

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS

**OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM RELAÇÃO À ESCOLA MEDIANDO
O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO DO
ENSINO MÉDIO NOTURNO**

TERESINA-PI

2010

MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS

**OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM RELAÇÃO À ESCOLA MEDIANDO
O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO DO
ENSINO MÉDIO NOTURNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Na área de concentração Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Vilani Cosme de Carvalho.

TERESINA-PI

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Pública José Albano de Macedo

Santos, Maria Escolástica de Moura

Os sentidos produzidos em relação à escola mediando o processo de constituição identitária do aluno do ensino médio noturno / Maria Escolástica de Moura Santos. Teresina, 2010.

142 f.

Orientadora: Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

1. Concepção psicossocial de identidade. 2. Escola. 3. Ensino médio noturno. 4. Sentido pessoal. I. Título.

CDD 373.01

MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS

**OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM RELAÇÃO À ESCOLA MEDIANDO O
PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO
NOTURNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Na área de concentração Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Teresina, 19 de março de 2010.

Prof^a Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI

Prof^a Dr^a Márcia Maria Gurgel Ribeiro – UFRN

Prof^o Dr^o Antonio de Pádua Carvalho Lopes – UFPI

Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – UFPI

Aos alunos do Ensino Médio noturno, sobretudo, aos participantes desta pesquisa que, embora em condições adversas, acreditam na possibilidade de operarem uma metamorfose e se tornarem *outros-outros*.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Vilani Cosme de Carvalho, pela orientação comprometida, por toda disponibilidade, dedicação e, sobretudo, por conseguir enxergar os limites de sua orientanda;

À Profª Drª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e ao Profº Drº Antonio de Pádua Carvalho Lopes, pela significativa contribuição no momento da qualificação. Suas considerações foram fundamentais para o aprofundamento deste trabalho;

À Profª Drª Márcia Maria Gurgel Ribeiro, pela disponibilidade em participar desta banca e pela contribuição que certamente será valiosa para enriquecimento deste trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, pela riqueza das discussões, por todo conhecimento e reflexões propiciados em suas aulas;

Aos alunos do Ensino Médio noturno que se disponibilizaram a participar como informantes desta pesquisa, pela confiança e por entenderem que seus depoimentos eram importantes;

Aos amigos do curso de Mestrado em Educação, aqueles com quem compartilhei gargalhadas nos momentos de descontração e também aqueles com quem dividi lágrimas nos momentos de angústia;

À turma do Café Filosófico que me proporcionou momentos valiosos de troca, interação e descontração;

A minha filha querida Lara Christi, por compreender meus momentos de ausência e introspecção;

Aos meus pais Antonio e Vilani, pelo amor incondicional e por terem investido em minha instrução e formação humana;

Aos meus irmãos Rui, Marquele e Herton, por participarem da minha vida e serem tão importantes na construção dos meus modos de ser;

Às amigas Kátia, Adrienny e Ana Lúcia, pela colaboração desinteressada e por suportarem minhas lamentações no decorrer desta caminhada;

Às amigas Fran, Cristina, Katiana e Tailândia, por todo apoio nas horas em que o desânimo se aproximou;

Aos familiares e amigos que me incentivaram e apoiaram;

Às pessoas que surgiram em minha vida no decorrer deste processo e a tornaram mais leve, mais doce, mais feliz;

Enfim, agradeço a Deus por ter colocado seres tão especiais no meu caminho.

Este processo, designado de pesquisa, genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade.

CHIZZOTTI

Não são as coisas objetivamente e nelas mesmas, mas o que são para nós e para nossa percepção aquilo que nos torna felizes ou infelizes.

SCHOPENHAUER

RESUMO

Esta dissertação apresenta estudo que investigou as relações dos sentidos produzidos sobre a escolarização na constituição da identidade do aluno do Ensino Médio noturno. Com base nesse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: compreender os sentidos que esses alunos produzem em relação à escola e ao seu processo de escolarização; identificar as relações que estabelecem com o saber escolarizado e a influência deste no processo de construção de suas identidades; desvelar as imagens construídas a respeito do professor e participação desse personagem no processo de construção das identidades dos alunos; compreender os sentidos produzidos a respeito de si como alunos e sua articulação com a significação social. Para darmos conta desses objetivos realizamos estudo teórico e uma pesquisa empírica. O estudo teórico teve como suporte alguns postulados da Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo, o de sentido pessoal proposto por Leontiev (1978), alguns conceitos desenvolvidos por Berger e Luckmann (1976) sobre o processo de socialização e a concepção Psicossocial de identidade proposta por Ciampa (1994). A escolha por estes pressupostos teóricos se justifica porque estes compreendem o homem como ser que se constrói e se transforma constantemente na interação com o mundo, nos permitindo compreender a dinâmica da produção de sentidos pessoais e sua articulação com a constituição da identidade. Nessa perspectiva teórica a identidade é entendida como fenômeno que agrupa, ao mesmo tempo, idéias de permanência, de manutenção, mas também de movimento e dinamicidade; portanto, de processo em construção. Dessa forma, entendemos que o indivíduo, em nosso caso o aluno do Ensino Médio noturno, encontra informações e condições pré-existentes a ele e com base nesses referenciais, no contato com as significações construídas historicamente, produz os sentidos pessoais e constrói sua identidade. Como se trata de estudo complexo, de natureza social, cujo entendimento do contexto sócio-cultural se configura em elemento importante, optamos pela abordagem qualitativa e escolhemos, dentre os vários instrumentos e técnicas de construção dos dados na pesquisa qualitativa – a técnica do grupo focal, porque, segundo Gatti (2005), esta favorece o contato e as interações sociais. Assim, a construção dos dados para a composição do corpus empírico foi realizada em uma escola pública estadual, na cidade de Teresina, com nove alunos e, foram analisados e interpretados seguindo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2002). Os resultados encontrados revelaram que os sentidos produzidos pelos alunos em relação a sua escolarização estão relacionados diretamente aos motivos que os impulsionam a frequentar a escola e que estes são de ordem subjetiva e objetiva. Isto nos permitiu compreender a *multideterminação* de elementos na constituição da identidade dos alunos. No que se refere às aprendizagens significativas, a pesquisa trouxe a revelação de que os saberes considerados mais importantes são aqueles que estão articulados com suas vidas cotidianas e para os quais encontram uma aplicabilidade prática. Os professores são reconhecidos pelos alunos como o profissional que deve estar preparado para construir e desenvolver o conhecimento, aquele que é responsável pela aprendizagem do aluno. Com base nesta revelação pudemos afirmar que os sentidos produzidos pelos alunos em relação ao professor estão articulados com a significação social construída historicamente a respeito do que seja esse personagem social e que, embora reconheçam e critiquem a má atuação de alguns, revelam a importância da participação do professor na construção dos seus modos de ser. No que se refere aos sentidos construídos a respeito do ser aluno, nossos dados revelam que os alunos produzem sentidos que estão relacionados ao futuro e sentidos relacionados ao presente. Os sentidos relacionados ao futuro apresentam a atividade de aluno como condição para construir um futuro com mais possibilidades e os sentidos relacionados ao presente revelam que a importância do ser aluno está no desenvolvimento das atividades previstas para esta função. Desses resultados podemos

depreender que os sentidos que os alunos produzem em relação à escolarização apresentam a escola como único caminho viável para operarem mudanças sutis que os levarão à transformação, através do processo de *autodeterminação*. De modo que, a crença na capacidade de se *autodeterminarem* que, por sua vez, impulsiona o agir, sinaliza para possibilidade de constituição de uma identidade que se caracterize pela autonomia.

Palavras-chave: Concepção psicossocial de identidade. Escola. Ensino Médio noturno. Sentido pessoal.

ABSTRACT

This thesis presents a study that investigated the relationship of the senses produced on education in the establishment of high school students' identity at night shift. Based on this overall objective, we define the following specific objectives: to understand the meanings that these students produce in relation to school and their educational processes, to identify the relationships they establish with the school knowledge and its influence in the construction of their identities; to reveal the images constructed about the teacher and the participation of this character in the identities construction process of the students; to understand the meanings produced about themselves as learners and their relationship with social significance. To realize these objectives we conducted theoretical and empirical research. The study has been supported by some theoretical postulates of Socio-Historical Psychology, especially the sense of personnel proposed by Leontiev (1978), some concepts developed by Berger and Luckmann (1976) about the socialization process and the concept of psychosocial identity proposed by Ciampa (1994). The choice for these theoretical assumptions are justified because they understand the man as a being that is constructed and is in constantly changes in interaction with the world, allowing us to understand the dynamics of personal meanings production and their relationship with the identity formation. This theoretical perspective, identity is understood as a phenomenon that brings together at the same time, ideas of permanence, maintenance, but also of motion and dynamics, so of process of being built. Thus, we believe that the individual, in our case the night high school student, find information and pre-existing conditions to him and based on these benchmarks, in contact with the historically constructed meanings, produces the personal meanings and constructs its identity. As it is a complex study of social nature, whose the understanding of the socio-cultural context is an important element in sets, we chose a qualitative approach and choose among the various tools and data construction techniques in qualitative research - the focus group technique because, according to Gatti (2005), this favors the contact and social interactions. Thus, the data construction for the composition of empirical corpus was held in a public school in the city of Teresina, with nine students, and were analyzed and interpreted according to the technique of content analysis proposed by Bardin (2002). The results showed that the senses produced by the students for their education are directly related to the motives that drive them to school and that they are of a subjective and objective order. This allowed us to understand the multiplicity of elements in the students' identity constitution. With regard to meaningful learning, this research has brought the revelation that the knowledge considered most important are those that are articulated with their daily lives and which are a practical applicability. Teachers are recognized by students as the professional who must be prepared to build and develop the knowledge. That who is responsible for the student learning. Based on this revelation we might say that the senses produced by the students towards the teacher are articulated with the social significance historically constructed as to what is this social character and, although they acknowledge and criticize the bad performance of some of them, they reveal the importance of teacher participation building their own ways of being. In the case of constructed meanings about being a student, our data show that students produce meanings that are related to future directions and meanings related to the present. The directions regarding the future have the student activity as a condition for building a future with more possibilities, and meanings related to present show that the importance of being a student is in development activities planned for this function. From these results we conclude that the meanings that students produce in relation to schooling have the school as the only viable way to operate subtle changes that will lead them to transformation, through the process of self-determination. So, the belief in the ability of self-determination which, in turn,

drives them to action, points to possibility of creating an identity that is characterized by autonomy.

Keywords: Psychosocial Identity Design. School. School Night. Personal Sense.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Estrutura das categorias e subcategorias de análise.....	71
----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição dos participantes da pesquisa segundo pseudônimo, sexo, idade e ocupações.....	64
Quadro 2	Apresenta as aprendizagens mais significativas para os alunos do Ensino Médio noturno.....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONTEMPORANEIDADE, ESCOLA E IDENTIDADE: REFLETINDO SOBRE ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS QUE PODEM EXPLICAR OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO	24
2.1	PÓS-MODERNIDADE: A SOCIEDADE DO DESCARTE E DA INSTANTANEIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO INDIVÍDUO.....	25
2.1.1	Da modernidade à pós-modernidade	25
2.1.2	A crise no mundo contemporâneo e seus impactos nos modos de constituição do indivíduo.....	28
2.2	OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO.....	33
2.2.1	A articulação entre o social e o individual explicando o movimento de se tornar humano.....	33
2.2.2	O movimento identidade-metamorfose-emancipação.....	37
2.3	O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO.....	42
2.3.1	A escola como uma construção histórica e social.....	42
2.3.2	A escola como contexto de socialização e de individualização.....	44
2.3.3	A escola na sociedade do conhecimento e da informação.....	47
2.4	COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO E SENTIDO.....	49
2.4.1	Aluno como uma construção social.....	49
2.4.2	As idiosincrasias do aluno do Ensino Médio noturno.....	51
2.4.3	O Ensino Médio noturno e suas especificidades.....	53
2.4.4	Os processos de produção de significado social e sentido pessoal.....	55
3.	PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
3.1	DO CENÁRIO DA PESQUISA.....	61

3.2	DOS SUJEITOS DA PESQUISA	63
3.3	DO LOCAL DO ENCONTRO.....	64
3.4	DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	65
3.5	DA ANÁLISE DOS DADOS.....	69
4.	OS DIZERES SOBRE A ESCOLA, SOBRE O OUTRO E SOBRE SI SINALIZANDO MODOS DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE.....	73
4.1	ENTRE A SUBJETIVIDADE E A OBJETIVIDADE: OS MOTIVOS REVELADOS SINALIZANDO OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	75
4.2	AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: O SENTIDO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA VIDA DOS ALUNOS E A ARTICULAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO DE SUAS IDENTIDADES.....	95
4.3	OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR DESVELANDO (IM)POSSIBILIDADES DE CONSTITUIR A IDENTIDADE DE ALUNO.....	105
4.3.1	Sentidos que se aproximam da significação social.....	106
4.4	O SENTIDO DE SER ALUNO REVELANDO O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE.....	116
4.4.1	Os sentidos relacionados ao presente.....	117
4.4.2	Os sentidos relacionados ao futuro.....	120
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICES.....	139
	APÊNDICE A – Autorização da escola.....	140
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	141

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio - conforme base legal¹ - propõe uma educação centrada no domínio de competências necessárias à preparação do indivíduo como cidadão para a sociedade atual, voltada ao fortalecimento dos laços existentes entre as diversas áreas do conhecimento, à superação da fragmentação dos conteúdos, direcionada ao aprofundamento das aprendizagens construídas no Ensino Fundamental e à preparação geral básica para o trabalho. No que se refere ao Ensino Médio noturno, especialmente ao oferecido pelas escolas públicas, segundo Abdala (2004), Gregório (2004) e Oliveira (2004), este apresenta qualidade duvidosa, pois incorpora a mesma proposta do ensino diurno, embora possua um público com realidade e interesses distintos.

De fato, como educadora do Ensino Médio noturno, percebemos que esse nível de ensino, nesse turno específico, atende prioritariamente a jovens e adultos inseridos num mercado de trabalho em que as oportunidades crescem em ritmo inferior ao necessário para a incorporação da mão-de-obra emergente e, mais do que em qualquer outra época, há grande exigência em relação à qualidade e competência. No entanto, a escola de Ensino Médio noturno não tem por prioridade a capacitação técnica, ofertando conteúdos notadamente distantes desta perspectiva; a grade curricular aponta para outras direções e na medida em que lida com público em idade de trabalho, conflita com seu tempo, uma vez que exige deles disponibilidade para atividades extraclasse.

Vivenciar essa realidade cotidianamente nos instiga a conhecê-la melhor, sobretudo quem são os alunos que frequentam o Ensino Médio no período noturno. Sabemos que o fato de frequentarem a escola nesse período diz muito a seu respeito, sobre a importância que a escola ocupa em suas vidas e o valor que dão ao processo de escolarização, pois isto se relaciona com as suas condições sociais e com uma série de fatores singulares que se articulam dentro de um contexto. São essas vivências que nos sinalizam que precisamos ouvir, a partir de suas próprias vozes, quem são eles, o que pensam a respeito da escola e que expectativas alimentam em relação ao seu processo de escolarização. Essas reflexões são importantes visto que, para conhecermos quem é esse aluno, precisamos compreender o que espera do seu processo de escolarização e os sentidos produzidos por eles em relação à escola.

Convém esclarecer, também, que o interesse em conhecer o aluno do Ensino Médio noturno surgiu em função de dois fatores: o primeiro diz respeito à vivência desta

¹ Foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a LDB 9394/96.

pesquisadora como supervisora numa escola de Ensino Médio no período noturno. Tal experiência trouxe a constatação de que esse nível de ensino, nesse turno específico, possui limitações que precisam ser consideradas, quais sejam: cansaço de professores e alunos, tempo limitado, impossibilidade de reposição de aulas, indisponibilidade dos alunos para atividades extraclasse e altos índices de evasão, daí nascido o desejo de conhecer de forma mais sistemática esse universo, sobretudo os alunos. Desse modo, investigar esta realidade é adentrar em sua própria vivência, sem sua rotina que agora tenta “tomar distância” para que não haja interferência nas interpretações. Não se trata de tarefa fácil, visto que nossos modos de olhar o mundo estão muito relacionados com as experiências que tivemos e a forma como as interpretamos, com o que nos tornamos.

O fato é que nestes cinco anos de imersão na realidade do ensino noturno de uma escola pública estadual, pude acompanhar a angústia por parte dos professores a respeito da aprendizagem dos alunos, ou melhor, a respeito de seu suposto descuido em relação às atividades de aprendizagens. Alunos rotulados como aqueles que estão apenas em busca de diploma para cumprir as exigências do mercado de trabalho cada vez mais competitivo. No entanto, precisamos ouvir de suas próprias vozes como compreendem a escola, o professor, o processo de escolarização e a importância destes em seus projetos e expectativas futuras.

O segundo fator que impulsionou nosso interesse nesta investigação está relacionado com o fato de existirem poucas pesquisas relacionadas a questões educacionais sob a perspectiva dos alunos, sobretudo os do ensino noturno. Conforme Castro (2002, p. 20), “o discente tem sido relegado em segundo plano nas análises e pesquisas educacionais e suas ações, no interior da escola, examinadas a partir do depoimento dos seus profissionais”. Isso nos faz refletir sobre o que Sacristan (2005) discute a respeito dessa categoria social. Segundo esse pesquisador, o aluno em geral é percebido e tratado como um sujeito pacífico, que recebe, incorpora e reproduz o conjunto de determinações elaborado antecipadamente pelo adulto.

No entanto, precisamos considerar, assim como Dayrel (1996), que a escola é espaço de interações, do encontro com o diferente, da mistura de culturas, classes e categorias sociais diferenciadas e o aluno um indivíduo situado, inserido num tempo histórico e num espaço específico. Trata-se de sujeito que pensa, sente e age; que carrega consigo experiências de vida, expectativas futuras, modos de enxergar e sentir o mundo; de modo que não podemos desconsiderar a riqueza dessas interações, pois o universo escolar se apresenta como contexto produtor de subjetividades que precisa ser considerado no processo ensino-aprendizagem.

Nesse estudo, entendemos os alunos do Ensino Médio noturno como indivíduos que estão em idade própria para o trabalho, sujeitos que vivenciam os apelos do mercado de consumo e por isso sentem necessidade de renda própria, de complementar o orçamento familiar, experimentando uma infinidade de sonhos por conquistas amorosas, materiais e de espaço. A esse respeito Terribelle (2006, p.14) explica, a partir de seu estudo sobre jovens estudantes-trabalhadores da periferia de Goiânia, que os jovens ingressam no mercado de trabalho antes de concluírem seu processo de escolarização em princípio porque precisam colaborar com a renda familiar, mas não apenas por isso, haja vista o trabalho está diretamente ligado à construção da identidade do indivíduo, à afirmação de sua autonomia e à possibilidade de participar ativamente do mercado de consumo. E afirma,

A educação e o trabalho são dois fatores principais para a construção da identidade do indivíduo, para socialização e para a dinâmica da sociedade, tendo em vista as relações sociais. Dessa forma, a educação está relacionada à realização de tarefas úteis à sociedade, e o trabalho permite a autodeterminação, assegurando também os bens, tanto materiais como culturais.

Nesse sentido, as questões relacionadas ao trabalho não podem ser desconsideradas na constituição do ser humano, visto que, segundo Ciampa (1994), identidade não é substantivo, este apenas nomeia a identidade que para ele é verbo, é ação; a identidade do indivíduo está, portanto, diretamente ligada às atividades que realiza. Então, partiremos do princípio em que o fato de o aluno do Ensino Médio noturno estar supostamente inserido no mercado de trabalho e tomar contato com outros alunos que têm no espaço da escola algo que os assemelha, cria a afirmação de um traço identitário: ser aluno-trabalhador. Desse modo, a partir das vivências e experiências no mundo do trabalho e no ambiente escolar, e das relações aí vividas, podemos entender a questão da formação identitária mediante a análise dos sentidos produzidos pelos alunos a respeito da escola, do conhecimento formal, do professor, de si mesmos e do conjunto de relações que os envolve.

Nesse processo algo imprescindível são as relações interpessoais. O outro se apresenta como mecanismo de negação ou afirmação de identidades, pois construímos quem somos na interação com o outro, nos igualando e nos diferenciando. Portanto, como afirma Silva (2000), a identidade sempre se constitui em relação a outras identidades. Então, somos levados a questionar sobre as influências exercidas pelos professores no processo de escolarização dos alunos e, conseqüentemente, no seu processo de constituição identitária.

Além de considerarmos esses fatores, torna-se necessário discutirmos os aspectos contextuais pelos quais passa o processo de constituição da identidade, tendo em vista que entendemos, como Berger e Luckman (1976), que o indivíduo constrói e reconstrói a si próprio ao construir e reconstruir o mundo; de modo que precisamos compreender os fenômenos sociais do nosso momento histórico para entendermos como isso repercute na forma como os indivíduos compreendem a si mesmos e ao mundo.

Para tanto, julgamos necessário nos apropriar das concepções dos teóricos que discutem a sociedade contemporânea e suas transformações, como Giddens (2002), Bauman (1998), Harvey (1998) e Hall (2000), buscando compreensão a respeito da sociedade atual e seu dinamismo exacerbado. No sentido de entendermos como as transformações delineadas na sociedade, através do desenvolvimento científico e tecnológico, e do encurtamento de fronteiras provocado pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, vêm impactando na identidade dos indivíduos. É preciso considerar que o momento atual vem se apresentando como produtor de alterações sociais em caráter acelerado e nesse mundo em disparada, tanto os bens materiais quanto os afetivos tornam-se bens descartáveis, sendo visíveis seus impactos nos modos de vida dos indivíduos, na maneira como interagem socialmente e como produzem suas identidades.

Nesse contexto, a escola se apresenta como instituição que, ao mesmo tempo em que recebe os impactos do seu momento histórico-cultural, produz efeitos na constituição dos indivíduos que vivenciam sua rotina. A esse respeito, Cubero e Moreno (1995, p. 254) explicam que a escola é instituição determinante no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, por permitir-lhe “operar com objetos e situações que não são imediatos”. As experiências educativas formais permitem o domínio de certas habilidades como ler, escrever e fazer cálculos, ou seja, fornece ao indivíduo instrumentos que lhe possibilitam operar em contextos abstratos, além de favorecer as transformações nos modos de ser – sentir, pensar e agir. Nesse sentido, a escola não é responsável apenas pela transmissão do saber formal, é universo social repleto de significações construídas a partir das relações estabelecidas no seu cotidiano, pois favorece o intercâmbio de conhecimentos sistematizados com o senso comum e a ampliação de relações sociais. Desse modo, podemos afirmar que a escola atua diretamente na socialização do indivíduo por meio da delimitação de papéis sociais, do desenvolvimento de habilidades de comunicação, das atitudes e condutas sociais, bem como na sua individualização, conforme influência na construção de seu autoconceito, no desenvolvimento de sua autonomia, na construção de sua identidade pessoal, dentre outros aspectos.

Em face dessas possibilidades, percebemos os impactos das transformações do mundo contemporâneo nos sujeitos alunos do Ensino Médio noturno, pois a educação escolar tem ocupado lugar de centralidade como promotora de distinções sociais. As transformações do sistema produtivo vêm redimensionando a escola e direcionando suas atividades para além de suas funções tradicionais, sendo nítida a relação entre o valor atribuído à escolaridade e às mudanças ocorridas no sistema produtivo no mundo moderno através das ciências e da tecnologia. Assim, o valor social da escola e sua importância como fator de diferenciação é algo reconhecido em nossa sociedade, apesar de vivermos um momento de desencanto em relação àquela. Esse desencanto, conforme Canário (2006), ocorre tendo em vista o aumento das exigências em relação à escola e o fato de, na sociedade contemporânea, esta não estar cumprindo o que se propõe a realizar.

Essa realidade posta tem suscitado algumas reflexões a respeito de como os alunos do Ensino Médio noturno vivem as contradições do mundo contemporâneo e o que esperam da escolarização. Tais reflexões nos direcionam à compreensão dos sentidos que os alunos produzem em relação à escola e como esses sentidos têm contribuído para a construção dos modos de ser e estar aluno. De forma que, para compreendermos essas interações, discutimos questões relativas aos sentidos produzidos pelos alunos do Ensino Médio noturno em relação à escolarização, à apropriação do conhecimento sistematizado, aos professores e a respeito de si mesmos, para entendermos como incidem no processo de construção de suas identidades.

Então, com a pretensão de apreendermos os sentidos produzidos por estes personagens sociais em interação com a escola partimos, sob orientação de Leontiev (1978), em busca da compreensão das suas motivações em relação a ela, para apreendermos como vivenciam o cotidiano escolar, como enxergam a si mesmos, os outros e o conjunto de relações que os envolvem. Compreendido esse processo, será possível entender a identidade como fenômeno multideterminado, visto que é nessas relações que o indivíduo assume seus papéis sociais, orienta suas ações, apreende significados, produz sentidos pessoais e constrói suas identidades.

Em síntese, essas reflexões nos levaram aos seguintes questionamentos: 1. O que os alunos do Ensino Médio noturno esperam da escola? 2. Quais os efeitos da escolarização na constituição da sua identidade de aluno? 3. O que os motiva a frequentar a escola? 4. Que conhecimentos lhes são mais significativos? 5. Qual a imagem que construíram dos professores? 6. O que entendem por ser aluno?

Estas questões, ou melhor, as repostas que encontrarmos para elas ajudarão a compreender o processo de constituição da identidade dos alunos e o papel da escola nesse

processo. Então, diante desses questionamentos nosso estudo tem como objetivo geral investigar as relações dos sentidos produzidos sobre a escolarização na constituição da identidade do aluno do Ensino Médio noturno e, como objetivos específicos: a) compreender os sentidos que esses alunos produzem em relação à escola e ao seu processo de escolarização; b) identificar as relações que estabelecem com o saber escolarizado e os impactos destas no processo de construção de suas identidades; c) desvelar as imagens construídas a respeito do professor e sua participação no processo de construção das identidades dos alunos; d) compreender os sentidos produzidos a respeito de si mesmo como alunos.

Para darmos conta desses objetivos desenvolvemos estudos de natureza teórica e realizamos uma pesquisa empírica. Utilizamos também como suporte, resultados de pesquisas realizadas por Rossato (2002), Garcia (2002), Castro (2002), Terribelle (2006) e Queiroz (2008); pesquisadores que estudaram em contextos distintos - através do discurso dos alunos - as relações estabelecidas com a escola e o conhecimento escolar. Esses trabalhos são importantes porque fazem discussões que julgamos indispensáveis para respaldar nosso estudo, pois articulam educação escolar, aluno, ensino noturno e expectativas em relação ao futuro sob a perspectiva discente.

O estudo teórico que nos ajudou a compreender o processo de construção identitária dos alunos do Ensino Médio noturno teve como suporte alguns dos postulados da Psicologia Sócio-Histórica de Leontiev (1978), alguns dos conceitos desenvolvidos por Berger e Luckmann (1976) e, especialmente, a concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (1994). A escolha por estes pressupostos teóricos se justifica por apresentarem o homem como ser que se constrói e se transforma constantemente na interação com o mundo, nos permitindo compreender a identidade como fenômeno que agrupa, ao mesmo tempo, idéias de permanência, de manutenção, mas também de movimento e dinamicidade; portanto, de processo em construção. Nesse sentido, podemos entender que o indivíduo - neste caso o aluno do Ensino Médio noturno - encontra informações e condições pré-existentes a ele e é com base nesses referenciais que constrói sua identidade. A consciência de si emerge da interação com o outro, com o mundo à sua volta, pois é por meio dessa interação que o sujeito vai construindo a si próprio.

Então, por se tratar de estudo complexo, de natureza social, cujo entendimento do contexto sócio-cultural se configura em elemento importante, optamos pela abordagem qualitativa e buscamos respaldo nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético haja vista, como já fora ressaltado, consideramos o indivíduo como um ser em movimento, um vir-

a-ser constante, um ser social e historicamente constituído. Essa compreensão justifica nossa opção pela concepção de identidade como um processo multideterminado de construção do eu, cujo estudo, segundo Ciampa (1992, p.72), não pode ser apartado da sociedade, do contexto social mais amplo no qual está inserido, uma vez que “as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social”.

Por tal motivo escolhemos, dentre os vários instrumentos e técnicas de construção dos dados na pesquisa qualitativa, a entrevista e a técnica do grupo focal, por considerarmos que esta favorece o contato e as interações sociais. De acordo com Gatti (2005), trata-se de uma técnica de pesquisa muito eficiente quando integrada ao corpo geral da pesquisa e aos objetivos, se utilizada de forma criteriosa. A construção dos dados para a composição do corpus de pesquisa foi realizada numa escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de Teresina e o critério de escolha dos sujeitos foi a adesão. Julgamos essa estratégia suficiente para a construção dos dados que foram analisados e interpretados seguindo a técnica de Análise de Conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2002), a partir de algumas categorias específicas que se articulam com os objetivos propostos, tais como: os motivos expressos pelos alunos para frequentarem a escola; as aprendizagens significativas; os sentidos produzidos em relação ao professor; o sentido e o significado do ser aluno.

Assim, com a pretensão de subsidiar a leitura do tema em estudo, este trabalho divide-se em cinco capítulos; o primeiro diz respeito à *introdução* e nela apresentamos nossa problemática, justificativa, as questões de pesquisa, os objetivos definidos e as opções teóricas e metodológicas. A seguir, no capítulo 2: *Contemporaneidade, Escola e Identidade explicando os processos de construção do indivíduo*, a fundamentação teórica da pesquisa, em especial nossa concepção de homem, de aluno e de identidade é exposta. Nele procuramos articular de forma mais ampla a questão da identidade com o universo escolar e especificamente, com o universo do Ensino Médio noturno, contextualizando as múltiplas relações estabelecidas na contemporaneidade.

No capítulo 3: *Percurso Metodológico*, o caminho metodológico trilhado para concretização deste estudo é traçado, no qual justificamos nossa opção pela pesquisa qualitativa e pelo grupo focal como técnica de construção dos dados; descrevemos o processo de construção desses dados, a estruturação do grupo e dos encontros e explicamos os passos dados no processo de análise do corpus.

No capítulo 4: *Os dizeres sobre a escola, sobre o outro e sobre si sinalizando modos de constituição da identidade*, apresentamos os resultados da análise e da interpretação da

realidade estudada, explorando os resultados das discussões do grupo, inteirando a fundamentação teórica e resultados de pesquisas que julgamos pertinentes. Nesse momento focalizamos o aluno, suas vivências no universo escolar, seus motivos e, conseqüentemente, os sentidos produzidos por eles em relação à escola, ao conhecimento escolarizado, ao professor e a respeito de si mesmos.

E, por fim, tecemos nossas últimas considerações, sistematizando as questões que foram discutidas do decorrer do estudo.

Vale ainda acrescentar que este trabalho visa contribuir para as discussões sobre os alunos inseridos no ensino noturno, no sentido de que sejam considerados no contexto de suas vivências como indivíduos que agem e interagem, produzem sentidos e, ao atuar no mundo, constroem seus personagens. Desse modo esperamos dos dados produzidos e das análises realizadas, o propósito de servir como reflexão aos interessados por essa temática.

2 CONTEMPORANEIDADE, ESCOLA E IDENTIDADE: REFLETINDO SOBRE ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS QUE PODEM EXPLICAR OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO

Entendemos a identidade como um processo de construção do eu, mas também como uma categoria teórica que permite explicar que o indivíduo se constitui na relação dialética entre este e a sociedade. Nesse sentido, a constituição, conservação ou transformação da identidade de um dado indivíduo tem relação direta com suas experiências e condições objetivas de vida e, por isso, trata-se de fenômeno multideterminado.

Ao entendermos a identidade como construção social, julgamos necessário discutirmos, nesse capítulo, algumas particularidades da sociedade contemporânea e seus impactos na construção do indivíduo, bem como as condições de constituição da identidade de aluno no contexto do ensino noturno.

Para tanto, iniciamos discutindo os aspectos que envolvem a pós-modernidade e os impactos que ela vem provocando nos modos de ser do indivíduo. Logo após, apresentamos nossa concepção de homem como ser concreto, situado num determinado contexto social e num tempo histórico, em contínuo processo de construção e reconstrução. Em seguida, realizamos discussão a respeito da instituição escola, compreendida como construção social, contexto rico em interações, que recebe influências do contexto mais amplo e por sua vez também exerce influência na sociedade, pois é, ao mesmo tempo, promotora de socialização e individualização, e, por tal motivo, produz efeitos significativos na constituição dos indivíduos. Por fim, discutimos os processos de produção de significados sociais e sentidos pessoais, ressaltando que estes são os fundamentos para explicarmos os sentidos produzidos pelos alunos em relação ao seu processo de escolarização e como estes contribuem para a constituição da identidade de aluno no universo do ensino noturno.

Tendo como base essa discussão será possível entender as relações dos sentidos produzidos sobre a escolarização no processo de constituição da identidade dos alunos.

2.1 PÓS-MODERNIDADE: A SOCIEDADE DO DESCARTE E DA INSTANTANEIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO INDIVÍDUO

Múltiplas e variadas são as mudanças que desde o advento da modernidade se apresentam como fatores que vêm impactando nos modos de vida dos indivíduos e nas formas como estes se reconhecem. Deste modo, compreender como os indivíduos reconhecem a si próprios pressupõe reflexão, em caráter geral, a respeito das transformações ocorridas na sociedade desde o advento da modernidade até o momento contemporâneo.

Considerando nosso objeto de estudo é importante discutirmos, sobretudo, a crise cultural instaurada na nova fase social desencadeada a partir de meados do século XX, cuja fragmentação e efemeridade repercutem nos modos de vida e nas formas como os indivíduos interagem socialmente. Este momento histórico representa, para uns, crise no seio da modernidade e, para outros, ruptura, ou seja, o início de nova era, a pós-modernidade, momento definido como período de grande turbulência e incertezas.

Entendemos que esse momento social provoca impactos nos modos de constituição do indivíduo, pois o reconhecemos como ser historicamente construído, um ser ativo, em formação. Sendo assim, ao mesmo tempo em que recebe os impactos do contexto, atua e modifica sua realidade circundante, portanto, constrói e reconstrói o seu eu conforme constrói e reconstrói o mundo.

2.1.1 Da modernidade à pós-modernidade

Para se compreender os fenômenos sociais do nosso tempo faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito das transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram a partir do século XVII, com a queda do feudalismo. Esse movimento que se tornou uma organização social começou na Europa e seus impactos repercutiram mundialmente, sobretudo, a partir do século XX. Segundo Giddens (2002, p.21), trata-se de um “[...] fenômeno perturbador e tumultuado: a Modernidade”.

Uma das características mais explícitas que objetiva seu distanciamento das fases anteriores, as quais eram marcadas pela caça, pelo pastoreio, pelo trabalho agrícola, pela transformação mercantil, é o seu dinamismo exacerbado. A modernidade tem se mostrado na verdade impregnada de contradições, pois ao mesmo tempo oferece segurança e perigo, confiança e medo.

