

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Gabrieli Oliveira da Silva

**A RELAÇÃO COM O SABER E A DESIGUALDADE ESCOLAR: QUE EDUCAÇÃO
MOBILIZA CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE FREQUENTAM O SCFV EM SÃO
LEOPOLDO/RS?**

Porto Alegre
2020/2

Gabrieli Oliveira da Silva

**A RELAÇÃO COM O SABER E A DESIGUALDADE ESCOLAR: QUE EDUCAÇÃO
MOBILIZA CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE FREQUENTAM O SCFV EM SÃO
LEOPOLDO/RS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof^a Dra. Karine Santos

Porto Alegre
2020/2

Gabrieli Oliveira da Silva

A RELAÇÃO COM O SABER E A DESIGUALDADE ESCOLAR: QUE EDUCAÇÃO MOBILIZA CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE FREQUENTAM O SCFV EM SÃO LEOPOLDO/RS?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof^a Dra. Karine Santos

Aprovação em de novembro de 2020.

Prof^a Dr^a Karine Santos – Orientadora

Prof. Dr. Maurício Perondi – FACED/UFRGS

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro – FACED/UFRGS

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objeto de estudo os saberes e seus significados atrelados ao desenvolvimento da aprendizagem escolar de crianças e adolescentes de classes populares. O objetivo geral que orientou o desenvolvimento deste trabalho foi analisar a relação com o saber e as causas da desigualdade escolar de crianças e adolescentes. Tendo como objetivos específicos: 1) Conhecer as formas pelas quais crianças e adolescentes estabelecem relações com o saber; 2) Analisar, a partir do balanço do saber, suas expectativas e mobilizações diante dos saberes escolares e não escolares; 3) Compreender as formas pelas quais crianças e adolescentes de classes populares enfrentam a desigualdade escolar. O processo de construção do referencial teórico-metodológico ocorreu a partir da leitura das produções de Bernard Charlot, especialmente das obras: *Da relação com o saber* (2000) e *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* (2001). Como metodologia de pesquisa foi utilizada a análise documental. Os resultados da pesquisa indicam quais relações de aprendizagens as crianças e adolescentes adotam para interpretar o mundo em que vivem e qual educação mobiliza crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-Chave: Relação com o saber. Desigualdade educacional. Criança e adolescente. Classes populares.

LISTA DE SIGLAS

CADÚNICO - Cadastro Único

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior.

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ESCS - Índice do Status Econômico, Social e Cultural.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LUME - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	7
2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FRACASSO ESCOLAR E RELAÇÃO COM O SABER.....	12
3. A RELAÇÃO COM O SABER COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	17
3.1 COMO SE CONSTITUI A RELAÇÃO COM O SABER	18
3.2 O SER HUMANO E SUA NATURAL OBRIGAÇÃO DE APRENDER	21
3.3 AS FORMAS DE APRENDER	22
3.4 NÃO HÁ SABER SEM RELAÇÃO COM O SABER: O SUJEITO EM BUSCA DO SABER.....	24
3.5 DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA AMPLIAR COMPREENSÕES: BERNARD LAHIRE E AS DESIGUALDADES ESCOLARES	25
4. DE QUE LUGAR EU FALO QUANDO REFIRO CLASSES POPULARES?.....	28
4.1 COMO CONHECI O INSTITUTO LENON JOEL PELA PAZ.....	29
4.2 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO QUE VIROU TCC	30
5. CRIANÇAS, ADOLESCENTES, SABERES E ESCOLA: COMPREENSÕES POSSÍVEIS	34
5.1 DE QUE LUGAR EU FALO?	34
5.2 DE QUEM EU FALO?	35
5.3 COMPREENDENDO AS RELAÇÕES COM O SABER	36
5.3.1 O que podemos constatar?	37
5.3.2 Como se promove o desenvolvimento humano e social para essas crianças e adolescentes?	38
5.3.3 Como acontecem os desvios?	39
5.3.4 O que fazer para que essas crianças e adolescentes escapem?	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	43

1. CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou eu, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Começo dizendo quem sou eu. Eu sou Gabrieli Oliveira da Silva, graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Moro na cidade de São Leopoldo, tenho 32 anos. Comecei minha trajetória acadêmica em 2016 quando passei no vestibular da UFRGS. Sou grata às políticas públicas, pois com os auxílios da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), me ajudaram a permanecer na universidade. O auxílio das passagens escolares, as refeições realizadas no Restaurante Universitário de forma gratuita, o auxílio psicológico, o acesso às bolsas de Monitoria e de Iniciação Científica, por muitos anos colaboraram em minha renda familiar.

Do lugar de onde venho trabalhar é prioridade, logo estudar é visto como algo distante. Trabalhei durante anos em fábricas de calçado nas quais tinha que produzir vários pares por hora, sem olhar para os lados, e só quando era possível tomava água e ia ao banheiro, sempre com muita pressa para que a produção não diminuísse. Só consegui pensar em voltar a estudar e tentar ingressar em uma universidade depois do nascimento do meu filho, quando fiquei desempregada. Concluí o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e jamais imaginei que um dia fosse aprovada em uma universidade pública. O cursinho pré-vestibular popular em que estudei para tentar o ingresso no curso de Pedagogia também foi fundamental. Fiz a minha primeira tentativa em 2015 e não consegui. Faltou pouco. Em 2016 tentei novamente e consegui, finalmente, passar na melhor universidade do Brasil. Isso foi muito importante para mim e representou muito na minha trajetória pessoal, pois nada foi fácil e eu nunca imaginei ver meu nome na lista de aprovados de um vestibular.

No início de minha graduação tive muitas dificuldades de entender esse lugar e me entender neste lugar, pois ficava me perguntando como iriam ser as provas, os trabalhos, se eu teria capacidade de concluir o curso tão almejado por mim e pelas

peessoas que torciam por mim, como meu filho Pedro, meu esposo Edui e minha irmã Samara. Lembro do que meu pai me disse antes de fazer as provas em janeiro de 2016 - "Tu vai passar" - e esta foi a última vez que vi meu pai vivo, pois alguns meses depois ele foi executado por envolvimento com o tráfico de drogas.

Fui recebida como bixo da Pedagogia no dia 02 de agosto de 2016. Nunca vou esquecer que as pessoas pensavam que tinha uns 20 anos pela minha aparência e achavam que meu filho de 7 anos na época era meu irmão. Quando eu disse que tinha 28 anos as pessoas não acreditavam, pois achavam que eu era mais nova. Senti uma sensação de ansiedade e medo ao chegar na Faculdade de Educação. À medida que fui me integrando com meus colegas descobri amizades de pessoas que, como eu, estão sempre na luta. Fui percebendo e me identificando com algumas histórias vivenciadas pelas colegas do curso e isso foi me fortalecendo. Os livros lidos, os diálogos dentro e fora da sala de aula, me ajudaram muito a construir a Gabrieli de hoje. Eu nem sempre fui consciente do lugar que ocupava na sociedade e atribuo a minha experiência na universidade à construção desse reconhecimento.

Deste modo, fui tecendo meu caminho na perspectiva de um futuro melhor para mim e minha família e levando para minha comunidade uma outra visão através da educação, para que outras pessoas possam ocupar seu lugar dentro de uma universidade pública e ter consciência que, para nós pobres, o significado de ocupar esse lugar tem ainda mais importância. Por outras palavras, se tu chegaste neste lugar e é pobre tens que ter consciência que muitas pessoas da comunidade nem sequer sabem que existe universidade pública e que, apesar de ser difícil permanecer na universidade, este lugar é nosso.

Eu só fui saber da existência da UFRGS com 27 anos, em 2015. Antes disso, achava que só existiam bolsas pelo PROUNI nas universidades privadas e hoje ainda tem gente que me pergunta - "Quanto tu paga?" - e ainda - "Onde é essa tal UFRGS?" E com muita propriedade ainda falo do auxílio que ganho da PRAE. E quem sabe um dia meu filho e seus colegas também ocupem esse lugar.

