
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.802-823

ISSN: 2237-0315

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

Comprehensions of high school students and teachers about school knowledge: an analysis from the relationship with knowledge

Karline Beber Branco

Edson Schroeder

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Blumenau-Santa Catarina-Brasil

Resumo

Apresentamos uma pesquisa sobre a importância e o sentido de aprender os saberes escolares para estudantes e professores do ensino médio, a partir do conceito teórico de Bernard Charlot que traz a relação com o saber como meio de compreender sujeitos em escolarização. Os resultados foram organizados em três categorias ligadas ao conceito de sentido: os saberes escolares como instrumento de interlocução com o mundo, como constituidor da identidade e como influência recíproca entre professor e estudante na construção da relação com os saberes escolares. As relações de utilidade do saber, o saber enquanto instrumento de interlocução com o mundo cotidiano e futuro, o saber como constituinte da identidade e um saber intensamente influenciado pela relação professor-estudante foram as identificações mais presentes no estudo.

Palavras-chave: Ensino médio. Relação com o Saber. Saberes Escolares.

Abstract

The following research is about the importance and the meaning of learning school knowledge background for high school students and teachers in light of the theoretical concept of Bernard Charlot who brings the relationship with knowledge as a means of understanding subjects in schooling. The results of the research were organized into three categories linked to the concept of meaning: the school knowledge as an instrument of interlocution with the world, as a constituent of identity and as a reciprocal influence between teacher and student in the construction of relation to school knowledge. The mostly presented identifications in our study were the useful relations of knowledge, knowledge as an instrument of interlocution with the everyday and future world, knowledge as constituent of the identity and knowledge intensely influenced by the teacher-student relationship.

Keywords: Relation with Knowledge; School Knowledge; High School.

1 Introdução

Nossa pesquisa foi movida, originalmente, pelas premissas de Charlot (2000; 1979), que nos apresenta uma base teórica para a compreensão sobre as relações com o saber e coloca em evidência como se dá a vinculação entre um sujeito e um saber, como acontece a aprendizagem e as determinantes individuais e sociais que fazem parte desse processo. O conceito da relação com o saber acerca-se do “sentido” que traz o sujeito estudante e o sujeito professor para o centro das questões. Portanto, dialogamos com uma sociologia do sujeito, que procura compreender como o indivíduo se apropria do universo social, como constrói seu mundo singular, colocando teorias sociológicas da reprodução em questionamento. Todavia, ressaltamos que sobre as teorias da reprodução “é importante essa correlação e ela deve ser considerada como um ganho na sociologia da educação, doravante, toda a explicação do fracasso escolar deverá explicá-la, sob pena, no melhor dos casos, ser incompleta, no pior, mistificadora.” (CHARLOT, 2000, p. 20). Charlot, pelo viés da teoria da relação com o saber, afirma que o princípio da relação consigo mesmo requer, inicialmente, a relação com o outro e vice-versa, sustentando a ideia de uma sociologia do sujeito:

[...] é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. Aí, também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 47).

O autor se volta para o sujeito e o retira de qualquer passividade a partir de um exercício reflexivo sobre esse sujeito: quem é que experiencia? Quem sente obrigações em articular lógicas de ações diferentes? Quem que se propõe aos modelos culturais? Quem se aliena, ou não? Quem sente a distância referente a si próprio? Esse alguém é o sujeito. Assim, a intenção de Charlot não é propor uma discussão vazia sobre uma sociologia do sujeito, mas, sim, contribuir para que se estude o sujeito como um conjunto de relações e processos sem “correr o risco de deixar de lado a psicologia e seus conhecimentos” pois “resta a obrigação de atribuir, de saída, um psiquismo a quem passa por esses processos.” (CHARLOT, 2000, p. 45). É neste contexto que Charlot (2001; 1979) desenvolve a noção da relação com o saber, bem como outros pesquisadores, de diversos campos disciplinares como a sociologia, a psicanálise, a psicossociologia e, evidentemente, as ciências da educação. A relação com o saber é uma forma de relação do sujeito com o mundo, com ele

mesmo e com os outros. Os estudos que abarcam a discussão da relação com o saber e também os sentidos da escola para estudantes no território brasileiro vêm crescendo a partir dos pressupostos de Charlot. Este filósofo e sociólogo, juntamente com sua equipe de pesquisa denominada ESCOL¹, em 1987, buscaram entender qual significado que as aprendizagens têm para os estudantes e qual sua relação com os saberes, em bairros populares na França.

Originalmente, havia a intenção de investigarmos sobre a relação de estudantes e professores, de um determinado contexto escolar, com grande parte dos saberes escolares presentes no ensino médio. No entanto, debruçarmo-nos sobre duas disciplinas: Sociologia e Química, que estão inseridas, respectivamente, nas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (BRASIL, 2006; 2012). Procurar entender o sentido que existe para um estudante estudar e aprender os saberes escolares, associados a essas disciplinas e, do mesmo modo, compreender como os professores se relacionam com esses saberes e ainda como as relações de ambos os sujeitos se entrelaçam na dinâmica da sala de aula é uma tarefa complexa que envolve dimensões psicológicas e sociais.

Os saberes escolares, pertencentes às disciplinas de Sociologia e Química, caracterizam diferentes relações com os estudantes que estão diretamente vinculadas à diversidade cultural que se apresenta em uma sala de aula. Embora possamos apontar algumas semelhanças, a história de cada estudante, as experiências “filmadas” e costuradas à frente dos seus olhos, faz de cada um deles alguém singular. Doravante, a relação com o saber, no universo da Sociologia e Química, perpassará os porquês destes saberes escolares estarem ali, presentes no currículo. Em outras palavras, o contexto em que estão os sujeitos de nossa pesquisa, inclui a escola, as disciplinas, a cidade, o país; que, de modo similar, influem nessas relações, revelando os múltiplos fatores, interiores - do sujeito para o mundo; e exteriores - do mundo para os sujeitos, que fazem parte dessas relações. O desígnio das propostas curriculares parece estar claro na teoria, naquilo que se quer no papel, porém, o que nossa pesquisa objetiva é como esses saberes fluem entre os professores e os estudantes de fato, qual a relação que se estabelece quando enunciados das disciplinas “inundam” as salas de aula. Como é que a gama dos saberes escolares recai sobre os estudantes e que domínio os professores possuem quando intermediam esses

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

saberes. O que professores compreendem como importante aprender se comunica com o que estudantes pensam ser? Que outras influências perpassam a relação com os saberes escolares e os sujeitos de nossa pesquisa? O conjunto de indagações conduziu-nos à elaboração da nossa questão inspiradora da pesquisa: Quais são as compreensões que estudantes e professores do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Brusque (SC) têm sobre os saberes escolares de Sociologia e Química?