A sociedade industrial convencionalmente situada no período que compreende do século XVII à primeira metade do século XX, segundo Plantamura (s.d), pode ser considerada como umas das fases mais reduzidas em comparação com as fases anteriores, visto que se constituiu de forma lenta, mas foi superada repentinamente pela sociedade pós-industrial. E, conforme Harvey (1998), esse caráter efêmero, fragmentário e indefinido da vida moderna implicam em algumas consequências como a dificuldade de preservação do sentimento de continuidade histórica. Para ele, o projeto da modernidade surgiu através do esforço dos intelectuais iluministas, imbuídos pela idéia do progresso, da libertação dos seres humanos, e pela busca da ruptura com o conhecimento sacralizado. Desse modo:

[...] saudava a criatividade humana, a descoberta científica e a busca da excelência individual em nome do progresso humano, os pensadores iluministas acolheram o turbilhão da mudança e viram a transitoriedade, o fugidio e o fragmentário como condição necessária por meio da qual o projeto modernizador poderia ser realizado. Abundavam doutrinas de igualdade, liberdade, fé na inteligência humana (uma vez permitidos os benefícios da educação) e razão universal. (HARVEY, 1998, p. 23).

No entanto, conforme Tamarit (1996, p. 107-120), o pensamento iluminista apresentava-se de forma contraditória, pois ao mesmo tempo era “humanista e aristocratizante, elitista (e, ainda racista) e filantrópico”. Preconizava a iluminação do povo através da razão, no entanto, mais de dois séculos se passaram desde a Revolução Francesa e seus ideais permanecem alocados apenas no campo da utopia. Seus discursos de igualdade, liberdade e fraternidade foram dando lugar à dominação e estratificação social, configurando como forte contraste aquilo que foi postulado e a realidade apresentada.

O século XX mostrou-se como um período de grande turbulência, um produtor de violência e incertezas marcado por duas guerras mundiais, corrida armamentista, ameaças biológica e nuclear, crescimento do terrorismo, que, segundo Harvey (1998), representou o aniquilamento das esperanças e utopias do projeto iluminista.

Somos acometidos por um ritmo vertiginoso de mudanças. Nesse contexto, o avanço da intercomunicação que nos põe em conexão com diferentes partes do globo; o avanço da ciência através da cibernética e da biogenética; e, a aceleração da informação por meio da mídia impressa e eletrônica vem provocando mudanças nos modos de ser. Pois, conforme Giddens (2002, p. 22),

O mundo moderno é um ‘mundo em disparada’: não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a

‘amplitude e a profundidade’ com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores.

No entanto, todas essas alterações ocorreram sem que o desenvolvimento das forças de produção tenha trazido melhora significativa na qualidade de vida dos homens. Os surpreendentes avanços tecnológicos contrastam com a miséria e o analfabetismo de grande parte da população. De acordo com Castoriadis (1992, p. 14), “[...] esperava-se que a automação e o tratamento eletrônico dos dados transformassem o velho labor industrial, repetitivo e alienante, num campo aberto à livre expressão da inventividade e da criatividade do trabalhador”. O que não se concretizou, pois as oportunidades permaneceram restritas a uma pequena parcela da sociedade.

Tais transformações, que se configuraram na fragmentação, efemeridade e superficialidade como características das formas de vida, inauguraram nova fase de desenvolvimento social para além da modernidade, convencionalmente chamada de modernidade “alta” ou “tardia” por Giddens (2002), mundo “líquido-moderno” por Bauman (2000), ou pós-modernidade por Harvey (1998) e Hall (2000).

Mas o que seria, então, a pós-modernidade? Harvey (1998, p.47) nos traz algumas reflexões. Ele questiona se o pós-modernismo representa ruptura com o modernismo ou significa apenas revolta no seu interior, no sentido de buscar afastamento dele; se possui caráter revolucionário ou se trata apenas de “comercialização e domesticação do modernismo”. De acordo com Moraes (2004), a argumentação dos teóricos se divide entre os que consideram o contexto pós-moderno como momento inovador nas artes, ciências e civilização, e, os que o afirmam como mentira já superada pela história. Sendo assim, apresenta-se como algo confuso, apenas reação ao significado de modernismo que, por sua vez, se apresenta como um termo igualmente complexo e confuso.

Castoriadis (1992, p. 15) afirma que o termo pós-moderno é ao mesmo tempo convenção e disparate, visto que o próprio termo modernidade pressupõe o fim da história, a eternização do presente. Se, segundo ele, há inadequação do termo modernidade, o inconveniente de definirmos um período como pós-moderno viria com o tempo. Em suas palavras:

O termo ‘moderno’ exprime uma atitude profundamente auto-(ou ego-)cêntrica. A proclamação ‘nós somos os modernos’ tende a anular todo desenvolvimento ulterior legítimo. Mais do que isso, contém curiosa antinomia. [...] Eles eram os antigos, nós somos os modernos. Então como devemos chamar aqueles que vêm depois de nós? O termo moderno só tem sentido na hipótese absurda pela qual o período assim autoproclamado

durará para sempre, e pela qual o futuro não passará de um presente prolongado – o que, por outro lado, contradiz plenamente as pretensões explícitas da modernidade.

Os teóricos pós-modernos manifestam suas reivindicações com o discurso da diferença e do particularismo. Anunciam os interesses singulares de grupos políticos, étnicos, de gênero e religiosos, enfatizam a micropolítica e a identidade dos novos movimentos sociais. Harvey (1998) afirma que o pensamento pós-moderno anuncia o desafio da convivência com a diferença e multiplicidade de modelos. Nessa perspectiva, é fundamental a idéia de que os grupos minoritários têm direito a voz e terem seus discursos ouvidos e aceitos como legítimos, pois essa abertura reforça a aceitação da diferença.

Então, diante de tantas mudanças no contexto social nos cabe questionar suas implicações no indivíduo, sobretudo, em suas formas de pensar, sentir e agir, em especial no modo de se relacionar com os outros e consigo mesmo. Enfim, julgamos necessário analisar os impactos que a pós-modernidade vem provocando nos modos como o indivíduo compreende o mundo e a si mesmo, pois entendemos que ele se constitui na relação com o mundo, com os outros indivíduos e consigo mesmo, num processo constante de interações e multideterminações.

2.1.2 A crise no mundo contemporâneo e seus impactos nos modos de constituição do indivíduo

Visto que consideramos o indivíduo como ser socialmente construído e, dado o fato de termos apresentado o contexto social contemporâneo imerso numa grande turbulência, torna-se relevante discutirmos os possíveis impactos das alterações desenfreadas do mundo contemporâneo nos modos de constituição desse indivíduo.

Mancebo (2002) nos ajuda a entender essa questão quando faz análise do percurso histórico do indivíduo na modernidade. Segundo essa autora, a partir do século XVI - período até então firmado numa orientação política, religiosa e cultural central - o mundo tem se mostrado mais heterogêneo devido a várias reformas implantadas desde o Renascimento. Como consequência, percebemos novas e infinitas formas de produções subjetivas. Dentre essas reformas fazemos referências àquelas apresentadas em maior destaque, como a consolidação do capitalismo, a revolução científica ocorrida nos séculos XVI e XVII, a reforma protestante, a contribuição do Humanismo Renascentista e do Iluminismo e a organização dos Estados Nacionais. Trata-se de acontecimentos que implicaram em mudanças

nos modos de produção, na forma como os indivíduos se relacionam no espaço do trabalho, modificadores das relações estabelecidas entre os sujeitos e o objeto do conhecimento. Enfim, desde a libertação dos indivíduos das amarras do mundo servil do período medieval e a afirmação dos sujeitos “livre e iguais”, libertos dos dogmas e da intolerância múltiplas, profundas transformações implicaram na construção de subjetividades, ou seja, na maneira como os indivíduos compreendem o mundo, assim como nas formas de se auto-conhecerem.

Consequentemente, as sociedades modernas foram adquirindo forma mais coletiva e gradativamente se tornando mais complexas. O surgimento do capitalismo industrial e de nova estratificação social exigiu uma concepção mais social de sujeito. Dessa forma Mancebo (2002) afirma que todas essas transformações testemunhadas pelo mundo forjaram uma sociedade em que as esferas do público e do privado já não estão mais nem unidas nem tampouco separadas.

Podemos então, de acordo com Giddens (2002, p.18), “[...] afirmar que o advento da modernidade traz mudanças importantes no ambiente social externo do indivíduo [...]” e por agir diretamente nos hábitos e costumes tradicionais operando impacto global, provocou também transformações nos aspectos mais particulares do indivíduo. Pois a partir das ações direcionadas à resolução dos seus problemas pessoais os indivíduos participam ativamente da reconstrução do universo social que os circunda e da mesma forma, as transformações operadas numa esfera institucional se articulam com a vida individual, o que implica no surgimento de novos mecanismos de construção de identidades pessoais.

Sendo assim, conforme Giddens (2002), diferente do que acontecia nas sociedades culturalmente tradicionais, nas quais a estrutura da coletividade se mantinha mais ou menos estabilizada e a mudança de identidade acontecia de geração a outra de forma tranquila e natural, no contexto da pós-modernidade os indivíduos se vêem forçados a forjarem suas identidades com base em um processo reflexivo de interconexão das transformações sociais com as mudanças pessoais.

Nesse sentido, entendemos como Sacristan (2005, p. 25), que para a compreensão do que somos e como nos diferenciamos dos demais é preciso compreender, antes, as categorias tempo e espaço, visto que nos situamos em determinado tempo e num espaço específico e que são elas que definem a “posição que ocupamos”. Nas palavras do autor:

[...] podemos dizer que nos criamos em um espaço e em um tempo que são carregados de estímulos, de possibilidades, de relações e forças que nos alimentam e ao mesmo tempo nos aprisionam de alguma forma. Espaço e

tempo não são somente coordenadas entre as quais nossas vidas transcorrem, mas dimensões que nos constituem.

Dessa forma, testemunhamos, conforme Hall (2000a, p. 69), no mundo contemporâneo a “diminuição” do espaço, provocada pelo desenvolvimento das redes de comunicação e de transportes que vêm contribuindo para a crise de identidade da pós-modernidade, na medida em que o aumento dos fluxos de informações e de pessoas tem levado a miscigenação de culturas. Tais fenômenos são conhecidos como globalização, o que corresponde a pluralização de culturas e de identidades nacionais. Nas palavras do autor:

Uma de suas características principais [da globalização] é a ‘compressão espaço-temporal’, a aceleração dos espaços globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar tem um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. [grifo nosso].

Esse processo de compressão do tempo-espaço, conforme Thompson *apud* Hall (2000a, p. 73-74), tem levado ao enfraquecimento das formas nacionais de identidade cultural e dado margem ao surgimento de identidades globais, marcadas pela “multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente, na diferença e no pluralismo cultural”.

A concepção de tempo-espaço, para Harvey (1998, p. 219), compreende os processos que alteram as “qualidades objetivas do espaço e do tempo” de maneira tal que modificam nossa representação de mundo. Com isso, o autor chama atenção para a “aceleração do ritmo de vida” associada ao capitalismo e as possibilidades de deslocamento e rompimento de barreiras espaciais de tal modo que,

[...] por vezes o mundo parece encolher sobre nós. [...] À medida que o espaço parece encolher numa ‘aldeia global’ de telecomunicações e numa ‘espaçonave terra’ de interdependências ecológicas e econômicas [...], e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe no presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compressão dos nossos ‘mundos espacial e temporal’. [...] A experiência da compressão do tempo-espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão, e, às vezes, uma profunda perturbação, capaz de provocar, por isso mesmo, uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas.

Nesse contexto, percebemos maior valorização dos aspectos instantâneo e descartáveis dos produtos materiais assim como, tornam-se as pessoas cada vez mais capazes de atirar fora

valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis. Há total desapego a lugares, pessoas e modos de agir e de ser, pois o relacionamento do homem com as coisas tem se tornado cada vez mais temporário.

Nesse mundo globalizado, conforme Bauman (1998, p. 112), “as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupas”. O homem ao se perceber em todos os lugares e também em lugar nenhum não se reconhece mais como tal, seu “mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência [...] e todo diligente trabalho de construção pode mostrar-se inútil”. Dessa forma, o “encurtamento” dos espaços e a “aceleração” do tempo, juntamente com a progressiva interconexão de culturas têm contribuído para o enfraquecimento das identidades nacionais culturais, na medida em que estas estão, constantemente, expostas e sujeitas às culturas externas, e isso numa velocidade nunca antes visto.

Entendemos como Hall (2000a, p. 43) que, na perspectiva do sujeito moderno, o poder disciplinar o individualiza ainda mais, apesar de se constituir em algo que surge a partir de instituições coletivas. “Quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual”. A esse respeito Woodward (2000, p.30-31) afirma que, vivemos no interior de grande número de distintas instituições, “exercendo graus variados de escolhas e autonomia”, assumindo múltiplos e diversificados papéis, o que nos permite um envolvimento com significados sociais distintos. E, não podemos deixar de considerar que as transformações ocorridas no âmbito histórico-social nos últimos anos têm implicado consideravelmente na mudança das formas como nos auto-representamos.

Assim, toda essa realidade globalizante e pluralista leva a incertezas, inseguranças e crises, pois a fugacidade das coisas faz do homem um ser confuso e porque não dizer em crise de identidade, isto é, não se reconhece dentro dessa realidade que parece mudar a todo instante e, portanto, irreal.

Hall (2000b) relaciona as discussões a respeito da identidade com as mudanças culturais ocorridas na sociedade, coincidentes com o período da pós-modernidade. Então, a necessidade de análise e discussão a respeito da produção de identidade surge com a inserção do sujeito na condição pós-moderna. É uma necessidade que se apresenta após o rompimento com o sentimento de estabilidade presente em épocas anteriores e o surgimento de uma realidade marcada pela insegurança, que apresenta o homem como ser em constante movimento, indivíduo em busca de um “eu”. Por isso, Bauman (2005) afirma que a identidade se tornou conceito importante para compreensão do mundo “líquido-moderno”.

Dessa perspectiva, consideramos importante, para compreendermos como construímos nossos modos de ser e a influência que o contexto social exerce nesse processo, apresentar a seguir as bases teóricas que fundamentam nossa concepção a respeito da constituição do indivíduo.

2.2 OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO

Para compreendermos os processos de constituição do indivíduo recorreremos aos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica de Leontiev (1978), a alguns conceitos da Sociologia do Conhecimento de Berger e Luckmann (1978) e às ideias de autores como Giddens (2002), Carvalho (2004) e Sacristan (2005) que, embora com suas particularidades, compartilham do pressuposto teórico do homem como construção social.

Trata-se de discussão que nos permite compreender e apresentar o homem como ser social, ativo, que se constrói num movimento constante, numa relação dialética com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Nessa perspectiva, o homem se apresenta como ser em construção, como resultado da interação entre seus aspectos particulares e a realidade social, histórica e cultural que o circunda. Esta compreensão respalda a concepção de identidade como metamorfose que tende à emancipação proposta por Ciampa (1994) e que adotamos em nosso estudo.

O conjunto desses pressupostos teóricos nos fornece os fundamentos necessários para compreendermos os alunos do Ensino Médio noturno como sujeitos concretos, multideterminados que, estando situados num contexto social e num tempo histórico, partilham de dada cultura e interagindo com ela constroem a si mesmos.

2.2.1 A articulação entre o social e o individual, explicando o movimento de se tornar humano

Compreender o indivíduo como ser social nos permitirá, por sua vez, compreender como nos tornamos quem somos e o impacto dos acontecimentos externos nesse processo de constituição. Para tanto, precisamos entender o movimento de se tornar humano, que envolve a articulação entre o social e o individual.

Conforme Carvalho (2004, p. 17), o homem ao nascer já traz consigo o substrato genético próprio da sua espécie, necessário ao seu pleno desenvolvimento. Esse desenvolvimento somente acontecerá na interação do indivíduo com a realidade que o cerca, pois, é ela quem dará ou não as condições de desenvolvimento. Então, “ao nascer, o homem já possui todas as particularidades específicas, formadas na história evolutiva da espécie humana, para desenvolver sua socialidade e individualidade”. Nesse sentido, podemos compreender que o homem é o resultado da interação entre o biológico e o social.

Berger e Luckmann (1978, p. 173-174) explicam que o ser humano, no seu processo de interação com o meio, vai se apropriando da realidade objetiva e elaborando sua realidade subjetiva. Ao nascer, o indivíduo se depara com o mundo previamente elaborado no qual é chamado a participar, agir e interagir. Nesse processo interioriza a realidade objetiva sobre a qual elabora sua interpretação subjetiva. Ou seja, o indivíduo entra em interação com a realidade concreta com a qual precisa aprender a lidar, nessa lida constrói a si mesmo ao mesmo tempo em que constrói e reconstrói a realidade que o circunda. Nas palavras dos autores:

[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com uma predisposição para a socialidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma seqüência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial desse processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim.

Então, é nessa relação dialética que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros que vai interiorizando sua realidade objetiva e construindo sua realidade subjetiva por meio do processo de objetivação. Nesse sentido, para se tornar membro da sociedade precisa interagir com ela, com a cultura e com os outros, isso possibilitará ao homem a interiorização do mundo e a sua individualização.

Nesse processo, de acordo com Berger e Luckmann (1978, p. 176), é fundamental a ligação emocional que o indivíduo estabelece com os outros que para ele são significativos, pois ela garantirá a identificação indispensável no processo de interiorização da realidade objetiva.

“A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus”.

Então, a relação do homem com o mundo não se dá de forma direta, simples, passiva. Leontiev (1978) explica que, o processo de apropriação da realidade exterior, fundamental para existência do indivíduo, é um processo de interação que se apresenta ao indivíduo por meio das experiências mediadas, como a linguagem, a atividade e as relações sociais.

A linguagem, entendida como o mais importante sistema de sinais utilizado pelo homem para se comunicar e expressar pensamentos, sentimentos e ações, ao realizar sua função mediadora e se constituir como principal elemento de interação age como constituinte

do indivíduo, pois serve não apenas como meio de comunicação, mas como forma de orientar suas ações.

A atividade humana, compreendida na concepção sócio-histórica como rede de relações culturais, tem função transformadora, pois permite ao homem a interação com os outros. Leontiev (1978) explica que existem dois tipos de atividades, a interna e a externa. A primeira se refere à utilização de ferramentas psicológicas e a segunda envolve a utilização de instrumentos materiais. Ambas são empreendidas no sentido de resolver problemas práticos e atingir determinado objetivo apresentando relação mútua de modo que não podem ser analisadas separadamente.

As atividades são movidas por necessidade e precisam coincidir com o motivo. Isso significa que o indivíduo, pela mediação de instrumentos e símbolos e em interação com os outros, realiza ações e operações buscando a resolução de problemas e a obtenção de determinado objetivo. Para melhor compreensão é importante ressaltar que para o desenvolvimento de uma atividade é necessário que haja um motivo para lhe dar origem e um objetivo para o qual se orienta. Nesse sentido, atividade e ações são diferentes, pois as ações não obedecem a uma relação coincidente entre o objetivo e o motivo. Ibiapina (2004), em suas incursões pela teoria da atividade de Leontiev (1978), nos ajuda a compreender melhor essa relação apresentando o seguinte exemplo:

Uma pessoa é estimulada a buscar comida; este é o motivo. Porém, para satisfazer essas necessidades, essa pessoa tem que executar ações que não estão diretamente ligadas à obtenção da comida. Dessa forma, uma de suas metas podem ser a fabricação de instrumentos de caça e, nesse caso, o motivo e a meta não coincidente diretamente, Por essa razão, esse ato é considerado uma ação e não uma atividade, pois a ação é a fabricação do instrumento que vai possibilitar a captura do alimento, e a atividade é a própria busca de comida.

Como pudemos perceber, embora as ações não produzam relação coincidente entre motivo e objetivo, elas são realizadas de forma consciente. Leontiev (1978) explica que em relação a esse aspecto as ações se diferenciam das operações, uma vez que estas são compreendidas como comportamentos rotineiros, executados sem o mesmo nível de consciência.

No que se refere ao papel das atividades, sejam internas ou externas, no processo de constituição do indivíduo, é importante reforçarmos que tanto a primeira quanto a segunda provocam mudanças no mundo externo e no mundo interno do indivíduo. Pois, a utilização de instrumentos materiais nos possibilita a apropriação da construção histórica e social e a

transformação do mundo externo, e, por sua vez, os signos e símbolos permitem a elaboração das condições necessárias para o processo de hominização. Deste modo, ambas favorecem a apropriação das experiências sócio-históricas e fornecem as possibilidades de, nessa interação, transformar a sociedade, a cultura e a si mesmo. (LEONTIEV, 1978).

Do mesmo modo que as atividades, este autor explica que, as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos revelam como consequência a apropriação das significações sociais produzidas historicamente, bem como a produção de sentidos que permitirá a elaboração dos modos de ser e estar no mundo.

Carvalho (2004, p. 39) ressalta ainda a importância da familização e das emoções no processo de se tornar humano. Segundo a pesquisadora, a estrutura social familiar é fundamental na formação e transformação dos modos de ser humano, pois, assim como o trabalho e a linguagem, é condição necessária ao processo de socialização e individualização. Por sua vez, as emoções também constituem um elemento mediador importante, pois, sendo o homem um ser social, que se humaniza na interação com os outros, são as emoções que significam essa interação. Assim, por estarem presentes nas ações e na consciência do indivíduo e se apresentarem como fator constituinte de identidades, as emoções são consideradas como elemento de mediação importante na socialização e individualização.

Então, podemos entender que a linguagem, a atividade, as relações sociais, junto com a familização e as emoções assumem papel importante na constituição do indivíduo, uma vez que permite a interação e a significação das interações com os demais sujeitos sociais. Essa interação significada possibilita o reconhecimento do outro e, por conseguinte, o autoconhecimento. Portanto, só existe o reconhecimento do eu no reconhecimento do outro. O outro determina o eu, ambos mediados.

De acordo com Sacristan (2005, p. 29-36), essa idéia de que o indivíduo se faz em sociedade mediante a interação com os demais, como ser mutável, que pode ser transformado, dependendo das oportunidades e experiências que tiver, está presente tanto no pensamento científico quanto no senso comum. E é essa crença na possibilidade de transformação dos seres humanos que faz do sujeito moderno não resultado da natureza, mas “um ser guiado, dirigido”. Não esquecendo que o ser humano é um ser ativo, que não recebe passivamente as influências do meio, mas interage com ele. Nesse sentido afirma:

O ambiente está aí para todos e nos proporciona a ‘situação’, mas em cada um provoca efeitos singulares, porque sua influência não é uma determinação absoluta, mas uma incitação. Não é o ambiente que ‘escreve’, imprimindo sua marca sem mais nem menos no sujeito, mas é este que *lê* naquele, ‘depreendendo’ significados. [...] O ambiente é, antes de tudo,

possibilidade, oportunidade, indicador de caminhos previsíveis, diante dos quais as ações dos sujeitos decidem o que esse ambiente provocará no desenvolvimento. [grifos do autor].

Trata-se da articulação entre os aspectos objetivos e os subjetivos, de uma relação de troca entre o indivíduo e o mundo, e é nessa relação, nesse movimento dialético, que o indivíduo se transforma e transforma o mundo. É na articulação dos aspectos subjetivos com a realidade objetiva que se constrói e se individualiza. Fazemo-nos nesse movimento de simbiose, que permite o encontro do eu com o não-eu, formando um ser único e também plural. Como afirma Castoriadis (1992, p. 205) uma “estranha totalidade”, paradoxo entre o biológico e o social, enfim, uma complexidade heterogênea e indissociável.

Nesse sentido, Giddens (2002) discute a construção de identidades pessoais tomando por base a aquisição de rotinas estabelecidas com as atividades diárias desde o início da vida do indivíduo, bem como sua capacidade de identificação do outro, ou seja, a diferenciação entre o eu e o não-eu. Dessa forma, construímos e identificamos quem somos na interação com os outros. É nessa interação que interiorizamos valores, condutas, hábitos, modos de ser e de produzir sentidos em relação ao mundo e a nós mesmos que vamos, ao mesmo tempo, nos socializando e nos individualizando.

Então, é com base nessa compreensão de construção do homem que apresentaremos a concepção de identidade que fundamenta nosso estudo.

2.2.2 O movimento identidade-metamorfose-emancipação

A identidade é o que permite ao indivíduo se reconhecer e ser reconhecido como sujeito único, particular, como ele mesmo e não outro. Neste trabalho a identidade é entendida com base na tese de Ciampa (1994) de que se trata de processo, de construção, uma vez que nela está contida a ideia de movimento, dinamicidade, transformação. Um processo de *morte e vida* constante, ou seja, metamorfose.

Conforme Ciampa (1994), o efeito metamorfose somente se concretizará quando a identidade, mesmo apresentando a falsa ideia de estagnação, sofrer mudanças capazes de provocar transformação qualitativa no indivíduo. Essa transformação apresentará como resultado a constituição do novo, no qual o velho estará contido. Trata-se de processo que se estende durante toda a vida do indivíduo, o novo eu se gestando no velho.

Então, é a partir da articulação do novo com o velho, do que se foi com o que se é, da síntese entre o singular e o geral, entre a subjetividade e objetividade que se constrói a

identidade. E, é com base na compreensão desse movimento que podemos entender a dinâmica que envolve o processo de construção da identidade que, segundo Ciampa (1994), envolve a ideia de estabilidade, transformação e emancipação.

Ao nascer, o indivíduo entra em interação com outros indivíduos e nessa interação interioriza aquilo que vai sendo atribuído pelos outros como se fosse seu. Um exemplo claro de como recebemos contribuição dos outros na constituição do eu é nosso nome, pois não o escolhemos, alguém nos nomeia. Nesse sentido, Ciampa (1994, p. 131) afirma que, “O nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos”.

Embora o nome não seja a identidade, mas apenas representação dela, ele é um aspecto forte, juntamente com as atividades exercidas pelo indivíduo. Então, de acordo com Ciampa (1994), na interação com os outros e nas atividades que realiza, o indivíduo vai interiorizando modos de ser. E nesse movimento encarna os personagens que irá interpretar durante sua vida. Personagens que são construídos na interação com outros personagens sociais, no movimento de se igualar e se diferenciar.

Esse movimento, segundo Ciampa (1994), também fica mais evidente quando pensamos na questão do nome do indivíduo, pois ao nascermos recebemos prenome e sobrenome, o prenome nos diferencia dos demais e o sobrenome nos iguala a todos os outros da nossa família. Fica, então, implícita neste movimento, a articulação entre o particular e o geral, entre a igualdade e a diferença.

Sobre essa questão Silva (2000, p. 76) ajuda a entendermos que é nas relações de diferença que as identidades se constroem. Nesse caso ambas, identidade e diferença, são inseparáveis e interdependentes, pois só podem ser compreendidas quando afirmada uma em relação à outra. Nessa perspectiva, opondo-se à idéia de que a identidade é o ponto de partida para a definição da diferença, afirma que identidade e diferença são reciprocamente determinadas, e mais ainda, que “numa visão mais radical [...] seria possível dizer que [...] é a diferença que vem em primeiro lugar”.

Woodward (2000, p. 46) também nos ajuda a entender essa questão quando esclarece que é com base na relação dicotômica entre nós e eles, na guerra de contrários, na relação com o diferente, ou seja, entre o que é e o que não é, que as identidades são construídas; “uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra”. Identidade é, portanto, conceito que envolve dicotomia entre igual e diferente, permanente e mutante, individual e coletivo. E é essa aparente contradição que reflete o movimento envolvido nos modos de produção da identidade, nos quais as articulações da diferença e da igualdade se atualizam no sujeito.

No entanto, nessa complexidade, as várias identidades assumidas pelo sujeito podem entrar em conflito, gerando tensões no indivíduo quando uma identidade interfere nas exigências sociais estabelecidas para outra. Dessa forma, consideramos, como Baumam (2005, p. 17), que não se trata de algo descoberto, mas inventado, não podendo lhe ser atribuída a idéia de solidez, uma vez que se tratar de algo negociável, cujas escolhas feitas podem ser reconsideradas, na tentativa de “conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis”.

Nesse sentido, percebemos quem somos na relação com o outro. É preciso ter um outro para afirmarmos aquilo que somos, e, essa afirmação se dá ao avaliarmos aquilo que não somos. Silva (2000, p. 74-75) exemplifica:

Quando digo ‘sou brasileiro’ parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. ‘Sou brasileiro’ – ponto. Entretanto, eu preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. [...] A afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidades, de diferenças. Por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’ e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável.

Então, a consciência de si mesmo emerge na interação com o outro, com o mundo à sua volta, pois é nessa relação eu-outro que o indivíduo vai construindo uma imagem de si mesmo. Woodward (2000, p. 39-49) reforça a idéia de que as identidades são construídas sempre em relação a outras identidades, cuja marcação da diferença se manifesta através dos elementos “simbólicos de representação”, bem como pelas “formas de exclusão social”.

Assim, de acordo com Ciampa (1994), os personagens vão se constituindo em relação a outros, no dizer, no fazer e no sentir, ou seja, na consciência do indivíduo, na sua atividade e afetividade. Pois, tanto as atividades que o indivíduo desenvolve quanto os sentidos e sentimentos produzidos nessa relação, dizem muito a respeito de si. A identidade nasce da articulação entre diversos personagens, entre o igual e o diferente, entre o dizer e o fazer. A identidade é o resultado de muitas e distintas determinações, e, sua construção se dá pelas condições históricas, sociais e materiais apresentadas, bem como pelas condições subjetivas do indivíduo.

No entanto, embora a identidade se constitua através de múltiplas determinações, não fica evidente a complexidade que envolve sua dinâmica, pois o processo de substantivação, adjetivação e predicação que permite ao indivíduo representar o seu eu, confere à identidade a aparência de estagnação. Nesse sentido, o movimento não é revelado, o que percebemos,

segundo Ciampa (1994), é apenas a representação da identidade, que se mostra nos personagens sociais por nós interpretados. O que nos é apresentado é o produto, não o processo de produção.

Sendo assim, nos cabe reforçar, com base em Ciampa (1994, p. 148), que, identidade será sempre movimento, embora se apresente como traço estático, imutável, e possa “nos parecer como não-metamorfose, como não movimento, como não transformação”. Nesse sentido, precisamos considerar sua dinâmica, o movimento dialético no qual se constitui e entender seu caráter representacional dentro do movimento de constituição.

Nessa perspectiva, identidade não é algo natural, mas construção e reconstrução que se dá num processo de articulação entre o indivíduo e o mundo. Para compreender esse processo é preciso considerar que é do contexto social que advém os limites e possibilidades de constituição da identidade. Pois, conforme Ciampa (1994), existe a estrutura social mais ampla na qual as políticas de identidade se desenvolvem, de modo a nos apresentar os padrões de identidade, os modelos a serem seguidos. Quando o indivíduo nasce encontra informações e condições pré-existentes a ele, um acervo enorme de valores, normas, estereótipos que lhe são impostos e, com base nessas referências, ele constrói sua identidade num processo que ele denomina de re-posição. Ou seja, o indivíduo interioriza esses modelos predefinidos e exterioriza em forma de personagens. Quando o indivíduo põe e re-põe esses personagens passa a imagem de um ser sempre igual a si mesmo, permanente e estável.

Dessa forma, é o trabalho de re-posição que garante a *mesmice*, *mesmice* imposta, posta e re-posta, de modo que o indivíduo se apresenta como “réplicas de si mesmo”. A respeito dessa relação pressuposição reposição, Ciampa (1994) afirma que, ela faz com que enxerguemos a identidade como dada e não como se dando, criando o que o autor chama de “identidade-mito”, a falsa idéia da estagnação da identidade, a aparência de estabilidade, de não-movimento, o oposto da metamorfose.

Essa pressuposição, de fato, produz identidades apresentadas nas expectativas e projetos de vida elaborados pelos outros para determinado indivíduo. No entanto, o que vai determinar a concretização ou não dessas identidades pressupostas não são apenas as condições objetivas a ele oferecidas, pois interferem também nesse processo as expectativas do próprio indivíduo, bem como os sentidos que produz em relação àquilo que lhe é imposto, pressuposto. Isso lhe permite certa liberdade na composição dos personagens, considerando que se trata de liberdade limitada. Assim, somente a negação da identidade pressuposta é que garante a constituição da metamorfose, a transformação em outro, outro que estava contido nele em forma de possibilidade.

Então, é a capacidade de se autodeterminar, de livrar-se da *mesmice* imposta, que revela a constituição da consciência autônoma, pois significa que o indivíduo conquistou a liberdade de *ser-para-si* e se tornou ser emancipado. Dessa forma, livrar-se da *mesmice*, segundo Ciampa (1994, p. 166), é “chocar-se com interesses estabelecidos, com situações *convenientes*, com toda certeza.”, é fazer cessar o trabalho de re-posição, através da negação da identidade pressuposta, ou seja, a negação da negação. [grifos do autor].

Entretanto, a possibilidade de um dado indivíduo se autodeterminar e concretizar o efeito metamorfose não depende apenas dele; depende da relação dialética que mantém com a realidade concreta que está inserida. Conforme Ciampa (1994), trata-se de efeito produzido na articulação entre as condições sociais e históricas, e, as condições particulares do indivíduo. Sendo assim, podemos entender que na articulação entre as condições objetivas e subjetivas é que as possibilidades de constituição da consciência autônoma se apresentam ao indivíduo. De modo que, ao superar o processo de reposição podemos afirmar a transformação em *outro-outro*, que significa a alterização da identidade.

Como as experiências escolares é parte da realidade objetiva do indivíduo, interessamos compreender os efeitos que o processo de escolarização provoca na identidade dos alunos. Isto porque a escola se apresenta como instituição que exerce influência no processo de socialização e individualização, uma vez que sendo responsável pela transmissão da cultura e, por permitir inevitavelmente uma articulação entre interesses distintos, atua diretamente e concomitantemente nos âmbitos grupal e particular.

Dessa forma, tomando como base o que foi discutido a respeito da crise da sociedade contemporânea e seus impactos na constituição de identidades pessoais; e, considerando a escola como local de produção e reprodução de identidades culturais e pessoais, que está inserida nesse contexto sócio-histórico, resta-nos questionar: Que identidades a escola vem ajudando a construir? Qual deve ser a postura da escola diante da crise da pós-modernidade? A discussão a seguir tem a pretensão sistematizar algumas idéias para refletirmos essas questões.

2.3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO

A escola, em nossa sociedade, apresenta-se como instituição rica em interações sociais; cenário no qual se intercambiam valores, costumes, idéias e interesses; instituição propícia à socialização e, conseqüentemente, promotora de individualização.

Com base nessa compreensão, discutimos sobre como a escola vem atuando diante das exigências do mundo contemporâneo e como tem contribuído com os indivíduos na constituição de suas identidades, pois em virtude das transformações radicais operadas em curto período da história, novas formas de interação vêm se apresentando como importantes formas de identificação do indivíduo.