Em minhas memórias escolares lembro que passei por muitas dificuldades no aprendizado, sempre nas disciplinas de Matemática e Física no Ensino Médio, principalmente. Não porque não sabia fazer as atividades, mas o jeito tradicional de decorar tabuadas e fórmulas não faziam nenhum sentido para mim. Eu pensava em

tantas outras coisas, tinha tantas outras preocupações como, por exemplo, a alimentação de minha casa, pois éramos apenas minha irmã e eu. Na sala de aula aquela disciplina parecia de outro mundo e quando finalmente decorava a tabuada e as fórmulas, realizava as provas de recuperação e passava de ano, percebia o quanto eu estava só, pois nunca tive ninguém em casa para me incentivar e dizer que aquilo fazia parte do processo escolarização. Mas sempre soube no meu interior que não era “burra” e que a escola era importante. Eu não sabia explicar o porquê dessa importância, pensava que quanto mais escolarização tivesse mais chances teria no mundo do trabalho. E assim, a partir de minhas vivências, história de vida e todos os aprendizados adquiridos no curso de Pedagogia e no estágio em Educação Social, escolhi como tema para o meu trabalho final de curso compreender o significado dos saberes, dificuldades, expectativas e desigualdades enfrentadas no cotidiano escolar de crianças e adolescentes de classes populares.

Buscando compreender o mundo que me cerca, como preconizou Charlot na epígrafe posta no início deste capítulo, descobri que uma das mais importantes variáveis associadas ao desempenho dos estudantes, conforme evidenciado em uma vasta literatura nacional e internacional, é o contexto socioeconômico em que eles vivem. Ao estudar Charlot, percebi que as crianças e adolescentes cujos pais possuem menor escolaridade, menor nível de renda, são desempregados ou possuem ocupações de baixo prestígio econômico e social, são mais propensas a apresentarem piores resultados educacionais, como o aprendizado em sala de aula. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018), a variável que representa o índice do Status Econômico, Social e Cultural (ESCS) é uma medida composta, construída com base em um tripé: nível educacional dos pais, nível ocupacional dos pais e um índice de bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no domicílio. É escalada para ter média zero e desvio padrão próximo de 1 para os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE 2017). Esta seção tem como objetivo analisar e explorar a relação entre as condições socioeconômicas dos estudantes e o seu desempenho escolar. Primeiramente, é feita uma análise descritiva comparando os resultados do índice ESCS do Brasil e de países selecionados. Em sequência, os resultados do índice ESCS são explorados por região geográfica e tipo de escola.

Não tenho a pretensão de discutir todo o problema da desigualdade social em nosso país, mas não vejo como deixá-lo de fora, uma vez que estarei buscando uma compreensão mais próxima deste sujeito da educação desigual que temos hoje. Entendo, assim como Charlot (2000) que “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas [...] à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. (p.72)

A ideia de problematizar os saberes de crianças e adolescentes surgiu da necessidade que sentia ao perceber suas dificuldades escolares enquanto estagiária de Educação Social. Sou moradora da comunidade onde realizei o meu estágio e, para mim, esse trabalho atravessa minha história de vida. Além disso, refletir sobre a relação das crianças e adolescentes com a escola (seus saberes, estratégias de aprendizagem, expectativas e significados) é fundamental para a construção do entendimento de como elas aprendem, como isso repercute nas suas vidas, e de que modo as desigualdades que vivenciam afetam essa relação.

Para Charlot (2000) O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é por em movimento; mobilizar-se é pôr em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo “mobilização”, de preferência de motivação. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). “[...] mobilizar-se é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (p.55).

Assim, levanto a seguinte pergunta: por que há desigualdade entre as aprendizagens das crianças e adolescentes de classes populares? Como objetivo geral busco analisar a relação com o saber e as causas que levam à desigualdade escolar de crianças e adolescentes. Este estudo teve por objetivos específicos: 1) conhecer as formas pelas quais crianças e adolescentes estabelecem relações com o saber; 2) analisar, a partir dos balanços de saber, suas expectativas e mobilizações diante dos saberes escolares e não escolares; 3) compreender as formas pelas quais crianças e adolescentes de classes populares enfrentam a desigualdade escolar. Metodologicamente a pesquisa utilizou registros produzidos durante o estágio já mencionado cujo aporte foram os estudos desenvolvidos por Charlot (2000; 2001) sobre a questão da relação com o saber.

No capítulo 2, referente à revisão de literatura, analiso as pesquisas realizadas sobre a relação do saber e as desigualdades escolares. No capítulo 3, indicando o referencial teórico-metodológico, trago Charlot e as bases de apoio teórico para contribuir com meu trabalho. No capítulo 4, descrevo o lugar no qual meu estágio foi realizado e a contribuição para realização deste trabalho. No capítulo 5, analisando os materiais, trago os escritos e desenhos das crianças e adolescentes e a partir desses documentos produzidos durante o estágio, analiso as recorrências encontradas em uma atividade realizada durante meu estágio. Por fim, encerro este trabalho com um capítulo conclusivo que abre outras questões para uma continuidade.

2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FRACASSO ESCOLAR E RELAÇÃO COM O SABER

A revisão de literatura foi realizada no banco de Teses e Dissertações do Repositório de Periódico da CAPES, considerando as pesquisas desenvolvidas no período de 2009 a 2019, produzidas no âmbito da educação. As palavras-chave utilizadas foram: fracasso escolar e relação com o saber.

Foram encontrados mais de dois mil trabalhos relacionados, mas somente foram analisadas as 5 primeiras páginas do resultado de pesquisa no repositório da CAPES. Importante dizer que tal filtragem manual nos periódicos CAPES consistiu em analisar página por página de resultados, excluindo os trabalhos que não estavam relacionados com as palavras buscadas em seus títulos. Assim, cheguei ao número de 7 trabalhos no banco de teses e dissertações. Vale destacar que a maioria dos trabalhos, em geral, desenvolveram estudos relacionados a questões de compreensão da aprendizagem de cunho estritamente cognitivo, o que não corresponde ao propósito desta pesquisa que busca analisar variáveis de origem social e educacional do sujeito.

Em análise dos 7 trabalhos destacados para esta revisão de literatura podemos afirmar que todos os trabalhos são fruto de dissertação de mestrado. O primeiro trabalho tem como título: *Conversas com o fracasso escolar: marcas e experiências de uma travessia*, de Camila Josefina da Silva (2013), em que a temática central é o fracasso escolar enquanto marca-experiência, sendo produzido em uma escola pública de Juiz de Fora, no Ensino Fundamental com turmas do primeiro ao quinto ano. A partir das marcas que constituem o fracasso escolar e suas causas, a partir das narrativas e escritos, a pesquisa utiliza-se de autores para sua fundamentação teórica como Foucault (1973), Deleuze (1992), Freire (1997), Vygotsky (1984), para apresentar a relação entre o sucesso e o fracasso escolar. A partir dos escritos, conversas sobre o incômodo da repetência escolar, a autora traz as marcas do processo de escolarização em sua pesquisa e a concepção de aprendizagem e fracasso escolar.

O estudo de dissertação de Elias Festa Paludo (2019), *Escolarização em camadas populares: a percepção dos egressos sobre a escola*, investigou como os egressos da Educação Básica compreendem e vivenciam a experiência escolar. A

pesquisa utilizou das narrativas de jovens oriundos de uma comunidade com raízes quilombolas, socialmente vulneráveis e com pouca escolaridade entre seus familiares. Foram analisados os aspectos institucionais da escola, esta enquanto espaço de socialização e as projeções individuais de futuro. O autor utilizou Bourdieu (1979) para evidenciar que o ambiente escolar pode naturalizar a desigualdade social e os resultados desse material apontou considerações no gargalo da evasão escolar e indica a superação da reprodução das desigualdades a partir do acesso ao Ensino Superior entre alguns jovens oriundos de uma comunidade quilombola.

O trabalho de Marcos Rogério Santos (2015), *Fenômenos do fracasso escolar nas escolas de Ensino Fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da prova Brasil (2007-2013)*, teve como objetivo identificar o perfil racial e o sexo dos estudantes que compõem os quadros de distorções (idade-série, repetência e evasão escolar) nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Santa Catarina. Para a análise utilizou a incidência de determinantes do fenômeno, estando a pesquisa fundamentada em Bourdieu (2003), o qual enfatizou que não é suficiente enunciar o fato da desigualdade social diante da escola. A proposta desenvolvida apresentou os mecanismos que determinam a produção dessa desigualdade, considerando variáveis explicativas de caráter familiar, percurso escolar, capital social, capital escolar, utilizando-se dos diferentes percentuais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada município catarinense que tenha ou não implementado políticas sociais e educacionais.