2 Procedimentos metodológicos

Investigamos as compreensões de professores e estudantes do ensino médio sobre os saberes escolares, por intermédio de três instrumentos de geração de dados - balanço do saber, técnica de complemento e entrevistas semiestruturadas. Queríamos ouvir o que estudantes e professores tinham a dizer sobre as disciplinas para, assim, delinear nosso objeto de estudo, com o estabelecimento de categorias de análise *a posteriori*. Após a aplicação dos instrumentos e a revisão detalhada do material gerado, decidimos pelas respostas relacionadas às disciplinas de Sociologia e Química. Três razões nos levaram a tomar essa decisão: a primeira referente ao fato de nos propormos a analisar, minuciosamente, os dados de cada instrumento e aproximá-los entre si (estudantes e professores). A segunda razão deu-se frente à riqueza das informações obtidas com os professores destas disciplinas, visto que, ambos, dialogaram com profundidade quando provocados com os instrumentos balanço do saber e as entrevistas semiestruturadas. E o terceiro motivo está associado as significativas respostas dos estudantes, quando abordados sobre os saberes de Sociologia e de Química. Contudo, com as disciplinas mencionadas, verificamos algumas contradições, bem como reflexões importantes acerca das histórias das disciplinas frente à sociedade e a escola, que se revelou um campo fértil para posteriores análises que poderão ser feitas por este viés.

3 A escola e a interação dos sujeitos com os instrumentos e procedimentos de análise

A escolha de uma escola pública para a realização desta pesquisa foi feita com o intuito de contribuir para as atuais discussões sobre resultados insatisfatórios quanto ao rendimento e o abandono escolar no ensino médio público, principalmente. Além de ampliar as experiências e a reflexão em torno da educação por parte dos pesquisadores em seus campos de atuação há mais de dez anos com adolescentes do ensino médio. Após o consentimento da direção para a sua realização, os professores de Matemática, Língua

Portuguesa, Sociologia e Química, que lecionam na primeira série VII do ensino médio do período noturno, participaram do estudo. Todavia, nos concentramos e analisamos os resultados referentes às disciplinas de Sociologia e Química, como já justificado. É pertinente lembrarmos que um de nossos critérios de escolha dos sujeitos suscitava em optar por professores que lecionassem para os estudantes escolhidos com o intuito de, posteriormente, triangularmos os dados gerados. Entre as sete primeiras séries do ensino médio presentes na escola, quatro atendiam a este critério, assim, partimos para um segundo critério de escolha. Após conversa informal com a direção, foi sugerido aplicar os instrumentos com a turma da primeira VII, por tratar-se de uma classe que possuía alto índice de abandono. Outra informação relevante, quanto à geração de dados, foi a época escolhida para a aplicação dos instrumentos. Procuramos a escola no início do segundo semestre, com o intuito de organizar as visitas, assim que iniciassem o último bimestre do ano letivo. Logo, todos os dados foram gerados durante o último bimestre e, em virtude disso, havíamos garantido que aqueles estudantes e professores caminharam juntos durante o decorrer do ano. Um de nossos pressupostos é de que suas respostas pertenceriam às experiências partilhadas no mesmo contexto escolar e isto tornaria as análises mais ricas.

Os professores responsáveis pelas disciplinas de Sociologia e Química foram respondentes de dois instrumentos da pesquisa, o instrumento balanço do saber e, posteriormente, a entrevista semiestruturada. Tivemos a permissão escrita dos professores, bem como dos estudantes e seus pais e/ou responsáveis, por intermédio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). No que diz respeito aos 19 estudantes², convidamos os que estudavam na primeira série VII, entretanto, somente 14 participaram, respondendo o instrumento técnica de complemento e, destes, cinco aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas. Nosso foco não foi a análise de aspectos cognitivos e sociais. Entretanto, esses aspectos foram considerados como relevantes na análise da relação com o saber na medida em que apareceram, ou não. Em nosso estudo, o intuito foi possibilitar a reflexão sobre os saberes escolares que são apresentados em sala de aula, o que consideram importante aprender em Sociologia e Química. Que sentido as aulas, e o que acontece nelas, teriam para a vida destes sujeitos e, finalmente, identificar aproximações (consonâncias) e

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

distanciamentos (dissonâncias) entre os sentidos atribuídos aos saberes escolares pelos professores e estudantes.

A técnica de complemento foi um instrumento ideal para a aplicação com os estudantes. Para Vergara (2010, p. 40) os resultados estimulados por esta técnica “podem ser triangulados com outros métodos de interação de campo, tais como a técnica de construção, a entrevista, a observação e outros”. Assim, os 14 estudantes que estavam presentes no dia da aplicação, teriam de responder durante duas aulas de 45 minutos, uma entre três possibilidades sobre o aprender as disciplinas: importante, pouco importante ou não importante para, posteriormente, escreverem a respeito das significações pessoais atribuídas aos saberes escolares das disciplinas.