Nessa perspectiva, a discussão, a seguir, trata da escola como instituição culturalmente construída e, como tal, contribui para o processo de socialização do indivíduo e, em conseqüência disso, atua na constituição de identidades pessoais. Para finalizar essa discussão, analisamos o papel da escola diante das exigências da sociedade contemporânea.

2.3.1 A escola como construção histórica e social

Para compreendermos a escola e os efeitos que o processo de escolarização produz na constituição dos indivíduos, cabe-nos questionar e buscar respostas para as questões: o que é a escola? Como foi construída historicamente?

A escola não existiu sempre, ela não é igual em todas as épocas, em todos os lugares. A escola ao mesmo tempo atende e reflete a realidade e as exigências do seu tempo histórico. Nesse sentido, Petitat (1994, p. 37), afirma:

[...] a educação e a escola não podem ser compreendidas fora do contexto das relações que mantém com o restante da sociedade. [...] A evolução da escola somente faz sentido através das relações com os grupos sociais e com as condições gerais que a envolvem.

Sendo assim, entendemos as instituições escolares como construções históricas e sociais que, de acordo com Sacristan (2005, p.132), surgiram e foram se constituindo como espaços fechados propondo-se “ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores”. A escola é instituição que, por carregar a tradição da disciplina, da transmissão de conteúdos que nem sempre são de interesse dos seus alunos, por buscar o controle dos corpos, das mentes, condutas e relações

interpessoais, gerou a cultura da manutenção da ordem imposta, visto que esta é a forma mais eficiente para garantir a adesão e a aceitação das regras. Nesse contexto, a expressão *manter a ordem* carrega em si o significado de imposição e não o envolvimento do aluno na realização de atividades que de fato o interessam, sendo assim, quanto mais distante estiver as atividades escolares dos interesses dos estudantes, mais eficiente será a utilização da ordem imposta.

Para Dayrell (1996, p. 137), as relações estabelecidas no âmbito da escola refletem as estratégias criadas pelos seus sujeitos na lida com as regras, com as imposições, fato que normalmente se configura em conflitos, posto que, de um lado está a organização social, com suas normas e valores, e de outro, os interesses dos sujeitos que a constitui. Sendo assim, afirma:

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social pronto, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

Trata-se de invenção cultural singular, com arquitetura reconhecível e maneira própria de organizar o tempo e o espaço, promover as atividades dos alunos e interagir com o mundo. São lugares físicos repletos de peculiaridades, que regulam as atividades de todos que a integram, possuem calendário próprio e todo um acervo de ritos, além de se responsabilizar pelo aprendizado de conhecimentos, comportamento, habilidades, valores, dentre outros conteúdos. A escola é instituição regulada pelo adulto que nem sempre foi pensada para a criança ou o jovem, por eles ou pelo bem deles, mas para o que queremos fazer deles, pois a ordem escolar reflete os interesses nacionais e tem por finalidade reproduzir rotinas e disciplinas. (SACRISTAN, 2005).

Nesse sentido, a escola só pode ser compreendida considerando o contexto cultural em que ela está inserida, sua dinâmica, as relações estabelecidas, e, papéis sociais assumidos em seu interior, visto que se trata de espaço extremamente regulador, cenário promotor de relações espontâneas, e, todo esse conjunto revela os valores da sociedade que a constitui.

É com base nesse modo de compreender a instituição escola que discutiremos os efeitos socializador e individualizador que a escola produz no indivíduo.

2.3.2 A escola como contexto de socialização e de individualização

Com base no que discutimos a respeito do indivíduo como ser que se constrói na interação com o mundo e também nas idéias de Charlot (2000), podemos afirmar que nascer é estar sujeito à condição de aprender, que não há como escapar dessa obrigação, uma vez que se tornar humano é apropriar-se do conjunto da produção humana. Então, o ser, que é incompleto, busca sua essência nas interações com o mundo, no contexto das relações sociais.

Recapitulando, o indivíduo, ao nascer, é inserido na condição humana e entra num contexto de relações e num processo de interação com outras pessoas; penetra num mundo no qual precisa assumir um lugar, ocupar um espaço e exercer uma atividade. A esse respeito Charlot (2000, p. 53) afirma que, “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”. É necessário aprender para “hominizar-se”, ou seja, tornar-se homem, humano; é necessário aprender para socializar-se, perceber-se como membro da sociedade, comungar de seus valores e ocupar um espaço nela; e, por fim, há que se aprender para individualizar-se, tornar-se ser único, singular.

Dessa forma, Segundo Charlot (2000, p. 53), aprender significa estar imerso num conjunto de relações e processos que constroem um sentido, “onde se diz quem sou, quem é o mundo, quem são os outros”. Esse sistema de sentido é elaborado na articulação entre o movimento de se construir e ser construído pelo outro, trata-se de movimento complexo e inacabado chamado de educação. A educação nessa perspectiva é um processo de auto-produção, pois não acontece sem consentimento do sujeito “é uma produção de si por si mesmo”, todavia esse processo de autoconstrução só acontece na interação com o outro, por sua ajuda e mediação. Nesse sentido, afirma:

Dado que a criança nasce inacabada, deve construir-se e só pode fazê-lo de “dentro”, a educação é produção de si próprio. Dado que a criança só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, essa produção exige a mediação do outro. A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e como ele a sociedade, já está sempre presente. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Nestes termos, a educação e o processo de aprendizagem se apresentam como importante instrumento de construção do indivíduo. Tanto é que em nossa sociedade oficializamos uma instituição para esse devido fim, mesmo entendendo que a educação se dá em todos os momentos, em todos os ambientes e durante toda a vida do indivíduo. Essa

instituição é a escola e sua atuação é tão determinante na vida dos indivíduos, seu valor é tão inquestionável, que sua legitimidade e obrigatoriedade constam na Lei. No entanto, pouco se questiona sobre o porquê de se frequentar uma escola, qual o significado do que se aprende nela, qual o sentido que ela ocupa na vida dos que a frequentam.

Sabemos que se trata de universo diversificado e heterogêneo, ambiente com infinitas possibilidades de encontros, relações e interações entre pessoas as mais diversas. Nessas relações há articulação de interesses que se dá de forma harmoniosa ou não, então, podemos afirmar que se trata de ambiente rico em experiências. A escola é a instituição oficialmente responsável pela divulgação da cultura, e, sendo que o processo de individualização dos sujeitos se dá em sintonia com as experiências culturais, resta-nos questionar: quais os efeitos que o processo de escolarização provoca no indivíduo?

Segundo Sacristan (2005, p.143), o prolongado tempo de escolarização ao qual o indivíduo é submetido e as experiências concretas ali vivenciadas “marcarão a subjetividade daqueles que são escolarizados”. Cubero e Moreno (1995), por exemplo, apontam a escola como instituição responsável não apenas pela transmissão de conteúdos científicos, mas também pelo processo de desenvolvimento psicológico. Assim, a escola é responsável não apenas pela socialização, mas também pela individualização na medida em que promove de relações afetivas, definição de identidades de gênero, sexual, papéis sociais e identidades pessoais. De acordo com Rego (2003, p. 33-34), à medida que a escola coloca os indivíduos em contato com o conhecimento formalmente organizado provoca mudanças nas suas formas de perceber e se relacionar com o mundo. Nas palavras da autora:

Ao interagir com esse conhecimento o ser humano se transforma. Com efeito, aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, tornam possíveis novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. [...] De sorte que o indivíduo, à medida que expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Conforme Charlot (2000), relacionar-se como o saber é interagir e apropriar-se do mundo. A relação com o saber pressupõe a presença do outro, o outro que ajuda a aprender, que pode ser o outro presente em matéria ou a representação do outro que trazemos dentro de nós; mas também toda relação com o saber é uma relação consigo mesmo, pois estará em jogo sua autoconstrução, a formação da imagem de si. Portanto, toda e qualquer relação com o saber será sempre uma relação com o outro e consigo mesmo e terá sempre a dimensão

epistêmica e identitária. Sobre o processo identitário, Carvalho (2006, p. 26) esclarece que, a escola é instituição importante no processo de formação e transformação de identidade pessoal, pois permite ao indivíduo a apropriação da cultura socialmente elaborada e a ampliação de seus referenciais. Segundo a autora,

(...) podemos entender a escola como uma instituição educativa essencial no processo de construção do 'eu', pois é considerada não apenas como um importante contexto de socialização, mas, também como uma instituição que tem como função social básica, transmitir os conhecimentos sistematizados, os valores e as crenças sociais da cultura para preparar os jovens para sua incorporação na sociedade, sejam como cidadãos, sejam como profissionais.

Considerando, por um lado, as implicações da realidade exterior na constituição de identidades pessoais, bem como a crise dessa realidade no contexto contemporâneo; e, por outro lado, sendo a escola o local de produção e reprodução de identidades culturais e pessoais e, estando ela também inserida nesse contexto pós-moderno, resta-nos questionar: Que identidades a escola vem ajudando a construir? Qual deve ser a postura da escola diante da crise da pós-modernidade?

As transformações aceleradas do mundo contemporâneo vêm desafiando os indivíduos a novas posturas diante das questões sociais, culturais e políticas, e, nesse cenário, a escola apresenta-se como a instituição legitimada para oferecer a instrução, para preparar os indivíduos para uma sociedade que se apresenta em estado caótico. Todas estas questões da pós-modernidade se colocam como exigências de modificações na estrutura educacional, pois as sucessivas mudanças ocasionadas no mundo, pela aceleração no campo científico e tecnológico incorporadas ao processo produtivo vêm exigindo nova postura frente ao conhecimento, bem como posicionamento crítico a respeito das questões atuais. O mundo contemporâneo exige postura pedagógica que prime pela autonomia dos indivíduos que, ao invés de buscar a homogeneização, valorize a individualidade e a diferença. Talvez este seja o caminho alternativo na lida com a complexidade, as contradições e as angústias existenciais do mundo pós-moderno.

Nessa perspectiva isso significa que precisamos de uma escola que prepare seus educandos para serem cidadãos individuais e coletivos, isso é uma exigência do nosso tempo histórico no sentido de buscarmos a superação das questões que nos inquietam, que nos provocam conflitos de toda ordem. Mais do que em qualquer outra época a escola é chamada ao cumprimento do seu dever, o qual, segundo Grinspun e Azevedo (2000, p. 139), não se limita aos procedimentos que provoquem modificações no indivíduo apenas no que se refere

às questões relacionadas à aquisição de conhecimentos, pois se trata de instituição que forma o indivíduo como sujeito de sua época e de sua história. “A nova dimensão, hoje, está no espaço de se garantir ao sujeito a possibilidade dele colaborar na transformação da sociedade, transformando-se, também”.

Então, nesse contexto, a educação escolar tem papel primordial na preparação do indivíduo para o enfrentamento da realidade, no sentido de educar para a cidadania, educar para constituição de identidades autônomas, educar para a vivência da alteridade, para a constituição de seres que se percebem sujeitos capazes de operar transformações sociais. Isso significa que precisamos estar preparados e preparar nossos alunos para viverem nesse mundo de incertezas, nesse momento de acelerado processo de elaboração do conhecimento e da informação.

2.3.3 A escola na sociedade do conhecimento e da informação

Como já ressaltamos, a educação institucionalizada não pode ser compreendida senão no contexto onde ela se desenvolve, levando-se em consideração todos os fatores, internos e externos, que a influenciam. Nesse sentido, a sociedade é fator determinante, pois é ela quem define o ideal de cidadão em consonância com os valores estabelecidos. Sendo assim, a sociedade contemporânea tem exigido educação diferenciada, com bases científico-tecnológicas, elementos que exercem influência em todos os âmbitos da vida social.

Pozo (2004) afirma que a sociedade atual exige que as pessoas aprendam não apenas mais, mas aprendam de forma diferente, ou seja, que se apropriem da informação, que atuem sobre ela e formulem criticamente seus próprios conhecimentos. Para tanto, é necessário que a escola que já não é mais a única fonte de conhecimento possibilite ao aluno o contato com as informações, bem como a capacidade de selecionar, atribuir sentido e assimilar criticamente essas informações.

De acordo com Domingues (2000, p. 65), essas são competências necessárias para a vivência da vida adulta e para enfrentar o mercado de trabalho numa sociedade em constante transformação tecnológica e científica. Segundo o autor, nessa sociedade presenciamos acelerado avanço do processo de informação, banalização do conhecimento e efemeridade dos saberes, que não podem mais ser tratados como verdades indiscutíveis. Esse desenvolvimento tem provocado profundas alterações, tanto no âmbito social quanto no “processo produtivo que se intelectualizou, tecnologizou”, e passou a exigir um novo perfil profissional.

Contudo, conforme Antunes (2001, p. 21), vale ressaltar que os conteúdos não podem ser descartados, pois não é possível se desenvolver inteligências ou competências desconectadas do conhecimento estruturado. Não se explica qualquer disciplina sem trabalhar as informações de maneira significativa, contextualizando com a vida, o espaço e o cotidiano do educando. Então, é necessário preparar os alunos para conviverem com “a relatividade das teorias, com a existência de múltiplas interpretações de toda informação, para construir a partir delas o próprio juízo, ou ponto de vista”.

Não se trata, segundo Pozo (2004, p. 10), de internalizar e repetir as verdades estabelecidas, mas de construir e reconstruir “suas verdades particulares a partir de tantas verdades parciais” para que se possa continuar o processo de aprendizagem mesmo fora da escola, de modo a estendê-lo ao longo da vida, numa dinâmica de busca, análise e seleção do conhecimento, no sentido de criar, formular e criticar, ao invés de simplesmente absorver e internalizar as informações.

As experiências escolares só apresentam importância significativa quando relacionadas à realidade concreta, quando aproxima a teoria da prática num processo de contextualização. Essa prática associa os conteúdos aos significados sociais, culturais e políticos; e, retira o aluno da condição de espectador, pois transpõe o objeto em estudo para contextos mais próximos, relacionados com situações de trabalho, exercício da cidadania e experiências pessoais.

Para sabermos se a escola tem aproximado suas experiências da realidade concreta e, por conseguinte, se está atendendo às expectativas dos alunos, precisamos conhecer os sentidos que os alunos produzem na relação com o seu processo de escolarização. Essa compreensão exige discussão teórica a respeito da concepção de sentido que adotamos nesse trabalho, e, que darão respaldo às nossas análises.

2.4 COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO E SENTIDO

Compreendermos o processo de constituição da identidade do aluno do Ensino Médio noturno pressupõe conhecer esse aluno. Sabemos que estamos tratando de sujeitos em idade de trabalho, empregados ou não, mas de indivíduos que dispõem de certa carga de atividades diárias, normalmente carregando limitações que não foram superadas no Ensino Fundamental. Trata-se de sujeitos concretos, inseridos em contexto social e determinado tempo histórico, que no processo de interação com o seu meio constitui sua individualidade.

Sendo assim, interessa-nos apreender as relações que esses alunos estabelecem no universo do Ensino Médio noturno, como lidam com as limitações impostas. Interessa-nos compreender, ainda, seus motivos, suas aspirações, seus propósitos, com isso, os sentidos produzidos por eles em relação à escola e ao processo de escolarização que estão vivenciando.

Então, apresentamos, a seguir, a discussão teórica que subsidiará nossa compreensão sobre os sentidos produzidos por esses alunos em relação ao seu processo de escolarização. Discutimos sobre o que é ser aluno e como foi construída essa categoria que, embora se apresente como natural, trata-se de um dado social, culturalmente construído e em constante processo de mutação. Nesse processo, o aluno do Ensino Médio noturno é apresentado como sujeito dividido entre as atividades acadêmicas e o mundo do trabalho, e, por vivenciarem infinidade de limitações apresentam características bem particulares. E por fim, discutimos os processos de produção de significado social e sentido pessoal na perspectiva de Leontiev (1978) que subsidiará nossa discussão a respeito da produção de sentidos pelos alunos a respeito do Ensino Médio noturno.

2.4.1 Aluno como construção social

O que significa estar na condição de aluno? Como foi construída essa categoria no âmbito da escola? De acordo com Sacristan (2005, p. 13), o aluno é invenção social, é construção histórica e não dado biológico, fato natural, mas dado social em mutação e experienciado de modo diferente, construído ao longo dos anos. No entanto, por se tratar de algo familiar, cotidiano, tendemos a encarar como natural, como se tivesse existido sempre. Para nós é tão natural ser aluno em nossa sociedade “que não questionamos o que significa ter essa condição que é contingente e transitória”. Esquecemos de pensar se sempre foi assim, como cada indivíduo vivencia essa condição e se o saldo é necessariamente positivo, que relações esses sujeitos estabelecem com o conhecimento e que articulações fazem com a vida

cotidiana, pois encaramos como algo normal, por estarmos acostumados assim. A forma como vemos o aluno está impregnada por nossas experiências pessoais, pela vivência que tivemos.

Perrenoud (1995) se refere ao ofício de aluno, visto que a atividade de aluno, embora não se constitua em algo meramente manual nem seja remunerada, é trabalho tão rotineiro quanto muitas atividades assalariadas, além de se constituir num gênero de trabalho bem específico e ser reconhecido socialmente. Trata-se, para Sacristan (2005), de categoria que agrega carga de comportamentos, regras e valores criados pelos adultos que devem ser adquiridos e incorporados. Ser aluno é assumir quantidade de papéis e modo de vida que pressupõe que esses sujeitos tenham determinado comportamento e não outro. Fato que proporciona identidade singular àqueles que integram essa categoria, como classe social diferenciada e reconhecida. Podemos entender, então, nos fundamentando na concepção de Ciampa (1996), que se trata de identidade pressuposta pelo adulto para aqueles que têm essa condição socialmente reconhecida.

É comum, segundo Perrenoud (1995, p. 15), associarmos o ofício de aluno à relação estabelecida entre aprendente e formador, esquecendo que há aqueles que não aprendem. “Não aprendem porque exercem seu ofício não se sabe como, ou que não aprendem por outras razões. Alguns não querem aprender e contentam-se em executar manualmente as tarefas do ofício, enquanto a cabeça está ausente”. Nesse caso, a realidade do trabalho se distancia de sua verdadeira razão, a aprendizagem.

Para Sacristan (2005), ser aluno é estar na condição de aprendiz. Trata-se de indivíduo naturalmente enxergado como aquele que precisa ser alimentado para se desenvolver, ser carente que precisa de nutrição. A condição de aluno como aquele que aprende está clara desde a etimologia da palavra que vem de *Alumnus*, derivada do verbo latino *Alere*, que significa alimentar; aquele que além de se conformar com o alimento que recebe, deve alegrar-se. Portanto, é aquele que recebe a alimentação passivamente.

Sacristan (2005) explica ainda que, por termos essa concepção tão naturalizada do que é ser aluno, deixamos de perceber que se trata de condição não homogênea, que cada pessoa vivencia de forma desigual, que suas experiências pessoais influenciam na forma como cada um percebe e vive esse processo. As diferenças de classe, de gênero, de espaço vão aparecer como fatores de diferenciação. Portanto, é preciso considerá-lo dentro de cada época, cada cultura, cada contexto. Nesse sentido, é necessário entender o aluno de forma diferenciada, percebendo a heterogeneidade das experiências e o que significa ser aluno como categoria e como indivíduo singular.

2.4.2 As idiosincrasias do aluno do Ensino Médio noturno

Dizer quem é o aluno, definir seu perfil não é tarefa fácil, visto que a categoria aluno como já foi ressaltado não é homogênea; ela é composta por sujeitos que se diferenciam em idade, ocupação do espaço, modos de vida, perspectivas e objetivos. Sobretudo, o aluno do Ensino Médio noturno que convive diariamente com uma série de especificidades e limitações que o colocam numa situação bem específica.

Togni e Carvalho (2007) afirmam que os alunos que freqüentam o Ensino Médio noturno são em sua maioria jovens inseridos no mercado de trabalho, sem a devida qualificação, com insuportável jornada diária e salário insignificante, ao qual se submetem por estarem em extrema necessidade de sobrevivência. São alunos que convivem com uma dualidade, durante o dia vivenciam o mundo do trabalho, na condição de trabalhador manual na maioria das vezes, e, à noite são obrigados pela escola a realizarem atividades intelectuais. Essas são as características mais marcantes e o que diferencia o modo como se relacionam com a escola, em comparação com aqueles que a freqüentam no período diurno. No entanto, as autoras reconhecem que, embora o fato de ser trabalhador seja fator preponderante na escolha dos alunos pelo noturno, nem todos que o freqüentam estão inseridos no mercado de trabalho, pois existem outros aspectos que determinam essa escolha.

Segundo Krawczyk (2004, p. 147), a demanda pelo curso noturno é muito complexa. Além daqueles que trabalham ou buscam trabalho para o seu sustento e de suas famílias, ou, simplesmente pelo desejo de se tornarem economicamente independentes e participarem ativamente do mercado de consumo, há os que são atraídos apenas pelo “clima descontraído do noturno ou que escolhem o ensino nesse turno para poder ter ‘mais tempo livre’ para fazer outras coisas”.

Conforme Oliveira (2004, p. 116), entender que os alunos do Ensino Médio procuram o noturno apenas pelo fato de estarem inseridos no mercado de trabalho pode ser afirmação equivocada, pois há, ainda, aqueles que precisam se dedicar a outras atividades diárias, ou que simplesmente consideram o período diurno inadequado por terem avançado na idade. Então, a constatação de que parte significativa dos alunos do Ensino Médio noturno está acima da idade regular revela que os motivos pelos quais estes alunos procuram o noturno estão intrinsecamente relacionados com o próprio sistema escolar, ou seja, pode ser o reflexo de trajetórias de fracassos, como repetência, evasão e dificuldade de prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, afirma:

A procura pelo turno noturno pode ser explicada por fatores de ordem econômica direta, como a busca por emprego, e indireta, como a necessidade de auxiliar os trabalhos domésticos em casa, ou ainda por outros fatores, tais como a inadequação dos turnos diurnos a um público mais maduro.

Então, podemos afirmar, ainda com base em Oliveira (2004, p. 168), que existem várias explicações para essa escolha, desde as de ordem econômica até os constrangimentos que, possivelmente, se sujeitarão ao serem inseridos numa organização escolar voltada para a infância e a adolescência como é a escola no período diurno. Sendo assim, torna-se necessário reforçarmos que os alunos do Ensino Médio noturno não são necessariamente trabalhadores, quer do mercado formal ou informal, visto que alguns estão desempregados e outros jamais trabalharam, mas que se trata de sujeitos de origem trabalhadora, “esta é uma importante constatação”.

Essa relação do aluno do ensino noturno com o mundo do trabalho, conforme Togni e Carvalho (2007), quando considerada pela escola é sempre de forma autoritária ou paternalista, tentando justificar as diferenças que inferiorizam o ensino noturno com relação ao diurno, no que se referem à seleção dos conteúdos, formas de avaliação, redução de carga horária, atrasos, faltas, desistências.

Os docentes, segundo Krawczyk (2004), apresentam visão estereotipada desses alunos por desconhecerem aspectos de suas vidas. Em geral, limitam-se a compará-los e diferenciá-los dos alunos do período diurno. Alguns alegam que esses alunos, mesmo dispendo de pouco tempo para as atividades escolares, são mais maduros e mais interessados; outros os consideram desinteressados, indivíduos que buscam a escola como espaço de socialização, para encontrar amigos, ou simplesmente para conseguirem titulação. É muito forte essa ideia de que os alunos do ensino noturno não buscam conhecimento, seu interesse principal é o diploma que lhes abrirá as portas para o mercado de trabalho.

Então, nessa busca de compreensão a respeito de quem são esses alunos é importante considerar seus modos de vida, seus anseios, expectativas e sentido que atribuem à escola. Pois, não se trata apenas de alunos que estão em idade própria para o trabalho, mas de sujeitos que vivenciam os apelos do mercado de consumo e, por isso, sentem necessidade de renda própria, além de precisarem complementar o orçamento familiar. São sujeitos que experimentam infinidade de sonhos de conquistas, amorosas, materiais e de espaço. Reconhecem que a escolaridade e a experiência tornam-se atributos e diferenciadores na competição por emprego; que o mercado tem exigido níveis de escolaridade cada vez mais altos, embora isso não seja suficiente para garantir uma ocupação. Outras questões podem ser

levantadas quanto ao apelo dos espaços de lazer e entretenimento que são oferecidos a esses jovens e que os colocam em contato com todo tipo de situação. Todos estes fatores podem ser considerados como constituintes e transformadores de identidades.

Nesse caso, para melhor compreensão a respeito de quem são esses alunos é preciso conhecer, antes, a escola que os recebe. O que é o Ensino Médio noturno? Em que condições ele se desenvolve?

2.4.3 O Ensino Médio noturno e suas especificidades

A educação básica, que é composta pelos níveis Infantil, Fundamental e Médio, tem por finalidade, segundo o Art. 22 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº. 9.394/96, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Sendo que esta última deve ser desenvolvida essencialmente pelo ensino médio, que como etapa final da educação básica, possui entre suas finalidades específicas, segundo o art. 35 da LDB, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. Além de promover “a formação ética”, a “autonomia intelectual” e o “pensamento crítico”.

Segundo Oliveira (2004), a focalização prioritária do Governo Federal no Ensino Fundamental, através do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), resultou numa expansão considerável desse nível de ensino, no aumento de seus concluintes, e, conseqüentemente, no aumento da demanda por matrículas no Ensino Médio, forçando uma expansão desordenada dessa modalidade de ensino que passou a ocupar espaços ociosos em escolas de ensino fundamental, normalmente o período noturno.

O simples fato de o ensino acontecer no período noturno já exige tratamento diferenciado e respeito com relação às características dos alunos e professores. No entanto, afirma Abdalla (2004, p. 56-8), apesar das investidas no sentido de melhorar a qualidade do ensino noturno de nível médio “não existe ainda um projeto pedagógico que atenda a dupla condição de jovem e trabalhador”, que considere também “suas vivências, seus interesses, seus sonhos e papéis assumidos dentro e fora da escola”. E acaba se tornando o que Oliveira (2004, p. 164) chama de “uma cópia mal feita do ensino realizado no período diurno”, ou seja, a mesma metodologia, a mesma carga-horária, sem o mesmo rigor, com certa indulgência justificada pelas dificuldades enfrentadas por alunos e professores. A escola pensa o ensino linearmente, sem distinção. Não leva em conta que os turnos implicam em perspectivas e

expectativas de público diferenciadas. Até mesmo porque não conhece quem seja este público, o que deseja e como se constitui como sujeito e cidadão ou cidadã.

Toda essa problemática demonstra que o Ensino Médio noturno está a certa distância de garantir o que estabelece a LDB n. 9.394/1996, em seu Art. 3, Inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como “garantia de padrões de qualidade”. Segundo Souza (2003), na crise da educação o ensino médio é o nível mais atingido, pois tem se tornado modalidade despida de identidade, que possui como principal característica a capacidade de desenvolver no aluno apenas a habilidade de aprender a aprender.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 29) o aprender a aprender “constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida”. No entanto, na concepção de Souza (2003), o que as escolas de Ensino Médio vêm proporcionando são meios de favorecer o desenvolvimento da capacidade de adaptação do indivíduo à sociedade, promovendo o seu ajustamento à ordem social vigente, mas não o desenvolvimento da capacidade de se posicionar criticamente perante ela como sujeito autônomo e consciente. Para a autora, a escola de Ensino Médio tem exercido a função, não de ensinar teoria ou prática, mas de oferecer apenas o básico necessário para o ingresso no mercado de trabalho. Este sim, local onde se amplia aprendizagens e se adquire maturidade e responsabilidade, já que os papéis sociais e as exigências são claramente definidos.

No que se refere especificamente ao ensino noturno, este apresenta visível diferenciação em relação ao diurno, inclusive com rebaixamento na qualidade do ensino. Esse rebaixamento é justificado pela constatação de que o ensino noturno possui especificidades por causa da escassez de tempo para atividades extra-classe; pela sobrecarga e pelo cansaço dos alunos e professores devido às suas atividades diárias; falta de investimento; superlotação das salas; redução dos conteúdos, com relação à quantidade e nível de aprofundamento; falta frequente de alunos e professores e impossibilidade de reposição de aulas; e pelo encolhimento das horas-aula. Estes fatores comprometem o desenvolvimento satisfatório das atividades necessárias para se promover educação inclusiva e de qualidade.

É evidente, segundo Gregório (2004), a falta de projeto pedagógico que atenda às reais necessidades de sua clientela e a convivência dos alunos do Ensino Médio noturno com dualidade: a garantia legal da mesma qualidade proporcionada pelo curso diurno e o fato de, na prática, oferecer apenas o básico necessário; dando, assim, a credencial que permite pleitear um lugar no mercado de trabalho. Dessa forma, faz-se necessário reorganização

estrutural, e que as práticas pedagógicas sejam repensadas e reformuladas. A escola precisa considerar o universo dos alunos em sua diversidade e, conduzir para o seu interior a realidade sócio-cultural em que está inserida, para se problematizar e se construir a partir desse ponto conhecimentos significativos e aplicáveis, considerando a diversidade cultural e as necessidades individuais e coletivas.

De acordo com Valente (2004, p. 13), é necessário se empreender reformulação quanto aos conteúdos e à forma de abordagem no Ensino Médio noturno, de modo que possibilite o resgate da cidadania do trabalhador, que busca na escola os meios de se reajustar com dignidade às exigências da sociedade atual. Isso porque o ensino baseado simplesmente na transmissão de conhecimentos não contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias, nem é capaz de repassar o volume de informações que está sendo gerado. Na verdade a escola não tem preocupação em dotá-los de capacitação técnica e oferta conteúdos que se distanciam de suas realidades e expectativas, pois a Proposta Pedagógica tende a provocar situação dicotômica, ao mesmo tempo em que a escola que prepara mão-de-obra disputa espaço e tempo com o mercado de trabalho.

Essas questões referentes às limitações do Ensino Médio noturno e às especificidades dos alunos que estão inseridos nele nos revelam uma questão que está implícita nesse processo: se os alunos, apesar de toda limitação imposta, insistem em frequentar à escola é porque esperam conseguir algo que considera realmente importante. Para compreendermos o que os alunos do Ensino Médio noturno esperam atingir com a sua escolarização precisamos analisar o que motiva esses alunos a frequentarem a escola, visto que esta questão e as demais relações que ele estabelece com a escola incidem diretamente nos modos de ser e estar aluno. Como na Psicologia de Leontiev (1978) entender os motivos é entender o sentido produzido, então faremos uma análise do processo de produção de significado social e sentido pessoal segundo essa perspectiva teórica.

2.4.4 Os processos de produção de significado social e sentido pessoal

A consciência, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, é entendida como algo mutável, em constante transformação, construída de fora para dentro por meio das interações sociais. É a partir da consciência social e de seu substrato real, ou seja, a língua, que a consciência individual se constitui. Esta se desenvolve através do processo de apropriação das experiências externas, em que a atividade socialmente significativa se coloca como princípio explicativo. Portanto, consciência e atividade devem ser entendidas como unidade dialética.

Nesse processo, conforme Leontiev (1978, p. 115), a atividade externa, que é a forma primária de atividade, é apropriada sob forma específica de reflexo psíquico da realidade e se transforma em atividade interna. Nesse caso, a atividade interna e a externa apresentam a mesma estrutura. Então a substância da consciência é constituída pela atividade que, por sua vez, é dirigida e regulada por uma necessidade. Essa necessidade somente será satisfeita quando encontrar o objeto. “Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se ‘objetiva’ nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula”. Sendo assim, para compreendermos dada atividade precisamos conhecer os motivos que a impulsionam.

Entendemos, como Leontiev (1978), que a realidade objetiva se apresenta ao homem como resultado subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e dos homens com os objetos. É a passagem do externo para o interno que constrói a consciência, entendida aqui como conhecimento partilhado, uma realização social, um tipo de reflexo psíquico próprio do ser humano. Desse modo, como é a consciência que permite ao homem diferenciar a realidade objetiva de sua representação subjetiva, ela consiste na possibilidade humana de compreender e analisar o mundo social que o circunda. Essa apropriação do mundo pelo homem se dá à medida que o ser humano se apropria das produções humanas, dos sistemas de significação e produz, a partir disso, um sentido pessoal. São os significados e os sentidos que o ser humano produz em relação aos objetos, fatos e fenômenos da realidade que, juntamente com o conteúdo sensível, constituem a estrutura interna da sua consciência.

A significação social compreende as experiências humanas cristalizadas, aquelas construídas e compartilhadas socialmente; são as representações generalizadas, apropriadas pelo indivíduo. Conforme Leontiev (1978, p. 102):

A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim.

As significações são fenômenos sociais, mas passam a fazer parte da consciência individual quando são apropriados pelo indivíduo. O fato de o indivíduo se apropriar ou não e a forma como cada um se apropria desse sistema de significações que encontra pronto ao

nascer vai depender do sentido pessoal produzido em relação a eles. Desse modo, o sentido pessoal faz parte do universo particular do indivíduo, mas se constitui com base nas significações sociais. Sendo assim, Leontiev (1978, p. 103) afirma:

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.

Então, o sentido pessoal surge como resultado de uma relação objetiva entre o motivo que incita a ação e o objeto para o qual a ação é dirigida. Sendo assim, sentido pessoal e motivo estão intrinsecamente relacionados, de modo que, para compreendermos o sentido precisamos encontrar seu motivo correspondente. O sentido não é algo puro, isolado. Mesmo que sentido e significação não sejam coincidentes, todo sentido é sentido de uma significação, ambos estão imbricados na medida em que o sentido exprime a significação.

Leontiev (1978) afirma que a estrutura interna da consciência é caracterizada pela relação estabelecida entre o sentido e o significado. Charlot (2000, p. 56) nos ajuda a entender essa relação quando esclarece que, um enunciado, um fato somente fará sentido para o indivíduo se tiver relação com o mundo. Tem sentido aquilo que estabelece relações dentro de um sistema, que apresenta inteligibilidade com o mundo, com os outros. Em suas palavras,

Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs.

O sentido não é estático, como não são estáticos os indivíduos, portanto, “algo pode adquirir sentido, perder o sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p.57). Também o significado, sendo construção social, cultural e histórica pode evoluir, modificar-se, mesmo que de forma mais lenta, mais sutil.

Conforme Leontiev (1978, p. 105), embora a relação entre significado e sentido seja o principal componente da consciência, não é o único, porque, é igualmente importante nessa composição o seu conteúdo sensível, aquilo “que cria a base e as condições de toda consciência [...] o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo”. Nesse sentido, a realidade nos é apresentada através da nossa

consciência, não apenas sob a forma de fatos e fenômenos, mas também através do conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção e representações). Então, podemos entender que nossa consciência se caracteriza pela articulação entre significação social, sentido pessoal e conteúdo sensível.

