitos à semelhança. Nas palavras do autor:

[...] implica uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. A diferença só é um direito se for afirmada com base na similitude, na universalidade do ser humano. (Charlot, 2005, p. 136)

Dessa forma, as novas aprendizagens realizadas na escola - geralmente aquelas ligadas ao acesso a códigos comuns de comunicação que oferecem ferramentas para a inserção nos mais amplos contextos da vida e escalas de luta -, de forma alguma podem suprimir a localidade comunitária e as particularidades de sujeitos com diferentes posicionalidades e identidades culturais. A busca por essa escola plural, que respeite as expectativas e escolhas feitas pelos estudantes em relação ao seu futuro, e que ao mesmo tempo seja capaz de cumprir com seu papel de permitir a reelaboração do que sabemos, por meio das aprendizagens que são, por direito, importante aos jovens, é uma tarefa complexa e que depende, acima de tudo, de clareza intelectual, vontade política e envolvimento de todos aqueles que fazem da educação seu campo de luta.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1979.

BORUSZENKO, Oksana. A imigração ucraniana no Paraná. *In*: PAULA, Eurípedes Simões de (org.). **Colonização e migração. Anais do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História.**, São Paulo, p. 423-439, 1969.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

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.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 20003.

COSTENARO, Eliane Crestiane Lupepsa. **Para a dona de casa: comida e identidade entre descendentes de ucranianos em Prudentópolis/PR, 1963-1976.** 2013. 135 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati/PR.

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*].

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

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia, personalidad.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

MENEZES NETO, Antônio Julio. **Além da terra:** cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

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.

Submetido em: 24/03/2023.

Aprovado em: 31/08/202