A dissertação de Ester Silva Venâncio Saraiva (2017), *A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009)*, é um estudo sócio-histórico e teve como objeto o fracasso escolar. Seu referencial metodológico apresentou estudos de Koselleck (2006) e Bourdieu (2008), tendo como objetivo principal compreender o fracasso escolar como conceito a partir da imprensa periódica de ampla circulação nas décadas de 1980, 1990 e 2000. A investigação partiu da versão digital do Jornal Folha de São Paulo, onde foi estabelecido um recorte temporal, considerando a polissemia do conceito do fracasso escolar e sucesso escolar, reprovação escolar, repetência escolar. A pesquisa apontou também sincronia nas causas junto a polissemia do conceito, situando três temas: extraescolar, sujeito e intraescolar.

O estudo de Lealce Mendes da Silva (2014), *O sujeito na relação com o saber: do fracasso à inibição*, analisou a relação de crianças que têm fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a produção de resultados nas avaliações sistêmicas e com a aprendizagem escolar. O trabalho apresentou as avaliações sistêmicas em nível nacional e no estado de Minas Gerais que, a partir da década de 1990, tornaram-se expressivas e passaram a desempenhar sentido comparativo, bem como realizou uma revisão de estudos acerca do fenômeno do fracasso escolar. Para o desenvolvimento do seu trabalho, o autor utilizou o instrumento metodológico Balanço do Saber criado por Charlot e o arcabouço teórico usado para análise dos dados foi o psicanalítico, visto que a Psicanálise é o campo de saber que possibilita a elucidação do que ocorre inconscientemente e que vem incidir sobre as relações do sujeito com o saber. Para Silva com o Balanço do Saber foi possível detectar a relação de crianças e com a inibição diante do saber escolar com produção que singularidades são anuladas pela política de resultados nas avaliações sistêmicas é de angústia e medo de errar e vergonha por não saber, enquanto que a relação com a aprendizagem é de valorização da aquisição de conhecimento, mesmo que seja por demanda e impedida pela inibição. E que as singularidades são anuladas pela política de resultados que demanda que o sujeito se aproprie de determinado conhecimento em determinado tempo sem considerar o motivo pelo qual o sujeito se inibe diante do saber escolar.

A pesquisa bibliográfica de Flavio Roberto Vieira da Silva (2014), *Fracasso escolar e a relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot*, toma o conceito de relação com o saber como base teórica para constituição de uma sociologia do sujeito. O estudo articulou pesquisas de Charlot sobre o fracasso escolar, cujo ponto de partida teórico-metodológico exige a superação da leitura negativa, ou seja, aquela análise em termos de falta, de carência: falta de competências, falta de habilidades, falta de saberes. Neste sentido o autor traz em seu trabalho a sociologia da reprodução, de autores como Bourdieu (1975; 1989; 1997) e Passeron (1975), e relaciona estatisticamente a origem social e o desempenho escolar que em geral se apresenta deficitário entre estudantes dos meios populares. Assim, a correlação estatística não pode ser analisada em termos de causa do fracasso escolar e sim desenvolver uma leitura positiva do fracasso e do êxito escolar, superando o objetivismo das sociologias se sujeito (reprodutivismo). A partir dessa análise

bibliográfica, Silva (2014) destacou ainda outras propostas teóricas como a sociologia da experiência escolar de Dubet (1977; 1998), e a sociologia do indivíduo de Lahire (1997; 2006; 2014), que trazem importantes contribuições para as novas condições e formas de socialização intra e extraescolar em sociedades diferenciadas.

Especificamente com o tema central acerca da relação com o saber e o fracasso escolar, encontrou-se somente um trabalho. Trata-se da dissertação de mestrado de Ana Cristina Marques Lemos (2016), a qual discutiu a relação com o saber dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. A pesquisa fundamentou-se nos estudos desenvolvidos por Charlot (1996; 2000; 2001; 2009) sobre a noção de relação com o saber e teve como sujeitos pesquisados os jovens do Centro Socioeducativo São Francisco de Assis em Governador Valadares. Como objetos específicos propôs:

- a) Analisar os processos das aprendizagens no conjunto das aprendizagens evocadas pelos jovens privados de liberdade;
- b) Analisar, a partir dos balanços de saber, as expectativas e mobilização destes jovens rumo a uma nova trajetória de vida;
- c) Relacionar as conexões entre lugares e agentes de aprendizagem evocados pelos jovens, a partir do recolhimento das multiterritorialidades.

Na metodologia de sua pesquisa utilizou-se da teoria da relação com o saber e da teoria dos estudos territoriais, sendo sua proposta de trabalho centrada no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (aprender), ou confronto de saberes, de Charlot (2001). Sua pesquisa trouxe resultados que indicam que esses jovens acutelados adotam certos saberes e aprendizados para interpretar o mundo em que vivem e para sobreviver. Apesar dos saberes escolares serem pouco evocados pelos jovens, a escola aparece como o caminho para mudança de vida. O reconhecimento do encontro da multiplicidade, a partir das conexões dos agentes e lugares de aprendizagem, nos permite uma reflexão do saber como relação, produto e resultado, indicando que esse campo de estudo pode se constituir em ferramenta importante para pensar a juventude em situação de vulnerabilidade social e educacional.

A partir das leituras realizadas pude refinar minha escrita e olhar com mais propriedade para o meu trabalho de conclusão de curso. A pesquisa de Ana Cristina Marques Lemos foi fundamental, pois, dos trabalhos lidos, é o que mais se aproxima

de meu estudo. Apesar de ser uma pesquisa com jovens privados de liberdade, a autora insere as teorias de Charlot com muito conhecimento no que se refere às análises dos balanços de saber, quanto às expectativas e mobilização dos jovens pesquisados. Além disso, pude reconhecer grande semelhança no resultado de pesquisa de Lemos, no qual os jovens em situação de vulnerabilidade social veem a escola como uma mudança para sua realidade, assim como crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade que frequentam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, compartilham da mesma opinião, reconhecem os espaços escolares como um caminho de mudança.

3. A RELAÇÃO COM O SABER COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O processo de construção do referencial teórico-metodológico ocorreu a partir da leitura dos livros *Da relação com o saber* (2000) e *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* (2001) de Charlot. O autor traz uma contribuição importante para o alcance dos objetivos propostos para este trabalho de pesquisa.

Bernard Charlot (2000; 2001), filósofo e sociólogo, aponta que o fracasso escolar não existe: o que existe são crianças e adolescentes em situação de fracasso e, portanto, histórias que remetem ao que conhecemos como fracasso escolar. O autor reconhece que a repetência e a evasão são causadas pelas condições sociais, situações que podem levar o sujeito ao fracasso escolar.

Em contraponto, em uma visão positiva sobre o aluno e não sobre o que faltou para esse aluno, é preciso falar sobre suas situações e não sobre o fracasso escolar visto de modo genérico. O fracasso escolar, portanto, se torna objeto de pesquisa visto a partir de uma leitura positiva, não se tratando de um olhar otimista ou crítico, mas de não negar as causas que levam ao fracasso escolar do indivíduo.

Silva (2014) apresenta uma abordagem a partir de Bourdieu e Passeron focado na sociologia da reprodução das diferenças. Nessa vertente sociológica, o fracasso escolar não existe por acaso e nem se trata de um fenômeno, mas sim atinge os meios populares com mais frequência. Os sociólogos ressaltam que o sistema escolar antes de gerar o novo e criar igualdade para todos os estudantes, reproduzem o antigo disfarçado de desigualdades sociais. Para Charlot, a teoria da sociologia reprodutiva está correta, mas é insuficiente, pois muitos alunos oriundos de classes populares obtiveram êxito escolar ao mesmo tempo em que indivíduos das classes mais abastadas fracassaram em seus estudos. Trate-se dos êxitos e fracassos “paradoxais”.

A sociologia da reprodução, de autores como Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis e, sobretudo, Bourdieu e Passeron, teve grande aceitação no Brasil na crítica desmistificante à política educacional do regime militar (1964-1985) e ao fracasso escolar. Com a redemocratização da sociedade brasileira, o reprodutivismo passa a ser discutido como uma teoria crítica que não oferece alternativas concretas de luta no interior do sistema escolar. A sociologia da subjetivação de Dubet ou a sociologia dos indivíduos de Lahire trazem importantes contribuições para as novas

condições e formas de socialização dentro e fora das escolas, em sociedades distintas, e tem em comum os estudos da microssociologia. Assim, a partir de uma leitura positiva do fracasso e sucesso escolar, podemos ir além do reprodutivismo que peca por certo objetivismo. Para Charlot, o ponto inicial para a construção de uma sociologia do sujeito tem como base estruturante o conceito de relação com o saber, assim o fracasso escolar se torna um objeto de estudo. Temos um sujeito histórico e socialmente determinado, resultado do processo de hominização, socialização e singularidade. O saber impulsiona a humanidade à socialização.