Houve um momento no processo histórico da evolução humana que as significações ainda não estavam completamente diferenciadas, o homem se relacionava de tal modo com sua comunidade que indivíduo e grupo pouco se distinguiam. Nesse momento histórico, significação social e sentido pessoal eram coincidentes, isso se constituía como a principal característica da consciência primitiva. Na sociedade de classe, marcada, sobretudo, pelo trabalho assalariado, a propriedade privada, as relações sociais de exploração e, especialmente pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, ocorre separação entre significado e sentido. Desse modo, a consciência humana na sociedade de classe tornou-se fragmentada, atividade manual e trabalho intelectual estão explicitamente separados; a atividade intelectual passou a ser um meio de vida, uma atividade remunerada, submetendo-se às condições gerais da produção, e, o sentido pessoal e significação social foram distanciados. (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, podemos afirmar que a consciência, em nossa sociedade, pode ser caracterizada, de um lado, pela relação estabelecida entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, de modo que, quando sentido e significação são coincidentes podemos dizer que temos uma forma de consciência que tende à reificação, pois nada existe além do reflexo da realidade vivenciada pelo indivíduo, isto revela uma representação cultural naturalizada, que limita o homem. Por outro lado, a ruptura entre o sentido e o significado pode provocar o que Leontiev (1978) chama de contradições ou problemas da consciência. Essas contradições podem provocar grande sofrimento psíquico, pois, na medida em que, sentido pessoal e significação social assumem posições de exterioridade a consciência humana pode ser caracterizada como alienada pelo sistema de produção capitalista. Entretanto, essas contradições podem provocar a tomada de consciência pelo indivíduo a respeito da situação de dominação, o que lhe conferiria possibilidades de emancipação, isto somente é possível quando o sentido mesmo diferente do significado está contido nele, ou seja, quando ambos assumem relação de interioridade.

Desse modo, considerando o que foi discutido a respeito da separação entre trabalho intelectual e atividade manual próprio da sociedade de classes e que a atividade de aluno está ligada às atividades intelectuais, ao mesmo tempo em que está inserida nessa sociedade de classe, cabe-nos questionar: Quais seriam as coincidências e as rupturas entre significação

social e o sentido pessoal produzido em relação ao processo de escolarização por aqueles que são alunos e estão inseridos no Ensino Médio noturno? Uma análise dos motivos que impulsionam nossos sujeitos alunos a investirem em seu processo de escolarização nos permitirá compreender os sentidos produzidos por ele, bem como, elucidar a relação estabelecida entre esses sentidos e a significação social.

Outras questões que norteiam este trabalho se referem às relações que os alunos mantêm com o conhecimento escolarizado, os sentidos produzidos em relação ao professor e a respeito de si como alunos, de modo que, as discussões levantadas neste capítulo apontam para a busca de elementos que nos permitam elucidar essas questões, explicar a complexidade que envolve a temática identidade e revelar os aspectos implícitos ao movimento de constituição dos modos de ser e estar aluno.

Visto que identidade se constitui na interação com os outros, que encontra suas raízes no contexto social e histórico e tem como aliadas as categorias atividade e consciência, pressupomos a necessidade de se compreender o processo de socialização no qual o aluno está inserido e a relação que estabelecem entre sentido e significado.

Nessa perspectiva, a consciência elaborada a respeito dos modos de ser e estar no mundo é constituída na articulação com as atividades, de modo que, a atividade de aluno, entendida como uma atividade humana significada, apresenta-se como fator determinante nos modos de ser e estar aluno. Pois, as identidades assumidas pelos atores sociais em forma de personagens se constituem pela atividade, na interação com os outros e pela relação estabelecida entre sentido e significado. Uma vez que, dessa relação depende a autonomia do indivíduo, a sua capacidade de *ser-para-si* que, por sua vez, nos remete a outro conceito intrínseco à identidade: a emancipação.

Portanto, entendemos que apreendendo os sentidos produzidos pelos alunos em relação ao seu processo de escolarização, de modo a identificarmos a articulação entre sentido e significado, será possível compreendermos o movimento de constituição da identidade dos alunos e suas possibilidades emancipatórias.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que este trabalho se configura num estudo complexo, de natureza social, no qual o entendimento do contexto sócio-cultural se apresenta como elemento importante, optamos pela abordagem qualitativa, pois consideramos esta a mais apropriada para dar conta da compreensão desse fenômeno, dado a sua especificidade.

Segundo Chizzotti (2006, p. 28), o termo qualitativo pressupõe “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Por tal motivo, escolhemos essa abordagem para dar conta do nosso fenômeno, visto que, investigar a relação dos sentidos produzidos pelos alunos a respeito da escolarização na constituição de suas identidades é adentrar na subjetividade dos sujeitos, estudar suas atitudes, valores e representações. Enfim, é um tipo de investigação interpretativa que busca, mediante processo de descobrimento, de análise a síntese de idéias e conceitos, com envolvimento de aspectos de caráter emocional e contextual.

Os fenômenos complexos, como são a produção de sentidos e a constituição de identidades, configuram-se no campo das pesquisas sociais e, para o seu desenvolvimento, é necessário mergulhar na subjetividade e simbolismo desses sujeitos-alunos enraizados no contexto social do qual emergem, para que, a partir das interpretações, seja possível desvelar as intenções e os motivos que dão sentido às suas atividades.

De acordo com Chizzotti (2001), dentre as características da pesquisa qualitativa destacam-se a imersão do pesquisador no universo a ser pesquisado; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos atuantes e construtores de conhecimento; os resultados como produto da articulação entre pesquisador e pesquisado; bem como, a aceitação da importância e preciosidade de todos os fenômenos.

Então, considerando a complexidade e dinamicidade do fenômeno identidade, além de nos situarmos no campo da pesquisa qualitativa, guiamos nosso olhar pela concepção psicossocial de identidade por nos permitir ampliar nosso entendimento de indivíduo como ser em movimento, um *vir-a-ser* constante; um ser social e historicamente constituído. Nessa concepção, a identidade é percebida como processo multideterminado de construção do eu, cujo estudo, segundo Ciampa (1992, p. 72), não pode ser dissociado da sociedade, do contexto social mais amplo no qual está inserido, pois “as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social”.

A opção por esta abordagem justifica-se pelo fato de considerarmos os alunos do ensino médio noturno como seres em formação, em constante interação com o seu meio social. Desse modo, para buscamos a compreensão do movimento que envolve a produção de sentidos e a constituição da identidade de aluno nesse contexto pós-moderno marcado, sobretudo, por grandes transformações sócio-culturais, precisamos considerá-los como seres concretos em constante interação com o mundo.

3.1 DO CENÁRIO DA PESQUISA

Considerando o que discutimos a respeito do processo de constituição da identidade e a importância da interação que o indivíduo estabelece com o mundo, bem como, os impactos que advêm do contexto social, histórico e cultural, torna-se indispensável descrevermos o cenário, isto é, o contexto no qual estão inseridos os alunos participantes desta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de educação do estado do Piauí, localizada na periferia da cidade de Teresina. A escola conta com 16 salas de aula, sala de vídeo, biblioteca (embora com limitado acervo bibliográfico), diretoria, cantina, sala de professores, secretaria, banheiros, laboratório de ciências e de informática. Possui 65 professores, duas supervisoras pedagógicas, um diretor titular e um adjunto, eleitos pelo voto direto para gestão de dois anos.

No ano de realização da pesquisa, que foi 2009, estavam em funcionamento 39 salas de aula nos três turnos. No que se refere ao turno noturno são apenas 07 salas, perfazendo um total de 282 alunos matriculados e 18 professores.

Um dos maiores problemas dessa instituição de ensino, no que se refere ao turno noturno, são os índices de evasão e repetência que, em 2008, segundo os relatórios da escola, chegaram a 12,3% de evasão e 10,5% de repetência.

A escolha por esta escola se deu pelo fato de se tratar de escola que oferece à comunidade escolaridade em nível de Ensino Médio, inclusive no período noturno, cujos alunos são objeto de estudo deste trabalho, mas também por ser a escola onde esta pesquisadora exerceu a atividade de Coordenadora Pedagógica durante cinco anos e gestou a problemática ora investigada, o que facilitou, de certa forma, o acesso aos alunos.

Decidida nossa opção por essa escola, o passo seguinte foi fazer o primeiro contato oficial para tratarmos das questões referentes à pesquisa. Para tanto, elaboramos um documento pedindo a autorização da Direção da Escola, no qual constavam alguns

esclarecimentos sobre a pesquisa, sua natureza, objetivos, objeto de estudo e breve resumo da metodologia a ser empregada. (Apêndice 1).

Esse primeiro contato se deu no dia 23 de março de 2009 e nesse momento a Diretora adjunta, demonstrando interesse e receptividade por este trabalho, recebeu todos os esclarecimentos solicitados, forneceu os dados necessários, assinou o termo de permissão e nos acompanhou às salas de 2º e 3º anos para explicarmos a natureza do trabalho e a importância da colaboração dos alunos para sua realização. Nessa ocasião, divulgamos nas salas de aula a necessidade de 12 (doze) alunos, sendo 06 (seis) do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino, explicamos os princípios éticos que norteiam a pesquisa científica, garantimos a preservação de suas identidades e a possibilidade de desistência em qualquer etapa de realização dos trabalhos.

Dado o interesse que a Direção da escola demonstrou em relação a esse trabalho, explicamos que nosso objetivo era, com base nos depoimentos dos alunos, construir dados que dariam suporte a nossa compreensão a respeito do problema que nos propusemos a estudar. Reforçamos que este trabalho, embora não implemente ações que visem transformar a realidade da escola, trata-se de importante discussão por possibilitar compreensão a respeito de quem são os alunos, suas expectativas, suas interpretações acerca do cotidiano escolar, as relações estabelecidas com os professores, com o conhecimento e consigo mesmo. Pois, essa discussão poderá subsidiar algumas mudanças na forma de ver esses personagens, e, por conseguinte, na forma como a escola conduz o processo ensino-aprendizagem.

Aproveitamos para explicitar também algumas questões referentes à pesquisa, como o número de encontros com o grupo, as atividades a serem realizadas, ou seja, os procedimentos necessários para o desenvolvimento satisfatório do trabalho. Do mesmo modo, ouvimos e acatamos algumas determinações da instituição quanto aos cuidados a serem tomados no sentido de evitar interferências na rotina escolar e possíveis prejuízos para os alunos.

Nesse momento, aproveitamos para acertar algumas questões de ordem prática, como local, horários e dinâmica de realização das atividades do grupo. Isso nos colocou diante de uma dificuldade: os alunos não dispunham de tempo para encontros no período diurno e não pretendíamos interferir na rotina da escola marcando os encontros para o mesmo horário das aulas. Então, após algumas ponderações acordamos que faríamos, nas próprias dependências da escola, dois encontros durante a semana em horário da aula (previamente combinado com os professores) e dois encontros aos sábados à tarde. Esse acordo não se concretizou, pois o segundo encontro marcado para o sábado, dia 04 de abril, não foi realizado, visto que somente quatro integrantes do grupo compareceram, os demais alegaram cansaço e algumas

dificuldades ocasionadas por forte chuva na cidade. A chuva também foi motivo para cancelarmos o encontro previsto para as 19h e 30min da quarta-feira, dia 22 de abril, pois compareceram à escola somente dois destes alunos. De modo que os demais encontros foram remarcados e aconteceram todos durante a semana e em horário de aula.

É importante registrar que, além do cansaço, da indisponibilidade para a realização de atividades no período diurno e da interferência das chuvas, ainda tivemos que lidar com o atraso dos alunos visto que, segundo eles, o horário de saída do trabalho os impossibilita de chegarem pontualmente à escola. Essas questões nos fizeram refletir sobre o dia-a-dia de alunos e professores que vivenciam o ensino noturno. Pudemos perceber com mais clareza o nível de limitações impostas, seja por causa da chuva, falta de energia elétrica ou pela impossibilidade de realizar atividades em horário que não seja o da aula. Impossibilidades impostas pelo horário de trabalho dos alunos, enfim, interferências e problemas que fogem ao nosso controle e nos deixam, inicialmente, impotentes diante da situação. Posteriormente, superamos alguns desses problemas e conseguimos realizar os encontros necessários para a construção dos dados, conforme veremos a seguir.

3.2 DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são alunos matriculados nos 2º e 3º anos do Ensino Médio, no período noturno. A escolha pelos alunos destas séries se deu por entendermos que os alunos matriculados no 1º ano estão chegando à escola e, possivelmente não conhecem sua dinâmica e particularidades que envolvem o ensino noturno, de modo que, os dados coletados poderiam não dar conta do que nos propomos a investigar. Dessa forma, optamos pelos alunos que já vivenciam suas particularidades há mais de um ano e, portanto, conhecem melhor as questões que envolvem o ensino noturno e que interessam a esta pesquisa.

O processo de engajamento dos sujeitos à pesquisa para composição do grupo focal, como sugere Gatti (2005), deu-se através da adesão. Divulgamos nas turmas de 2º e 3º anos a natureza deste trabalho, seu objetivo maior, a quantidade de encontros necessários e a dinâmica das sessões que ocorreriam durante cada um dos encontros. Pretendíamos, em princípio, trabalhar com 10 (dez) alunos, no entanto divulgamos a necessidade de 12 (doze), prevendo possíveis desistências. Neste primeiro contato, tivemos a adesão de 13 (treze) voluntários, mas somente 09 (nove) alunos compareceram nos dois primeiros encontros, sendo 05 (cinco) do sexo feminino e 04 (quatro) do sexo masculino. A partir do terceiro encontro outros dois alunos compareceram, sendo prontamente aceitos e integrados ao grupo.

Entretanto, após algumas reflexões optamos por desconsiderar os dados fornecidos por eles por receio de comprometermos a qualidade e legitimidade dos resultados, visto que não tinham participado de todas as discussões. Portanto, somente as informações fornecidas pelos 09 (nove) alunos que compareceram a todos os encontros foram consideradas e utilizadas na análise e elaboração deste relatório de dissertação de mestrado.

É importante registrar que trabalhamos com um grupo heterogêneo quanto ao gênero, à idade e ocupações diurnas, conforme registrado no quadro 1 especificado abaixo.

Quadro 1. Apresenta a distribuição dos participantes da pesquisa segundo pseudônimo (escolhido por eles), sexo, idade e ocupações.

NOME	SEXO	IDADE	OCUPAÇÕES
Vênus	Feminino	19 anos	Trabalha como promotora de vendas numa rede de supermercado.
Lua Crescente	Feminino	17 anos	Trabalha como auxiliar de serviços gerais numa escola particular.
Marte	Feminino	50 anos	Trabalha como costureira e dona de casa.
Sol	Feminino	15 anos	Trabalha como empregada doméstica.
Plutão	Masculino	18 anos	Trabalha como auxiliar administrativo na loja do tio.
Urano	Masculino	27 anos	Trabalha como moto-boy.
Saturno	Masculino	22 anos	Trabalha como mecânico de caminhão e máquinas pesadas.
Júpiter	Masculino	22 anos	Trabalha como vendedor autônomo.
Terra	Feminino	18 anos	Faz cursinho pré-vestibular.

Fonte: Dados obtidos nos relatos que aconteceram no primeiro encontro com o grupo de alunos.

3.3 DO LOCAL DO ENCONTRO

O ambiente sugerido para o desenvolvimento das atividades propostas para o grupo focal, pela Direção da escola, foi o laboratório de informática da própria escola. Esta sugestão se deu pelo fato de ser esta a sala, dentre as demais disponíveis, a mais espaçosa e, portanto, a que oferecia maior conforto.

O laboratório de informática dispõe de 10 computadores com acesso à internet, quadro branco, cadeiras confortáveis e ar condicionado. Contamos ainda com a disponibilidade de uma TV e um aparelho de DVD.

O trabalho realizado por Paschoal (2004), a respeito do discurso do enfermeiro sobre educação permanente no Grupo Focal, serviu de orientação na organização do espaço físico para o desenvolvimento das sessões. De modo que, foram disponibilizados lanche, refrigerante e água para os participantes, e as cadeiras foram organizadas em U, visando favorecer o entrosamento entre os sujeitos e facilitar a observação e gravação das discussões.

Tivemos alguns cuidados específicos na escolha do local. Além de atentarmos para as questões relacionadas ao conforto dos alunos que compunham o grupo, nos preocupamos com a viabilização das atividades propostas. Nesse sentido, alguns critérios foram estabelecidos para a escolha do local, tais como: privacidade, isolamento acústico e facilidade de acesso pelos componentes do grupo. Nesse caso, o laboratório de informática se mostrou, de fato, o local mais apropriado.

3.4 DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Dentre as muitas técnicas de construção dos dados em uma pesquisa de abordagem qualitativa optamos, como já informado, pela do grupo focal, por entendermos que esta técnica favorece a interação entre os sujeitos da pesquisa e, por isso, nos permitirá apreender na interatividade dos alunos o movimento de constituição de suas identidades. Pois, trata-se de uma técnica de caráter exploratório que favorece a compreensão de pensamentos, sentimentos, atitudes, valores, motivações e sentidos; permite compreender o processo de construção da realidade por determinado grupo social; e, possibilita ao pesquisador verificar como os sujeitos avaliam um fato, evento, idéia ou experiência, como interpretam determinado problema e quais opiniões, significados e sentimentos externam em relação a ele.

Conforme Gatti (2005), o grupo focal se constitui de um grupo de pessoas previamente selecionadas e reunidas por um pesquisador, com o objetivo de discutir, com base em suas experiências pessoais, determinado tema que se constituirá como objeto de pesquisa. Trata-se de eficiente instrumento de levantamento de dados no campo da pesquisa qualitativa, mas sua escolha e condução devem ser feitas de forma criteriosa e cuidadosa, de modo que a discussão proposta esteja articulada com os objetivos e os fundamentos teóricos da pesquisa. O grupo é conduzido, por um moderador, a uma discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, preferências, idéias, valores. E deve ser formado por participantes que têm características em comum. Nesse processo, o moderador tem o papel de promover a participação de todos, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros.

A condução do grupo focal deve ocorrer de forma não diretiva. Os participantes precisam sentir-se livres e à vontade para expressarem-se com sinceridade, de modo que, o moderador deve evitar intervenções diretas, como afirmações, negações ou emitir opiniões pessoais. O moderador, embora sendo responsável pelos encaminhamentos do grupo no sentido de facilitar a interação entre os participantes nas discussões em torno do tema, deve fazer o diálogo fluir, garantir os objetivos propostos, e evitar qualquer posicionamento ou comentários que possam conduzir, apontar ou sintetizar as idéias. Portanto, trata-se de técnica que exige do moderador certa experiência em trabalhos com grupos e alguns cuidados, visto que o foco no assunto deve ser mantido, porém com garantia de ambiente aberto para as discussões. (GATTI, 2005).

Pela própria dinâmica do grupo que favorece a interação entre os sujeitos, o diálogo e as trocas, essa técnica permite aflorar grande variedade de pontos de vista e processos emocionais, cognitivos, ideológicos e representacionais. Deste modo, beneficia a revelação de significados e sentidos que através de outros instrumentos poderia ser mais difícil de se conseguir. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 14) afirma:

O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir idéias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.

Embora o grupo focal apresente limitações no que se refere a generalizações, devido ao pequeno número de participantes e a forma como são selecionados, esse tipo de trabalho nos oferece boa oportunidade de teorização. Ele fornece respostas mais consistentes visto que nos permite reunir informações sobre determinado tema, com nível de detalhamento e profundidade considerável sem que haja necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto. Pois, o que se deseja é levantar aspectos individuais ou coletivos relevantes para os sujeitos, ou favorecer o surgimento de idéias novas e originais mediante a interação entre os sujeitos. (GATTI, 2005).

Nesse sentido, consideramos esta técnica apropriada para elucidação da nossa problemática, pois nos permite a construção dos dados para a análise das dimensões subjetivas do coletivo. Então, após a produção do material e estando de posse do corpus, a preocupação foi em escolher um método de análise que desse conta de interpretar o fenômeno, de modo que, após algumas considerações optamos pela técnica de análise de conteúdo segundo orientação de Bardin (2002) que será apresentada posteriormente.

Durante o processo de construção dos dados foi utilizado como recurso de registro das informações a gravação em áudio, que teve como instrumento um aparelho de mp4. Além deste instrumento, realizamos observação e anotações com o objetivo de registrar não só as falas, mas expressões corporais e faciais e, assim, captar e transcrever todas as informações com fidedignidade, o que possibilitou melhor compreensão dos dados.

Foram realizados quatro encontros sempre integrados aos objetivos e questões de pesquisas previamente determinadas. Sendo que os dois primeiros encontros objetivaram apreender os motivos que impulsionam os alunos no seu processo de escolarização, o que nos permitiu compreender os sentidos produzidos por eles em relação à escola e a si mesmos como alunos. O terceiro encontro teve por finalidade identificar as aprendizagens priorizadas pelos alunos, compreender a relação que estabelecem com o saber escolarizado. E por fim, no quarto encontro classificamos as aprendizagens apontadas pelos alunos, identificamos os contextos de aquisição, buscamos apreender a relação que estabelecem com os professores e com o saber, e, os sentidos produzidos nessa interação.

É importante frisarmos que os encontros não excederam ao período de duas horas de duração. As discussões com o grupo eram sempre antecedidas por momentos de relaxamento e descontração, proporcionados por uma dinâmica de grupo e um lanche coletivo que possibilitou maior entrosamento entre os alunos. Este cuidado viabilizou as discussões e facilitou a expressão de pensamentos e sentimentos somente possíveis em ambiente de camaradagem, confiança e descontração.

Além dos alunos, participou desses encontros a pesquisadora que exerceu a função de moderadora. Seu trabalho consistiu em conduzir a discussão, realizar atividades de observação e registrar suas impressões em diário. Nesse sentido, para melhor compreensão de como se deu esse processo de construção dos dados, faz-se necessário descrever a rotina de cada um dos encontros propostos para o grupo.

Os dois primeiros encontros tiveram como objetivo norteador registrar os motivos que impulsionam os alunos a frequentar a escola e a visão que construíram a respeito de si mesmos como alunos. Eles aconteceram nos dias 26 de março e 06 de abril de 2009, respectivamente.

Logo no primeiro contato foram dados alguns esclarecimentos a respeito dos objetivos do trabalho, colhida as assinaturas nos termos de consentimento, e explicada a forma de condução das atividades. Após a entrega dos crachás, servimos um lanche e logo em seguida realizamos uma dinâmica de grupo para a apresentação dos participantes, este procedimento

nos possibilitou registrar as informações apresentadas no quadro 1 e favoreceu o relaxamento e entrosamentos entre os membros do grupo.

Nesses dois momentos contamos com a presença dos nove participantes, embora de forma ainda pouco tímida. A primeira atividade consistiu numa discussão que partiu de um trabalho de complementação de frases, do tipo: “a escola é o lugar onde...”, “freqüento uma escola porque...”, “ser aluno é...”. Esta atividade além de revelar muito da subjetividade dos alunos, permitiu quebrar o clima de timidez que dominava o ambiente. Essa timidez deve ter ocorrido devido ao fato de estarem falando na presença de uma estranha que, por sua vez, gravava suas falas. Isto, de certa forma, os impedia de se alongarem em seus depoimentos, então, a partir da complementação de frases e de suas respostas, em princípios bem resumidas, pudemos estabelecer uma discussão que se desenvolveu de forma um pouco mais aprofundada no segundo encontro.

O terceiro encontro aconteceu do dia 15 de abril de 2009, no local e horário combinados, e teve como objetivo identificar as relações que os alunos estabelecem com o saber e com os professores, e, os sentidos produzidos nessa interação. Isso nos permitiu compreender a influência do conhecimento escolarizado e do professor no processo de constituição de suas identidades.

Iniciamos as atividades deste dia com a exibição de um vídeo², de pouco mais de 5 minutos, sobre as aprendizagens que precisamos dominar para vivermos em sociedade e o quanto aprendemos desde o nosso nascimento.

Após a exibição do vídeo apresentamos a seguinte provocação:

Pensem em tudo que aprenderam desde que nasceram até hoje. Imaginem que vocês necessitem passar por uma cirurgia no cérebro, e tendo consciência de que será apagado da memória tudo que aprenderam até hoje, precisam deixar anotado as 10 aprendizagens que julguem como prioridade para que lhes sejam ensinadas durante o primeiro mês após a cirurgia. Nessa folha de papel em branco listem essas aprendizagens e por ordem de importância.

Pretendíamos com esta atividade apreender as aprendizagens julgadas mais relevantes pelos alunos, para compreendermos a importância da escola nesse processo e qual a relação estabelecida entre os conhecimentos curriculares e a vivência dos alunos. Então, após a listagem feita pelos alunos, suas respostas foram agrupadas por ordem de proximidade formando três subgrupos, nomeados com base na discussão que Pozo (2002) faz a respeito

² Vídeo “A aventura do saber”, disponível no site www.youtube.com.br

dos resultados da aprendizagem, quais sejam: aprendizagem de comportamentos, aprendizagem verbal e conceitual, e aprendizagem de procedimentos.

No quarto encontro, que foi realizado no dia 13 de maio de 2009, os alunos mal se concentraram na atividade de relaxamento e no lanche costumeiramente servido antes de cada sessão, pois estavam visivelmente ansiosos e apreensivos em relação ao que faríamos com as respostas fornecidas no encontro anterior.

A atividade planejada para este encontro consistia em identificar o lócus de produção das aprendizagens apontadas por eles como legítimas. Deste modo, apresentamos suas respostas já na forma como havia organizado, ou seja, separadas por ordem de proximidade e agrupadas em quatro subgrupos. De modo que, analisamos cada subgrupo separadamente, à medida que as apresentava, cada aluno se pronunciava e explicava porque a considerava importante e onde aprendeu.

A partir de suas respostas foi possível estabelecer uma discussão a respeito das aprendizagens significativas e do papel da escola na construção dessas aprendizagens, bem como a respeito das demais relações que estabelecem no âmbito da escola, com seus pares e com os docentes. Desse modo, o *corpus* produzido no decorrer, não apenas deste, mas, dos quatro encontros, constituiu-se em rico material de análise imprescindível na elaboração deste trabalho de investigação.

3.5 DA ANÁLISE DOS DADOS

Tendo clareza a respeito da complexidade que envolve a produção de sentidos e o processo de constituição da identidade e de posse do *corpus* da pesquisa que fora produzido nos encontros com o grupo focal, optamos pela técnica de análise de conteúdo para subsidiar o processo de análise dos dados e interpretação dos resultados. A escolha se deu por compreendermos que esta técnica nos possibilita apreender o movimento, a dinâmica de formação e transformação do indivíduo que está implícito na fala dos alunos.

A técnica de análise de conteúdo é importante porque segundo Franco (2007, p. 19), o pesquisador parte da mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Nesse sentido, tudo que é dito ou escrito constitui o material de análise. No entanto, nesta análise não é considerado apenas a semântica da língua, mas a interpretação do sentido que está implícito na mensagem, de modo que, na análise de conteúdo as condições contextuais de produção das mensagens devem ser

entendidas como requisito importante. Por tal motivo, consideramos em nossa análise não apenas o que fora dito pelos alunos, mas, em que circunstâncias fora dito e os elementos que se articulam e contribuem para a construção dos seus modos de ser.

Então, tomando por base as orientações desta técnica, procedemos a análise da seguinte forma:

O conteúdo das falas proferidas nos encontros com o grupo foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito, procedimento que nos permitiu iniciar o que Bardin (2002) chama de leitura flutuante, isto é, a leitura insistente, minuciosa e repetida das informações obtidas. Com esse procedimento e demais leituras realizadas após a transcrição, pudemos apreender os elementos comuns nos depoimentos dos alunos e organizá-los, realizando assim a etapa de unitarização. O agrupamento dessas unidades de registro deu origem às categorias de análise, o que nos permitiu identificar os elementos mais recorrentes no conteúdo das mensagens, organizá-las por ordem de proximidade, e, nomear as subcategorias.

Assim, seguindo as orientações da análise de conteúdo e tendo por base nosso referencial teórico e o dado empírico já unitarizado, construímos quatro categorias, cada uma composta por subcategorias, apresentadas no esquema a seguir:



Figura 01 – Estrutura das categorias e subcategorias de análise.

Essas categorias nos remetem à análise e discussão dos sentidos produzidos pelos alunos no contexto de interação com a escola, isso porque, entendemos que as atividades significadas são determinantes nos modos de ser e estar no mundo. De modo que, compreendendo como esses personagens sociais desenvolvem a atividade de aluno e os sentidos que produzem em relação à escolarização, ao conhecimento escolarizado, ao professor e a si próprios, será possível apreender o movimento de constituição de suas identidades. Desse modo, os procedimentos de pré-análise, a organização das categorias e nomeação das subcategorias possibilitaram organizar nossa compreensão a respeito da complexidade que envolve o fenômeno identidade.

Então, sob orientação de Bardin (2002), realizamos, após a organização dos dados, análise descritiva dos mesmos, em seguida algumas inferências e, por fim, a análise interpretativa. Todo esse procedimento foi realizado considerando os objetivos da pesquisa, as

questões contextuais, o referencial teórico e os resultados de outras pesquisas que tratam da temática em questão. Assim, foi seguindo a técnica da análise de conteúdo que elaboramos a síntese que descreve e explica os efeitos do processo de escolarização na constituição da identidade dos alunos do Ensino Médio noturno.

Sendo assim, o capítulo seguinte apresenta os resultados dessa análise. Nele apresentamos as singularidades dos alunos, os traços que os diferenciam dos demais e que também os assemelham, nos permitindo tratá-los como categoria social; discutimos a complexidade que envolve o movimento de ser e estar aluno.

4 OS DIZERES SOBRE A ESCOLA, SOBRE SI MESMO E SOBRE O OUTRO SINALIZANDO MODOS DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE ALUNO

Dado o que nos propomos a investigar, qual seja as relações dos sentidos na constituição da identidade do aluno do Ensino Médio noturno, faz-se necessário ressaltar, mais uma vez, que compreendemos a identidade como processo multideterminado de construção do eu, em que se articulam os aspectos referentes ao mundo externo, no caso, os fatores de ordem objetiva e, os aspectos referentes ao mundo interno do indivíduo, os fatores de ordem subjetiva. Pois, é dessa articulação entre os fatores subjetivos com os fatores objetivos que os sentidos são produzidos e as identidades são construídas.

Com base nesse entendimento partimos da discussão a respeito dos sentidos produzidos por esses alunos em relação à escolarização, ao conhecimento, ao professor e a si mesmos. Para tanto, tomamos como fundamento a perspectiva de Leontiev (1978) acerca do processo de produção de significação social e sentido pessoal. Essa discussão nos permitiu compreender como os alunos do Ensino Médio noturno se relacionam com os sistemas de significação elaborados sócio e historicamente sobre a escolarização, o conhecimento, o ser professor e o ser aluno. É desta relação e da apropriação, em menor ou maior grau, dos significados sociais que os indivíduos elaboram os sentidos pessoais na relação dialética entre a singularidade do indivíduo e suas experiências sociais e históricas.

Desse modo, as experiências vivenciadas no contexto escolar e o modo como cada aluno vivencia essas experiências escolares determinam os sentidos que serão produzidos em relação à escolarização, suas possibilidades de aprendizagem e as relações estabelecidas entre os personagens sociais, que compõem o cenário da escola. Pois, no decorrer da vida, durante seu processo de desenvolvimento, os alunos vão construindo sentidos que evidenciam sua compreensão sobre a escola, os professores, os saberes, sobre os processos de aprendizagem e, sobre si próprios como alunos. Isso os acompanhará e, por conseguinte, determinará suas decisões, seus comportamentos, suas ações, podendo ser ou não alterados, o que dependerá das experiências que vivenciarem.

Para apreendermos determinado sentido, precisamos compreender que se trata de uma relação que se manifesta na consciência do indivíduo, uma relação entre o indivíduo e aquilo que move suas ações – os motivos. Como afirma Leontiev (1978, p. 104), “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”. Dessa forma, o sentido da escola para o aluno é determinado por aquilo que o move, aquilo que o impulsiona. No caso dos alunos do Ensino Médio noturno, pressupomos que estão em busca de algo que

consideram importante, resta-nos saber o que: se conhecimento, educação, emprego melhor, reconhecimento, ascensão social ou tudo isso junto. Visto que esses fatores estão intimamente relacionados e podem, sim, constituir o significado social de escola.

Então, para compreendermos o processo de produção de sentidos pelos alunos do Ensino Médio noturno sobre a escolarização e suas relações na constituição de suas identidades, partimos da discussão a respeito de suas motivações, isto é, dos motivos que impulsionam os alunos a frequentar a escola. Essa discussão nos remeteu à análise dos sentidos produzidos por eles em relação à escola. Logo em seguida, apresentamos as aprendizagens significativas, para entendermos como os alunos se relacionam com o saber escolarizado e os efeitos dessa relação no processo de constituição de suas identidades. A discussão sobre as aprendizagens significativas trouxe à tona uma figura importante nesse processo, o professor. Fato que nos conduziu à busca de compreensão a respeito do papel do professor no processo de escolarização dos alunos, através da análise dos sentidos produzidos por eles em relação a esse personagem. E, por fim, analisamos a relação estabelecida entre os sentidos produzidos em relação ao ser aluno e sua articulação com a significação social para apreendermos a consciência de si.

A discussão apresentada, no decorrer do capítulo, favoreceu a apreensão de alguns elementos que estão implícitos no processo de constituição da identidade. Isso nos permitiu compreender a complexidade que envolve o movimento de ser e se fazer aluno.

4.1 ENTRE A SUBJETIVIDADE E A OBJETIVIDADE: OS MOTIVOS REVELADOS SINALIZANDO OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A instituição escolar não sendo algo natural, mas invenção social tal qual a sociedade, vem sofrendo transformações ao longo da história. Segundo Canário (2006), embora a escola conserve inalterados alguns aspectos de sua estrutura como o espaço escolar, o agrupamento dos alunos, a duração de cada aula, os saberes disseminados, etc., várias foram as transformações delineadas desde o Século das Luzes, quando então a escola foi associada à ideia de razão e progresso. Esse processo de mudanças teve seu ponto alto no século XX quando a escola se firmou como instituição decisiva e imprescindível para a sociedade e se tornou ponto de referência de toda ação educativa. No entanto, ela não cumpriu suas promessas, o que, segundo Canário (2006), configurou na passagem da euforia para o desencanto.

O período que compreende o final da década de 1960 até os nossos dias foi marcado por grandes e sucessivas reformas educacionais operadas nos sistemas escolares do mundo todo, o que não tem sido suficiente para produzir respostas positivas aos problemas que se instalaram no cotidiano escolar. Segundo Canário (2006), a escola vive hoje momento de crise. Crise de identidade profissional, devido ao processo de desvalorização pelo qual vem passando a profissão docente; déficit de legitimidade, uma vez que a escola não tem cumprido o que promete; falta de sentido nas atividades escolares, visto que nela se aprende para o trabalho e não pelo trabalho, comprometendo a relação com o saber. Então, de acordo com este pesquisador, durante o século XX a escola passou por grandes transformações, passou de um “modelo de certezas” para um “modelo de promessas” e, posteriormente, para um terceiro, o “modelo de incertezas”.