Como instrumento de geração de dados para os quatro professores, optamos seguir o caminho que outros pesquisadores já percorreram nas investigações sobre a relação com o saber. Nesse sentido, recorreremos à técnica do “balanço do saber” usada pela equipe ESCOL. A técnica, segundo Charlot (2001; 1979), tem por objetivo estimular os sujeitos participantes para refletirem sobre os processos e produtos de suas aprendizagens. Consiste na produção de um texto com base em um enunciado, elaborado pelo próprio pesquisador, especialmente para obter dados que dizem respeito ao objeto de pesquisa. Em nosso estudo, a finalidade foi possibilitar a reflexão sobre os saberes escolares que ensinam e sobre o que consideram importante ensinar. Essa técnica possibilitou, preliminarmente, identificar alguns sentidos conferidos aos saberes escolares e, a partir de suas respostas, aprofundamos as ponderações estimuladas por este primeiro instrumento aplicado e, posteriormente, com as entrevistas semiestruturadas. Para tanto, procuramos elaborar uma situação imaginária que servisse de inspiração para nossos sujeitos professores produzirem um texto, e por esse viés instigá-los à reflexão sobre a disciplina que ministram. Após a análise dos primeiros instrumentos aplicados elaboramos o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Primeiramente, marcamos com os professores, que levaram em torno de 30 até 50 minutos cada e, na semana seguinte, com os estudantes, entre 15 e 30 minutos. O critério de seleção dos estudantes para as entrevistas estava vinculado ao primeiro instrumento, ou seja, determinaríamos quais entrevistaríamos a partir da análise das respostas da técnica de complemento, que tivessem gerado questionamentos para aprofundamento. No entanto, tivemos que reconsiderar este aspecto porque, dos 14

participantes, somente cinco concordaram em ser entrevistados. As vozes dos participantes foram analisadas por intermédio da metodologia denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1995), que consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na interpretação de dados, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, baseada na decomposição dos relatos, além de descrever, objetiva e qualitativamente, o conteúdo expresso numa comunicação. A análise de conteúdo permitiu identificar os principais conceitos e temas e reconstruir as falas dos sujeitos, o que nos conduziu às categorias que apresentaremos adiante.

4 A pesquisa e seus resultados

Identificamos, por exemplo, que os saberes escolares como instrumento de interlocução com o mundo - no caso, nossa primeira categoria - se traduz em uma das significações dadas na relação com estes saberes escolares, entretanto, quando nos aproximamos dos sujeitos para ouvi-los, “sentidos” que se reportam a essa categoria emergiram. Portanto, por meio da triangulação dos dados, foi possível notar aproximações e distanciamentos nos dizeres³ dos estudantes e dos professores dentro de cada categoria. Desse modo, os sentidos atribuídos aos saberes escolares se revelaram consonantes e dissonantes, entre os sujeitos e entre os pares de sujeitos. Aqui está nosso segundo objetivo, encontrar os “sentidos consonantes”, que estão em harmonia, ou seja, pertencem a uma significação comum, mas tem sentido próprio que ainda se aproxima de outros sujeitos que atribuem sentidos semelhantes. E “dissonantes”, que se diferencia, apesar de pertencer a mesma significação, a mesma categoria.

A terceira categoria dessa investigação, que diz respeito a influência do professor na construção dos sentidos na relação com saberes escolares perpassa o que podemos chamar de sentido ligado às motivações dos diferentes estudantes. E o contexto em que estes sujeitos, estudantes e professores estão inseridos, não é apenas situacional, que esteve fixo durante nossa geração de dados, mas um contexto social e cultural que faz referência a toda conjuntura de vida, os grupos em que esses sujeitos circulam, o tempo histórico em que vivem e que confluem para a construção dos significados e sentidos almejados nessa pesquisa. A palavra “aprender” foi intencionalmente utilizada nos instrumentos de geração de dados. Nossas questões permearam “o aprender” para ambos os grupos de sujeitos, que se manifestaram singularmente diante das “figuras do aprender”, que Charlot (2000)

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

explica como sendo aquilo que somos confrontados a aprender quando nos deparamos com um mundo já posto. Assim, quando questionamos estudantes e professores se é importante “aprender” e o porquê, somos convidados a compreender, por meio de seus dizeres, a relação com o saber que resulta na sua resposta.

Inicialmente, para obter um panorama geral de cada grupo de sujeitos, apresentamos os seguintes dados gerados antes de nos aprofundar na análise propriamente dita. Foi possível concluir, por meio das respostas dadas ao instrumento técnica de complemento, aplicado com os estudantes, que a maioria considera importante aprender Sociologia, e no que diz respeito sobre a importância relatada aos saberes de Química, cinco estudantes apresentam-se destoando dos demais por caracterizar os saberes de Química como não importantes e oito como pouco importantes. Somente um considera os saberes das aulas de Química importantes.

Cabe, nesse momento, apresentar alguns números interessantes relacionados às categorias, como também, menções feitas com referência a algumas palavras que tiveram presença frequente nos dizeres dos estudantes e professores. Nesse caso, para cada sujeito, podem ter sido contabilizadas mais de uma resposta e essas foram distribuídas pelas categorias apresentadas.

Constatamos que, do total de 56 respostas obtidas pelo instrumento técnica de complemento, com os 14 estudantes, foram feitas 45 menções à primeira categoria: os saberes escolares como instrumento de interlocução com o mundo. Uma vez que os estudantes justificam a importância, pouca importância ou a não importância em aprender os saberes das disciplinas pela relação que fazem com palavras como “útil”, “faculdade”, “trabalho”, “profissão”, “futuro” e “dia a dia”. Estas palavras, e outras relacionadas, como: “curso” no lugar de faculdade, “cotidiano” no lugar de dia a dia e vida, ou ainda “conteúdo” ao invés de citar quais seriam, apareceram nos dizeres dos professores e podem ser relacionados à primeira categoria do mesmo modo. No entanto, as categorias, em diversos aspectos, se inter-relacionam, visto que a interlocução com o mundo por meio dos saberes agrega os outros que representam esse mundo e a imagem que o sujeito tem de si nesse mundo.

Cabe referir que, no que diz respeito aos quatro professores, num panorama geral, todos consideram os saberes importantes e que tais saberes fariam falta no ensino médio.

Entretanto, ora suas justificativas se aproximam das apresentadas pelos estudantes, ora não, ou seja, por vezes eram consonantes e outras dissonantes. “Refletir”, “pensar” e “conscientizar” foram verbos que mais estiveram presentes nas falas dos professores, quando se referiam a importância de aprender os saberes de suas disciplinas para a vida dos estudantes e que foram ao encontro da segunda categoria de análise: a relação com os saberes escolares como constituição da identidade. Expressões como: “não estudam”, “não gostam”, “tem dificuldade”, “não leem”, “não entendem”, “estão dormindo”, “estão cansados”, “não dão valor” e “não têm interesse”, estão diretamente ligadas às justificativas apresentadas pelos professores quanto ao desempenho dos seus estudantes.