A relação com o saber só ocorre através de uma mobilização do aluno que, para Charlot, é um conceito subjetivo que acompanha o aluno de fora para dentro, ou seja, a mobilização não é nada mais que os movimentos para atingir seu desejo, um sentido, um valor. Assim, a sociologia do sujeito, a partir da leitura positiva e da teoria da relação com o saber, representa uma verdadeira mudança de paradigma nas análises acerca do fracasso escolar.

Na relação epistêmica temos relações com um saber objeto, relações com uma atividade executada pelo corpo e relações intersubjetivas. Nesta relação com o saber objeto, temos um objeto virtual (o “saber”) encarnado em objetos empíricos (livros), em que o processo de conhecimento passa pela constituição de um eu epistêmico (o eu da razão, do intelecto), diverso do eu empírico (o eu do cotidiano).

3.1 COMO SE CONSTITUI A RELAÇÃO COM O SABER

Sobre a relação com o saber e as causas que levam à desigualdade escolar de crianças e adolescentes, compreender a relação do saber das crianças e jovens com o saber e com a escola, a partir da teoria de Charlot, assim como entender quais são os saberes e como se constrói esse saber e seus significados, as dificuldades enfrentadas no processo escolar e as causas que levam à desigualdade escolar são pressupostos desta pesquisa.

A noção de relação com o saber provém essencialmente de três fontes: a Psicanálise, sobretudo lacaniana (Lacan, depois Aulagnier); a sociologia da educação, através dos trabalhos de pesquisadores críticos (Bourdieu e Passeron); com algumas raízes igualmente do lado da fenomenologia e dos formadores de adultos. Conforme

Charlot (2005), a expressão relação com o saber apareceu pela primeira vez entre os psicanalistas (década de 1960) e pela segunda vez entre os sociólogos da educação de inspiração crítica (década de 1970).

Charlot aponta duas perspectivas que podem explicar as relações com o saber: na psicologia vai ocupar-se da questão do desejo e, na perspectiva sociológica vai trazer as diferenças das relações com o saber a partir da classe social. A didática considera o sujeito tanto envolvido em relações de desejo (do ponto de vista da psicanálise), como em relações sociais (do ponto de vista da sociologia). Para tanto, realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo, o constrói e, ao mesmo tempo, o transforma, num movimento indissociavelmente humano, social e singular. (CHARLOT, 2005)

Quando a didática abre-se assim à questão da relação com o saber, ela deixa de pressupor o “Eu epistêmico” (o sujeito do conhecimento racional) como já constituído e à espera, de algum modo, de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber de forma exemplar. Ela se indaga sobre a própria constituição do Eu epistêmico; portanto, sobre suas relações com o “Eu empírico” (com um sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele já buscou interpretar). (CHARLOT, 2001, p. 18)

Para o autor o “fracasso escolar” não existe, o que existe são situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Não se pode negar sua existência, porém para analisar os fenômenos usualmente designados como “fracasso escolar”, é preciso construir um objeto preciso de pesquisa, pois este não possui função analítica em si. (CHARLOT 2000)

O termo fracasso escolar remete para fenômenos designados pela ausência de algo em relação a alunos, situações. Pois, só poderá ser analisado a partir de histórias e situações. O “fracasso escolar” não é um “fato”, que permitiria ser “constatado”. Logo, analisar o contexto histórico, de modo que o fracasso escolar seja visto como diferente ou falta de algo, não somente pela classe social e sim quais fatores levaram o sujeito ao fracasso escolar, é o que preconiza Charlot.

Constata-se que os jovens das camadas populares, resistentes ou passivos frente aos saberes escolares, fora da escola podem adotar comportamentos que apresentam uma certa complexidade e que supõem aprendizagens aprofundadas. A perplexidade é ainda maior quando se constata que tais

jovens, muitas vezes com poucos recursos para as tarefas escolares que envolvem a linguagem, revelam-se bem falantes nas interações [...]. (CHARLOT, 2001, p. 17)

O pesquisador que estuda a relação com saber tem como objetivo analisar as relações com os lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamentos, situações, normas de relacionamento, com propósito de compreender essa relação do indivíduo com o saber.

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

Chevallard (1992, *apud* CHARLOT, 2001), trabalha com a ideia da relação institucional com o saber, entendendo por instituição a escola, a família, a profissão etc., o que se trata de outra forma de interpretação a partir da ideia de relação com o saber.

Para identificar os processos que estruturam as histórias escolares, não podemos partir de variáveis consideradas em princípio como pertinentes: o que está em questão é precisamente saber quais variáveis são pertinentes para dar conta do que se passa numa situação ou numa história escolar. (CHARLOT, 1996, p.51)

Charlot afirma que as relações com o saber são mobilizadas em várias situações, não somente nas relações concretas de aprendizagem, como no ambiente da escola. O estudo da relação do jovem com o saber, voltado para a escola, possibilita mapear os entraves da aprendizagem a partir da diferença. E, a partir dos questionamentos sobre como o sujeito (aluno) se relaciona com o saber, temos a possibilidade de entender como ele aprende.

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o

mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. (CHARLOT, 2000, p. 63)

Metodologicamente, o estudo das relações com o saber utiliza os seguintes procedimentos: “descrever e escutar, conceitualizar e teorizar” (CHARLOT, 2000, p. 15). Sendo assim, o pesquisador procurará situar-se o mais próximo possível dos fenômenos, dando a palavra àqueles que se envolveram nas situações e práticas que está estudando. Segundo Charlot (2000), não basta, porém, coletar dados, é necessário que o pesquisador, além de observar, desenvolva uma escuta junto aos sujeitos envolvidos.

A pesquisa consiste em identificar processos e organizá-los de forma a explicar que são construções teóricas que abrangem a coerência constatada entre os dados empíricos, procurando identificar os processos que caracterizam as “figuras do aprender”. Cabe destacar que a ideia não é categorizar os sujeitos, pois dessa forma implica em uma leitura de desagrado, mas sim formular questões em termos de diferenças. Mesmo assim, o autor alerta que a constatação dessas diferenças também oferece risco de induzir as respostas em termos de categorias de relação com o saber. Metodologicamente falando, é mais um trabalho de identificação, de exploração de construção de elementos e processos.

3.2 O SER HUMANO E SUA NATURAL OBRIGAÇÃO DE APRENDER

Charlot aponta que o ser humano está condicionado e submetido à obrigação de aprender. Neste processo de “hominização” aprendem a viver com outros homens com quem dividem o mundo, se apropriam do mundo e participam da construção deste mundo que já existe, mas que é único para cada sujeito. A educação só acontece pelo desejo de aprender, a educação ocorre se o sujeito apropria-se e concede construir-se. Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53)

A relação com o saber parte do sujeito em relação ao outro e ao mundo. Para Charlot (2000), nascer é ingressar em um mundo no qual se está submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo. A espécie humana instituiu saberes, conceitos e condições, o ser humano ao se apropriar deste conjunto, torna-se homem, por isso a espécie humana se submete à obrigação de aprender.

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “humanização” (tornar-se homem), de singularidade (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). (CHARLOT, 2000, p. 53)

Aprender faz parte de um processo, no qual o sujeito constitui-se e é constituído em um movimento distinto para a educação, que caracteriza apropriar-se do legado humano pelo indivíduo. Charlot aponta que não podemos nos apropriar de algo que não está próximo ou disponível em determinado tempo da história.

A educação é produção de si mesma; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. [...] Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000, p. 54).

A relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – o aprender – requerem tempo e jamais acabam. (CHARLOT, 2000) Sendo assim, para o autor não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender (e também com um tipo de saber ou de aprender). (CHARLOT, 2001)

3.3 AS FORMAS DE APRENDER

Todo ser humano aprende, se não aprendesse não se tornaria humano. Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com o auxílio de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000)

Aprender é uma apropriação de um saber que não conhecia antes. A relação epistêmica da linguagem assume forma de objeto. Do ponto de vista epistêmico do autor, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...). Aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança (jovem ou adulto) vive e aprende. (CHARLOT, 2000)

Aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Aprender é também dominar uma atividade; significa, agora, passar do não apropriado ao apropriado de uma certa atividade. “Existe, de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objeto, é um Eu imerso em uma dada situação [...]” o autor chama também de “imbricação do EU na situação o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo”. (CHARLOT, 2000, p. 69)

Toda relação com o saber é também uma relação consigo mesmo. Aprender envolve uma relação, ao mesmo tempo daquele que aprende, e, indissociavelmente, com o que ele aprende e consigo mesmo. (CHARLOT, 2001)

3.4 NÃO HÁ SABER SEM RELAÇÃO COM O SABER: O SUJEITO EM BUSCA DO SABER

Não há saber sem relação com o saber, somente quando o sujeito deseja e compreende é que se apropria do saber, quando o sujeito reconhece a importância do saber é que reconhece o sentido do que aprende, logo esse aprendizado deverá ser significativo para o sujeito.