Conforme Canário (2006, p. 17), o modelo das certezas corresponde à primeira metade do século XX, período em que a escola de caráter elitista se apresentava como o pilar central do estado-nação. Enquanto se mantinha à parte em relação às desigualdades sociais, permitia a alguns a possibilidade de ascensão social, assim, “a escola aparecia como uma instituição justa, em um mundo injusto”. A partir da Segunda Guerra Mundial, inaugura-se um período que se caracteriza pela passagem da escola elitista para a escola de massa, supondo a transição de uma escola de certezas para uma escola de promessas. Nesse momento, o desenvolvimento quantitativo das instituições escolares é associado à visão otimista que relaciona a ampliação do número de escolas com as promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. O não cumprimento dessas promessas inaugurou, a partir dos anos de 1970, um período

marcado por acentuado nível de frustração e desencanto que convergiram para o ingresso da instituição escolar num contexto de incertezas.

Visto que nada mais há de certo nesse contexto contemporâneo, assim como incertas também são as promessas da escolarização, precisamos ouvir dos próprios alunos o que ainda esperam da sua escolaridade. Para tanto, analisamos a categoria “os motivos expressos pelos alunos do Ensino Médio noturno”. Pois, na compreensão que adotamos a respeito do que seja sentido pessoal, os motivos se apresentam como fatores determinantes para a apreensão dos sentidos. Isto porque as atividades e relações do homem com o mundo são dirigidas por fins a serem alcançados. Sendo assim, para apreendermos os sentidos produzidos pelos alunos do Ensino Médio noturno em relação à escola, analisamos aquilo que os move, que os impulsiona em sua atividade como alunos, ou seja, os motivos por eles revelados.

De acordo com Leontiev (1978), coexistem inúmeros motivos orientando uma atividade, dessa forma, organizamos a categoria motivos para frequentar a escola na subcategoria “motivos tanto de ordem objetiva quanto de ordem subjetiva”. Faz-se necessário esclarecer que entendemos como motivos de ordem subjetiva aqueles relacionados ao mundo interno do indivíduo, à satisfação pessoal, às relações de gosto e prazer, às situações de identificação e bem-estar e, motivos de ordem objetiva a possibilidade de atingir melhores postos no mercado de trabalho, melhorar suas condições de vida e conquistar reconhecimento e valorização social. É isto que revelam os depoimentos a seguir:

Frequento uma escola porque é aqui na escola que a gente consegue alguma coisa, é... conhecer outros mundos através dos livros[...] Frequentando uma escola amanhã eu serei uma pessoa que vai ter conhecimento das coisas, vai arrumar um bom emprego quando terminar os estudos. (SOL, 15 ANOS).

Tudo que a gente for fazer na vida a gente precisa estudar ... sem o estudo a gente não é ninguém e não chega em lugar nenhum. Então, o estudo é essencial, pra tudo.[...] Eu frequento uma escola porque a escola é um meio da gente aprender coisas melhores e ver o quanto é bom a gente aprender pra ter um futuro melhor.[...] Ter no futuro uma vida melhor é ter um conforto melhor do que eu tenho, é ter algo a mais, ter um emprego melhor e ter algo melhor na vida mais na frente. (URANO, 27 ANOS).

Frequento uma escola porque hoje é importante, sempre foi e hoje ainda mais [...] Ou seja, se não estudamos ficamos com os empregos que ganham menos e se estudamos vamos ter os empregos que ganham mais, vamos ter uma melhor condição (...) então eu acho que o mundo gira sempre em torno disso, de estudar, se educar e correr atrás, é... estar qualificado pra passar no vestibular. [...] Estudar pra mim é bom, é importante, é conhecer o que se passou na História que faz parte também da nossa história, do passado. É importante conhecer através da Biologia como é o nosso organismo, como é a nossa forma de reprodução, é conhecer a vida. É importante conhecer tudo

que o ensino passa, a Geografia, é... a Arte também. É uma coisa essencial pra gente, acho uma coisa essencial pra todos nós. (TERRA, 18 ANOS).

Frequentando uma escola amanhã eu serei uma pessoa com informação, preparada para arranjar um bom trabalho e também com informações para passar para meus filhos e a quem precisar.[...]Eu quero e através de mim frequentando a escola meus filhos voltem à escola, porque eles não estão querendo nada com a escola, simplesmente fazem a matrícula e não vão ao colégio, dizem que não tem aula, que não tem professor, que o professor faltou (...). E estou fazendo de novo [o Ensino Médio] pra ver se desperto neles o interesse. (MARTE, 50 ANOS).

Frequentando uma escola amanhã eu serei um bom cidadão, terei um bom vínculo com as pessoas em geral (...) terei também a capacidade de aprender mais sobre certos assuntos, como no caso da Biologia, saber mais um pouco sobre meu corpo e até mesmo me aperfeiçoar em alguns itens que estudei, e, até procurar fazer mesmo um curso que possa me qualificar para uma vaga no mercado de trabalho. (JÚPITER, 22 ANOS).

Frequentando hoje [a escola] a gente vai se dedicando àquela profissão que a gente quer no nosso futuro mais na frente. Quando você está frequentando uma escola você já está praticamente se preparando para a área de trabalho que você escolheu, sua profissão, por exemplo, Pedagogia, Enfermagem, qualquer uma dessas profissões (...) e você vai ter um futuro melhor na vida.[...] Porque é da escola que você vai o que... vai aprender a ler, escrever e principalmente se educar, porque é daqui que você vai seguir outro rumo para chegar ao mercado de trabalho. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

Eu frequento uma escola porque é ela quem me dá a oportunidade de conhecer mais coisas e seguir em frente na vida. [...] Frequentando uma escola amanhã eu serei uma pessoa de mais conhecimentos e saberei me dar mais com pessoas de alto nível, e, não frequentando eu seria uma pessoa sem informação, não saberia me dar com pessoas de nível mais alto do que eu, assim de mais conhecimento do que eu. (VÊNUS, 19 ANOS).

Percebemos que na motivação desses alunos para frequentar a escola, coexistem motivos tanto do seu mundo interno quanto do mundo externo. Os depoimentos revelam que existe satisfação na atividade de aprender, porque esse grupo de alunos a considera uma atividade importante. Para Terra é uma atividade prazerosa, pois afirma: “estudar pra mim é bom”. Segundo Sol porque nos leva a “conhecer outros mundos através dos livros”. Ou porque “o estudo é essencial, pra tudo”, como afirma Urano. Terra e Júpiter ressaltam que valorizam os conteúdos dos componentes curriculares e usam como exemplo a Biologia, História, Geografia e a Arte. No entanto, para eles, estudar não se limita a aprender. Aprender é bom à medida que os prepara para as exigências do mundo contemporâneo. Entendem que o mundo exige escolaridade maior para aqueles que querem os melhores empregos, com os

melhores salários, por isso desejam passar no vestibular e ter uma profissão de valor socialmente reconhecido. No momento em que Urano afirma “é bom a gente aprender pra ter um futuro melhor”, percebemos não apenas a satisfação de aprender por aprender, o prazer pela obtenção do saber em si, mas o aprender para melhorar suas condições de vida, para garantir no futuro uma vida melhor do que a que possui hoje.

Os motivos expressos por Vênus revelam aspectos subjetivos relacionados ao desejo de aprender, obter informações e possivelmente elevar sua auto-estima, visto que, aprendendo se sente capaz de se relacionar com “pessoas de alto nível”. A possibilidade de aprender mais e se sentir segura para seguir em frente, para tocar a vida, ou o fato de poder se apresentar como alguém que sabe se relacionar com pessoas de outros níveis. Embora não fique claro se ela está se referindo a nível social ou intelectual, podemos perceber que para ela frequentar a escola é algo que causa satisfação, bem-estar.

No entanto, embora a aprendizagem se apresente como principal expectativa para Vênus, não podemos entender que se trata apenas do aprender por aprender. Em suas palavras, mesmo que de forma implícita, está o aprender para, aprender para se sentir igual diante de pessoas de outros níveis. É preciso considerar que Vênus trabalha numa rede de supermercado como promotora de vendas, que lida diariamente com público, certamente, diferente daquele com quem estava acostumada a se relacionar até então. Ela entendeu que precisa se comunicar melhor e, participar desse mundo é algo que para ela se apresenta como possibilidade apenas através da escola. Então, embora os motivos apresentados por ela revelem com clareza questões de ordem subjetiva, não podemos desconsiderar a articulação que há com seu mundo objetivo.

Do conjunto desses dados, podemos depreender que a articulação entre a escola e o mundo do trabalho é determinante na constituição dos “modos de ser” dos alunos. Isto confirma a afirmação de Berger e Luckmann (1976) a respeito de que o eu se constitui na articulação do indivíduo com o mundo a sua volta, num processo de construção e reconstrução do mundo.

Essa articulação também é evidenciada por Lemos (1999, p. 19) ao explicar em seu estudo que os motivos que levam jovens e adultos à escola estão intrinsecamente relacionados com a construção de suas identidades. Em suas palavras:

Os adolescentes e adultos procuram a escola, inicialmente, motivados pela expectativa de conseguir um emprego melhor, ou então são levados pelo desejo de elevação da auto-estima, da independência e da melhoria de sua vida pessoal como, por exemplo: dar bons exemplos aos filhos, ajudá-los em

suas tarefas escolares, etc. Em síntese, pode-se inferir que o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua identidade como ser humano e ser social.

Nessa mesma direção apontam os resultados da nossa pesquisa, visto que nossos alunos revelam que buscam com seu processo de escolarização reconhecimento social e valorização pessoal. Querem melhores empregos, mas não apenas isso. Desejam aprender, atender às exigências da atualidade, pretendem construir modos de ser e estar no mundo. Além disso, querem se tornar modelos dignos de serem imitados. Isso fica evidente na fala de Marte quando afirma que voltou à escola para dar bons exemplos aos filhos, reforçando as questões apresentadas por Lemos (1999) a respeito da busca por satisfação pessoal. Então, embora Marte tenha ressaltado em princípio que os motivos que a impulsionam a frequentar a escola seja a possibilidade de conseguir emprego melhor e o interesse em buscar informações necessárias para a vida, completa apontando outro aspecto de caráter subjetivo, a necessidade de incentivar os filhos a permanecerem na escola. Percebemos a escola como a instituição que permitirá a essa mãe construir modelo digno de ser copiado pelos filhos, o personagem social que ela deseja ver interpretado por eles.

No que tange aos aspectos pessoais envolvidos no processo de escolarização, Queiroz (2008, p. 18), ao pesquisar os jovens trabalhadores da escola noturna, afirma que, “é evidente a necessidade de ser reconhecido pelos pais, pelos amigos, como também de reconhecer-se como uma pessoa capaz de produzir, de ter um ganho financeiro e de criar seus espaços próprios de interlocução e de afirmação”. De modo que, tanto a dimensão econômica quanto as questões relacionadas à satisfação pessoal são fatores motivadores da atividade de aprender desses alunos.

Nesse mesmo sentido apontam nossos resultados, pois percebemos no discurso dos alunos, desta investigação, a valorização dos aspectos pessoais como reconhecimento pelos outros; assim também, como valorizam a possibilidade de conseguirem melhores empregos. Isto é bastante compreensível se pensarmos que, no modelo de sociedade em que vivemos exercer atividade produtiva e garantir meios de subsistência pode representar garantia de autonomia para jovens que estão em busca de independência, de espaço próprio e maior liberdade.

Essas questões apontadas pelos alunos podem nos ajudar a compreender melhor a relação existente entre motivo e necessidade. Segundo Leontiev (1993), a necessidade é condição para a atividade, pré-requisito, cujo objeto de satisfação não é claramente revelado. Então, à medida que a necessidade adquire sua objetividade e o objetivo de satisfação é

delineado, este se torna o motivo, aquilo que motiva o indivíduo a desenvolver determinada atividade. Pensemos nesses alunos que frequentam uma escola e afirmam como motivo o desejo de aprender e a possibilidade de melhorarem suas condições materiais de vida, através de emprego melhor, com melhores salários. Podemos entender que suas necessidades são o ponto de partida para o desenvolvimento da atividade de aluno. Suas condições objetivas de vida, as privações a que são submetidos se revelam como pré-requisitos para o desenvolvimento desta atividade. À medida que os alunos prosseguem no desenvolvimento de sua atividade esse pré-requisito é convertido em resultado, ou seja, o que determina a atividade não é mais as suas condições atuais de vida, mas aquilo que podem conseguir como resultado, nesse caso, melhores condições de vida do que as que possuem. Isto, por sua vez, passa a ser o motivo, aquilo que os move.

Outra questão importante que pode ser explorada, diz respeito ao tipo de necessidade que aparece como condição para o desenvolvimento da atividade. Leontiev (1993) explica que existem dois tipos de necessidade humana, as necessidades biológicas e aquelas consideradas sociais. As necessidades biológicas se referem às necessidades vitais humanas e as necessidades socialmente geradas estão diretamente ligadas à produção, ao consumo. Nesse sentido, podemos entender que para nossos alunos são determinantes tanto as necessidades de alimentação, abrigo e proteção, quanto as necessidades de participar ativamente do mercado de consumo. Isso explica o fato de apontarem como um dos principais motivos para frequentar a escola, o interesse em conseguirem empregos com melhores salários.

Conforme Jacques (1997), a exaltação do trabalho alcança o nível máximo na sociedade ocidental, pautada pelo mérito produtivo a partir da consolidação do capitalismo e conferem ao papel do trabalhador lugar de destaque entre os muitos papéis sociais representativos do eu. Isso porque as diferentes formas de trabalho agregam em torno de si um conjunto de características que as define, de maneira que aqueles que com elas se identificam passam a incorporar tal papel social, adotando modo de ser peculiar.

Nesse sentido, podemos afirmar que o mundo do trabalho, assim como a vivência da escola, permeado por um conjunto de relações sociais que neles se estabelecem, possibilita a constituição de individualidades através da mediação do outro e das sínteses de si mesmo. A esse respeito, Oliveira (2004, p. 171) esclarece que o trabalho não se apresenta apenas como realidade imposta pelas condições econômicas de suas famílias, pois a necessidade de trabalhar é parte do processo de socialização do jovem na sua constituição identitária. “Se por um lado o trabalho coloca os jovens em condição de explorados, por outro lado lhes possibilita maior autonomia, o que contribui para a afirmação de suas identidades”.

O trabalho, ou a possibilidade de ascenderem no mundo do trabalho, é o que move esse grupo de alunos, assim como outros, a investirem no seu processo de escolarização, pois acreditam que se trata de algo que somente conseguirão através da escola. Enxergam na articulação escola-trabalho a única oportunidade de conseguirem operar mudanças em suas vidas, e como conseqüência, no mundo a sua volta. Essas mudanças se apresentam como possibilidades, uma vez que, como afirma Ciampa (1994, p. 141), “a realidade sempre é movimento, é transformação”, do mesmo modo é movimento, o processo de constituição de identidade. Então, à medida que esses alunos agem, buscam, movimentam-se, podemos supor que vão operando mudanças em si, em suas vidas, em seus mundos, embora sejam mudanças sutis.

Para compreendermos melhor essa questão, pensemos nesses alunos como sujeitos sociais que reconhecem a situação de marginalização em que estão inseridos e desejam transformação, não apenas desejam, buscam, agem, pois assim se constitui o indivíduo, no dizer e no fazer. Nessa busca está implícito o movimento que, segundo Ciampa (1994, p. 144), é “a transformação das determinações exteriores em *autodeterminação*”. Essa *autodeterminação* é algo que, acreditam, será possível através da escola por reconhecê-la como meio que os conduzirá com sucesso ao mercado de trabalho.

A continuidade escolar é pensada sob a perspectiva de mobilidade social, ligada à possibilidade de bom emprego, qualificação, melhores salários, conforto, segurança. Desejam, através da escola, construir as ferramentas que possam lhes garantir sobrepujar as condições de trabalho e de vida que se apresentam como sua realidade presente. Podemos perceber que a questão profissional, a possibilidade de ascender profissionalmente é forte motivação do processo de escolarização dos nossos alunos pesquisados, pois, é aspecto recorrente em seus discursos. Este fato evidencia que esses alunos depositam grande expectativa no seu processo de escolarização no que se refere à ascensão social.

Nessa mesma direção apontam os resultados apresentados por Queiroz (2008) em seu trabalho intitulado *Jovens Trabalhadores e a Escola Noturna: relações de reciprocidade e antagonismo*. Segundo a pesquisadora, os alunos revelaram que a profissionalização é o elemento fundamental no seu processo de escolarização. Do mesmo modo, para os alunos desse grupo, a escolarização também é vista como perspectiva de ascensão social, evidenciando a valorização da escola como fator de diferenciação profissional.

Esses dados nos chamam a atenção para duas questões. A primeira questão que está implícita nos discursos dos alunos, sobre a valorização da dimensão profissional, refere-se à reprodução do discurso hegemônico a respeito do valor da educação escolar para a inserção e

ascensão no mercado de trabalho. Isto demonstra que desconsideram a relação enganosa que existe entre o nível de escolaridade e a garantia de emprego. Acreditam na falsa ideia de que os postos de trabalho existem, o que falta é profissional qualificado. Nesse caso, a escola se apresenta como garantia de sucesso no processo seletivo para empregabilidade, um caminho para a ascensão social.

E a segunda questão trata da forma como foi conduzido o trabalho de construção dos dados, neste caso o grupo focal. Nesta técnica, a interação entre os alunos e a sequenciação das falas podem ter favorecido a influência da fala de alguns nos depoimentos subsequentes. Isto significa que os motivos para frequentarem a escola, expressos pelos primeiros alunos a se manifestarem foram, na maioria das vezes, reproduzidos ou ampliados. Sendo assim, em muitos momentos as falas de uns serviram de base para a discussão dos demais. Essa questão revela o papel das interações sociais na definição de modos de ser – pensar, sentir e agir. A esse respeito Gatti (2005) explica que uma característica própria do grupo focal é a influência dos posicionamentos de uns nos pontos de vistas dos outros, de modo que, é comum o surgimento de opiniões semelhantes entre seus membros.

São questões que devem ser consideradas, assim como deve ser considerada a importância da articulação entre os elementos subjetivos e o mundo objetivo na constituição dos sujeitos. De modo que, essa relação estabelecida entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo fica mais uma vez evidente quando os alunos falam da importância do conhecimento sistematizado. Embora o foco da escolarização dos alunos esteja na possibilidade de obterem melhores empregos e melhores condições de vida, revelam que valorizam o conhecimento curricular desde que ele esteja articulado com o diploma e, por sua vez, com a profissionalização. Em suas falas:

Pra mim o mais importante é o conhecimento porque para a pessoa receber o diploma ela precisa realmente conhecer algo. (JÚPITER, 22 ANOS).

Você primeiro tem que ter o conhecimento porque é pelo conhecimento que você vai receber o diploma, não adianta você receber o diploma só pra dizer que recebeu. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

Eu acho que você recebe um diploma depois que você comprova que você conhece (...). De que adiante você ter um diploma e você não conhecer o que a sua profissão exige? (TERRA, 18 ANOS).

Pra mim as duas coisas são importantes, o diploma e o conhecimento (...). A cada ano que passa eu quero ter mais o conhecimento das coisas, pra lá na frente eu ter um trabalho melhor. (...) Na hora que eu chegar lá, ter meu diplomazinho e depois vê que tenho conhecimento e chegar com tudo (...). (SATURNO, 22 ANOS).

Pra mim o mais importante é o conhecimento, a gente tem que ter o conhecimento da profissão que a gente vai exercer, a gente tem que saber o que a gente vai fazer, nem sempre o diploma é assim (...) nem sempre é a ponte pra gente construir a profissão que a gente quer. Se a gente tem o diploma e não tem o conhecimento daquilo que a gente vai exercer, não vai adiantar nada. (SOL, 15 ANOS).

Pra mim é o conhecimento [o mais importante], sem o conhecimento, no futuro não tem como exercer uma profissão. Tem muita gente que compra o diploma e quando vai exercer a profissão não sabe. (PLUTÃO, 18 ANOS).

Esses alunos ao falarem do conhecimento revelaram que reconhecem sua importância, pois este deve ser a base para o merecimento do diploma. Entretanto, fica evidente também que estão se referindo a conhecimentos específicos, instrumentais, às habilidades necessárias para exercer determinada profissão. Sol fala do “conhecimento da profissão que a gente vai exercer”. Terra questiona: “de que adiante você ter um diploma e você não conhecer o que a sua profissão exige”. Nesse caso, podemos perceber que estão falando do conhecimento dos instrumentais necessários para exercer determinada profissão, do conhecimento que deve garantir a certificação dos alunos que, por sua vez, precisam comprovar seu merecimento através do domínio de determinadas habilidades.

Conforme Garcia (2002, p. 234), discursos da mídia, de estudos econômicos, de gestores de políticas públicas e até mesmo do senso comum, tendem a associar escola à competência e emprego. Dessa forma, somente a compreensão dessas relações de interdependência nos permitirá apreender os sentidos produzidos em relação à educação escolar no contexto contemporâneo. A esse respeito, a autora explica que “essas interdependências na verdade, relacionam de forma explícita os dois campos de atividade: o da educação escolar e o do trabalho”. Pois, há um mito criado no mercado de trabalho em torno das exigências de escolaridade em níveis cada vez mais elevados, devido à relação estabelecida entre o grau de escolaridade formal, força de trabalho e desenvolvimento do sistema produtivo. Essa vinculação entre empregabilidade e escolarização tem efeito perverso e exclui os não escolarizados, fato percebido pelos alunos oriundos das camadas populares que, por este motivo, se esforçam para permanecer inseridos no sistema de ensino.

Nesse sentido, os conhecimentos veiculados pela escola são importantes para os alunos porque eles os consideram fundamentais para o futuro, “para conseguir alguma coisa mais na frente”. A escola como instituição social é valorizada como veículo de promoção social. Portanto, podemos entender, assim como Castro (2002), que dominar os

conhecimentos escolares significa para esses alunos ter capacidade intelectual e cultural que garantirá seu pertencimento a um grupo com maior prestígio social.

Assim como Terribelle (2006, p. 14), que investigou os jovens da periferia de Goiânia inseridos na escola noturna, constatamos que ao lidarmos com esse universo não podemos ignorar que estes alunos vivenciam a escola e o trabalho como duas atividades interligadas. Nesse caso, seria inviável discutir um aspecto desconsiderando o outro, pois as razões para existência desse horário de estudo se encontram num contexto externo à escola. Os alunos que estão inseridos no processo de escolarização à noite estão também inseridos no mercado de trabalho ou à procura de emprego, ou seja, possuem trajetória de vida própria das famílias das classes trabalhadoras. Segundo a pesquisadora, esta é uma realidade comum nas sociedades menos desenvolvidas, a inserção dos jovens no mercado de trabalho ainda em processo de inserção na educação básica.

Dessa forma, não podemos discutir sobre Ensino Médio noturno, produção de sentidos e constituição da identidade dos alunos sem considerarmos a importância do trabalho para suas vidas e as relações que estabelecem entre o trabalho e a escola. Pois, como afirma Cattani (1996), do mesmo modo que a educação, o trabalho é elemento fundamental na constituição de identidades. Por isso, a questão do trabalho aparece nas falas de nossos sujeitos como motivo, como possibilidade de ascensão social, mas não apenas com esta perspectiva. Ela aparece também como atividade que possibilita sua afirmação identitária, a possibilidade de ser valorizado e se firmar como pessoa de prestígio social.

A importância do trabalho na constituição das identidades reforça a proposição de Ciampa (1994) a respeito da atividade como fator definidor do indivíduo, pois sabemos quem é a pessoa não apenas por sua definição, mas ainda por suas atividades. Somos atividade, não falamos somente pelo dizer, também pelo agir. As atividades que realizamos revelam muito a respeito de nós mesmos.

Nesse sentido, um aspecto evidente e expressivo no processo de construção de identidades diz respeito à questão do trabalho, pois a inserção do sujeito no mundo produtivo tem sido apontada como um dos aspectos que constituirão a identidade adulta. Sendo assim, o trabalho e a escola aparecem nos discursos dos nossos alunos como elemento forte para sua definição identitária, porque está ligada diretamente com autonomia, apropriação dos bens de consumo e reconhecimento social. Reiterando com base em seus discursos:

Frequentando [uma escola] é o melhor pra ser alguém na vida mais na frente. (URANO, 27 ANOS).

Eu não frequentando [uma escola] eu seria incapaz de realizar...algo na minha vida (...) talvez seria uma pessoa que não saberia me dar bem com as pessoas ao meu redor (...) uma pessoa também, vamos dizer, desprezada por toda a sociedade. (JÚPITER, 22 ANOS).

Não frequentando uma escola eu seria uma pessoa que não tem valor, que as pessoas não têm o mínimo, e ia ter muitas dúvidas lá na frente, é isso, porque a pessoa não ter estudo a pessoa não é nada. (SATURNO, 22 ANOS).

Percebemos que para Urano, Júpiter e Saturno a preocupação maior não é com o “ter algo mais na frente”, mas com o “não ser nada”. Então, o reconhecimento social é algo que somente se apresenta, para esses alunos, como possibilidade através da escolarização. É exercendo a atividade de aluno que, acreditam, encontrarão as possibilidades de desenvolverem, posteriormente, a atividade de profissionais reconhecidos e se tornarem “alguém na vida”. É a escola que vai possibilitar que sejam “algo no futuro”, que não sejam marginalizados na sociedade e consigam se relacionar com as pessoas com quem convivem. Para eles, frequentar uma escola é exigência da atualidade para terem reconhecimento e valorização social. Desse modo, afirmam:

Hoje o mundo exige muito que a gente desenrole mesmo o nosso estudo porque sem o estudo mesmo a gente não vale nada, é como um cachorro no meio da rua. (SATURNO, 22 ANOS).

Acho que hoje o mundo [pausa] nós estamos vivendo com uma concorrência muito grande. Hoje nas empresas eles exigem mais qualificação, eles querem o melhor, o melhor trabalhador, o que está mais qualificado, o que tem mais estudo, que escreve melhor, eles avaliam tudo. E quem vai ser escolhido? O que está mais qualificado, o que se preparou mais, o que entendeu, que viu que era importante se preparar, estudar, então, eu vejo por esse lado. (TERRA, 18 ANOS)

Saturno e Terra entendem que existe exigência muito grande do mundo contemporâneo, sentem-se avaliados e sabem que somente os melhores serão escolhidos. Com isso, afirmam que através do seu processo de escolarização, das atividades que realizam ao interpretar o personagem aluno, serão reconhecidos como pessoas de valor, preparadas para ocuparem as melhores vagas no mercado de trabalho.

A esse respeito, Kuenzer (2000, p. 37) explica que as sucessivas mudanças ocasionadas no mundo do trabalho, que incorporou progressivamente a ciência e a tecnologia ao processo produtivo, passaram a exigir, como meio de se viver em sociedade, nova postura frente ao conhecimento. Para muitos, trata-se de algo que só se concretizará por intermédio da

escola, por ser o único espaço disponível “para aqueles que por viverem do trabalho são pauperizados economicamente e, em decorrência disso, também o são culturalmente”.

Nesse sentido, a escola se apresenta como a instituição que os preparará para atenderem às exigências do mundo contemporâneo, pois é comum a crença de que acompanharemos o movimento acelerado da sociedade com a extensão do tempo de escolarização, com a busca por maior qualificação, transferindo para os sujeitos a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou insucesso. Nossos alunos parecem confiar, sobretudo, em si próprios como os únicos responsáveis pela tão sonhada mobilidade social. Embora reconheçam os fatores de ordem social e a situação de exclusão a que estão submetidos, depositam em si e no seu processo de escolarização suas esperanças de futuro melhor, aceitando como legítimo apenas os fatores individuais, pois acreditam depender deles, somente deles, o sucesso profissional. Desconsiderando os fatores de ordem socioeconômicas e culturais.

Isto revela que acreditam em sua capacidade de se autodeterminar. Acreditam poder operar transformação em suas vidas, em seus mundos, mesmo reconhecendo as determinações exteriores. Pois, embora depositem todas as suas expectativas de futuro melhor na escola, reconhecem que existem limitações e deficiência no ensino noturno no qual estão inseridos. Reconhecem que nesse turno há reduzido nível de aproveitamento e apontam as limitações enfrentadas por alunos e professores.

Pra mim, eu acho pra mim que o ensino pela parte da noite é um pouco fraco, não muito equivalente com o da parte da manhã e da tarde. (JÚPITER, 22 ANOS).

Sobre o ensino noturno eu acho assim que o ensino não é como o da manhã e o da tarde, porque de manhã os professores estão mais dispostos a dar aula e à tarde do mesmo jeito, e à noite o professor já chega cansado, tanto das aulas da tarde como das aulas da manhã, aí chega cansado na sala de aula à noite e vê o desempenho dos alunos que também já chegam cansados do trabalho, e vê o desempenho dos alunos. Assim, tem alguns que não prestam atenção nas aulas, têm outros que viram o rosto para o lado, outros que abaixam a cabeça na carteira, e fica praticamente assim, não dando interesse aos conteúdos que ele está botando no quadro. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

A desvantagem [de estudar a noite] é que o tempo é curto (...) às vezes têm muitos professores que também faltam, a gente também não tem aula de computação como a parte do dia tem, tem muitas coisas que a parte do dia tem que a gente não tem porque o tempo é curto.[...] A gente também tem muito preconceito com os outros [enfrenta], porque dizem que os alunos que estudam à noite não querem nada, vêm pra escola só pra vir mesmo. (SOL, 15 ANOS).

Eu acho que o ensino noturno deixa a desejar porque os professores manejam muito com as pessoas da noite, tem muita falta, falta excessiva de professores, quando eles não faltam eles sempre liberam os alunos bem mais cedo, eles nunca passam os assuntos que têm que ser passados, a gente sabe da questão do tempo (...), a falta excessiva dos professores também ajuda para que a maioria desses assuntos não sejam dados, e também não é um ensino que capacite a pessoa pra chegar até a passar num vestibular, num curso de concorrência alta (...) dias de chuva os professores não vêm, poucos alunos vêm também, só que eu sou uma pessoa das que me faço presente nas aulas e se eu estou na sala é porque eu quero, eu vim para o colégio eu quero ter aula, eu quero receber o conteúdo. (TERRA, 18 ANOS).

As limitações apontadas pelos alunos sinalizam para três direções: os professores, os próprios alunos e as condições em que se desenvolvem as atividades escolares nesse nível e turno de ensino. Desse modo, ao falarem das limitações já sinalizam alguns indícios de sentidos produzidos em relação ao ser professor e ser aluno no noturno. Ao falarem dos professores apontam aspectos como faltas, indisposição e cansaço, já em relação aos alunos a principal queixa é de falta de interesse. Reclamam que muitos alunos baixam a cabeça na hora da aula, deixam o material na sala e saem para “bater papo” ou, simplesmente, ausentam-se da escola antes do término dos últimos horários. Este fato, embora justificado como sendo resultado do cansaço após um dia exaustivo de trabalho, é apontado como fator de desestímulo para a atuação do professor. E, por fim, apontam as limitações ligadas às condições de desenvolvimento das ações relacionadas à atividade de aprender. O tempo limitado, segundo Sol, impede o desenvolvimento das mesmas ações e operações que são garantidas aos alunos do diurno, como a utilização do laboratório de informática, por exemplo.

No entanto, embora reconheçam as condições adversas a que estão submetidos, insistem na escolarização e na busca pela autovalorização. O trabalho e o estudo constituem a esperança de “ser alguém na vida”, como afirma Urano, de modo que dos estudos depende a possibilidade de atingirem colocação mais digna no mercado de trabalho. Exercer a atividade de aluno é, para eles, a condição essencial para a ascensão, pois entendem que se trata de atividade com valorização social reconhecida.

A escola que levará aos melhores postos no mercado de trabalho apresenta-se para os alunos desta investigação como único caminho a ser seguido, pois não enxergam outra alternativa. Comungam com um pensamento recorrente na sociedade que defende a educação como possibilidade de transformação. Acreditam que frequentando a escola construirão potencialidades que lhes apresentam como possibilidade de libertação dos limites impostos

pelas condições a que estão submetidos. Desejam, esperam e acreditam numa vida melhor do que a que possuem.

Esse processo é denominado por Cattani (1996) como autovalorização e, segundo ele, relaciona-se com a autonomia, que é a capacidade de viver em sociedade livre de imposições, de predeterminações. Deste modo, segundo o autor, a busca pela autonomia passa pelo processo de autovalorização, não no sentido de buscar o igualitarismo identitário, mas a igualdade de oportunidades. Então, com base na compreensão de Ciampa (1994) a respeito do movimento que envolve a constituição de identidade, podemos afirmar que para esses alunos conquistarem a autonomia precisam se libertar da *mesmice* imposta e das condições externas que os limitam, que os excluem. Para tanto, precisam entender que além de frequentarem a escola precisam investir no seu processo de escolarização, a fim de se tornarem *outros-outros* e revelarem o movimento que está implícito na constituição da identidade.

Se identidade fosse um traço estático, representaríamos esses alunos como indivíduos marginalizados, determinados pelas condições objetivas impostas. No entanto, são sujeitos sociais, que agem, buscam; indivíduos multideterminados que recebem os impactos do meio, mas que, também, exercem influência em seu meio à medida que buscam a mudança com objetivos claramente definidos. Isto revela a proposição de Ciampa (1994, p. 145) a respeito de que, “a autodeterminação supõe finalidade”. Nesse sentido, para um indivíduo se autodeterminar, sair da *mesmice* imposta e se tornar *outro-outro*, precisa de objetivos que guie seus passos e nossos alunos deixam claro que possuem objetivos que os orientam no agir.

Essa discussão materializa a imagem de sujeitos sociais, em sua maioria jovens, vivenciando as condições de aluno e de trabalhador, na forma como a situação sócio-econômica lhes impõe. De modo que, as experiências vividas por eles no âmbito da escola e do trabalho são determinantes nos seus modos de ser e estar no mundo e revelam o movimento contínuo de construção de si mesmos. Para entendermos essa questão precisamos reforçar, com base em Ciampa (1994), que identidade é movimento, é mudança. Então, mesmo não sendo possível afirmar o nível de autonomia desses sujeitos sociais, percebemos que os dados sinalizam para a mudança, a busca de transformação, o movimento que revela a constituição das identidades. Mas, é importante reconhecer que essa transformação passa, sobretudo, pelo processo de escolarização, o que não significa simplesmente frequentar a escola.