Outro dado interessante são os conteúdos citados pelos estudantes, tanto no primeiro instrumento quanto nas entrevistas. Estes evocam, principalmente, conteúdos que julgam não ter importância: “certos cálculos”, “tabela periódica”, etc. Além disso, as menções feitas ao professor pelos estudantes foram expressivas nos dois instrumentos, com ênfase aos dizeres do professor de Sociologia, que discutiremos mais adiante. É de extrema relevância salientarmos que, em ambos os instrumentos de geração de dados, aplicados aos estudantes, não foi feito questionamento usando a palavra “professor”, portanto as menções feitas aos professores foram espontâneas.

Por outro lado, com o grupo dos quatro professores, fez-se necessário abordar a palavra “estudantes” nos dois instrumentos, visto que parte de nossa investigação estava à procura de indicadores que nos possibilitassem compreender por meio da relação com o saber o “aprender” tais saberes escolares pelos estudantes. Charlot (2013), na busca em compreender o que fariam estudantes se relacionarem com os saberes escolares, encontrou algumas possibilidades que desencadearam reflexões importantes sobre a atividade intelectual e o sentido.

Esse é o ponto onde o ensino mostra os seus limites. Ele não consegue desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do aluno, uma atividade intelectual que vá ao encontro daquilo que se quer ensinar. Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá. (CHARLOT, 2013, p. 159).

Charlot (2005) traz o saber como questão central na escola, porque a escola é o lugar onde professores tentam ensinar saberes para seus estudantes, e onde há estudantes que tentam adquirir saberes. Aqui colocamos em evidência a relação com o saber de um sujeito

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

que é humano e, por estar nesta condição, imerso numa pré-condição de aprender. A seguir, apresentamos, neste artigo, somente a primeira categoria de análise.

5 Os saberes escolares como instrumento de interlocução com o mundo

Partimos de alguns indícios encontrados nos relatos dos sujeitos e, logo, algumas proposições apontaram para significações consonantes na relação que ambos, professores e estudantes, estabelecem com os saberes escolares. Na medida em que essas significações foram sendo identificadas e transformadas em nossas três categorias de análise, assinalamos sentidos consonantes e dissonantes, entre os pares de sujeitos, a partir delas. Buscamos nos pautar nas reflexões de Charlot (2005; 2013), porém adaptando-as ao tipo de dados que pudemos gerar a respeito delas nesse grupo de sujeitos.

Os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 15) consideram que os conteúdos e as estratégias de aprendizagem no ambiente escolar devem, além de capacitar os estudantes para uma vida em sociedade e proporcionar experiência subjetiva, habilitar “a atividade produtiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva”. Parte desse objetivo se entrelaça com os significados que surgiram por intermédio dos dados gerados, no que se refere ao valor atribuído à preparação para o trabalho, em acordo com o que espera os PCNEM. Dessa forma, professores e estudantes, em sua maioria, dão sentido aos saberes quando é possível relacioná-los a alguma utilidade, vinculada à sua aplicabilidade no cotidiano desses sujeitos, agora e no futuro. Destacamos que, por vezes, os sentidos possuem repercussões distintas nos dois grupos (professores e estudantes), são dissonantes. O que queremos dizer é: o que parece ser útil aprender determinado saber-objeto para professores - que Charlot (2000, p. 75) chama de “o próprio saber, enquanto “objetivado”, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento” - não é, necessariamente, o que os estudantes consideram ser. Vejamos a seguir, em alguns dos trechos, primeiramente os que estão em consonância com estudantes e, posteriormente, quando não.

*[...] Sociologia ela tem parte teórica da sociologia clássica etc. Mas ela fala do hoje do que está acontecendo, então tudo o que está acontecendo está interagindo, então para eles é muito mais fácil entender e eles **gostam** muito mais porque é muito mais polêmico, **porque está falando da realidade**. (Professor de Sociologia, entrevista - grifos nossos).*

[...] a Química, como as outras duas ciências, **elas devem ser relacionadas com o cotidiano e com a vida da gente**, porque todas as três ciências não só a química, elas se originaram com intuito de responder os fenômenos naturais que ocorrem no nosso mundo, né? [...]. Então eu acho que a função da química é fazer essa relação, de explicar o **como e o porquê muita coisa na tua vida acontece**, então ela serve nada mais nada menos para **abrir o olho dos alunos para isso**. Não sou muito a favor de vestibular, [...] o professor, ele não tem a liberdade de parar e falar assim olha, na tua vida lá na tua casa acontece tal coisa, estourou o tempo vai passar a matéria acabou, entendeu? Então eu não gosto muito disso, **eu gosto de me perder um pouco, eu desfoco um pouco da área escolar para conversar um pouco da vida dos alunos**. [...]. Eu começo a **matéria no quadro**, a primeira coisa que eu falo: pessoal, agora vamos estudar simétrica química antes da gente ver o que é simétrica química, **nós vamos ver onde ela se aplica na vida de vocês**. [...]. Simétrica química é a química que estuda isso, isso e aquilo na vida de vocês, vocês têm um exemplo dentro da geladeira acontece tal coisa, no trabalho de vocês é isso, quando vocês comem tal coisa acontece aquilo, e quando, **então é abrir o olho deles para isso para ver que aquilo lá não é uma coisa só escrita em livros para tu passar de ano e entrar em uma faculdade**. (Professor de Química, entrevista - grifos nossos).

Como podemos observar os professores mostram preocupação ao estabelecerem uma relação instrumental dos saberes escolares que abordam em sala. Procuram contextualizar com o dia a dia do estudante e com o futuro, desse modo, apostar na atribuição de sentido, conforme exemplifica o professor de Sociologia: “é muito mais fácil entender porque está falando da realidade”. Podemos apontar para a compreensão da disciplina como um espaço para discussão de atualidades (notícias, problemas contemporâneos) sem haver mencionado aprofundamento teórico sobre os temas estudados, parecendo que este aprofundamento sem a contextualização perderia o tom “polêmico”, que o professor defende, e não surtiria o “gosto”.