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. (CHARLOT, 2000, p. 60)

Deste modo o saber apresenta-se em forma de “objeto”, com sentido, valor, diferente para cada um, sendo assim cada sujeito entende o saber de forma singular, porém esse saber é construído em uma história coletiva.

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Trata-se de levar a criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 64)

A condição de aprendizagem, assim como o local é visto pelas pessoas, é também marcada por um momento (de minha história e de outras histórias). Não é possível estabelecer se existe uma situação ou um lugar (espaço) próprio ou impróprio para aprender, no entanto é possível definir a relação (os sentidos) que o sujeito estabelece com uma dada oportunidade (situação) de aprender. Charlot também refere a relação epistêmica com o saber, sob três formas: apropriar-se de um objeto, dominar uma atividade e entrar em um dispositivo relacional.

Portanto, essa dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária, ela contribui para dar-lhes uma forma própria. O autor afirma que “a

preferência do sujeito por tal ou qual figura do aprender pode ser posta em correspondência com sua identidade social”, pois a necessidade de um determinado momento e/ou a propagação de determinado saber podem “induzir” o sujeito a interessar-se particularmente por determinada figura do aprender. Entretanto, o autor salienta que esta “indução” não é determinista. Em uma análise não se deve separar a relação social das dimensões epistêmica e identitária, tendo em vista que a questão em debate é a do aprender “enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo”. (CHARLOT, 2000, p. 74).

Para o autor, “O mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “O Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição social escolar, que tem uma história marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém” etc. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”. (CHARLOT, 2000, p. 73)

3.5 DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA AMPLIAR COMPREENSÕES: BERNARD LAHIRE E AS DESIGUALDADES ESCOLARES

A partir dos diálogos com Lahire pude compreender ainda melhor o fracasso e o sucesso escolar nas regiões de vulnerabilidade social e o conceito de capital cultural para as classes populares. Para o autor, a presença do capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”, portanto, nem sempre acontece.

As pessoas que têm disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de localizá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar, nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitam “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua e sistemática. É assim que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares diferentes, na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando

uma frase célebre, que “herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para o herdeiro”. (LAHIRE, 1997, p. 338)

Portanto, é preciso voltar aos termos sociológicos empregados correntemente como “origem social”, “meio social” e “grupo social”. Esses termos, que podem ser colocados como sendo “causas” em modelos gerais (estatísticos) de explicação dos fenômenos de “sucesso” e do “fracasso” escolar, tornam-se inadequados a partir do momento em que construímos, como diz Revel (*apud* Lahire, 1997), somente análises do ponto de vista do contexto social: configurações familiares particulares. Consequentemente consideramos as diferenças entre famílias que normalmente se tornam equivalentes nas pesquisas estatísticas (concretamente as encontramos nas mesmas linhas ou nas mesmas colunas dos quadros estatísticos) por sua semelhança do ponto de vista de propriedades sociais gerais (por exemplo, capital escolar, capital econômico), então nos damos conta de que não há nada mecânico (como poderiam fazer crer os modelos determinantes e causalistas um tanto abstratos), e, com isso, nada simples, nos processos que conduzem às facilidades ou dificuldades escolares. (LAHIRE, 1997, p. 32).

Deslocando o olhar para casos particulares, ou melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham as práticas e as formas de relação sociais que conduzem ao processo de “fracasso” ou de “sucesso”. O autor traz ainda as relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social. Tais critérios servem como indicadores pertinentes de realidades sociais, e devem ser contextualizadas. (LAHIRE, 1997)

Ainda para Lahire, o comportamento nos espaços escolares não é fruto de causas únicas, na verdade estão envolvidas num conjunto de estados de fatos, de dados cujos comportamentos práticos cotidianos não passam de tradução: traduzem o espaço potencial das reações possíveis em função do que existe em termos inter-humanos. Qualquer modificação da constelação de pessoas e, portanto, dos traços familiares, das propriedades objetivas ou das disposições incorporadas, da estrutura de coexistência, pode levar a uma transformação do comportamento da criança. Mas, nenhuma característica em si explica esse comportamento. Ao contrário da compreensão descontextualizada das causas do “fracasso” ou do “sucesso”, a

reconstrução das pressões sociais relacionadas concretas que se exercem sobre as crianças singulares procura restituir os determinismos sociais.

4. DE QUE LUGAR EU FALO QUANDO REFIRO CLASSES POPULARES?

Falo desde o lugar de moradora de uma comunidade, desde esse lugar, falo também de um lugar estigmatizado e, falo ainda, desde uma instituição que foi criada para mudar a realidade local. O Instituto Lenon Joel Pela Paz atende mais ou menos 160 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com idade entre 6 anos a 17 anos e 11 meses, nos turnos da manhã e da tarde, de segunda à quinta-feira, das 8 horas às 17 horas.

O espaço que já foi uma casa residencial opera como organização não governamental de maior visibilidade nos meios de comunicação do município. Conhecida por representar uma história de superação, foi fundada em 08 de novembro de 2006, depois de uma tragédia que vitimou Lenon Joel Backes, 16 anos, filho único do casal Noli Backes e Senaile Backes. O jovem foi assassinado no dia 18 de setembro de 2006, em consequência de um assalto ao estabelecimento comercial da família, um minimercado, no bairro São Miguel. Assim, juntamente com membros da comunidade, o Instituto foi criado para transformar a realidade local.

As atividades iniciaram na garagem da casa da família Backes e, em 2008, com um recurso do Orçamento Participativo, compraram o espaço onde hoje está sediado. No ano de 2009, com base nas referências encontradas em seus documentos oficiais, a organização começou a direcionar-se para um trabalho mais sistematizado, a partir da elaboração do Balanço Social que é apresentado a toda a comunidade e aos parceiros anualmente.

O espaço oferece atividades de mediação de conflito, oficina esportiva: futebol e recreação, oficinas de dança, música: teclado e violão, curso de informática básica e inglês básico. O Instituto busca financiamento em agências de fomento e intuições parceiras, mantém convênio com a prefeitura e faz um amplo trabalho com voluntariado e parcerias para sustentar suas atividades. Tem como missão apoiar e desenvolver ações em defesa da paz, a elevação e a manutenção da cidadania e qualidade da vida do ser humano e do meio ambiente, através de atividades educativas, do esporte, da cultura e do lazer. Seus valores e princípios são a Cultura de paz: fortalecimento da convivência harmonia, com paz, respeito e dignidade entre

crianças e adolescentes, jovens e pessoas adultas. Seu foco é a promoção da paz através da Educação Social.

4.1 COMO CONHECI O INSTITUTO LENON JOEL PELA PAZ

Há um ano fui convidada pelos colegas do curso de Pedagogia para participar do 3º Encontro Estadual de Educação Social e I EDUSO RS, e neste espaço assisti e conheci educadores e educandos do Instituto Lenon Joel Pela Paz, que veio a ser o local em que realizei o estágio I em Educação Social. Fui uma das primeiras alunas do estágio em Educação Social após a mudança do currículo na Pedagogia. Logo após conhecer o espaço, junto com a professora responsável pela disciplina Karine Santos, organizamos meus dias e horários para iniciar o estágio. Foi então a partir deste dia, 13 de agosto de 2018, que iniciei minha relação com o Instituto Lenon Joel Pela Paz.

Foram mais de 100 horas de estágio obrigatório. Nas primeiras semanas pude participar das reuniões e organizações administrativas com a pedagoga do Instituto, Amanda Beatriz, em seguida fui para as salas participar dos planos de ação, projetos realizados pelas educadoras Aline Silva e Grazielle Pereira, Fernanda Glienke e Gislaine Grasel. Então, para as minhas práticas pedagógicas (plano de ação) com adolescentes, organizei um seminário sobre autoras negras. A partir do seminário sobre as autoras Djamilia Ribeiro (*O que é lugar de fala?*), Chimamanda Adichie (*Para educar crianças feministas*), Angela Davis (*Mulheres, Raça e Classe*), bell hooks (*Ensinando a transgredir*), apresentação, leitura e discussão sobre os livros e sobre as autoras, elaboração de escritas e desenhos com os lápis da UNIAFRO, a duração do plano levou quase dois meses, pois nossos encontros eram duas vezes por semana.