Os motivos apontados pelos alunos, como impulsionadores do seu processo de escolarização, revelam a articulação dialética entre a objetividade e a subjetividade presentes na produção de sentidos referentes à escolarização. Esses motivos sinalizam para as questões

relacionadas ao conhecimento e ao mundo do trabalho, ou seja, ao crescimento profissional e valorização social. Partindo desses primeiros resultados, analisamos os sentidos produzidos pelos alunos sobre a escola em relação às significações sociais do que seja o papel social da escola, considerando as dimensões espaço e tempo, a sociedade na qual estão inseridos e o momento histórico vivenciado por nossos sujeitos sociais.

Então, para analisarmos a relação estabelecida pelos alunos entre os sentidos por eles produzidos e as significações construídas historicamente, tomamos como parâmetro a discussão teórica que fizemos a respeito do que seja a instituição escolar e a referência que a Constituição Federal em seu capítulo III, seção I, Art. 205, faz em relação ao papel da escola. Segundo consta, a educação escolar deve estar voltada ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De modo que, após a análise sistemática dos depoimentos dos alunos, pudemos perceber que os alunos produzem sentidos articulados diretamente com a significação social de escola.

Para melhor compreensão, é importante enfatizarmos que consideramos sentidos associados à função social da escola a referência que fizeram a respeito da importância da escola no desenvolvimento do indivíduo, no seu preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. Deste modo, tomando por base as motivações expressas pelos alunos analisadas na categoria apresentada anteriormente, pudemos agrupar os depoimentos dos sujeitos-alunos na subcategoria “sentidos associados à função social da escola”, por apontarem a escola como instituição promotora de aprendizagem sistematizada, de conhecimentos para a vida, responsável pelo exercício da cidadania e a preparação para o trabalho.

Podemos perceber que todos demonstraram produzir sentidos que se relacionam de forma global com a significação social da escola, uma vez que apontaram a importância do conhecimento, a preparação para a vida e a qualificação para o trabalho. Desse modo, ao revelarem como motivos para frequentar a escola os de ordem objetivas e subjetivas ao mesmo tempo, demonstraram uma articulação entre os sentidos produzidos por eles e a significação social construída em relação à escola. Pois, para eles, a escola é importante por ser responsável pela aprendizagem e pela promoção de potencialidades que lhes garantirão uma vida plena, uma vez que, os preparará para a vivência das relações sociais e para o mundo do trabalho. A escola possibilitará o acesso ao “conhecimento das coisas”, “ter um trabalho melhor”, “aprender a viver”. Sendo assim, podemos inferir que os alunos que participaram desta pesquisa possuem consciência clara a respeito do papel da escola, isso

porque, os sentidos pessoais produzidos por eles se aproximam e se articulam com a significação social construída a respeito do que seja a função social da escola.

Resultados da pesquisa realizada por Rossato (2002, p. 105) com adolescentes matriculados no Ensino Fundamental diurno apontam que os alunos só encontram o sentido da escola no futuro. De acordo com a pesquisadora, o sentido da escola não está nem no presente, nem no passado, “os alunos só vêem sentido no futuro, um futuro encharcado de esperança”. Dessa forma, sendo a escola projetada para o futuro, certamente, o que se aprende nela também o é, de modo que, essa projeção para o futuro esvazia o presente. Uma aprendizagem para o futuro numa sociedade em acelerado processo de transformação nega a necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

Num sentido diferente apontam os resultados da nossa pesquisa, pois nossos alunos revelaram que valorizam o conhecimento. Embora alimentem grandes expectativas em relação ao futuro e esperem alcançá-las pela escolarização, reconhecem a importância da educação escolarizada para o presente, para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos que lhes permitirão conviver em sociedade. Defendem que frequentando a escola serão preparados para as relações sociais e para atenderem às exigências da sociedade contemporânea.

A diferença apresentada nos resultados dessas duas pesquisas pode nos levar a fazer referências tanto às diferenças pessoais como idade, perspectivas e nível de consciência dos sujeitos pesquisados, quanto às diferenças contextuais, visto que, a primeira foi realizada com alunos do Ensino Fundamental e a nossa com alunos do Ensino Médio. No entanto, Queiroz (2008, p. 22), ao realizar uma pesquisa com alunos trabalhadores inseridos no ensino noturno, afirma que as expectativas desses alunos com relação à escola também estão voltadas para o futuro. Segundo a pesquisadora, as expectativas dos alunos são direcionadas pela falsa vinculação entre escolarização e a garantia de melhores postos de trabalho, com melhores ganhos e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Sendo assim, o sentido que a escolarização assume, para eles, é o de processo que lhes garantirá futuro melhor, mesmo com todos os percalços, percebendo todas as limitações, as precárias condições em que se desenvolve e os “poucos resultados concretos que a escola pode proporcionar”. Nesse caso, mesmo sendo a aprendizagem algo fundamental na construção do indivíduo, a apropriação do conhecimento não tem se manifestado como prioridade para esses alunos, uma vez que, para eles, é apenas parte do processo seletivo para a empregabilidade.

Convém enfatizar que nossos resultados apresentam diferenças em relação aos resultados apresentados por Queiroz (2008) no que se refere à valorização do conhecimento e

ao reconhecimento da escola como instituição responsável pela construção do saber. No entanto, ambos se assemelham no que se refere às expectativas dos alunos em ascenderem no mercado de trabalho e melhorarem suas condições de vida no futuro. Pois, como já fora discutido, embora os motivos para frequentar a escola apresentados por nossos alunos articulem o mundo objetivo com o mundo subjetivo, a questão do trabalho é um aspecto forte em seus discursos.

Podemos atribuir a referência que os alunos fazem em relação à valorização da profissionalização como aspecto importante no processo de escolarização ao sentido construído historicamente a respeito da escola, que a relaciona à garantia de ascensão social. Desse modo, estes alunos, como seres concretos, compreendem o mundo a partir dos sentidos pessoais por eles produzidos articulados com as significações sociais. Nesse processo é importante o contexto histórico e social, uma vez que o indivíduo compartilha de significações generalizadas que foram construídas e organizadas pela experiência de gerações precedentes.

Essa compreensão nos permite entender porque esses alunos reconhecem a escola como instituição que lhes garantirá um futuro promissor. A ideia de que as aprendizagens produzidas e disseminadas pela escola são importantes para a vida em sociedade é algo que se convencionou e que, tudo indica, foi apropriado por nossos alunos e expressos em seus depoimentos. Para eles, apreender os conhecimentos veiculados pela escola é garantia de que serão “alguém na vida”; preparar-se-ão para as relações sociais à medida que forem educados, conforme Vênus, para se relacionar com “pessoas de outros níveis”; aprenderão comportamentos, “como lidar com as pessoas do nosso dia-a-dia”, ou seja, modos de ser e estar no mundo. Dessa forma, o que os alunos partícipes da nossa pesquisa esperam da escola é o conhecimento que servirá de trampolim na busca por melhores condições de vida.

Os resultados desta pesquisa revelam que a escola se apresenta como instituição respeitada e valorizada pelos alunos, pois enxergam nela um veículo de preparação para a vida, de valorização pessoal e promoção social. Portanto, a escola é reconhecida como promotora de conhecimento sistematizado e os conhecimentos por ela veiculados como importantes de serem apreendidos, visto que, quem os domina é reconhecido socialmente como portador de capacidade intelectual, tem a possibilidade de ingressar no ensino superior, conseguir melhores empregos, obter prestígio e reconhecimento social.

No entanto, existe outro aspecto que foi apontado por nossos alunos como motivadores do seu processo de escolarização. Embora não tenha sido tão reforçado quanto à importância que atribuem ao conhecimento e à empregabilidade, foi apresentado como elemento

importante, pois se trata de algo que também os motiva a se manterem inseridos na escola e é, portanto, revelador do sentido produzido. Este aspecto é a valorização da convivência com seus pares e com os docentes, visto que, para eles é algo prazeroso, que vale a pena ser vivenciado. A esse respeito, Oliveira (2004, p. 167) afirma que muitos alunos se sentem “atraídos pela escola noturna como espaço de convivência com iguais, onde se faz amigos, namorados, companheiros”. Enfim, a escola se apresenta como espaço de garantia de aumento do capital cultural e social para aqueles que a frequentam. É isto que revelam os depoimentos dos nossos alunos.

O que me dá mais prazer na escola são minhas amizades que eu tenho na sala de aula. Me dá prazer tanto assim, de assistir as aulas, como assim de ter um tempinho pra conversar e colocar os papos em dias. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

O que eu mais gosto na escola é estudar...estudar, ver os professores, ver meus amigos, e...ver as meninas também, bonitas [risos], sabe, ver as bonitas da minha sala... pois é professora, é bom limpar a vista de vez em quando [risos]... (SATURNO, 22 ANOS).

Na escola eu gosto muito de...[risos]...de conhecer novas pessoas, de formar muitos amigos. (PLUTÃO, 18 ANOS).

O que eu gosto mais na escola são as novas amizades, conhecer novas pessoas, é conhecer os... ter professores novos, é isso. (SOL, 15 ANOS).

O que me dá prazer na escola são os conhecimentos que os professores repassam pra gente e os amigos da sala (...). (MARTE, 50 ANOS).

Na escola eu gosto dos momentos de descontração que tem na escola, tem muita gente engraçada (...). (TERRA, 18 ANOS).

Nossos alunos revelam que gostam da escola, de aprender e valorizam muito os momentos de descontração, ou os momentos de aprendizagem articulados com os momentos de descontração. Valorizam as conversas com os amigos, gostam de conhecer e se relacionar com os novos professores. Segundo Saturno é prazeroso “ver as meninas bonitas” e “limpar a vista” ou, como afirma Terra, aproveitar os momentos de descontração proporcionados pelas “pessoas engraçadas”. Nesse caso, a escola ganha nova roupagem, deixa de ser a instituição formal e se transforma em ambiente descontraído, no qual as brincadeiras, o encontro com os amigos, as conversas informais, transformam-se em momentos de construção e reconstrução da realidade.

Segundo Terribelle (2006), os alunos do noturno por possuírem cotidiano marcado por responsabilidades e antecipação da fase adulta, por serem jovens que vivem quase todo o seu

tempo em função do trabalho e por causa disso vêm limitados seus momentos de lazer, acabam criando relações alternativas com a escola. A escola, para eles, passa a ser o espaço do encontro com os amigos, o lugar para as novas relações, diferentes daquelas estabelecidas na família e no trabalho, relações que se apresentam como experiências ricas e gratificantes.

Essa convivência no espaço da escola constitui-se como prerrogativa essencial e base para o estabelecimento de relações interpessoais num contexto mais amplo da sociedade. Dessa forma, além de ser o lócus de veiculação dos conhecimentos sistematizados, a escola é o lugar do encontro com o outro, da convivência com o igual e com o diferente, de crescimento pessoal e preparação para a vida. Então, a possibilidade de estabelecer relações diferenciadas no âmbito da escola, conhecer pessoas diferentes, construir laços de amizade, de respeito e confiança se constitui como experiência enriquecedora na vida desses alunos e reforça o entendimento de Cubero e Moreno (1995) a respeito da escola. Isto por que, para os autores, a escola não é apenas a instituição responsável pela disseminação dos conhecimentos curriculares, mas também espaço de interação, socialização e individualização.

A convivência e a troca entre grupos e indivíduos, no interior da escola, constituem-se em experiência rica em aprendizagens e constituinte de identidades, pois se trata de lugar onde se compartilham vivências, valores, projetos, alegrias e dificuldades. Essas experiências criam no aluno o sentimento de pertencimento a um grupo social diferenciado da família e do trabalho, de modo que, esse grupo se torna referência para ele.

Sendo assim, a dimensão educativa e socializadora das interações escolares devem ocupar lugar de destaque nas discussões educacionais, uma vez que, a convivência com o outro, com seus pares e notadamente com o diferente, possibilita ao aluno a construção e a reconstrução de si mesmo, dos seus modos de ser e estar no mundo. Amplia sua rede de relações e comunicações e proporciona a oportunidade de conviver com a diversidade de situações, que se apresentam como base essencial no processo de constituição de suas identidades.

Então, convém ressaltar, identidade é movimento, é transformação, é metamorfose e, isso se dá na relação com o outro, na interação com o mundo. Assim, a instituição escolar se apresenta aos indivíduos como instituição importante na constituição de suas identidades, uma vez que, além de responsável pela produção e disseminação do conhecimento, promove também a socialização e a individualização. Ou seja, contribui para a transformação do aluno em sujeito social e cultural, que na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, enquanto constrói e reconstrói o mundo a sua volta, constrói e reconstrói a si mesmo, os personagens que comporão suas identidades pessoal e profissional.

Dessa forma, podemos afirmar que os alunos partícipes desta investigação produzem sentidos positivos em relação à escola. Percebem-na como rico espaço de interação entre pares e estabelecimento de relações afetivas. Uma instituição responsável pela veiculação dos conhecimentos que, para eles, servirão como certificados de valor e como fatores de diferenciação que lhes garantirão lugar de destaque na estrutura social. Acreditam que a escola os conduzirá ao caminho do bem, pois prepara para o exercício da cidadania, para o ingresso nos cursos superiores e no mercado de trabalho. Reconhecem como legítimos os conhecimentos produzidos e transmitidos no espaço escolar e a escola como o lócus de circulação desses conhecimentos, pois é ela quem possibilitará sua transformação em *outros-outros*.

Resta-nos saber que conhecimentos são mais valorizados por eles. Qual a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na escola para a vida cotidiana? Que relação os alunos estabelecem entre os conhecimentos curriculares e o mundo do trabalho? Essas questões são discutidas na categoria apresentada a seguir ao analisarmos as aprendizagens mais significativas para os alunos do Ensino Médio noturno e seus efeitos na constituição da identidade de aluno e futuro profissional.

4.2 AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: O SENTIDO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA VIDA DOS ALUNOS E A ARTICULAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

A sociedade contemporânea, de ritmo acelerado, vem exigindo que se aprenda cada vez mais e de forma cada vez mais rápida. Conforme Pozo (2004), as demandas por novos conhecimentos, saberes e habilidades vêm exigindo dos cidadãos e, especialmente, das escolas, ritmo diferente daquele ao qual estavam acostumados em épocas anteriores. A sociedade da produção de informações e conhecimentos de maneira acelerada vem impondo aos seus cidadãos novas posturas, novos ritmos de aprendizagem.

Essas questões que envolvem as especificidades e as exigências do mundo contemporâneo devem ser consideradas ao se discutir as relações estabelecidas entre o aluno e a escola, visto que, os aspectos contextuais são imprescindíveis na compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que, esse se dá, necessariamente, no convívio social. Também, é importante ter presente a ideia de que os indivíduos se individualizam por meio do processo de aprendizagem, pois, como afirma Charlot (2000, p. 53), aprendizagem é um processo de “hominização”; “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”; trata-se de algo inerente à condição humana, de modo que, a aprendizagem se constitui em fator de diferenciação entre os humanos e as outras espécies.

De acordo com Pozo (2002, p. 24), “a capacidade de aprendizagem, junto com a linguagem, mas também com o humor, a ironia, a mentira e algumas outras virtudes que adornam nossa conduta, constituem o núcleo básico do acervo humano”. Convém esclarecer que a capacidade de aprendizagem é o ponto de diferenciação, visto que, as demais características humanas, como a linguagem, a mentira, a ironia, enfim, todas as características que compõem nosso acervo existem apenas como traço de predisposição. Fica a cargo do processo de aprendizagem estabelecido no convívio com a sociedade o desenvolvimento ou não dessas características.

Então, sendo a aprendizagem fator de diferenciação e característica própria da condição humana, e estando nossos alunos inseridos nesta sociedade que ora impõe novo ritmo na apropriação dos conhecimentos, buscamos apreender em seus depoimentos as aprendizagens que lhes são mais significativas, pois, em nossa perspectiva teórica se o aluno tem motivos para aprender, a aprendizagem tem sentido em sua vida. Ao identificar essas aprendizagens, interessa-nos saber qual a importância da instituição escolar no processo de apropriação desses conhecimentos pelos alunos e quais as implicações na constituição de suas identidades.

Para tanto, analisamos as respostas fornecidas pelos alunos a respeito das aprendizagens que julgam mais significativas. Estas foram agrupadas por ordem de proximidade e organizadas em três subcategorias que, com base nas ideias de Pozo (2002) a respeito dos resultados da aprendizagem e na discussão realizada por Marchesi e Martín (2003) sobre os conteúdos da aprendizagem, nomeamos de: aprendizagem de valores, normas e atitudes; aprendizagem verbal e conceitual; e aprendizagem de procedimentos.

Conforme Marchesi e Martín (2003), a aprendizagem de valores, normas e atitudes se refere às aprendizagens ético-morais, aquelas que regulam o comportamento das pessoas, portanto necessárias para o convívio harmonioso na sociedade. A aprendizagem verbal e conceitual, de acordo com Pozo (2002), está relacionada à aprendizagem de conceitos e à habilidade de comunicação verbal, seja oral ou escrita. Esse tipo de aprendizagem envolve, por exemplo, a aprendizagem da leitura e escrita; enfim, envolve os saberes teóricos e intelectuais. Por fim, apresentamos a aprendizagem de procedimentos que, segundo os autores citados, envolve o desenvolvimento de habilidades e técnicas, ou seja, é a capacidade para realizar tarefas práticas, o saber fazer.

Uma vez explicado em que consiste cada aprendizagem e, portanto, cada subcategoria, apresentaremos a seguir o quadro 2 com as respostas fornecidas pelos alunos, organizadas em suas respectivas subcategorias de pertencimento, com o número de vezes que cada resposta se repete e o percentual que cada uma representa.

Quadro 2 – Apresenta as aprendizagens mais significativas para os alunos do Ensino Médio noturno

APRENDIZAGEM DE VALORES, NORMAS E ATITUDES	Nº DE VEZES	APRENDIZAGEM VERBAL E CONCEITUAL	Nº DE VEZES	APRENDIZAGEM DE PROCEDIMENTOS	Nº DE VEZES
Aprender a se proteger dos perigos	01	Falar	05	Trabalhar	03
Saber o que é certo e errado	01	Saber quem sou eu	02	Dirigir carros e motos	01
Ser educada	02	Escrever e ler	04	Aprender a estudar	04
Respeitar os outros	05	Conhecimentos sobre o corpo humano	01	Conhecimentos básicos de informática	01
Respeitar a si mesmo	01	Pronunciar corretamente a língua portuguesa	01	Construir uma casa	01
Relacionar-se com outras pessoas	03				
Ter responsabilidade	02				
Escolher os políticos com consciência	01				
Ser meiga	01				
Valorizar a vida (respeito com a natureza, com as crianças, preocupação com o mundo)	06				
Valorizar a família	01				
Valorizar os estudos	01				
Tratar bem os idosos	01				
Conhecer e respeitar a Deus	01				
Ser honesto	01				
Ser paciente	01				
TOTAL	29		13		10
PERCENTUAL ³	55,8%		25%		19,2%

Fonte: dados obtidos na construção dos dados da pesquisa empírica.

Como já fora explicado, no capítulo metodológico, das 90 respostas fornecidas pelos alunos apenas 52 (cinquenta e duas) foram tabuladas e serviram de base para calcular o percentual de respostas referente a cada uma das subcategorias. Após a tabulação dos dados pudemos perceber que, das 52 respostas consideradas para análise, 58,8% delas se referem à

³ Trabalhamos com o percentual de respostas e não com o percentual de alunos.

subcategoria aprendizagem de valores, normas e atitudes. Essas aprendizagens foram as mais mencionadas pelos alunos, sobretudo, no que se refere às aprendizagens que viabilizam as interações sociais, o relacionamento com os outros. Valores como educação e respeito aos outros e à vida foram os mais recorrentes. Esse grupo entende que é importante respeitar a natureza, as crianças, os idosos, ser honesto, responsável e saber se relacionar com as outras pessoas. Esses foram os aspectos mais expressivos em suas falas.

Embora a escola, no decorrer deste estudo, tenha sido apresentada pelos alunos como instituição importante, as aprendizagens apontadas como mais significativas não são aquelas que têm a instituição escolar como lócus exclusivo de desenvolvimento. Os conhecimentos apontados como os mais importantes são aqueles adquiridos em contextos sociais diversos, especialmente, aqueles aprendidos com os grupos sociais primários, como a família e grupos religiosos. Durante as discussões com o grupo os alunos fizeram referência à importância da escola e reforçaram o quanto é bom e importante aprender, no entanto, quando provocados a listarem os conhecimentos que julgam mais importantes apontaram, em sua maioria (55,8% deles), para o campo da moral e dos valores éticos. Nesse sentido, podemos afirmar que, embora a escola se apresente como instituição importante na vida dos alunos, pela veiculação dos conteúdos curriculares, pela possibilidade de ascensão social, existem outros aspectos que sobrepujam o conhecimento curricular, como desenvolvimento de comportamentos necessários às relações sociais.

A valorização desse tipo de conhecimento se manifestou nos depoimentos dos alunos de forma expressiva ao revelarem preocupação com a convivência com o outro, com a necessidade de se desenvolver determinados comportamentos que favorecerão as relações sociais. Nessa mesma direção aponta a pesquisa realizada pelo Cenpec e Litteris (2001, p.41)⁴, com adolescentes de escola pública da cidade de São Paulo. Seus resultados revelam que os saberes priorizados pelos alunos são aqueles relacionados à vida cotidiana. Questões morais e valores éticos aprendidos em contextos diversos e incorporados às suas vidas, como obrigações, constituem os saberes que consideram legítimos, não como obediência cega, mas, como forma recíproca de troca de gentilezas. Em suas palavras:

O saber valorizado pelo jovem, aquele que na sua experiência de vida consideram 'o mais importante', é o saber necessário a um tipo de socialidade, a um certo tipo de vida coletiva. E sua importância estratégica

⁴ Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Litteris – Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem. Participaram especialmente da redação deste texto: Regina Maria Hubner, Márcia Padilha e Américo Marinho (Cenpec) e Egon Rangel (Litteris).

parece estar na garantia do reconhecimento – reconhecimento de um sujeito pelo outro e vice-versa.

Esse saber necessário à socialidade, à convivência com o coletivo, é tão significativo para nossos alunos que ao fazerem referências à aprendizagem verbal ou conceitual, subcategoria na qual ficaram agrupadas 25% das respostas tabuladas, também deram ênfase às aprendizagens relacionadas à comunicação, como o desenvolvimento da linguagem oral e das habilidades de leitura e escrita. Embora revelem interesse em aprendizagens referentes ao corpo humano e a si próprios como pessoa, as habilidades que favorecem a comunicação social foram as mais recorrentes. Disso podemos depreender que valorizam a apreensão de saberes que consideram fundamentais para sua vida. Por tal motivo, os conhecimentos referentes à aprendizagem curricular citados pelos alunos são as habilidades de leitura e escrita e o conhecimento do corpo humano, provavelmente por encontrarem aplicabilidade na vida cotidiana.

A pesquisa realizada pelo Cenpec e Litteris (2001) chama a atenção para o fato de os alunos não terem dado destaque maior aos conhecimentos curriculares justamente por não os considerarem como essenciais em suas vidas. Nessa mesma direção apontam nossos resultados, pois, tanto no que se refere à aprendizagem de valores, normas e atitudes, quanto à aprendizagem verbal e conceitual, os saberes priorizados pelos alunos são aqueles de visível aplicabilidade prática, aqueles que de alguma forma os auxiliam nos seus modos de ser e estar no mundo.

A valorização de aprendizagens necessárias para a vida fica mais uma vez evidente na subcategoria aprendizagem de procedimentos. Esta subcategoria agrupa 19,2% das respostas tabuladas que sinalizam para a importância das aprendizagens de técnicas e estratégias necessárias para a realização de tarefas, as habilidades instrumentais. Dentro desse universo diversificado que compõe as habilidades de procedimentos, os alunos revelam que desejam adquirir habilidades para construir casas, dirigir veículos automotores e, sobretudo, desejam adquirir habilidades que os permitam desenvolver as atividades relacionadas ao trabalho e ao estudo. As habilidades referentes ao trabalho e ao estudo foram de fato as mais expressivas e, com base nesses dados podemos inferir que a supremacia dessas habilidades em relação às demais habilidades procedimentais se dá pelo fato de compreenderem que essas aprendizagens permitirão que se desenvolvam como pessoa e empreendam as tão desejadas mudanças em suas vidas.

Stech (2001, p. 63), ao realizar pesquisa com alunos tchecos e identificar as aprendizagens por eles priorizadas, afirma que as aprendizagens de caráter instrumental apontadas pelos alunos como significativas são “as aprendizagens que permitem penetrar no mundo adulto e mostrar-se competentes nesse mundo”. Isso fica claro em nossa pesquisa quando os alunos revelam atribuir importância significativa às habilidades que os permitem se desenvolver no mundo do trabalho e na escola, visto que acreditam nestas duas instâncias como propiciadoras de ferramentas necessárias para viverem no mundo adulto, lhes garantindo autonomia e reconhecimento social.

Embora os alunos não tenham apontado os conteúdos curriculares como os mais significativos, a escola é reconhecida como instituição diferenciadora na transmissão do conhecimento e o saber escolarizado como legítimo, desde que encontrem aplicabilidade para ele em suas vidas cotidianas. Em suas palavras:

Eu aprendi a estudar e a escrever e eu uso até hoje na minha vida. Assim, porque se eu não tivesse um estudo, se eu não soubesse ler como é que eu iria pegar um ônibus? Como é que eu iria num comércio comprar algum produto, algum alimento? Como é que eu poderia saber falar com outras pessoas? Isso ia ser, assim, vergonhoso pra mim. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

O mais importante pro uso na vida é ler e escrever, a Língua Portuguesa também, a Matemática, é isso. (SOL, 15 ANOS).

O importante pra mim que eu já aprendi [na escola] foi a ler e a escrever, porque através dos dois, da leitura e da escrita, o meu conhecimento só tem a aumentar. (MARTE, 50 ANOS).

O conhecimento que eu aprendi na escola que até hoje eu uso é a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, tudo sempre inclui na vida da gente. (VÊNUS, 19 ANOS).

Eu aprendi em toda minha vida a estudar através da escola também, é... a ter educação, a trabalhar porque hoje em dia a gente consegue tudo é através do estudo, então hoje como eu trabalho, na profissão que eu trabalho, a gente estuda muito a Língua Portuguesa, Matemática, Geometria, Química, Biologia, Física, então isso tudo inclui no nosso dia-a-dia e no nosso viver. (SATURNO, 22 ANOS).

Eu aprendi [na escola] a conviver em grupo, a ter disciplina, a obedecer regras. Também aprendi tudo o que essas matérias ensinam, né, a Biologia, a Química, porque tudo isso a gente usa no nosso dia. Diariamente a gente usa. (TERRA, 18 ANOS).

Como podemos perceber, os conteúdos curriculares que aparecem de maneira mais expressiva são aqueles que também apresentam aplicabilidade na vida nos alunos. Trata-se

dos conteúdos promotores de habilidades de comunicação e socialização, como o domínio da Língua Portuguesa e habilidades de leitura e escrita, assim, como também fazem referências aos conteúdos da Matemática. Segundo os alunos, esses conhecimentos são importantes por favorecerem a comunicação, o deslocamento e o desenvolvimento de atividades que lhes garantam independência, como fazer compras e pegar ônibus sozinhos. Todavia, mesmo que em posição secundária, os conteúdos curriculares referentes à Biologia, Química e Física também se fazem presentes em seus depoimentos. Nesse aspecto, nossa pesquisa aponta em sentido diferente da pesquisa realizada pelo Cenpec e Litteris (2001), visto que esta traz como resultado a revelação de que os alunos valorizam apenas os saberes relacionados a questões morais e não reconheceram a importância dos conteúdos curriculares para suas vidas.

Nossos resultados revelam que a escola é importante na vida dos alunos não apenas por ser uma ponte de acesso à mobilidade social, mas também por ser promotora de conhecimentos necessários para a vida em sociedade. Os conhecimentos veiculados pela escola são importantes e de reconhecida aplicabilidade na vida prática e estão diretamente relacionados com a construção dos seus modos de ser. Pois afirmam que, os conhecimentos adquiridos na escola lhes permitem construir seus modos de ser cidadão, de ser profissional, de ser independente, capazes de realizar tarefas cotidianas com mais autonomia.

Pesquisa realizada por Castro (2002) também revela que os alunos, além de reconhecerem a escola como instância de preparação para a vida e de promoção social, reconhecem e valorizam a escola como transmissora de conhecimentos, pois dominar os conteúdos veiculados pela escola é garantia de êxito na sociedade letrada.

Nesse mesmo sentido sinalizam nossos resultados, pois, embora nossos alunos tenham apontado as aprendizagens cotidianas, aquelas relacionadas com a apreensão de comportamentos, as habilidades de comunicação e conhecimentos instrumentais como sendo os mais significativos, demonstraram valorizar também as aprendizagens curriculares. A escola é apontada como instituição importante porque ensina a ler e escrever, ensina Matemática, possibilita o conhecimento do corpo, da Química, da Física. Mas não apenas por isso. A escola é apontada também como promotora de conhecimentos que vão além dos curriculares, ensina a disciplina, a importância das regras, ensina a conviver.

O fato de nossos alunos valorizarem as aprendizagens de fácil aplicabilidade em suas vidas cotidianas nos leva a entender o que Leontiev (1978, p. 124) afirma a respeito da relação entre as atividades interiores e os frutos materiais produzidos como resultado dessas atividades. Segundo esse autor, “a atividade teórica torna-se para o próprio homem um meio de realizar a sua vida prática”, desse modo, ela deve coincidir com a processualidade material

da sua vida. Então, os conteúdos apreendidos na relação com a escola são significativos para esses alunos à medida que enxergam neles importância comprovada. Isso significa que a atividade de aluno, que tem como motivação a necessidade de aprender para viver em sociedade, encontra seu objetivo: a aprendizagem para a vida.

No que se refere ao contexto de apreensão das aprendizagens significativas, embora os alunos reconheçam que são os mais diversos, apontam a escola como instituição de valor reconhecido na construção desses saberes. Quando não fazem referência à escola de forma direta, falam da relação com os professores como elemento importante no seu processo de crescimento. De modo que, é possível, com base nesses dados, afirmar que as experiências escolares são reconhecidas pelos alunos como constituintes dos seus modos de ser. Nesse sentido, afirmam:

Eu aprendi com meus pais primeiramente, com meu pai, com meus avós, na sociedade, convivendo com as pessoas, vendo o que acontece ao redor da gente, com os professores. (SOL, 15 ANOS).

Eu aprendi uma boa parte com os meus pais e mais em frente eu aprendi com os educadores dos colégios. E, atualmente venho aprendendo ainda mais na vida...porque na vida a gente está sempre aprendendo algo mais. E hoje em dias eu estou aprendendo algumas coisas com meus filhos... (MARTE, 50 ANOS).

Eu comecei a aprender desde a minha infância, no meu relacionamento com a minha família e também a partir do momento quando eu comecei a estudar também comecei a aprender outros comportamentos e com as pessoas que eu também hoje estou convivendo, e, no trabalho também estou aprendendo. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

Eu aprendi no meu convívio com a sociedade, a gente se ensina muito no convívio com várias ... com pessoas diferentes, é... com a minha família, também, com a escola, e também com Cristo, com a igreja também eu aprendi muitos ensinamentos através da sua palavra. (TERRA, 18 ANOS).

Eu aprendi muita coisa através da minha família, da escola, principalmente também, vários professores também me ajudaram. Também minha família me ensinou a ter educação com as pessoas, a respeitar os mais velhos, e a trabalhar desde pequeno. (SATURNO, 22 ANOS).

Eu aprendi uma boa parte foi com a minha família e na escola aprendi um pouco também, e, hoje estou aprendendo com meu trabalho também, tem muitas coisas novas. (PLUTÃO, 18 ANOS).

A escola, assim como os demais espaços sociais, é reconhecida por nossos alunos como contexto significativo de aprendizagens. Reconhecem que estão num processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, pois, como afirma Marte, “na vida a gente está sempre

aprendendo algo mais”. Entendem que esta aprendizagem se dá em contextos diversos e apontam a escola como instituição importante.

Então, apesar de elegerem as aprendizagens de valores, normas e atitudes, as habilidades de comunicação e os conhecimentos instrumentais como prioritários, os alunos desta investigação reconhecem alguns saberes curriculares como legítimos, não apenas por sua valorização em contexto social mais amplo, mas por atestarem sua aplicabilidade na vida cotidiana. Com base em seus depoimentos, podemos afirmar que os alunos valorizam a aprendizagem escolar e os sentidos que produzem em relação à escola e a apresentam como uma instituição de caráter socializador, um espaço de múltiplas aprendizagens.

A educação escolar é reconhecida como meio de construção dos modos de ser e estar no mundo. O conhecimento escolarizado, articulado com as aprendizagens informais, exerce papel fundamental no movimento de constituição da identidade dos alunos. Desse modo, para entendermos a contribuição da aprendizagem formal na constituição da identidade é preciso considerarmos algumas questões: primeiro, precisamos compreender o homem como ser em movimento, em constante transformação; segundo, é importante considerar a identidade como fenômeno multideterminado, que se constrói na interação com as experiências formais e informais; e, finalmente, precisamos considerar que as experiências escolares são fundamentais no desenvolvimento de identidades culturais e no reconhecimento do outro, daqueles que consideramos diferentes e que têm muito a contribuir no processo de construção do indivíduo.

Essa compreensão nos permite entender que, ao falarem das aprendizagens informais e dos conhecimentos formais, os alunos demonstraram vivenciar transformações nos seus modos de ser. Sendo assim, podemos afirmar que as experiências escolares permitem a nossos atores sociais encarnarem novos personagens que, no cenário da vida, interpretam seus papéis com mais segurança. Isso fica evidente quando ressaltam que o conhecimento curricular é utilizado no contexto do trabalho, quando reconhecem a importância do conhecimento escolar na socialização, na realização de atividades de comunicação e deslocamento. Podemos, desta maneira, compreender que a aprendizagem escolar lhes possibilita ressignificar suas experiências socializadoras; permite realizar com mais autonomia tarefas simples, cotidianas, como fazer compras e pegar ônibus, assim como as tarefas complexas, como a apreensão dos conteúdos curriculares, a disciplina e a obediência às regras. São fatores que implicam em mudanças no ser e no fazer, no dizer e no sentir e, por conseguinte, atuam na construção e reconstrução das identidades dos alunos.

Desse modo, por considerarmos a aprendizagem escolar como elemento determinante na constituição das identidades dos alunos e percebermos que o professor é apontado por eles como personagem importante nesse processo, interessou-nos analisar de forma sistemática o papel que o professor ocupa na vida dos alunos, que sentidos produzem em relação ao personagem professor.

4.3 OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR DESVELANDO (IM)POSSIBILIDADES DE CONSTITUIR A IDENTIDADE DE ALUNO

Convivemos em nossa sociedade com imagens a respeito do professor que não existem por si mesmas, mas como resultado de uma construção social, isto é, das relações dos indivíduos com o mundo, da prática social. Tratam-se de imagens sociais, como tais, são cristalizadas e se referem ao que Leontiev (1978) chama de significações sociais, visto que são construídas ao longo dos anos e partilhadas entre seus membros. É das significações que produzimos e manifestamos nossos sentidos pessoais.