O professor de Química faz uma ressalva quando diz que é preciso “abrir o olho deles”, quando se refere aos saberes-objetos que não servem somente para “entrar na faculdade”. Isto é, que estes saberes são, do mesmo modo, importantes para compreenderem o mundo e não somente úteis no futuro. Esse professor, ao relatar que costuma começar a matéria sobre um determinado conteúdo em Química, na lousa e em seguida relacionar com a vida dos estudantes, parece contribuir para que seus estudantes sejam capazes de darem sentido à teoria proposta em uma aula. Neste caso, Charlot (2000, p. 71) nos orienta para o fato de que:

Não se trata aqui de diferenças entre “o concreto” e “o abstrato”, “a prática” e “a teoria”. Tal interpretação espontânea não deixa de ter fundamento e compreende-se que seja constantemente produzida e reproduzida: certos alunos compreendem

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

algo somente em referências a situações, enquanto que outros são capazes de orientar-se em universos de saberes-objetos. [...]. Não obstante, tal interpretação está errada, pois ela traduz relações epistêmicas em características do aluno ou da realidade.

O que Charlot nos esclarece é que se encararmos o saber como “teórico” ou “prático” o limitamos a algo que não se muda. Por outro lado, o que se quer, aqui, é analisar a relação com o saber; não é algo que se fornece de forma pronta, imutável, mas, sim, construído. Nesse sentido, esses professores percebem os saberes que lecionam como saberes que contribuem para o entendimento e a participação no mundo, mesmo que, em determinados momentos, esta relação com o saber tenha se limitado a uma relação que aconteça a distância, através dos conceitos abstratos ensinados (repassados) em sala de aula.

No que diz respeito aos estudantes, quando questionados sobre a importância dos saberes em Sociologia e Química, num primeiro momento, a maioria considerou Sociologia importante. Uma minoria argumenta que os saberes de Química são importantes. Consideremos, preliminarmente, dois exemplos entre os relatos dos estudantes que apresentaram contradições. A estudante Natália, apesar de optar por classificar a disciplina de Sociologia como pouco importante, apresenta contradições ao escrever: “*Sociologia é pouco importante **mais também muito**, pois aprendemos sobre tudo o que já aconteceu em vidas passadas, e no mundo de hoje*” (grifos nossos - técnica de complemento). Acrescemos que, conforme preconiza Charlot (2001), a relação de sentido e valor está diretamente relacionada com a valorização que o estudante estabelece com o saber ou, contrariamente, atribui um sentido ao que para ele apresenta valor, que possui um valor instrumental. Portanto, nesse último dizer, assinalamos para a possibilidade de a estudante ter optado por caracterizar Sociologia como pouco importante e, em seguida, entrar em contradição frente ao confronto entre o que ela compreende como importante nas aulas de Sociologia e, possivelmente, o valor que a disciplina tem no universo escolar. Em outras palavras, inferimos que a indecisão dessa estudante pode estar relacionada ao fato de que os saberes escolares de Sociologia, disciplina que tem espaço reduzido na carga horária no currículo do ensino médio e não estar entre as disciplinas avaliadas nos processos seletivos de entrada nas universidades, com exceção do ENEM, ter implicações que envolvem a consciência de si (o estudante) em um mundo compartilhado com outros, para, posteriormente, relacionar-se com aqueles saberes que podem se tornar instrumentos de interlocução com o mundo.

Outra resposta que nos chamou a atenção foi a da estudante Bárbara, entre os oito que assinalaram que aprender Química é pouco importante. Ela escreveu: “*a química ainda está de forma inútil na minha vida, não descobri no que a química iria mudar na minha rotina*” (grifo nosso - técnica de complemento). Não encontramos no dizer indícios de que a disciplina seja pouco importante para a estudante, uma vez que ela não vê qualquer sentido em aprender Química para a sua vida. Já nas entrevistas, como poderemos observar a seguir, com a exceção de um dos entrevistados, os estudantes se posicionaram coerentemente com os dados apresentados no primeiro instrumento.

O estudante Alexandre, relatou, durante a entrevista, que os saberes de Química “*são importantes*” e, num primeiro momento, por meio da técnica de complemento disse ser “*pouco importante*”. Levantamos algumas hipóteses para esta posição contraditória. Uma delas é o fato de a entrevista semiestruturada expor o entrevistado, deixá-lo frente com o entrevistador e, com isso, causar algum constrangimento, em outras palavras, desencadear certo receio sobre o que vai dizer, mesmo que o pesquisador tenha tido o cuidado em esclarecer e garantir o sigilo. Neste sentido, entendemos que o pesquisador precisa estar atento às expressões utilizadas pelo entrevistado, que no caso de Alexandre, mostrava inquietude. Os relatos dos estudantes, de um modo geral, apresentam com maior ênfase aspectos de utilidade dos saberes escolares para o hoje e o futuro, indo ao encontro dos dizeres dos professores.

[...]. **É importante a sociologia** porque o professor fala sobre a sociedade, o que ela é, o que ela faz, como que acontece. [...]. **O professor estava falando de salário de trabalho** assim, que a gente trabalha uma semana e já paga o salário do patrão, essas coisas. E o de química também, umas coisas de tatuagem que ele estava falando esses dias. Só isso. (Alexandre, estudante, grifos nossos - técnica de complemento).

[...]. Porque digamos assim, na sociologia **o que a gente aprende a gente vê na realidade**, isso é bem mais do que matemática porque realmente a gente está vivendo. **Porque a sociologia realmente vai na pessoa e não no pensamento** assim como as outras matérias. [...]. E, assim, **no momento eu não estou achando importante a química**, mas provavelmente alguma coisa vai valer. É que na química é um pouco mais complicado para entender, **mas quando a gente entende faz sentido**, tipo assim, **saber que aquela molécula se juntou com a outra e formou isso, é mágico**. [risos] (Maindra, estudante, grifos nossos - entrevista).

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

Um aspecto para ser considerado, antes de prosseguirmos: parece estar claro que Maindra atribui importância à Sociologia pela sua aplicabilidade, quando pontua que “o que a gente aprende a gente vê na realidade”, ao contrário do que ela percebe sobre os saberes de Matemática, por exemplo. Porém, ao dizer que “a sociologia vai na pessoa e não no pensamento” abre um espaço para o valor intrínseco que ela reconhece nesses saberes. Há um indício, na fala de Maindra, que transcende a serventia de certos saberes para se viver no mundo atual; inclusive, isso se revela quando se refere aos saberes de Química.