Para as crianças de até 12 anos o trabalho foi realizado com o livro de Maíra Suertegaray (*Dandara seus cachos e caracóis*). E com o instrumento utilizado por Bernard Charlot com o nome de Balanço do Saber, o resultado foi selecionado como objeto de análise nesta pesquisa.



Figura 1: Logotipo Instituto Lenon atual
Fonte: Website da Organização

A partir da relação que construí com as crianças, adolescentes e profissionais do Instituto Lenon Joel Pela Paz, bem como a minha relação com a comunidade na qual o Instituto está inserido, sendo a mesma onde eu resido, optei por produzir meu trabalho de conclusão de curso sobre a relação com o saber das crianças e adolescentes e entender quais as formas estabelecem a relação com o saber, suas experiências e o papel da escola nesse contexto.

4.2 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO QUE VIROU TCC

O material de análise foi produzido no âmbito do estágio realizado no Instituto Lenon, como já mencionado, e teve como instrumentos uma atividade escrita pelas crianças e adolescentes, uma atividade de desenho desenvolvida com as crianças e adolescentes daquela instituição e o diário de campo.

Intitulamos como metodologia a análise documental, pois entendo que os materiais produzidos no estágio são hoje um registro documental. Como os materiais foram produzidos com muitas crianças e adolescentes, o recorte ocorreu a partir de alguns critérios: analisar apenas 4 trabalhos e identificar os 4 trabalhos a partir da faixa

etária de 9 a 12 anos. Assim, foi utilizado como material de análise dois registros guardados por mim:

1. O que ensinar a quem nada sabe:

NÓS E OS ETs: O QUE ENSINAR A QUEM NADA SABE?

Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na sua casa um ET sentado no sofá da sua sala. (...) A missão dele é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos terráqueos. Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele poderia ir aprender? Como ensiná-lo? Você poderia fazê-lo viver o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender. Desenhe como tu vê a tua escola? Desenhe o que tu gostas de aprender na escola? O que você acharia importante ensinar-lhe? (CHARLOT, 2001, p.37)

A atividade foi proposta em um dos períodos de oficina que desenvolvi no Instituto e que exigiu que escrevessem sobre o que seria necessário ensinar a esse ET. Posterior a isso, cada um leu o seu texto e foi estabelecida uma conversa sobre as principais aprendizagens que cada um indicou como importante ensinar ao ET.

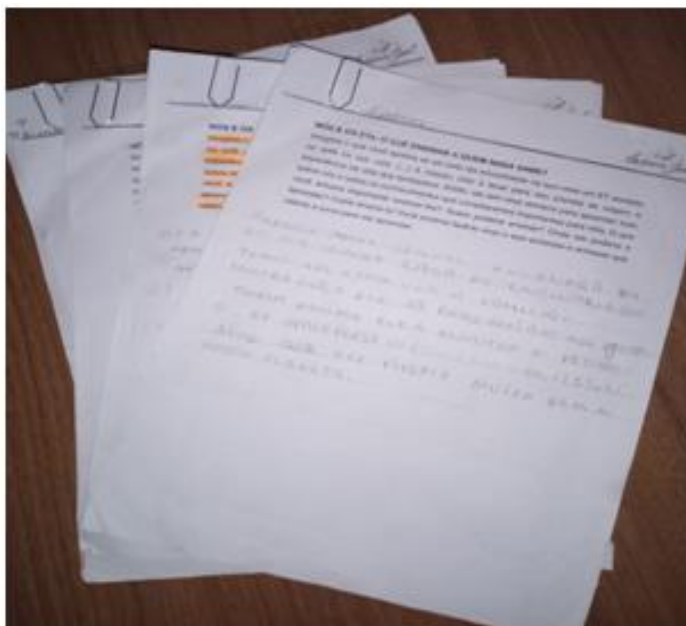


Figura 2: Registros de pesquisa

2. Desenhos representativos sobre a escola:

A proposta dos desenhos foi acrescentada como atividade na oficina tendo em vista que o resultado da conversa em que as opiniões sobre a escola divergiam muito. Assim, foi solicitado que desenhassem a partir das seguintes questões: Como tu vê a tua escola? Desenhe o que tu gostas de aprender na escola.



Figura 3: Registros de pesquisa

Aplicar essa proposta de atividade nas oficinas dirigidas por mim no período de estágio foi de grande aprendizado pois, a partir do instrumento Balanço do Saber idealizado por Bernard Charlot, pude me aproximar e compreender a relação do saber dessas crianças e adolescentes, assim como o que os mobiliza. Tendo como influência as suas narrativas sobre o cotidiano escolar, resolvi desenvolver essa proposta de atividade e que, surpreendentemente, me aproximou ainda mais desses educandos e educandas. Em nossas conversas a escola é vista como algo potente e busca de melhores oportunidades para suas vidas. Então, a partir de nossa convivência e fortalecimento do nosso vínculo fui percebendo quais temas poderíamos dialogar em nossas oficinas e, para minha felicidade, muitos dos temas levados para as oficinas também eram assuntos que eu gostaria de aprender se eu fosse uma educanda.

Assim, busquei instigar seus saberes e levar uma compreensão a partir de meus aprendizados no curso de Pedagogia.

5. CRIANÇAS, ADOLESCENTES, SABERES E ESCOLA: COMPREENSÕES POSSÍVEIS

Neste capítulo vou descrever as recorrências encontradas a partir dos registros de atividades desenvolvidas nas oficinas para crianças e adolescentes que frequentam o Instituto Lenon Joel Pela Paz. Também a partir das fichas encaminhadas pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da região oeste de São Leopoldo, onde se encontra a instituição, com dados como quantidade de pessoas por família, escolarização, renda dos pais ou responsáveis e renda familiar.

5.1 DE QUE LUGAR EU FALO?

Os quatro educandos vivem na comunidade, no qual o Instituto Lenon Joel Pela Paz está localizado, região oeste de São Leopoldo, e frequentam as escolas municipais locais citadas. Sobre as escolas locais, dados do site *Qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras*, em pesquisa realizada no ano de 2017, demonstra que ambas as escolas possuem um percentual importante de distorção idade série nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo os dados, a Escola Paulo Beck atinge 56% da distorção idade série nas turmas de 6º ano e em segundo lugar com 32% no 4º ano. Já a Escola Rui Barbosa tem seus maiores índices de distorção idade série entre o terceiro ao sexto ano do ensino fundamental.

Sobre a comunidade, a região oeste é conhecida e lembrada pelo alto índices de desigualdades, violência e homicídios envolvendo adolescentes e jovens, especificamente nos bairros Vicentina e São Miguel, no qual estão localizadas a organização e as escolas citadas acima. Segundo os dados do Diagnóstico Socioterritorial (Política Municipal de Assistência Social e Sistema Único de Assistência Social de 2016), há pelo menos 29.248 mil habitantes na região oeste de São Leopoldo com renda familiar per capita de R\$187,66, o bairro Vicentina ainda traz valores como R\$77,00 de renda familiar per capita, assim como possui o maior índice da população adulta que nunca frequentaram a escola, 99 pessoas.

Sobre a pessoas que residem na comunidade, segundo Cadastro Único da Assistência Social (CADÚNICO) da região oeste, há 541 pessoas adultas que concluíram o Ensino Médio, 1.326 tem o Ensino Fundamental completo, 1.894 pessoas não concluíram o Ensino Fundamental e 148 pessoas adultas nunca frequentaram a escola, sendo somente 8 pessoas que possuem Ensino Superior nos três bairros que contemplam a região oeste: 2 pessoas no bairro Vicentina, 6 pessoas no bairro São Miguel e nenhuma pessoa com nível superior no bairro São João Batista.

5.2 DE QUEM EU FALO?

Para esta análise foram selecionados apenas 4 materiais produzidos entre crianças e adolescentes. Segundo a minha percepção, somente analisar documentos não permite construir uma compreensão sobre quem são e como vivem. Por isso, busquei junto ao CADÚNICO informações que me ajudam a conhecer melhor quem são esses sujeitos que produziram os materiais que irei analisar nos próximos itens.