Partindo desse pressuposto, buscamos apreender nas falas dos alunos os sentidos que produzem em relação ao professor, uma vez que não é possível pensar aluno e professor como instâncias separadas, pois, um existe somente na relação com o outro. O aluno depende do professor para reafirmar suas razões de ser e vice-versa. O professor só existe na relação com o aluno que, por sua vez, existe apenas na relação com o professor. O aluno, como integrante de uma instituição social como a escola vê-se frente a frente com o outro, o professor, com o qual estabelece interações. São essas interações que permitem o encontro com o outro social, que, por sua vez, possibilita a construção do eu mediante o processo de se igualar e se diferenciar. É um processo que envolve a exclusão do *não-eu* e a construção do *eu*.

Para darmos conta desta análise, precisamos considerar os fatores que agem como constituintes da imagem do professor no contexto contemporâneo para, a partir disso, compreendermos seu papel na instituição escolar, sobretudo, no Ensino Médio noturno. Esse contexto, marcado por grandes transformações, que é a sociedade contemporânea, vem exigindo que os indivíduos repensem seus papéis assumidos nos diversos âmbitos sociais, sobretudo, o professor. Isto se justifica pelo fato de nos últimos anos a escola e o professor terem recebido muitas atribuições, e espera-se que ambos respondam satisfatoriamente.

O fato é que a principal função, isto é, atividade do professor ainda é ensinar, embora esse ensino não se limite mais aos conteúdos curriculares. Na sociedade contemporânea o professor precisa ensinar para a vida, para o trabalho, para a cidadania. É necessário preocupação com senso estético, a formação de valores morais e condutas sociais. No que se refere ao Ensino Médio, a LDB, em seu Art 35, traz à tona a importância da “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, além da necessidade de se promover a formação ética, a criticidade e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Essas considerações evidenciam a complexidade que envolve o desempenho do papel docente, de modo que, para compreendermos os sentidos que os alunos produzem em relação

ao professor, analisamos esta categoria tendo por base as significações sociais construídas historicamente a respeito do que seja a função docente. Desse modo, com base nos depoimentos encontramos sentidos que se aproximam da significação social, os quais se constituíram na subcategoria apresentada a seguir:

4.3.1 Sentidos que se aproximam da significação social

Todos os alunos pesquisados revelaram produzir sentidos que se aproximam da significação social do papel do professor, visto que associam a imagem do professor ao profissional que ensina e, com isso, contribui para seu aprendizado. Para eles, o professor é alguém importante, cuja profissão impõe respeito, pois, é responsável pela transmissão dos saberes formais e pela educação para a vida. Esses alunos estão divididos em dois grupos: um grupo representado por 33,3% dos alunos que revelara o sentido de ser professor relacionado à atividade de ensinar; e outro grupo mais expressivo, representado por 66,7% dos alunos que, além de expressar os sentidos produzidos em relação ao professor articulados com a significação social, ou seja, com o ensinar, faz crítica ao fato de muitos professores do noturno não desenvolverem as ações pedagógicas que são necessárias na atividade de ensino. É isso que revelam os depoimentos:

O professor na vida de um aluno é fundamental, é a peça importante no aprendizado do aluno. (MARTE, 50 ANOS).

O professor ensina muitas coisas pra gente, inclusive tem muita coisa na minha vida que eu sei, que foram os professores que me ensinaram, e, eu pretendo estudar mais um pouco, né... professor o nome já diz , professor, já diz tudo. (PLUTÃO, 18 ANOS).

O professor pra nossa vida significa muita coisa sim, porque se não fosse ele a gente não aprendia a ler, assim é... a ler mais, é... saber cálculo de Matemática, essas coisas. É muito importante pra vida sim. Então o professor faz parte da nossa vida, se não fosse o professor quem iria ensinar a gente ... a ser um cidadão, uma pessoa honesta, humilde? Então o professor pra mim significa muito sim, e, respeito a todos. (SATURNO, 22 ANOS).

A importância do professor pra gente é que através dele é que a gente aprende a viver, a ter mais conhecimento. [...] Apesar de os professores estarem com preguiça, mas, eles vêm e dão a aula deles, assim, eles não deixam de estar aqui na escola. (VÊNUS, 19 ANOS).

O professor pra mim, é ... eu acho, assim, o professor praticamente um mestre, um pai, porque ele repassa pra nós o que ele aprendeu (...), pra nós

mais na frente repassarmos para outras pessoas e daí por diante.[...] Às vezes a gente perde a vontade de estudar, assim, por causa dos professores que já chegam cansados de dar aulas pela manhã e pela tarde, já chegam cansados e vão dar aulas também à noite.[...] O professor já vai, assim...já vem “com bastante coragem” [risos] aí já vê o desempenho dos alunos, ele perde até a vontade de ensinar alguma coisa para os alunos. Então ele passa assim alguns conteúdos, algumas coisinhas mesmo básicas e despacha. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

A importância do professor é que ele nos incentiva a estudar.[...] Muitos alunos não têm interesse e às vezes também os professores. Tem alguns professores que não ensinam, não dão aula direito pra gente. (SOL, 15 ANOS).

Pra mim o professor na minha vida cotidiana ele me faz lembrar, digamos, como se fosse minha mãe e meu pai. Como no caso ele está sempre procurando instruir os alunos, ou até mesmo a pessoa individual. O professor que é interessado ele quer buscar do aluno, ele procura sempre esclarecer, tirar todas as dúvidas do aluno, então pra mim eu o considero (...). É muito importante pra mim.[...] Eu acho que os professores, pela parte da noite, certos deles têm dificuldade de explicar certos assuntos (...), alguns trabalham só meio período como no caso, é...exerce outra profissão além de ser professor (...). Às vezes têm alguns que têm até preguiça de dar aula, vamos ser direto logo, e acontece no caso que... não são todos, mas tem uns exemplos que claramente comprovamos isso. (JÚPITER, 22 ANOS).

É importante o professor, também, porque ele incentiva, o professor tira as nossas dúvidas. Eu fico observando quando eu estudo um assunto sem que o professor tenha ensinado pra mim, fica muito mais difícil entender aquele assunto, quando o meu professor já explicou eu já tenho certa facilidade, então, acho também importante o professor. [...] Eu vejo que eles [os professores do noturno] maneam muito ... se dedicam pouco também, eu já vi uma vez um professor dizendo que não ia dar determinado assunto porque a gente não estava preparado. A gente já estava com uma deficiência do segundo, do primeiro, da oitava série, então ele já ia acumular mais uma deficiência e a gente vai levando essa deficiência para os cursos que vêm além. (TERRA, 18 ANOS).

O ensino deixa muito a desejar, falta mais esforço (...) falta os professores se empenharem mais e se dedicarem mais pra ensinar a gente. [...] Eu já estudei pela manhã, pela tarde e hoje estou estudando à noite, mas o estudo da noite eu não acho compatível com o estudo durante o dia, porque falta mais desempenho dos professores ... se dedicar mais, é... se esforçar mais para ensinar a gente. (URANO, 27 ANOS).

Percebemos nos depoimentos do primeiro grupo de alunos, representado por Marte, Plutão e Saturno, o reconhecimento do papel do professor no processo de construção de conhecimentos significativos. Subentende-se que esse grupo percebe o professor como aquele que conduz o processo ensino-aprendizagem, o que explica, orienta e direciona o aluno facilitando, assim, seu caminhar rumo ao saber, pois indica os caminhos, o percurso, as

ferramentas e os pontos de chegada. Em decorrência disto, o professor é visto como figura essencial para o desenvolvimento do processo. Como afirma Marte, “a peça importante no aprendizado do aluno”. Quer dizer, o professor é importante pela contribuição na elaboração e organização dos saberes e, também, por contribuir no processo de construção de elementos subjetivos, como comportamentos, atitudes, valores, características importantes para a vida em sociedade, como a cidadania, a honestidade, a humildade.

No entanto, não fica claro se os alunos desse grupo estão se referindo a seus professores, aos professores do Ensino Médio noturno, ou a uma imagem que construíram ao longo dos anos a respeito do que seja o professor. Não falam de um professor específico, falam do ser professor, do seu papel, da sua importância e revelam que os valorizam. Os alunos colocam em evidência a articulação entre os sentidos por eles produzidos e a significação social construída ao longo dos anos, pois, conforme Leontiev (1978, p. 101), “a riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual”. A esse respeito, é importante reforçar que os processos produtivos de sentidos são edificados de acordo com os contextos, as necessidades e os motivos grupais, visto que, ao mesmo tempo em que são instituídos, são também instituintes da e pela realidade social. Os sentidos emergem das condições de vida, dos processos que os indivíduos são submetidos durante sua existência. É algo que acontece através da socialização, pois, é na interação com o outro que o indivíduo se apropria, apreende e interpreta os dados da realidade e os significados socialmente construídos para ressignificá-los, isto é, produzir sentidos de acordo com suas experiências singulares.

Disso podemos inferir que a imagem que esses alunos têm dos professores foi construída historicamente, em especial das experiências práticas, durante sua jornada escolar e está articulada com as significações sociais. Trata-se de construção mediada pelo outro, pelas experiências vividas, pelo que se ouve, pelo que se espera desse profissional. Essa construção, embora tenha relação direta com aquilo que foi construído historicamente pela sociedade, não é construção linear, direta; é construção que depende também da forma como cada um pensa, sente; depende do que se deseja, do que se espera. Dessa forma, afirma Leontiev (1978, p. 101) que, “a realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular”. Assim, é na articulação entre as experiências objetivas e o mundo subjetivo dos alunos que os sentidos sobre o professor foram construídos.

A questão da articulação, entre as experiências vivenciadas pelos alunos e a produção de sentidos a respeito do professor, fica mais evidente nos depoimentos do segundo grupo. Esse grupo representado por Vênus, Lua Crescente, Sol, Júpiter, Terra e Urano, que também

demonstra produzir sentidos que se aproximam da significação social, difere do primeiro grupo por fazer críticas à atuação dos seus professores. Isso revela que os sentidos produzidos por eles apontam para aproximação entre a imagem que construíram a respeito desse profissional e suas experiências cotidianas, ou seja, a imagem negativa construída a respeito dos professores pode estar atrelada aos inúmeros problemas vivenciados na escola noturna. Pois, esses problemas implicam em prejuízos no processo ensino-aprendizagem; e, sendo o professor a figura mais representativa nesse processo, acabam por associar a imagem do professor ao seu desencanto com o ensino noturno. Então, ao falarem dos seus professores revelam, assim como o primeiro grupo, que reconhecem a importância da função docente, no entanto, demonstram insatisfação em relação à atuação de alguns.

Compreendem o professor como o profissional responsável pela construção e disseminação de saberes importantes para suas vidas. Para esse grupo de alunos, o professor é aquele que ministra aulas, transmite conhecimentos, “repassa o que aprendeu”, incentiva a estudar e ensina a viver. O professor é importante por ser educador, aquele que conduz o processo de ensino-aprendizagem e opera mudanças na vida dos alunos, porque os incentiva, oferece estímulo necessário para a busca por estes do saber escolarizado. Esse grupo evidencia tanto o aspecto prático do fazer pedagógico, quanto a contribuição do professor na produção de sentimentos que viabilizem o processo educativo. O professor é importante porque ensina, mas não se trata apenas do saber institucionalizado, ensina para a vida, para o mundo, para as relações sociais. O professor é importante, sim, é figura de destaque, digna de respeito; pois representa a figura do mestre, às vezes do cuidador, aquele que assume o lugar do pai e da mãe.

No entanto, ao manifestarem o que pensam a respeito dos seus professores, esse segundo grupo de alunos demonstra certa insatisfação em relação ao comportamento de alguns, visto que não assumem seu papel devidamente. Conforme Sol, alguns professores “não ensinam, não dão aula direito”. Isso acontece, de acordo com Vênus e Lua Crescente, por causa da preguiça ou do cansaço. Júpiter acrescenta aos fatores preguiça e cansaço, a deficiência, a dificuldade em explicar, em exercer o seu fazer pedagógico. Segundo Terra o principal problema é a falta de dedicação, alguns professores não se dispõem a amenizar as deficiências que os alunos arrastam de um ano para o outro. Então, dessas falas podemos depreender que, se o professor é aquele que ministra aulas, que ensina; logo, aquele que deixa de exercer essa função se distancia daquilo que ao longo dos anos foi elaborado como sendo a função que deve ser realizada por quem se dispõe a exercer a profissão docente.

A forma como compreendem o professor e os sentidos produzidos na relação com este personagem nos permite perceber entre os alunos Marte, Plutão e Saturno, o movimento de se igualar e se diferenciar em relação aos alunos Vênus, Lua Crescente, Sol, Júpiter, Terra e Urano. Quando se referem ao professor, os alunos do segundo grupo se igualam aos alunos do primeiro grupo ao reconhecerem esse personagem como profissional importante no seu processo de desenvolvimento e se diferenciam ao perceberem que alguns professores não estão exercendo seu papel devidamente, que deixam a desejar. Essas questões evidenciam a manifestação de individualidades produzidas pela forma como cada um se apropria das experiências objetivas.

Esses mesmos alunos, ao se manifestarem acerca das limitações do ensino noturno, já haviam demonstrado certa indignação e apontado o professor como um dos principais responsáveis pelos problemas que enfrentam, por chegarem cansados, por não se dedicarem, não estarem preparados e, sobretudo, por faltarem excessivamente às aulas. Refletindo sobre essa situação do ensino noturno, Krawczyk (2004) esclarece que a ausência frequente dos professores na escola é realmente um dos principais problemas que tem contribuído para a queda na produtividade escolar. Este fato é percebido por parte expressiva dos alunos desta pesquisa, assim como reconhecem, também, as condições de trabalho pouco favoráveis nas quais o professor está inserido, visto que em vários momentos justificaram a indisposição dos professores como resultado do cansaço em virtude de carga excessiva de trabalho.

Conforme os depoimentos, os professores, aqueles em quem os alunos depositam suas esperanças de encontrarem ajuda para construir um futuro melhor, não os preparam para passar no vestibular ou em concursos de alta concorrência; pois, simplifica ou reduz os conteúdos a serem ministrados, limitando-se a ensinar “algumas coisinhas mesmo básicas”, como afirma Lua Crescente. Isso talvez justifique o fato de, ao falarem das aprendizagens significativas, não terem citado as aprendizagens curriculares como prioritárias. Essa baixa expectativa dos professores em relação aos alunos, de acordo com Krawczyk (2004), é situação que está atrelada a visão negativa a respeito dos alunos de escola pública, em geral, considerados carentes, com poucas perspectivas de futuro. Percebemos que, no ensino noturno, as expectativas dos professores em relação aos alunos são ainda menores, isto é refletido na diminuição das exigências; em geral, não são cobradas atividades extraclasse, há maior tolerância com faltas e atrasos, e as avaliações são mais brandas.

Essa flexibilidade dos professores com relação aos alunos do noturno, que se manifesta através de evidente baixa nas expectativas que a comunidade escolar nutre em relação a esses alunos, pode ser interpretada com base no que Ciampa (1994) chama de

pressuposição. Esse autor explica que, ao nascer, o indivíduo encontra um conjunto de elementos que precisa aceitar e incorporar como seus. Nesse processo são determinantes a classe social a qual pertence, seu grupo étnico e as relações de gênero. Enfim, os modelos previstos pelos adultos são determinantes nos seus modos de ser e estar no mundo, pois, são experiências sociais que trazem inerentes uma gama de características que devem ser assumidas por serem consideradas como legítimas. Trata-se de algo que foi pressuposto pela sociedade para aquele indivíduo e que deve ser incorporado por ele. Da mesma forma, podemos perceber que, o aluno ao chegar à escola encontra um conjunto de comportamentos que devem ser incorporados ao seu modo de ser. Ele encontra um modelo social que deve ser vestido. Nesse processo, fará diferença a situação contextual, ou seja, se o aluno é de escola pública ou particular, se estuda no período diurno ou noturno.

Deste modo, essa imagem pouco positiva que, segundo Krawczyk (2004), fora construída acerca do aluno da escola pública, sobretudo, no que se refere aos alunos do noturno, em geral rotulados como menos capazes, menos preparados, é a identidade que os professores pressupõem para esses alunos; e esperam seja posta e repostada por eles. No entanto, esses alunos não parecem se conformar, usando as palavras de Lua Crescente, apenas “com algumas coisinhas mesmo básicas”, visto que sinalizam para a busca da mudança; para a não reposição do que está pressuposto, o que é indício da possibilidade de virem a constituir outra identidade que não seja a de incapazes ou de pouco capazes. Não querem o rótulo do aluno que arrasta deficiências, desejam, segundo Urano, “algo melhor na vida mais na frente”. Para isto, precisam dar o melhor de si, pois, percebem o contexto que os envolve, “o mundo concorrente que está aí”, conforme Terra. Fazem um esforço sobrehumano para conciliarem escola e trabalho e atingirem, assim, a metamorfose que se apresenta para eles como possibilidade. Pretendem deixar de ser os coitados cansados do noturno e se tornarem os cidadãos com reconhecimento e valorização social. Anseiam pela transformação que buscam operar em suas vidas através da escolarização, ferramenta, que acreditam, seja suficiente para operar o efeito metamorfose e transformarem-se em *outros-outros*. Outros que serão eles próprios, ainda trabalhadores, ainda de origem humilde; porém enxergados, reconhecidos, valorizados, ocupando outras posições na hierarquia social.

Então, embora a escola e os professores nutram poucas expectativas em relação a esses alunos, já ficou claro que estes alimentam muitas expectativas em relação à escola e esperam muito do professor. Pois, reconhecem a escola como a instituição que os preparará para a profissionalização, compartilham a ideia de que o grau de escolarização é quem

determinará os lugares a serem ocupados na hierarquia social, mesmo reconhecendo as limitações a que estão submetidos e percebendo a posição de desvantagem que ocupam.

Por isso, afirmam que o professor é importante, precisam dele para aprender, e essa aprendizagem fará diferença em suas vidas. Mesmo que, ao falarem das aprendizagens significativas, não tenham citado o conhecimento escolar como prioritário revelaram reconhecer a importância de algumas aprendizagens formais, como a leitura e escrita, cálculos, o conhecimento da Biologia e da Física, por exemplo. De modo que, ao falarem desse conhecimento formal afirmaram que precisam aprender para sentirem-se autônomos, para assumirem com segurança seus personagens sociais. Para tanto, precisam do professor, pois este é o profissional que, assumindo suas funções devidamente, garantirá sua aprendizagem e lhes possibilitará operar as mudanças desejadas.

Diante do fato de nossos alunos valorizarem quando o professor cumpre seu papel devidamente e se revoltarem quando percebem que estão negligenciando de alguma forma sua atividade, podemos inferir que o professor ocupa lugar de centralidade na vida dos alunos. Os alunos compreendem a função do professor com um valor social mais amplo, um trabalho com efeito social transformador, cujos resultados têm implicação direta em suas vidas. Essa imagem foi construída na articulação entre a significação social do papel do professor, representado pela finalidade da sua atividade que é ensinar e o sentido pessoal produzido pelo aluno; dessa forma, ser professor para os alunos do Ensino Médio noturno é mais do que simplesmente ministrar aulas.

Esses sentidos foram elaborados na articulação com a imagem que foi construída a respeito do que seja o papel do professor. Desde muito cedo, através das experiências mediadas, os alunos se apropriaram do significado de professor e, com base nesse significado e nas experiências vivenciadas no contexto escolar, produziram os sentidos a respeito dos seus professores. Os alunos entendem que a sociedade contemporânea, “o mundo concorrente que está aí”, como afirma Terra, tem exigido mais dos indivíduos e, por isso, precisam se preparar para atuar nesse mundo; algo que, acreditam somente conseguir na escola, mediante a atuação do professor. Por isso afirmam com segurança o que esperam do professor, da escola, de sua escolaridade. Falam com propriedade a respeito do que seja um bom professor. Afirmam que valorizam o professor por ser detentor do conhecimento, aquele que prepara o aluno, que transmite o que sabe; mas não apenas isso, ele precisa ser disponível, responsável, questionar sempre, preocupar-se com o aluno e com suas dúvidas. Em suas palavras:

Um bom professor é um professor qualificado que saiba passar pro aluno o que ele entende. (SOL, 15 ANOS).

Um bom professor pra mim é aquele que tira as dúvidas do aluno, que está sempre presente no momento em que o aluno solicita a sua atenção. (MARTE, 50 ANOS).

Um bom professor é aquele que ensina bem e também não falta muito. (PLUTÃO, 18 ANOS).

Um bom professor pra mim é aquele professor que sempre está disposto mesmo a dar aula e sempre está ali perguntando as dúvidas que os alunos têm, e, ajudando nos momentos que ele precisa também, se ele tiver alguma dúvida ele está ali no pé perguntando, para o aluno se esforçar mais. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

Pra mim um bom professor é aquele que pega duro mesmo, não facilita nada. É... porque têm muitos professores que qualquer coisinha é um trabalho, qualquer participaçãozinha dá um ponto, (...) então é bom aqueles que pegam duro. (VÊNUS, 19 ANOS).

Pra mim um bom professor é aquele que se preocupa com o aluno, que não falta, que não traz o seu problema pessoal pra dentro da sala, que é... incentiva também o aluno, porque tem hora que o aluno está totalmente triste, né, chega lá incentiva, que tem conhecimentos, que é inovador também. (TERRA, 18 ANOS).

Estar na condição de aluno é assumir, dentre outras, a postura de aprendente. Para tanto, é necessário a figura do professor, mas não de qualquer professor, apenas daquele que veste os modelos que os alunos construíram e entendem como bons, ou seja, que adotem a postura de um profissional competente, capacitado, detentor de conhecimentos necessários para a condução das atividades docentes. Sendo assim, não é considerado importante apenas o conhecimento científico, mas também o conhecimento didático; pois, não se trata apenas de saber, é preciso *saber fazer*, como eles mesmos dizem: “saber passar para o aluno”, de modo que os alunos aprendam. O que significa que, além da dimensão científica, os alunos apontam também as dimensões técnica e humana. É necessário saber, da mesma forma é igualmente necessário saber ensinar, ser competente, responsável, assíduo e inovador; é preciso o professor se empenhar para que seus alunos aprendam mais a cada dia, assim também como é necessário que se preocupe com os alunos, que os incentive, que esteja sempre disponível.

Nossos alunos são diretos e claros quando revelam características que consideram indispensáveis e, do mesmo modo, inadmissíveis no personagem professor. Isso fica evidente no depoimento de Vênus, quando demonstra pouca simpatia pelos professores que apresentam postura condescendente, que facilita, que cede muito. Ela vê na figura do professor o

profissional justo, que exige do discente postura de responsabilidade e seriedade em relação às atividades escolares, que cobra, demonstra interesse e colabora com seu desenvolvimento e aprendizagem.

As imagens que os alunos revelam possuir em relação ao professor são construídas em contextos de atuação desses sujeitos sociais. São influenciadas pelos valores adquiridos, pelas experiências vividas no ambiente familiar, ou, em outros grupos sociais e, especialmente, pelos resultados obtidos ao longo do processo de escolarização; dos contatos estabelecidos, sejam eles mais ou menos agradáveis; das expectativas elaboradas e o nível de satisfação ou frustração experimentado. Pois, a forma como cada pessoa se apropria das significações sociais e os sentidos que produzem têm relação direta com a vivência de cada um. Segundo Rego (2003, p. 357), “os fatos, incidentes vividos por cada pessoa podem originar arranjos muito particulares”. Nesse caso, devemos considerar, além dos aspectos sócio-culturais, as expectativas dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem e a sua concepção de ensino, as ações docentes e discentes; bem como a interação entre ambos, com todas as suas nuances, os conflitos, os acordos, as relações de partilha, descobertas, autoridade, cumplicidade, concordâncias e divergências.

De acordo com Ciampa (1994), é nesse contexto de experiências, na relação com o outro, que os indivíduos vão construindo as suas identidades. É na interação com os mais diversos personagens sociais que os alunos vão construindo seus próprios personagens, pois, o encontro consigo mesmo se dá no contato com o outro, contextualizados pelo mundo. A esse respeito Charlot (2000, p. 48) explica que,

Não há sentido senão para um sujeito em busca de si e aberto ao outro e ao mundo. Toda relação consigo mesmo é uma relação com o outro. Toda relação com o outro é uma relação consigo mesmo. E essa dupla relação – que é uma só – é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa nossa relação.

É esta a condição para que os indivíduos se apropriem do mundo, construam a si mesmos, eduquem-se e permitam-se ser educados. Conforme Charlot (2000), esse é o princípio fundamental para se analisar as experiências escolares, que se dá num processo indissociável entre as relações consigo, as relações com o outro e as relação com o saber.

Essa dimensão socializadora da instituição escolar, que permite ao aluno o contato com os seus pares e com o diferente, é determinante no processo educacional, uma vez que essa convivência possibilita ao aluno aprofundar seus conhecimentos a respeito de si e da vida, ampliar suas relações, seus espaços de comunicação e compreensão da realidade para, a

partir disso, construir redes de interações sociais que serão determinantes no processo de constituição de identidade. As relações que os alunos estabelecem com os professores no âmbito da escola, no espaço da sala de aula, são determinantes tanto na construção de imagens sobre o professor, quanto na elaboração de autoconceitos; pois, na relação com o outro, com as imagens construídas a respeito do professor, da escola e do ensino, ele constrói os modos de ser e estar no mundo, modos de ser e se reconhecer como aluno. É isso que revela a categoria analisada posteriormente.

4.4 O SENTIDO DE SER ALUNO REVELANDO O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

Como já ressaltamos, ser aluno envolve todo um conjunto de atividades, responsabilidades, valores e comportamentos construídos ao longo do desenvolvimento histórico. Esse modelo construído historicamente envolve os modos de ser e estar na condição de aluno. Nesse sentido, Sacristan (2005, p. 14) afirma que foi criado em torno da categoria aluno “uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele”. Essa ordem social impõe que os sujeitos alunos assumam compromissos específicos, que aceitem aquilo que foi definido e imposto como modelo a ser seguido, que tenham determinado comportamento e não outro.

A imagem que construímos a respeito de quem seja o aluno, os sentidos que essa categoria representa para nós, tem estreita relação com toda carga de experiência social acumulada, que orienta as formas de compreender e tratar esses sujeitos sociais. No entanto, nas salas de aulas, encontramos indivíduos reais, com experiências próprias. Seres enraizados em contextos concretos, com sonhos, desejos, limitações, modos bem peculiares de ver e sentir o mundo, realizando uma atividade que lhes permitem integrar dada categoria social – ser aluno. Esses modos de ser podem ou não se relacionar com aquilo que foi previamente definido para eles.

Ao fazermos referência à atividade de aluno, faz-se necessário esclarecer que estamos considerando a atividade com base na perspectiva sócio-histórica de Leontiev (1978, p. 110) que a compreende carregada de sentido. Segundo esse autor, o que caracteriza a atividade é o motivo que nela se insere, ou seja, o “sentido que ela tem para o indivíduo que a efetua”. Assim, compreendemos a atividade de aluno como um conjunto de ações e operações conscientes que, para ser compreendida, exige a apreensão daquilo que move esses indivíduos a interpretarem esse personagem. É preciso compreender os sentidos por eles produzidos e como esses sentidos pessoais se articulam com as significações sociais para compreendermos a imagem que construíram acerca de si mesmos, isto é, a consciência individual.

Conforme Berger e Luckmann (1976), os processos de tomada de consciência sobre si mesmo, do mundo e dos papéis que assumimos no mundo passam pelo processo de apropriação de significados. Esse processo se dá no contato com os “outros significativos”, ou seja, na interação com pessoas importantes para nossa socialização. No entanto, não se trata

de processo mecânico, pois nossas percepções particulares interferem na forma como cada um interpreta e se apropria do mundo.

Sendo assim, enfocaremos, nessa análise, o sentido de ser aluno, a realidade subjetiva que envolve essa condição, que, segundo Sacristan (2005), é contingente e transitória. Buscaremos compreender a realidade tal qual é apropriada pelos alunos e não como é socialmente definida. Para tanto, a categoria os sentidos de ser aluno envolve duas subcategorias: os sentidos relacionados ao presente e os sentidos relacionados ao futuro.

4.4.1 Os sentidos relacionados ao presente

Entendemos que não é possível o indivíduo realizar dada atividade desprovida de sentido, visto que para empreendermos uma ação necessitamos de um motivo, e este, por sua vez, conforme Leontiev (1978), determina o sentido. Isto revela uma ligação concreta estabelecida entre as singularidades da consciência individual e o seu ser social, ou seja, a articulação entre as significações sociais e os sentidos como um dos principais elementos da estrutura interna da consciência humana.

Então, para compreendermos esse processo de produção de sentidos relacionado à vivência do personagem aluno, apresentamos nossa primeira subcategoria. Nela estão agrupados 78% dos sujeitos pesquisados que manifestaram o sentido de ser aluno relacionado ao momento presente, ou seja, ao desenvolvimento da atividade (ações e operações) propostas para este personagem social; que fazem referência a um acervo de definições construído historicamente a respeito do que seja o papel de aluno; e, apontam todo conjunto de responsabilidades, comportamentos e valores que envolvem essa atividade, definidos previamente e incorporados pelos alunos como o correto, como os modelos dignos de serem vestidos.

Ser aluno não é só vir pra escola (...), ser aluno é você se dedicar ao estudo. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

Ser aluno é vir à escola, fazer as tarefas, assistir as aulas, ter atenção e ... respeitar os professores, a direção do colégio, seus amigos alunos também. (MARTE, 50 ANOS).

Ser aluno é ter prazer de vir à escola, fazer as tarefas que o professor faz, freqüentar as aulas, é ter prazer em estudar. (SOL, 15 ANOS).

Ser aluno é ter responsabilidade, frequentar a escola e...(pausa) aprender a se dar com novas pessoas também. (VÊNUS, 19 ANOS).

Ser aluno é a pessoa estudar, vir todo dia pro colégio e aprender a cada dia que passa. (SATURNO, 22 ANOS).

Ser aluno é uma grande responsabilidade que cada um tem ao passo que começa ir à escola. (JÚPITER, 22 ANOS).

Ser aluno é importante, é estar presente nas aulas (...), é escutar, é entender, é refletir, é se interessar também pelos projetos da escola, pelos problemas que a escola tem, que a educação enfrenta, é se dedicar a tudo, por política, é se dedicar pela saúde, por tudo que está passando no nosso país e no mundo. (TERRA, 18 ANOS).

Para estes sujeitos sociais o papel de aluno e todo conjunto de ações e operações conferidas a esse personagem, apresenta-se como atividade complexa. Essa atividade precisa ser vivenciada em sua plenitude para se sentirem realmente dignos de carregarem esse título social, que também é uma função e uma condição. Sendo assim, ser aluno não é apenas frequentar a escola. É preciso ter responsabilidade, cumprir suas obrigações, respeitar todos que compõem a instituição e construir redes de relacionamentos. Conforme o depoimento de Sol é importante, além de realizar as tarefas previstas para esse personagem, sentir prazer em executá-las.

No depoimento de Terra, podemos perceber com mais clareza que ser aluno envolve a execução de tarefas que não se limitam apenas às tarefas escolares referentes aos conteúdos curriculares. Ser aluno para ela é também se envolver com os problemas institucionais, com as questões sociais, com a política, ou seja, preocupar-se com a educação em sua dimensão macro. Nessa perspectiva, o verdadeiro aluno não é aquele que apenas frequenta a escola, mas que assiste às aulas, realiza as atividades propostas, que as faz por prazer e tira o máximo de proveito delas.

A questão do conhecimento, a produção de saberes fica mais evidente nos depoimentos de Saturno, Sol e Lua Crescente. Neles podemos perceber expressões como “aprender a cada dia”, “prazer em estudar” e “se dedicar aos estudos”, atitudes que conferem legitimidade ao aspecto primeiro da condição de aluno, que é sua função de aprendiz.

Dessa forma, podemos inferir que nossos alunos têm compreensão clara a respeito do que sejam suas responsabilidades e que posturas devem ser assumidas na vivência desse personagem social. Os alunos do Ensino Médio noturno compreendem que para exercer essa atividade e serem reconhecidos e aceitos como tal, precisam assumir um conjunto de comportamentos e condutas pressupostas para aquele que pretender vivenciar esse personagem social. Por isso, afirmam que ser aluno é frequentar uma escola, realizar as

tarefas elaboradas pelos professores, ser assíduo, respeitar aqueles com quem convive no cotidiano da escola, aprender; mais do que isto, sentir prazer em aprender, preocupar-se com a sociedade, com o mundo, com a vida.

Esse conjunto de comportamentos e ações ressaltadas por esses alunos, conforme Sacristan (2005), são parâmetros que garantem a definição do que significa ser aluno, foram construídos historicamente e são incorporados pelos sujeitos sem que haja, antes, questionamento se precisa ser necessariamente assim, se esse é o único modelo possível para essa categoria social.

A esse respeito Garcia (2002, p. 102) esclarece que, desde muito cedo, o aluno aprende os comportamentos a serem assumidos em sala de aula: “como falar, quando falar, com quem falar, o que falar, onde e como sentar”, ou seja, aprendizagens que são próprias desse espaço social. Então, embora os alunos ao chegarem à escola carreguem consigo aprendizagens sociais adquiridas em outros contextos sociais; embora possuam noção do que seja a escola, de como se dá o processo de aprendizagem, é no cotidiano da escola que apreenderá o conjunto de condutas e comportamentos instituídos num tempo anterior ao seu ingresso, que determinam os modos de ser e estar aluno.

Segundo Sacristan (2005), ninguém teoriza aos alunos sobre como e o que é ser aluno, sobre como se comportar e o que é ou não um comportamento aceito. É no cotidiano da escola, na vivência desse personagem que os indivíduos aprendem os modos de ser e estar aluno. É no contexto de sua escolarização e no contato com o outro que aprenderá o que Perrenoud (1995) chama de *ofício de aluno*. É o próprio ambiente escolar, com suas normas e regras socialmente instituídas e reconhecidas, que gera os efeitos socializadores e definidores das aprendizagens que garantem a vivência do personagem aluno.

Dessa forma, entendemos como Ciampa (1994) que, ao integrarmos uma instituição social, nos deparamos com um conjunto de valores, comportamentos e atitudes previamente estabelecidas pelas políticas de identidade, as quais definirão nossos modos de ser e estar num determinado tempo histórico, num determinado espaço social. Sendo assim, ao descreverem o ser aluno nossos sujeitos não estão falando apenas de si. Como personagens concretos, inseridos em dada realidade social, em determinado tempo histórico, ao falarem de si falam também de uma categoria social.