Manu não avalia utilidade em “saber que aquela molécula se juntou com outra”, não obstante, quando esta estudante diz ser “mágico”, está adjetivando o seu dizer: “quando a gente entende faz sentido”. Por vezes esse sentido intrínseco está suplantado pelo poder de seu uso prático, se é útil é válido, mas se faz sentido, aquilo que não é necessariamente de uso prático, também é válido. Remetendo-nos novamente ao professor de Química, este se mostra atento ao encantamento pelo conhecimento em sua fala: “a Química serve nada mais nada menos para abrir o olho dos alunos para isso”. Mas, para isso, o quê? O professor se refere aos fenômenos da natureza para se compreender melhor a vida que podem ser aplicáveis ou não, e isto, o prazer do conhecimento pelo conhecimento parece se traduzir nas palavras de Manu.

Cabe, nesse momento, lembrar a discussão proposta por essa pesquisa que perpassa os conceitos de significado e sentido. A estudante Maindra expressou seu contentamento em encontrar o sentido para algo abordado em sala de aula que considerava “complicado”, algo que estava em uma condição de significado, como um conteúdo na disciplina de Química. Contudo, o aparentemente incompreensível se descomplica, desmascara, desabotoa quando este faz sentido. Em sua fala, como em algumas pronunciadas por outros estudantes, está explícita a relação com o saber.

Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também, compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro). (CHARLOT, 2000, p. 72).

Maindra, entre outros, encontra-se numa relação identitária com o saber, que não é independente das relações epistêmicas (com o mundo) e social. Sua relação com os saberes aqui demonstra que não se trata de sucesso ou fracasso, mas, sim, da sua relação com o

sentido destes saberes. Para complementar a questão do sentido e significado Charlot (2000, p. 57) define:

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

A estudante deu conta de “saborear” uma satisfação ao compreender um saber-objeto, pelo simples fato de estabelecer uma relação de sentido, o que comunga com o que Charlot (2000, p. 64) se refere quanto ao “processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo”, que se trata da “relação”, que “deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não a acumulação de conteúdos intelectuais”.

O empenho desses estudantes em encontrarem uma razão para a obrigação de aprender determinado saber para o qual não veem sentido se revela, em muitos momentos, pelas entrevistas e pela técnica de complemento. Seguem relatos que utilizam a mesma justificativa, o saber como instrumento de interlocução com o mundo, mas na via contrária da importância.

Eu acho que Química é pouco. Porque eu não gosto, porque tipo não é uma coisa que eu vou querer pra a minha vida. Tipo pra quem for fazer uma faculdade sobre isso é uma coisa importante, ou quem quer inventar alguma coisa, sabe tipo, mas eu não vejo isso na minha vida. [...]. Porque eu nunca vou usar, tipo tabela periódica, eu nunca vou usar. (Patrícia, estudante, grifos nossos - entrevista).

“Química não tem muito sentido, mas ao mesmo tempo tem, não gosto muito da matéria, eu entendo, as vezes, mas não acho importante para o dia a dia. É uma coisa bizarra vamos dizer. (Graziela, estudante, grifos nossos - técnica de complemento).

Patrícia demonstra segurança quando traz no seu discurso que “nunca vou usar”, pois a relação que ela refere a si mesma, sobre os saberes escolares de Química, é de distância. Ela não sente necessidade nem hoje, nem no futuro em aprender aquele saber, apesar de ser um saber presente no mundo, mas que para a estudante não têm um “valor” que a faça reconhecer-se no “porquê” aprender. Portanto, o ato de aprender algo na escola implica numa relação epistêmica e de identidade com o saber por estudantes que têm história e são envolvidos nas atividades de sala de aula, ou seja, um movimento que integra o estudante, o professor e os saberes, caracterizando estas relações como sociais. Fazer parte de uma

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

cultura (a escolar) é aprender o que já foi historicamente construído, atuar com ele, visando fornecer condições para novas construções simbólicas.

Graziela, por sua vez, resume os saberes escolares em Química como “*uma coisa bizarra*”, ou seja, para ela aquela linguagem, o que está por trás dos conceitos científicos abordados nas aulas causam estranheza. Não está havendo comunicação, entendimento. A linguagem, meio pela qual estudantes, professores e saberes se comunicam é, justamente, o meio que o sujeito se relaciona com o mundo social e, nesse movimento de interação com o outro, transforma-se em instrumento do pensamento. Charlot (2000), como já mencionamos, argumenta que o sujeito não se situa passivamente em suas aprendizagens; ele aprende em um mundo no qual está em constante atividade. O homem se constrói enquanto sujeito histórico e que faz parte de um mundo pré-existente, compartilhado com outros que, por meio da linguagem, lhe é possibilitado.

A estudante Tatiana profere semelhante frustração quando no conteúdo de sua fala expressa que os saberes de Química não “*entram em sua cabeça*”. A Química **não me influenciará em nada para meu futuro!** Além de ser uma **matéria difícil e que não entra de jeito nenhum na minha cabeça!** (Tatiana, estudante, grifos nossos - técnica de complemento).

Natália, não se mobiliza diante dos saberes porque os julga “*desnecessários*”, sem utilidade, mas admite que são “*legais*”. Percebemos, que Natália está num conflito entre gostar da aula, contudo não encontra valor naqueles saberes como instrumentos de interlocução com o mundo que seja possível usufruir no cotidiano ou no futuro.

Química na minha vida não tem nenhum sentido de ser aprendido, pelo motivo de eu não usar no dia a dia. Não posso falar que a matéria é chata, porque ela é super legal e um pouco difícil, mais desnecessário nas nossas vidas. (Natália, estudante, grifos nossos - técnica de complemento).

A Química, nesse caso, parece ser a área com maior número de críticas. A Sociologia tem apenas dois dizeres relacionados à falta de importância: “[...] aula de Sociologia, para mim, **não acho graça, e não vou usar isso no futuro** e quando morremos nada disso vai no caixão” (Bárbara, estudante, grifos nossos - técnica de complemento). Segundo o argumento da estudante, associamos sua resposta à compreensão de que a Sociologia não é importante porque não é aplicável no futuro, e quando diz: “*não acho graça*”. Comprendemos que seja algo que não a encanta, pois não reconhece para que serve.