Dignidade¹, que tem 9 anos de idade, de pele negra, reside na região desde que nasceu. Mora com sua mãe e duas irmãs mais velhas, frequenta o 3º ano e está vinculado ao Instituto Lenon Joel Pela Paz desde os 6 anos de idade. Chegou no Instituto encaminhado pelo CRAS. Dignidade é muito alegre e sincero. Com certeza nunca vou me esquecer da sua fisionomia, pois sua história de vida é muito marcante, apesar da pouca idade traz em seus relatos vivências fortes, como a fome, dificuldades escolares e seus sonhos de dar uma vida mais digna para sua mãe e irmãs. A mãe de Dignidade tem o Ensino Médio incompleto e nasceu em São Leopoldo. Não há nenhuma informação sobre o pai.

Justiça, que tem 10 anos de idade, de pele negra, reside na região desde bebê com seus pais e com mais dois irmãos, um mais velho e outro mais novo. Justiça está frequentando pela segunda vez o 3º ano e está vinculada ao Instituto Lenon Pela Paz desde os 6 anos. Também chegou no Instituto encaminhado pelo CRAS. O pai de Justiça, estudou até o 6º ano e a mãe é analfabeta segundo o que está em sua ficha do CRAS. Justiça é muito inteligente e comunicativa, sua repetência de ano foi vista

¹ Os nomes dos participantes foram preservados, escolhi dar nomes partindo de minhas vivências com os educandos e de suas trajetórias de vida e de minhas perspectivas para a população que vive nessa comunidade.

pelas educadoras como surpresa, pois segundo relatos das educadoras ela se destaca sempre nas atividades propostas na organização, e no tempo em que estive desenvolvendo atividades na organização, também compartilho da mesma opinião que as educadoras. Assim como Dignidade, Justiça também sonha em ter um bom trabalho para dar uma vida melhor para seus pais.

Respeito, que tem 9 anos de idade, de pele negra, reside na comunidade desde bebê com seus 3 irmãos. Está frequentando o 3º ano e está vinculada ao Instituto Lenon Pela Paz desde os 6 anos. Também foi encaminhado pelo CRAS. Respeito é muito afetuoso e tímido, tem algumas dificuldades para se relacionar, mas assim que estabelece o vínculo, se entrega demonstrando muito carinho por seus colegas da organização e educadores. Respeito ama jogar, porém em seus relatos traz algumas dificuldades de jogar no time da escola, pois sofre bullying por estar acima do peso. Mas nas atividades de dança se destaca pela rapidez de memorização das coreografias ensaiadas. Em sua ficha está escrito que o pai é natural de Montenegro e sua mãe natural de São Leopoldo, porém ambos são analfabetos segundo os registros nas fichas.

Esperança, tem 12 anos de idade, de pele negra, reside na região desde os 4 anos. É natural de Porto Alegre, mora com seu pai e sua madrasta. Esperança está frequentando pela segunda vez o 4º ano e está vinculada ao Instituto Lenon Pela Paz desde os 9 anos. Também foi encaminhado pelo CRAS. Esperança, apesar da pouca idade, trouxe relatos nas rodas de conversa sobre como fazia para matar a fome. Também contou sobre o envolvimento de pessoas da sua família com o tráfico de drogas. A ficha foi preenchida pela madrasta, na qual não aparece a cidade onde nasceu, porém, quanto à escolaridade tem o Ensino Fundamental completo e seu pai natural de Porto Alegre tem o 4º ano do Ensino Fundamental.

5.3 COMPREENDENDO AS RELAÇÕES COM O SABER

Recorrências encontradas nos materiais produzidos por Justiça, Dignidade, Respeito e Esperança, a partir da análise da produção sobre o Balanço do Saber, indicam em primeiro lugar ensinamentos relacionados à ludicidade indicados pelo brincar livre, brincar de esconde-esconde, jogar futebol, andar de bicicleta. Em

segundo lugar as indicações de maior recorrência foram aspectos relacionais como respeitar as pessoas e a família, amar a família, fazer amigos. Dos quatro documentos, três gostariam que o ET aprendesse a ler e escrever para se comunicar melhor.

A questão “Quem poderia ensinar?” teve como resposta amigos e professores. Apenas um educando acrescentou que ele mesmo poderia ensinar o ET a amar a família, mas salientou que na escola o ET aprenderia a respeitar as pessoas e ainda acrescenta que ele viveria muito bem em nosso planeta. Em confirmação ao mencionado por este educando, na questão “Onde ele poderia ir aprender e como ensiná-lo?”, os quatro educandos responderam em suas escritas que seria na escola que o ET aprenderia, reforçando ainda que seria “indo pra escola estudar”.

No que diz respeito ao material analisado, que correspondia a um desenho sobre a escola que tinha como questão “como você vê a sua escola?”, num primeiro momento vê-se a representação da fachada da escola, com janelas altas, uma grande porta na entrada e um portão com grades na frente. Esperança e Dignidade desenharam a entrada da escola. Esperança desenha ela e sua professora na entrada da escola e Justiça desenha as entradas das salas de aula. Já Respeito, desenha duas crianças jogando futebol no pátio da escola. Em imagens de fundo é possível perceber em dois desenhos a professora em frente ao quadro com uma data. Num terceiro desenho, a educanda desenha a si mesma sentada na cadeira com seu material e no quarto, um desenho de si mesmo sentado de frente para a mesa, comendo um salgadinho e ainda escreveu “COME” com letras grandes.

5.3.1 O que podemos constatar?

Percebe-se assim que as crianças e adolescentes mencionam várias categorias de aprendizados para ensinar o ET, porém apresentam a escola como único lugar de aprender, pois brincar, andar de bicicleta, fazer amigos, respeitar as pessoas e amar a família não necessariamente são aprendizados escolares, alguns desses aprendizados poderiam ser ensinadas ao ET em casa e também pelos pais ou responsáveis, mas nenhuma criança ou adolescente cita desta forma em seus escritos. Para Charlot (2000), quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição ele só poderá ser “bom aluno” caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição (pelo papel

que ela atribui a esse saber, pela organização do currículo e das práticas de ensino, etc.). Entretanto, um indivíduo pertence a várias instituições (por exemplo, à família e à escola), cujas relações com o saber, com este ou com aquele saber, podem ser diferentes.

Ao mesmo tempo, as crianças e adolescentes trazem os saberes de natureza ético-moral na perspectiva do ET, se tornar educado, tendo bom comportamento e boas condutas, assim se dedicar a entender e a refletir as ações humanas, distinguir o que é certo ou errado. Por sua vez, aprender os costumes e hábitos dos humanos de nossa sociedade como fazer amigos, aprender a compartilhar o espaço, realizar ações de forma coletiva, brincar, jogar, criar afeto e vínculo com pessoas diferentes e amar a família. Poderíamos chamar esses ensinamentos de ensinamentos familiares, mas neste caso esses valores devem ser ensinados por amigos e por professores, talvez pela estrutura e contexto familiar em que as crianças e adolescentes vivem. Ou, então, pela necessidade de introduzir o ET ao espaço escolar seguindo normas e regras e por acreditar que a escola pode garantir um futuro melhor, assim como, podem estar reproduzindo o que seus pais ou responsáveis expressam sobre o espaço escolar, pois muitos não tiveram nem mesmo a oportunidade de entrar em uma escola na infância ou adolescência e veem na escola um lugar importante.

5.3.2 Como se promove o desenvolvimento humano e social para essas crianças e adolescentes?

Nascer é ingressar em um mundo onde se é obrigado a aprender, mas outros me precedem nesse mundo (caso contrário, eu não teria nascido...), um mundo já organizado, sob uma forma humana e social e desta forma quando nascemos já encontramos uma sociedade construída e com os saberes pré-estabelecidos. No entanto, se inserir neste mundo e aprender esses saberes é algo do qual não podemos escapar. A ideia de que nascemos para reproduzir os que nos antecederam é a premissa de reprodução que pode remeter a ideia de cópia. Esta perspectiva pode ser o mote pelo qual a desigualdade escolar é vista. O meu interesse é entender os desvios, entender como as pessoas de classes populares conseguem ter sucesso escolar, apesar das adversidades que enfrentam para ingressar e permanecer na

escola. Para Charlot (2000), está comprovado também que certas crianças de meios populares têm sucesso, apesar de tudo, na escola. Isso deveria fragilizar a teoria da deficiência e da origem: nem todas essas crianças sofrem uma desvantagem por causa de sua origem, deveríamos, portanto, olhar esses fatos mais atentamente. Mas, quando confrontados com esses fatos, os professores recorrem à noção de dom: os alunos de famílias populares fracassam na escola por causa de deficiências devidas à sua família, mas algumas escapam a isso por serem bem dotadas.