Logo, os saberes de Sociologia estão dissonantes com o que professor objetiva em suas aulas:

*Eu leciono duas disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, e quando falo aos meus alunos **sobre a situação de nosso país**, não posso descartar as questões acima e muito menos sobre os conchavos e clientelismo político. Filosofia e Sociologia são duas disciplinas que se complementam, e uma delas é **conscientizar o aluno da realidade alienante em que vivemos**. Somos manipulados por uma corja de abjetos que buscam o interesse próprio sem se importar com o povo. (Professor de Sociologia, grifos nossos - balanço do saber).*

Percebemos que, para Bárbara, a Sociologia não a leva a compreender a realidade, a “situação de nosso país”, a conscientizar-se “da realidade alienante”, conforme destaca o professor. Abordar valores humanos, um dos objetivos primordiais da disciplina, não impacta a estudante. Acrescentamos os excertos dos demais participantes, porém, referentes à Química. O resultado parece não estar equilibrado, pois há mais estudantes justificando os saberes de Química como não importantes (dos 14, apenas um os considera importantes - se comparado aos de Sociologia). Além da questão da falta de sentido, que por hora faz relação com a instrumentalidade dos saberes, levantaremos outros pressupostos que nos fizeram compreender este resultado. Contudo, voltemos às expressões: “Química não tem nenhum sentido”, “coisa bizarra”, “não tem muito sentido”, “matéria difícil”, todas parecem se enquadrar na relação utilidade versus sentido. Para o estudante, fará sentido àquilo que fizer parte do conjunto de relações que ele é, que pode se apresentar por meio de um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma pessoa ou lugar. Quando Charlot (2001) afirma que os objetos de desejo estão postos, quer dizer que o mundo está aí, pronto para ser aprendido, contudo, o estudante estabelecerá relações particulares com tais objetos, irá despertar sua vontade de aprender somente se o saber se encontrar na relação que, para ele, faz sentido. Relembramos a justificativa da estudante Patrícia: “Porque eu não gosto, porque tipo não é uma coisa que eu vou querer pra a minha vida”, para refletirmos, uma vez mais, sobre esta questão. Intuímos que está baseada na sua relação de desgosto com a Química, porque não faz qualquer conexão com sua vida, nem hoje nem no futuro, embora essa “desconexão” pode estar locada na incompreensão dos saberes apresentados em sala. Em suma: não compreendo, logo, não me serve. Por conseguinte, há um questionamento quando diz que a tabela periódica não tem utilidade, que poderíamos decodificar as entrelinhas em: para que aprender a tabela periódica? Para

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

Charlot (2000, p. 68) “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. Identificamos a relação epistêmica com o aprender em potência (ou que já esteve em potência no momento que foi abordada em sala de aula), no caso, entre a estudante e a tabela periódica (saber-objeto). No entanto, não identificamos o “Eu”, isto é, a estudante Patrícia não se relaciona com esse saber-objeto, porque não gosta. Em outras palavras, a relação identitária está ausente, pois não percebe como esse saber pode ser importante para a sua própria construção, portanto, não será útil, ou vice-versa. Fazemos, nesse momento, uma associação com o dizer do Professor de Química (grifos nossos - entrevista):

*[...]. Quando eu terminei o meu ensino médio eu pensei assim: o que eu vou cursar eu não faço ideia. **Como a maioria dos meus alunos também fala: eu não sei o que eu vou fazer.** Aí, eles escolhem um curso que é, digamos assim, o que a maioria do pessoal faz quando não sabe o que faz. Uma administração, uma ciências contábeis, **talvez uma educação física, se ele tem afinidade com esporte.** Eu não sabia o que fazer, aí, eu peguei assim, se eu não sei o que eu faço, **então vou escolher alguma coisa do que tem menos, ou não tem quase nada, do que eu não gosto.** Eu não sabia o que eu gostava mais eu sabia o que eu não gostava. Então, **eu não gostava de português, eu não gostava de inglês eu não gostava de matemática, então eu vou tentar fugir disso, eu gostava de física de matemática não.***

Optamos por trazer esse dizer e aproximá-lo ao da estudante Patrícia, principalmente quando ela utiliza o mesmo verbo quando se reporta aos saberes da Química: gostar. O professor optou por cursar a licenciatura em Química pelas mesmas motivações que Pamela optou por não considerar Química importante. É interessante como o professor acrescenta que alguns estudantes escolhem, por exemplo, a Educação Física porque têm afinidade com o esporte e que ele, enquanto estudante no ensino médio, passou pelo mesmo caminho. Entretanto, o professor de Química, num outro momento, por meio do instrumento balanço do saber, diz (grifo nosso):

*[...]. Posso afirmar que a grande reponsabilidade e importância da minha disciplina é nos fazer **compreender o mundo no qual vivemos**, de que adianta viver em um local que não se sabe nada a respeito?*

Nossa análise entrelaçou estes dizeres por que apontam para uma aproximação entre o que o professor de Química vivenciou na relação com os saberes escolares, quando era estudante do ensino médio, e como a estudante se posiciona com relação aos saberes escolares, hoje. Primeiramente, o professor afirma sobre a importância dos saberes da sua disciplina e reforça que de nada adiantaria vivermos num mundo sem desfrutar da Química

para compreendê-lo. Num segundo momento, quando se refere a sua trajetória para tornar-se professor de Química, não reconheceu esses valores nas demais disciplinas que disse não gostar. Chamamos a atenção para o que Patrícia, entre outros estudantes que relatam não gostar de Química, enunciou: “*não gosto, não vou usar*” e aproximamos com o dizer do professor: “*não gostava, então vou tentar fugir disso*”. É como se a história se repetisse e, assim, consideramos que em ambos os casos, o que se manifesta são justamente relações com os saberes escolares de Química, relação esta que é de um sujeito, que por sua vez valoriza um saber desde que possua um sentido que faça referência “às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros.” (CHARLOT, 2000, p. 63). Ainda nesse limiar da afinidade, o Professor de Sociologia também relatou que o “gostar” influenciou sua trajetória profissional. Quando entrevistado sobre como se tornou professor de sociologia respondeu:

*O que me levou? Foi a minha vida de religioso, no caso era seminarista no Sagrado Coração de Jesus, aí para ser padre teria que passar pela filosofia e teologia. No caso eu parei na filosofia, terminei e aí, **como eu gostava de humanas, aí fui lecionar, né.** (Professor de Sociologia, grifos nossos - balanço do saber).*

No entanto, o professor de Sociologia nos surpreendeu mais tarde, por meio da entrevista semiestruturada. Na verdade, sua vida religiosa é que veio a dar sentido para a “área das humanas” que ele dissera “gostar”. Antes, sua aptidão, ou como disse, naquilo que ele era “bom”, era a Matemática.