Para as famílias e para a maior parte da sociedade, a escola pode ser uma alternativa de ruptura social para dar sentido à vida, pois nasceram em um meio social não privilegiado, assim transferem para as crianças e adolescentes que a escola pode ser uma salvação. Segundo Charlot “aprender na escola” é fazer aquilo que se diz para ser feito, adaptar-se ao universo de regras percebidas como estranhas e arbitrárias na falta de se estabelecerem relações destas com a especificidade dos conteúdos e das atividades escolares, desde que se faça isso, será possível ter direito a uma (boa) profissão futuramente. Predomina aqui uma lógica da “sobrevivência”, transferida do universo familiar e social ao universo escolar. Portanto para as classes populares, a escola não tem o mesmo sentido que para as classes mais privilegiadas, pois aprender se torna uma questão de sobrevivência e é necessário se adaptar ao universo escolar para sobreviver. Já para as classes mais privilegiadas a escola é vista como para adquirir conhecimento, compreender melhor a vida, não como um meio de sobrevivência.

5.3.3 Como acontecem os desvios?

Para Charlot, opera-se o primeiro desvio ao afirmar-se a existência de “uma correlação estatística entre a origem social e o sucesso escolar”. É verdade que essa fórmula é globalmente exata, porém, traduzir “posição social dos pais” por “origem social” e “sucesso escolar” ou “fracasso escolar” significa, desde já, correr o risco de uma falsa interpretação: pensam-se mais elementos em “origem”, “sucesso” ou “fracasso” do que em “posição”.

Um segundo desvio é operado a partir do termo “reprodução”. Reprodução pode se remeter à ideia de cópia, da mesma maneira como se fala da reprodução de uma

obra-prima. Nesse sentido, pode-se considerar, de maneira metafórica, porém pertinente, que as diferenças entre os filhos são uma reprodução das diferenças entre seus pais. Reprodução, porém, é frequentemente interpretada como ação de reproduzir; considera-se, então, muito além do que foi efetivamente mostrado, que a posição dos pais produz a dos filhos.

Se combinarmos esses dois desvios de significado, chegamos à ideia segundo a qual a origem social é a causa do fracasso escolar dos filhos. Houve troca dos objetos: esses não são mais posições, mas sim a origem e o fracasso. O modo de explicação também foi transformado: explicar não é mais mostrar uma homologia de estrutura, uma transposição de sistemas de diferenças, mas também recorrer a uma causa. (CHARLOT, 2000)

Para Charlot, afirmar que dizer a origem social é a causa do fracasso escolar é cometer dois erros. Por um lado, significa passar de variáveis construídas pelo pesquisador (as posições) para realidades empíricas (designadas como origem ou fracasso escolar). Por outro lado, é interpretar um vínculo, também construído (a correlação) em termos de causa efetiva, ação empírica. É verdade que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com a origem social (caso contrário, não haveria nenhuma correlação entre as duas variáveis), mas a origem social não produz o fracasso escolar.

5.3.4 O que fazer para que essas crianças e adolescentes escapem?

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa no aprendizado, uma leitura ruim fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento, enquanto que em uma leitura positiva se pergunta “o que está acontecendo?”, qual a atividade implementada pelo aluno que fracassa em um aprendizado e, não “o que falta” para a situação de um aluno bem-sucedido. Um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldades na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que

ele pensou e não, apenas, a partir do que não ocorreu com ele, do ele não fez, do que ele não pensou? Trata-se, insisto, de explicar de outra maneira uma situação na qual o aluno efetivamente fracassou, e não, ou não só, de invocar de modo “otimista”, o fato de ele ter tido sucesso em outra situação ou em outro momento.

Para Charlot, em toda essa abordagem epistemológica e metodológica está em debate a própria definição do domínio. Raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que situa como sujeito realizado e vê e trata o domínio como objeto. Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo o indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo à dominação, afirma positivamente seus interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza um sujeito, porém um sujeito dominado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que as crianças e adolescentes só reconhecem a escola como o único lugar do saber? Para as crianças e adolescentes que frequentam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a escola é vista como um lugar dos sonhos, pois nesse espaço sentem-se protegidas. As famílias ou responsáveis afirmam e incentivam que o espaço escolar é o melhor lugar que uma criança ou adolescente poderia estar, ou seja, nesse lugar a criança ou adolescente estará distante do tráfico de drogas, da violência. Para muitas crianças e adolescentes a escola é a referência do saber, nesse espaço que aprendem para além do ler e escrever, a conviver com outras pessoas, respeitar e socializar. Mesmo que a escola tenha problemas em sua estrutura ou falta de materiais e até de professores e, por vezes, um lugar não muito acolhedor, a escola, ainda assim, continua sendo vista como o melhor lugar para se estar, pois em algumas falas, as crianças afirmam mais lembranças boas no convívio escolar do que no convívio familiar.

Deste modo, a escola também pode ser vista pelos educandos como um lugar de refúgio, mudança de vida para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pois é na escola que muitos fazem suas refeições com qualidade e equilíbrio, é na escola que aprendem a ter cuidados com o corpo e higienização, pois em algumas casas a precariedade é tão marcante que fica evidente a desigualdade social.

É na escola que as crianças e adolescentes aprendem a ler e escrever, parece simples, mas muitas mães, pais e responsáveis não sabem ler, segundo as fichas encaminhadas pelo CRAS da região que menciona a pouca escolarização dos responsáveis, em muitas fichas é utilizado a palavra analfabeto ou analfabeta na descrição da escolarização. Assim o ler e o escrever torna-se um aprendizado para além do processo de escolarização, mas também como uma forma de ajudar os pais ou responsáveis em casa no cotidiano familiar. Para Charlot, aprender para viver com outros homens com quem partilha o mundo é partilhá-lo; aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Portanto, essa pesquisa me possibilitou compreender a relação com o saber dessas crianças e adolescentes, e entender como se constrói suas mobilizações.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório Brasil no PISA 2018 – Versão Preliminar, Brasília/DF, Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf Acesso em: 05 de out. 2020.

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

_____. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FESTA, Paludo Elias. **Escolarização em camadas populares: a percepção dos egressos sobre a escola.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019, 125 f.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo. Editora Ática, 1997.

LEMOS, Ana Cristina Marques. **A Relação com o saber dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade.** Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território - GIT. Universidade Vale Do Rio Doce, 2016, 124f.

QEDU, Fundação Lemann. Distorção Idade-série Emef Paulo Beck, 2017. Disponível em: https://www.qedu.org.br/escola/231266-emef-paulo-beck/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2017 Acesso em: 10 de jun. de 2020.

_____. Distorção Idade-série Emef Rui Barbosa, 2017. Disponível em: https://www.qedu.org.br/escola/259643-emef-rui-barbosa/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2017 Acesso em: 10 de jun. de 2020.

SANTOS, Karine dos. **A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores de classes de Educação de Jovens e Adultos de São Leopoldo/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007, 128 f.

_____. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015, 185 f.

SANTOS, Marcos Rogério. **Fenômenos do fracasso escolar nas escolas de Ensino Fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da**

prova Brasil 2007, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, 152 f.

SÃO LEOPOLDO, Prefeitura Municipal. Diagnóstico socioterritorial: Política Municipal de Assistência Social, Sistema Único de Assistência Social. São Leopoldo/RS, Secretaria de Desenvolvimento Social, junho de 2016. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?template=abreAnexos&arquivo=8191&nomeArquivo=DIAGN%D3STICO%20SOCIOTERRITORIAL%20DA%20POL%CDTICA%20DE%20ASSIST%CANCIA%20SOCIAL%20-%20S%C3O%20LEOPOLDO%202016&categoriaDownload=1> Acesso em: 01 de set. 2020.

SARAIVA, Ester da Silva Venâncio. **A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017, 123 f.

SILVA, Camila Josefina da. **Conversas com o fracasso escolar: marcas e experiências de uma travessia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013, 128f.

SILVA, Flávio Roberto Vieira da. **Fracasso escolar e a relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2014, 94 f.

SILVA, Lealce Mendes. **O sujeito na relação com o saber: [manuscrito] do fracasso à inibição, atravessado pela política de resultados.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2014, 90 f.