*É, foi a minha vida religiosa, foi consequência, foi consequência. Se eu não tivesse eu não sei. Ah, mas e se eu não tivesse feito o seminário? Eu não sei. **Sempre fui bom em matemática, sempre fui, sempre fui um dos melhores alunos de matemática. E humanas, eu não gostava muito de ler, para você ver... aí, dentro da vida religiosa teria que ler, e a matemática ficou de lado.** (Professor de Sociologia, grifos nossos - entrevista semiestruturada).*

Entendemos que a trajetória, as conjunturas, são o que levaram os saberes pertencentes a outras áreas do conhecimento obterem uma aplicabilidade para o professor, a fazerem sentido dentro de um novo universo, dentro do qual o professor se inseria e, portanto, o fizeram se interessar. Podemos inferir que aprender significa construir uma identidade e, neste sentido, tratou-se de uma condição para o professor de Sociologia tornar-se membro de um outro contexto, a vida religiosa - em outras palavras - de um contexto social. Outras circunstâncias fizeram o professor a se dar bem com a Matemática

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

num passado, mas, os caminhos possíveis que foram sendo traçados por ele mesmo, movido por inúmeras motivações, o levaram a se envolver com outras aprendizagens. O verbo “gostar”, que aparece nas vozes dos estudantes e dos professores, está intimamente ligado a uma afinidade, que por sua vez, está ligada a vida do sujeito. Dizer que os saberes são importantes por possuírem um valor, uma utilidade que o sujeito reconhece, ou que reconhece por tratar-se de uma importância dada pela comunidade em que vive - é aplicável na relação com o mundo, um mundo que é construído socialmente, não é a mesma coisa que “gostar”. Os diferentes sentidos e explicações para “o gostar” estão atrelados a uma consciência pessoal, referente à capacidade ou destreza em entender os conceitos dos saberes escolares.

6 Considerações finais

Quando estudantes e professores foram questionados sobre a importância dos saberes escolares - no caso dos professores, sobre as disciplinas que lecionam - ficou evidente, num primeiro momento, as expectativas em relação ao mundo, aquilo que estes sujeitos confiam ser essencial para se comunicarem com o mundo. O sentido dos saberes de Química e Sociologia como instância necessária para se alcançar degraus sociais desde que sejam úteis em profissões futuras ou ao contrário, que de nada servem tais saberes ensinados para o que desejam após saírem da escola. Identificamos que os professores dizem buscar contextualizar e fazer conexões com as práticas sociais dos saberes escolares no ambiente da sala de aula. No que diz respeito a galgar respostas do “para quê” estudar Química e Sociologia, os professores se mostraram coerentes com o que esperam alguns estudantes. Contudo, o que parece ser importante para o professor de Química, por exemplo, quando este fala de um “saber químico” para compreender melhor fenômenos da natureza ou a Química como um saber primordial para se compreender todo resto do mundo, por vezes se manifestava dissonante com as vozes de alguns estudantes.

Parte da preocupação dos professores sobre a manutenção das disciplinas no currículo do ensino médio está relacionada, em um primeiro momento, a questões sociais que estão em um âmbito mais geral e não particular dos sujeitos - ser alguém no mundo. Assim, a relação com o mundo e a relação com o outro são invocadas, mas a relação identitária ou da constituição do próprio sujeito tangenciam e está em função da sociedade e da visão de mundo. Entendemos que os professores mostraram estar cientes do papel social referente

aos saberes que ensinam, assim, estabelecem uma relação de importância com tais saberes. E, se há um valor atribuído, há a compreensão pelo o que significa ser professor das referidas disciplinas. Apesar de isso nem sempre se traduzir para o mesmo caráter de importância dado pelos estudantes. Relações com os saberes de Sociologia de estudantes e o professor de Sociologia estiveram mais harmoniosas e presentes do que com os saberes de Química entre tais sujeitos.

Lembramos que os sujeitos possuem expectativas distintas em relação aos saberes escolares, mesmo que em um ponto elas se encontrem, depende muito do universo de cada um. As relações com os saberes da Sociologia e Química decorrerão dos porquês destes saberes escolares também estarem presentes na escola. Toda conjuntura influi nessas relações, revelando os múltiplos fatores, interiores - do sujeito para o mundo; e exteriores - do mundo para os sujeitos. A relação com os saberes escolares de Sociologia e Química, embora possuam suas particularidades e suas trajetórias históricas enquanto disciplinas somente existe na relação com os sujeitos. Em suma, as relações de utilidade do saber, o saber enquanto instrumento de interlocução com o mundo cotidiano e futuro, o saber como constituinte da identidade de nossos sujeitos e um saber intensamente influenciado pela relação professor-estudante foram as identificações que mais brilharam em nosso estudo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução L. A. Reto, A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Distrito Federal, 2012 INEP. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em outubro/2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em agosto/2017.

_____. PCNEM. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. 2000. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em junho/2017.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Compreensões de estudantes e professores do ensino médio sobre saberes escolares: uma análise a partir das relações com o saber

_____. **Os Jovens e o Saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. **Da Relação com o Saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez Editora, 2013.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Notas

¹ ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis).

² Preservamos a identidade dos professores e estudantes participantes, alterando seus nomes verdadeiros por nomes fictícios.

³ As respostas dos estudantes foram transcritas literalmente, sem correções.

Sobre os autores:

Edson Schroeder

Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Professor nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Matemática (PPGECIM) da FURB - Universidade Regional de Blumenau, SC.

E-mail: ciencia.edson@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8917-2017>

Karline Beber Branco

Mestre em Educação - Universidade Regional de Blumenau, SC. Professora nas redes pública e particular de ensino em Brusque, SC.

E-mail: karlinebeber1@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7135-8865>

Recebido em: 18/06/2019

Aceito para publicação em: 05/10/2019