Ao ingressar na instituição escola o sujeito social se depara com todo um arsenal de condutas elaboradas previamente e apresentadas como corretas, como aquelas que devem ser seguidas, ou seja, o modelo pronto, o figurino que deve ser vestido ao interpretar o personagem aluno. Deste modo, para compreendermos o sentido de ser aluno como indivíduo

singular e como categoria social é preciso considerar que, além das políticas de identidade que definem os modos de ser e estar nesta condição, interferem também as vivências particulares de cada indivíduo, os modos particulares de cada um compreender e sentir o mundo. Isto tem relação direta com as questões relacionadas a gênero, classe social, grupo étnico, nível de expectativas expressos pelos familiares; enfim, nesse processo são significativas as experiências individuais.

Considerando tudo isso, podemos entender que nem sempre o sentido daquilo que fazemos está na atividade desenvolvida em si, mas no que podemos conseguir com ela, ou seja, no seu resultado. De modo que, o sentido de uma atividade pode não estar no aqui e no agora, porém em outro contexto, em outro momento, um momento posterior, no qual os louros daquilo que plantamos serão colhidos. É o que revela nossa segunda subcategoria.

4.4.2 Os sentidos relacionados ao futuro

Nossos sujeitos alunos, como personagens sociais concretos e multideterminados recebem influências que advêm do contexto social. Essas influências incidem diretamente nos modos de compreender o mundo, na forma como enxergam e entendem os papéis que ocupam no mundo. Pois, a realidade presente ao homem em sua consciência é resultado de uma relação, uma interação real entre um sujeito concreto, vivo e a realidade material que o cerca. Dessa forma, os sentidos produzidos no contexto de interpretação do personagem aluno podem ser projetados num tempo que não o presente, num contexto que não o da escola.

Sendo assim, apresentamos a segunda subcategoria representada por 22% dos alunos que revelaram em seus depoimentos o sentido de ser aluno associado ao tempo futuro. Ou seja, para estes sujeitos sociais o sentido de ser aluno não está no presente, no conjunto de ações, operações e responsabilidades que compreende essa categoria, mas no futuro, na viabilidade de construir um futuro com mais possibilidades. Possibilidades de vida melhor, de “ser alguém”, alguém com maior prestígio, com reconhecimento social. Essas questões que já foram apontadas, pelos alunos, ao expressarem o que os movem no seu processo de escolarização aparecem, também, ao discorrerem sobre o que entendem por ser aluno.

Ser aluno é querer ser alguém no futuro. (PLUTÃO, 18 ANOS).

Ser aluno é muito importante, é ter responsabilidade, é pensar no futuro. (URANO, 27 ANOS).

Um futuro melhor para esses alunos é a concretização do desejo de ser alguém com reconhecimento social e se apresenta apenas como possibilidade através do processo de escolarização. Para Plutão e Urano é importante ser aluno porque isto permitirá que sejam alguém no futuro. Então, ser alguém para eles passa, antes, pelo ser aluno. Pois, embora Urano revele o reconhecimento de responsabilidades atribuídas àqueles que vivenciam o personagem aluno - como nos depoimentos dos alunos que compõem o primeiro grupo - fica mais evidente aqui a preocupação com o futuro. O desejo de operarem transformação em si mesmo mediante o processo de escolarização.

O sentido de ser aluno projetado em um tempo que não o agora, mas no futuro, revela que os condicionamentos que advêm do contexto social incidem diretamente na construção dos modos de ser, pensar, sentir e agir do indivíduo. Para compreendermos isto precisamos considerar três questões: A primeira diz respeito ao desenvolvimento tecnológico desenfreado e a mediação das últimas décadas que trouxeram novas exigências aos indivíduos, inclusive a necessidade de frequentar a escola por mais tempo, para não se sentirem numa situação marginal. A segunda se refere ao fato de que, em nossa sociedade, os melhores postos no mercado de trabalho são ocupados por aqueles que possuem graus mais elevados de escolarização. E por fim, precisamos considerar as promessas de que os esforços empreendidos nas atividades escolares serão recompensados no futuro. Assim, o presente é sempre visto sob a ótica de sua projeção para o futuro.

Podemos perceber que os alunos são, no contexto de sua atuação, convencidos de que devem confiar na escola e realizar as atividades propostas porque tudo é para o seu bem. Mesmo que naquele instante as aprendizagens não lhe sejam significativas são induzidos a acreditarem que haverá um tempo em que aquilo que aprenderam será utilizado. Dessa forma, a ideia de estudar para ser alguém no futuro é muito forte e, trata-se de algo que se convencionou socialmente. Fato que nossos alunos demonstram ter se apropriado.

A ideia de que a escola tem por objetivo melhorar o indivíduo e a sociedade revela aproximação entre os sentidos produzidos e a significação social construída historicamente. Isso porque somos, a todo momento, convencidos de que a instituição escolar é ambiente que opera resultados positivos e enriquecedores nos indivíduos. Pesquisa realizada por Franco e Novaes (2001) com alunos do ensino médio matriculados em escolas públicas da Grande São Paulo apontam nessa mesma direção. Segundo as pesquisadoras, a escola representa para os alunos a possibilidade de ascenderem socialmente. Assim, afirmam que apesar de a escola não garantir aquilo a que se propõe, que é a formação integral do indivíduo, é sempre vista sob

perspectiva positiva, com importância garantida, sobretudo, pelas parcelas menos privilegiadas da população.

Desse modo, ao vivenciarem o papel de aluno, não questionam a legitimidade da escola; se ela é realmente o melhor para si, se seus resultados são sempre positivos, se o que ela se propõe a realizar é realmente aquilo que os indivíduos necessitam, ou pelo menos, se ela garante aquilo a que se propõe. Então, por acreditarem na escola empreendem considerável esforço para se manterem inseridos nesta instituição. Nesse processo, são nítidos os sacrifícios realizados para conciliarem o personagem aluno com os demais personagens sociais assumidos por nossos atores. Visto que, a vivência de um personagem não acontece num contexto isolado dos demais assumidos pelo indivíduo.

Conforme Ciampa (1994), os vários personagens sociais interpretados pelo indivíduo interagem entre si, de modo que ora convivem, ora se completam, ora se chocam, pois o conjunto de comportamentos previsto para um personagem pode entrar em conflito com os demais personagens interpretados pelo indivíduo. Isto fica evidente na fala dos nossos sujeitos quando revelam em alguns momentos o personagem aluno em conflito com o personagem trabalhador, visto que, as atividades previstas para um, por vezes, invade o espaço e disputa tempo e energia com o outro.

Se eu pudesse eu estudava de manhã, mas o trabalho não deixa. (...) Eu não queria não, mas... estudar à noite não, mas é o jeito, porque eu trabalho e tudo. Mas é assim mesmo a vida, a gente vai levando. (SATURNO, 22 ANOS)

Frequento uma escola noturna porque além de trabalhar o dia todo, não tem nem como porque eu virei dona de casa (risos). (VÊNUS, 19 ANOS).

Eu frequento uma escola noturna porque pela parte do dia eu trabalho (...) e eu procuro o máximo possível, é... conciliar o tempo. Como no caso da manhã eu fazer minha clientela (...), e na parte da tarde... meio dia vou em casa, almoço, eu procuro resolver, é, algum problema em minha família, como no caso alguma tarefa de casa que sempre a escola passa para os alunos, e... eu procuro também sempre conciliar. (JÚPITER, 22 ANOS).

Assumir o personagem trabalhador significa para estes sujeitos ter que estudar à noite. Embora essa escolha seja a única viável não é revelada como a mais agradável, pois expressaram que gostariam de estudar no período diurno por reconhecerem-no como turno de maior qualidade. A aluna Vênus, casada recentemente, revela que, além das limitações impostas pelo mundo do trabalho, precisa lidar ainda com a necessidade de conciliar com a

atividade de aluna, as atividades domésticas. Agora, além de interpretar a personagem aluna e trabalhadora, precisa interpretar também a personagem esposa e dona de casa.

Sendo assim, é necessário, em determinados momentos, “jogo de cintura” para conciliar as demandas impostas pelos personagens sociais assumidos. Pois, como nossos sujeitos revelam, o personagem aluno e o personagem trabalhador somente podem coexistir e conviver harmonicamente se o indivíduo estiver disposto a fazer algumas concessões. Nossos alunos, ao optarem por trabalhar, não podem frequentar a escola no horário em que gostariam. Precisam ajustar suas atividades escolares com as responsabilidades familiares e as exigências do mundo do trabalho, com o intuito de diminuir os conflitos e atenuar os ruídos que por vezes surgem nesta interação.

No que se refere aos sentidos produzidos a respeito de si mesmos como alunos, nossos sujeitos demonstram possuir sentidos positivos. Pois entendem que assumem as responsabilidades previstas para o personagem aluno e o fazem bem, são esforçados, assíduos, atenciosos. Enfim, estão assumindo devidamente esse papel social. Isto é o que revelam os depoimentos apresentados a seguir:

Sou um aluno que faz de tudo para vir ao colégio todo dia (...) eu sou um aluno bom, eu faço de tudo para tirar notas boas. É isso. (SATURNO, 22 ANOS).

Sou uma pessoa bastante interessada, procuro alcançar os meus principais objetivos quando venho à escola. Procuro esclarecer todas as minhas dúvidas (...). Então pra mim eu sou um aluno bastante responsável. (JÚPITER, 22 ANOS).

Como aluna eu sou assim ... eu me interessar assim o máximo, faço o máximo possível para aprender todos os conteúdos que o professor passa na sala. (LUA CRESCENTE, 17 ANOS).

Como aluna eu sou... é... procuro ser responsável, chegar nos horários certos, assistir todas as aulas e ter atenção nas aulas, presto bastante [pausa] procuro aprender o máximo que eu posso e pra mim ser aluno é isso. (MARTE, 50 ANOS).

Como aluna eu sou observadora, eu procuro observar os problemas da escola e também as qualidades. Na minha mente eu fico imaginando soluções, eu fico imaginando o que é melhor pro aluno, o que é melhor pro professor, o que causa esses problemas. Eu também procuro ser sempre pontual, estar em todas as aulas, ler os conteúdos, entender e fazer os meus deveres porque eu acho isso importante. (TERRA, 18 ANOS).

Como aluno eu sou... um aluno que tento vir ao máximo possível ao colégio [...] Eu acho que o professor acha que eu sou uma pessoa quieta, e também eu gosto de fazer os exercícios que ele passa pra casa. Acho que o professor

me acha um ótimo aluno, assim... por eu ser comportado e fazer os meus deveres de casa. (PLUTÃO, 18 ANOS).

Como aluna eu sou esforçada, eu tento ao máximo fazer tudo que os professores passam, fazer os trabalhos, responder os assuntos, questionários[...] Meus professores atuais eu não sei o que eles acham de mim, se eu sou interessada ou não, se eu converso ou não, mas dos meus antigos professores, eles sempre dizem que eu sou uma boa aluna, que eu faço tudo direitinho. (SOL, 15 ANOS).

Ao se autodescreverem, isto é, representarem-se revelam que se consideram bons alunos. Nesse caso, ser bom aluno para nossos sujeitos implica no cumprimento das responsabilidades listadas por eles anteriormente, quais sejam: ser assíduo, pontual, atencioso, realizar as tarefas propostas, cumprir os deveres e responsabilidades previstos, tirar boas notas, fazer questionamentos, prestar atenção ao universo que o circunda, conhecer os problemas e buscar soluções.

No entanto, para os alunos Plutão e Sol, ser bom aluno vai além disso, pois significa também ter o reconhecimento e aprovação do professor. É muito forte em seus discursos a presença da fala do professor. A importância do outro na definição do eu. Para entendermos esse fenômeno precisamos compreender, antes, o que Cubero e Moreno (1995, p. 255), chama de autoconceito. Segundo os estudiosos, trata-se de um conjunto de definições e atitudes que temos sobre nós mesmos. Esse autoconceito é formado tomando por base as ações e opiniões expressas pelos outros, sobre nós mesmos, o que significa que é construído em contexto de interação social. A esse respeito Berger e Luckmann (1976, p. 205) afirmam que “só é possível manter sua identificação como pessoa de importância em um meio que confirma esta identidade”.

Dessa forma, sendo a escola instituição reconhecida, também, por seu caráter socializador, tem participação significativa na formação do autoconceito de um modo geral e, mais especificamente, na formação do autoconceito acadêmico. Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental dada à função avaliadora que assume, aos comentários expressos verbalmente, por gestos, opiniões implícitas ou explícitas. Deste modo, suas atitudes, modos de pensar e ver os alunos quando exteriorizados, direcionam a construção da imagem dos alunos a respeito de si mesmos. A conduta do professor em relação ao aluno será determinante na elaboração do autoconceito. Pois, como afirma Cubero e Moreno (1995, p. 255), “os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo dependem, em grande parte, dos comportamentos que percebe que o professor mantém em relação a ele”.

Então, quando Sol afirma, “eles [os professores] sempre dizem que eu sou uma boa aluna, que eu faço tudo direitinho”, não está apenas usando a fala do outro para confirmar aquilo que pensa a respeito de si. Ela está, antes, construindo aquilo que pensa sobre si mesma. A esse respeito Ciampa (1994) afirma que a interação do indivíduo com os outros nos fornece os elementos necessários para a concretização de dada realidade e, logo, para a constituição de nossa identidade. Nesse processo, o que o outro pensa e diz a nosso respeito passa a ser importante e indica os modos como vemos a nós mesmos.

A importância do outro na constituição do eu fica mais evidente nos depoimentos apresentados a seguir. Ao se manifestarem sobre suas expectativas futuras, profissão, projetos de vida, nossos sujeitos alunos recorrem ao que Berger e Luckmann (1976) chamam de *outros significativos*, para justificarem suas escolhas, modos de vida e indicar os caminhos que pretendem percorrer.

Eu procuro me espelhar sempre no meu tio, (...) ele é formado em advocacia (...) então eu procuro o máximo possível estar sempre seguindo os seus passos. (JÚPITER, 22 ANOS).

Eu quero ser igual a meu pai, ter...confiança no que vai fazer... (PLUTÃO, 18 ANOS).

Minha mãe (...) era costureira, eu vendo ela trabalhando, ela costurando, então me veio aquela coisa que eu seria... e me tornei uma costureira como ela. (MARTE, 50 ANOS).

Meus pais mesmo, não sabem ler, o meu pai tem que trabalhar na roça pra conseguir alguma coisa, eu quero ter alguma coisa melhor pra mim, eu quero um emprego melhor, é o que eu quero. (SOL, 15 ANOS).

Eu vejo a luta dos meus pais, meu pai é motorista, a gente tem hora que vive num aperto muito grande, com dívidas. E eu quero viver mais à parte, ter no futuro uma paz em relação à dívidas, quero ter um lar melhor, quero poder proporcionar aos meus filhos e a mim uma saúde melhor (...) poder proporcionar aos meus filhos uma melhor educação do que a que eu tenho hoje também. [...] eu quero um futuro diferente. (TERRA, 18 ANOS).

Júpiter busca a imagem de um tio e o aponta como exemplo a ser seguido, este se apresenta como espelho, aquele que deve ser imitado. Para Plutão o pai é a pessoa digna de ser imitado por ele. E Marte, ao explicar sua escolha profissional, revela que sofreu influência da mãe. De uma maneira diferente Sol e Terra falam de pessoas importantes, de seus outros significativos para explicarem o que não desejam repetir, para justificarem escolhas diferentes.

Mais uma vez fica evidente em seus depoimentos a articulação da igualdade e da diferença, processo considerado por Ciampa (1994) como importante na constituição da identidade. Essa articulação é revelada na comparação que estabelecemos entre nós e os outros com os quais nos relacionamos no interior dos grupos sociais a que pertencemos. Trata-se de busca por referenciais que ajude a nos definir, ou melhor, a nos construir. Nessa busca colocamos em evidência pessoas importantes no nosso processo de socialização, os nossos *outros significativos*.

Ao expressarem o que são ou como e o que pretendem ser, os alunos Júpiter, Plutão e Marte recorrem ao movimento de se igualar. Buscam referências nos familiares, tio, pai, mãe, *outros significativos* para eles, pessoas importantes e dignas de serem imitadas. No entanto, ao buscarem referenciais e se igualarem, constituem-se por sua vez em seres individuais, singulares, únicos. Nesse sentido, são iguais, mas também diferentes.

Em movimento inverso, porém com o mesmo objetivo, Sol e Terra buscam referenciais em familiares, porém partem do movimento de se diferenciarem. Recorrem à imagem do que não querem para falarem daquilo que desejam, do que esperam para suas vidas, embora esteja aí, implícito, o movimento de se igualar. Pois, pertencem à mesma família, compartilham determinado sobrenome, estão inseridos numa mesma classe social. É justamente o reconhecimento dessa igualdade que faz com que desejem ser diferentes. Isso fica claro quando Terra afirma o desejo de “poder proporcionar aos meus filhos uma melhor educação do que a que eu tenho hoje”. Dessa forma, deseja ser diferente por reconhecer-se como igual.

O processo de se igualar e se diferenciar revela o indivíduo se tornando quem é pela ação dos outros, para ele significativos, numa relação que não é unilateral, mas de troca; uma relação dialética entre a identidade objetiva apresentada e a identidade subjetiva apropriada. São sujeitos sociais, indivíduos singulares, que ao interpretarem o personagem aluno num cenário de exclusão ensaiam outras possibilidades de atuação. Desejam interpretar no futuro personagens com maior reconhecimento social; tornarem-se *outros-outros*; superarem o *fetichismo* do personagem aluno do ensino noturno; libertarem-se da condição de sujeitados e atingirem a capacidade de *ser-para-si*. Isso sinaliza a busca pela autonomia, o movimento que está implícito no processo de constituição do eu que nos apresenta a identidade como um *vir-a-ser* constante, portanto, como metamorfose.

Esse movimento que está implícito na constituição das identidades ficou evidente em todo o processo de análise e interpretação dos resultados. Ao analisarmos os motivos expressos pelos alunos para frequentarem a escola e encontrarmos motivos de ordem objetiva

e subjetiva; ao revelarem que buscando a transformação das suas condições de vida, empreendem dado movimento que opera transformação em si. Bem como, nos depoimentos sobre os conhecimentos mais significativos, uma vez que consideram importantes aqueles que lhes permitem construir modos de ser; aqueles que lhes garantem elaborar estratégias para atuarem no mundo. Nesse processo, o personagem professor apareceu como elemento importante na elaboração da síntese de si mesmo e os sentidos produzidos a respeito do ser aluno evidenciam a articulação entre o mundo objetivo e subjetivo dos alunos, assim como a importância de *outros significativos* na constituição de elementos necessários para elaboração dos seus modos de ser. Estes sentidos, por eles produzidos, evidenciaram a importância da escola na construção desses sujeitos sociais, na elaboração de referenciais que são constituintes de suas identidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se compreender a educação e empreender ações transformadoras torna-se necessário entender não apenas o processo educativo, mas o contexto social em que ele se desenvolve, os sujeitos nele envolvidos e as relações estabelecidas. Desse modo, conviver com as limitações impostas ao Ensino Médio noturno nos levou a desejar conhecer seus alunos, as interações que estabelecem com a escola e, por sua vez, compreender as relações dos sentidos produzidos sobre a escolarização na constituição de suas identidades.

Para tanto, buscou-se respaldo em pressupostos teóricos que concebem o homem como construção social e a identidade como processo, movimento e dinamicidade. O conjunto desses pressupostos nos colocou diante do desafio de apreender esse movimento, sem correr o risco de tornar estático aquilo que é movimento, de apresentar como dada algo que está se dando, de objetivar uma subjetivação, e apresentar como permanente aquilo que é provisório. Analisar a constituição da identidade de aluno no contexto do Ensino Médio noturno exigiu a busca de elementos que se misturam e se articulam formando um todo homogêneo, sempre novo, diferente, mas sempre o mesmo, o mesmo que se transforma em outro que está contido em si como possibilidade.

Assim, a incursão por esses pressupostos teóricos e pelo dado empírico da pesquisa oportunizou a estruturação dos resultados em torno de categorias de análise como os motivos dos alunos para frequentarem a escola; os conhecimentos significativos; a imagem que construíram a respeito do professor; e, o sentido e o significado de ser aluno, de modo que estas foram desvelando os efeitos da escolarização na constituição da identidade dos alunos.

Em princípio, os efeitos da escolarização foram aparecendo quando os alunos, ao falarem de suas motivações para frequentarem a escola, apresentaram motivos relacionados tanto ao mundo objetivo quanto ao mundo subjetivo. Os motivos de ordem objetiva estão relacionados às possibilidades de conseguirem melhores empregos, com salários mais dignos e, portanto, melhores condições de vida. Já os motivos de ordem subjetiva indicaram como motivação para frequentar a escola o prazer de aprender e merecer o reconhecimento social. Esses aspectos revelaram que os sentidos produzidos em relação à escola a apresentam como instituição responsável pelo seu desenvolvimento, propiciadora de conhecimentos legítimos e de socialização, elementos importantes para a vida em sociedade.

Identificar esse grupo de motivos ajudou a entender o movimento que os alunos empreendem na busca pela autonomia. Foi possível perceber que desejam operar transformação em suas vidas; todavia não se trata apenas de desejar, não se limitam a ter

esperança, vão em busca do que almejam, agem e, assim, constituem seus modos de ser – pensar, sentir e agir - no dizer e no fazer. Enxergaram a escola como único caminho viável para a construção de futuro melhor, e, lançarem-se nesse caminho revelou as crenças dos alunos na busca pela *autodeterminação*. Desejam sair da *mesmice* imposta e se tornarem *ser-para-si*. Nesse caso, é da escola que advém as possibilidades de se tornarem *outros-outros*.

Outro aspecto que evidencia os efeitos da escolarização na constituição da identidade dos alunos são os saberes que priorizam e acham importante aprender. Os alunos valorizam três tipos de aprendizagens, em primeiro lugar as aprendizagens de valores, normas e atitudes, seguidos pelos conhecimentos verbais e conceituais e, por fim, os conhecimentos procedimentais. Além de expressar as aprendizagens que valorizam, os alunos entendem que estas são adquiridas em contextos de atuação diversos, inclusive na escola, e são importantes por lhes permitirem viver em sociedade. No entanto, embora esses sejam os conhecimentos mais valorizados pelos alunos, não deixaram de mencionar a importância dos conteúdos curriculares, desde que estes estejam articulados com suas vidas cotidianas e encontrem aplicabilidade prática. Nesse sentido, podemos entender que os alunos do Ensino Médio noturno compreendem a escola como instituição propiciadora de múltiplas aprendizagens e, ao falarem de saberes formais e informais, revelaram vivenciar transformações nos seus modos de ser.

Os sentidos produzidos em relação ao personagem professor se aproximam da significação social elaborada historicamente a respeito do que seja o professor e também desvelou efeitos na escolarização. Esses efeitos puderam ser observados em dois grupos de alunos. Um primeiro que reconhece o professor como o profissional que ensina, responsável pela transmissão de conhecimentos formais e pela educação para a vida. E um segundo grupo, que, apesar de reconhecer essas características e a importância desse personagem em suas vidas, tecem crítica ao fato de alguns não cumprirem devidamente o seu papel. Essa análise permitiu compreender que as imagens que os alunos possuem a respeito do que seja o professor, fora construída historicamente, em suas vivências, sobretudo na articulação entre suas experiências objetivas e suas formas subjetivas de interpretação dessas vivências. Ao discutir-se essas questões e a relação estabelecida entre os personagens aluno e professor, foi possível perceber o elemento *pressuposição* proposto por Ciampa (1994) como um dos determinantes na constituição de identidade e o esforço que os alunos empreendem na busca pela transformação que os levarão à *metamorfose*.

A análise a respeito dos motivos para frequentar a escola, das aprendizagens significativas e os sentidos produzidos em relação ao professor proporcionou a compreensão

também dos sentidos que os alunos produzem a respeito do ser aluno e, com isso, de novas elaborações sobre os efeitos ou possíveis efeitos da escolarização na constituição das suas identidades. Dessa forma, pode-se perceber que os alunos do Ensino Médio noturno produzem sentidos que apontam em duas direções: para o futuro, no qual o saber escolarizado será fator de diferenciação e para o presente, cujo conhecimento escolar se constitui em algo que se aprende para ser utilizado. Aqueles que produzem sentidos relacionados ao presente revelam que o sentido de ser aluno está no desenvolvimento dessa atividade, isto é, nas ações e operações que realizam, na elaboração do conhecimento e cumprimento das responsabilidades impostas a esse personagem social. E os alunos que manifestaram sentidos relacionados ao futuro nos trazem a revelação de que os sentidos podem não estar no contexto de desenvolvimento da atividade, mas em momento posterior, pois associam o ser aluno com as possibilidades de futuro melhor.

Nesse sentido, foi possível perceber que a escola é importante na vida dos alunos não apenas pela veiculação dos conteúdos curriculares, mas pelo que ela pode proporcionar em termos de socialização, promoção social e perspectivas futuras. Um aspecto observado e que também revela os efeitos da escolarização na constituição da identidade dos alunos diz respeito ao papel do outro na construção do eu, notadamente a importância da fala do professor na elaboração do autoconceito dos alunos; bem como a importância dos *outros significativos* na escolha dos papéis assumidos. Além desses aspectos foi possível perceber a articulação entre o personagem aluno e o personagem trabalhador, os arranjos, os conflitos e ruídos que advêm dessa interação.

Refletindo, mais uma vez, o discurso de cada aluno e as análises elaboradas de cada categoria de análise, pode-se compreender com mais clareza o movimento igualdade e diferença explicitando o processo de constituição identitária e desvelando os efeitos da escolarização nesta, conforme descrição de algumas nuances e aspectos identitários de cada um dos alunos.

Pensemos em Marte, uma senhora de 50 anos que se dispõe a voltar à escola porque a reconhece como único caminho para resgatar os filhos que, segundo ela, não demonstram interesse em relação à escola. E volta, volta porque acredita, que agindo assim está mostrando aos filhos que a escola é viável, que esta ainda é o melhor caminho para aqueles que estão nas camadas menos privilegiadas da sociedade.

Numa faixa etária diferente, porém nas mesmas condições sociais encontrou-se Plutão, um jovem tímido, de 18 anos, que veio do interior para morar em casa de parentes e, assim, poder exercer as atividades de aluno e trabalhador. Ele também acredita na escola, faz planos

para o futuro e afirma que estes serão realizados se conseguir cumprir com sucesso sua jornada escolar.

Em seguida observou-se Saturno, um jovem de 22 anos, mecânico, segundo ele, satisfeito porque faz o que gosta. Na verdade é o que sempre fez a vida inteira, desde os oito ou nove anos de idade. Ele valoriza as interações sociais que a escola proporciona e a compreende como a instituição que o preparará para a vida. Reclama do cansaço e dos colegas que bagunçam e atrapalham a aula, revela que gosta de ler e deseja ser Engenheiro Mecânico, como ele mesmo diz: “o mestre dos carros”.

Vênus é uma jovem de 19 anos, recém casada, trabalha numa rede de supermercado e ao falar de futuro manifesta o desejo de ser médica. Segundo ela, a experiência que teve no momento em que necessitou auxiliar em um parto foi decisivo. Então a medicina para ela tem a ideia de ajudar aos outros, de ser útil e poder salvar vidas. Ela afirma que devido ao seu trabalho nunca chega à escola pontualmente, mas se esforça para realizar as atividades propostas pelos professores. Demonstra muita preocupação com o conhecimento e as habilidades necessárias para as interações sociais que a escola pode proporcionar.

Lua Crescente trabalha como auxiliar numa escola particular, afirma que gosta de estudar e valoriza o conhecimento, não percebe outro caminho para ascender socialmente. Ao falar dos planos profissionais demonstra certa indecisão, pois ainda não se decidiu entre as profissões de Enfermagem, Pedagogia ou Educação Física. Como adora dançar e pretende ser professora de dança acredita que vai optar pelo curso de Educação Física, de modo que deixa claro o desejo de cursar uma graduação. De todos é a que apresenta maior entusiasmo em relação à escola. Não apenas acredita, tem muitas certezas em relação ao sucesso que conseguirá através da escola, para ela o caminho mais viável.

Sol é empregada doméstica, tem 15 anos, tímida, fala baixinho e, logo, ao se apresentar no primeiro dia, manifestou seu desejo de cursar uma faculdade. Esclarece que é aluna esforçada e deseja se formar em Pedagogia. Nas suas falas é muito presente a necessidade de melhorar suas condições de vida e construir uma vida diferente da que possui seus pais. A escola para ela tem a conotação de luta, de esforço, de sacrifício que será recompensado no futuro.

Urano trabalha como moto-taxista, reconhece a escola como possibilidade de construir futuro melhor. Afirma que é dedicado aos estudos e embora não revele a profissão que deseja seguir, espera ser um profissional qualificado. Segundo ele é através da escola que atingirá seus objetivos.

Júpiter trabalha como vendedor autônomo e suas maiores expectativas em reação à escola estão ligadas ao futuro profissional. Afirma ser muito dedicado, que valoriza os conteúdos curriculares e pretende prestar vestibular. É muito articulado, se expressa com desenvoltura e é firme ao falar de seus projetos, do que pretende realizar e do que espera da escola.

E, por fim, observou-se Terra. Em seus depoimentos sempre esteve presente o interesse em cursar uma faculdade, por considerar o ensino de sua escola insuficiente frequenta um cursinho preparatório durante o dia. De todos, é a que demonstra maior investimento na sua escolarização, talvez por dispor de mais tempo, visto que de todos os alunos pesquisados é a única que pôde optar por não trabalhar. Ela também é quem apresenta críticas mais consistentes em relação ao ensino noturno, indigna-se diante das limitações da escola na qual está inserida.

Nessa breve descrição dos alunos foi possível perceber entre eles aspectos identitários que os igualam e os diferenciam. De um lado, mesma origem social e mesma confiança depositada na instituição escola. Por outro lado, são indivíduos com histórias bem singulares, com modos de ser e enxergar o mundo que se constituíram nas suas vivências mais particulares. São indivíduos que compartilham um espaço, angústias, limitações, arranjos e desarranjos que os aproximam e, de outro modo, os distanciam à medida que cada um constrói seus próprios meios de agir e reagir diante de cada situação.

Esta análise evidenciou que esses alunos constroem suas identidades na relação que estabelecem entre as situações concretas de limitações a que estão submetidos e as possibilidades de transformação. É nesse movimento, nesta busca incessante, que constroem seus modos de ser e atuar no mundo, e suas possibilidades de se tornarem indivíduos autônomos. Pois acreditam ter encontrado uma saída para as condições em que estão submetidos e se dedicam a ela. Mesmo em condições adversas empreendem ações, produzem sentidos e nesse movimento constroem seus modos de ser e se fazer aluno, seus modos de ser e se fazer cidadão.

Assim, ousou-se afirmar que os resultados da pesquisa apresentados se constituem em aspectos representativos e constitutivos da identidade dos alunos, à medida que revelam a multidimensionalidade envolvida nesse processo. No entanto, convém esclarecer, ainda, duas questões. A primeira é que estas considerações não pretendem se apresentar como respostas conclusivas, visto que isso contraria tudo que defendemos e nos propomos a analisar. Se identidade é construção incessante, como apreender e revelar esse movimento? Fundamentamo-nos teoricamente em estudos e empregamos procedimentos metodológicos

para desvelar esse movimento e acreditamos, com isso, que desvelamos sim aspectos identitários que se articulam e criam as condições para se operar a metamorfose.

A segunda questão se refere aos limites da pesquisa. Além das limitações do tempo, impostas pelo curso de Mestrado em Educação com prazo determinado para sua conclusão, tivemos que delimitar nossas questões de pesquisa, deixando outras que desvelariam ainda mais aspectos da identidade dos alunos do Ensino Médio noturno. Nesse sentido, gostaríamos de apontar algumas questões que constituem campo aberto a ser investigado: ao longo do processo escolar, que transformações o saber curricular opera na identidade dos alunos? Como a vivência fora do ambiente escolar influencia seu processo de formação identitária? Quais as estratégias utilizadas para conciliar escola e trabalho e o que as experiências do mundo do trabalho lhes propiciam em termos de autonomia?

Faz-se necessário, ainda, explicarmos que o contexto desta pesquisa que levou ao movimento de buscar a compreensão dos elementos que envolvem a transformação do outro, no caso os alunos do Ensino Médio noturno, levou também a operar transformações na Educadora que foi se tornando Pesquisadora. Tornar-se pesquisadora não a libertou da condição de educadora, pois, ao tornar-se outra, continua a ser a mesma; os elementos da experiência como educadora se entrelaçam às mais recentes experiências do mundo da pesquisa transformando-a em um indivíduo novo. Que é novo, mas também é o mesmo, visto que a pesquisadora já existia em si como possibilidade, agora uma educadora-pesquisadora.

Enfim, além disso, é importante considerar os resultados apresentados a respeito dos efeitos e possíveis efeitos da escolarização na constituição da identidade desses alunos. São resultados que podem orientar a reflexão dos educadores sobre seus modos de ver e enxergar o aluno do Ensino Médio noturno. Isso porque a reflexão fundamentada pode orientar mudança de postura, a elaboração de um novo olhar e um novo fazer, o que pode significar transformação na escola, nos educadores e nos educandos.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Vilma. *O que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver competências em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rev. Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.
- _____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchio*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. In: SENADO FEDERAL. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 12 ago. 2009.
- _____, Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas à incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes e CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). *Psicologia da Educação: saberes e vivências*. Teresina-PI: EDUFPI, 2004. p. 15-43.
- _____. A categoria identidade desvelando o processo de construção do “eu”. In: _____ (Org). *Temas em Psicologia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-29.
- CASTORIADIS, Cornelius. *O Mundo Fragmentado: as encruzilhadas do Labirinto III*. Tradução Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de. *Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental*. 2002. 136 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Pontífice Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais.

CATTANI, Antonio David. *Trabalho e Autonomia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

CENPEC E LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M. e CODO, Wanderley.(Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. *A estória do Severino e a história da Severina - um ensaio de Psicologia Social*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CUBERO, Rosário; MORENO, Maria Carmem. Relações sociais nos anos escolares. In: COLL, César et. alli (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 250-260.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DOMINGUES, José Luís et.al. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*. CEDES, Campinas (SP), vol. 21, n. 70, p.63-79, 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Caderno de pesquisa*, n. 112, mar., 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. *Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho*. 2002. 362 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GREGÓRIO, Júlio. Ensino médio – construção política e ensino noturno. In: *Ensino médio: ciências, cultura e trabalho*. /Séc. de Educação Média e tecnológica. – Org. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. – Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 157-77.

GRINSPUN, Mirian P. Sabrosa Zippin; AZEVEDO, Nyrma. *Subjetividade, contemporaneidade e educação: a contribuição da Psicologia da Educação*. Anuário do GT Psicologia da Educação da ANPEd, nº 1, set., 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000 b. p. 103-133.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. O tom: psiquismo, atividade e desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes e CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). *Psicologia da Educação: saberes e vivências*. Teresina-PI: EDUFPI, 2004. p. 67-86.

JACQUES, Maria da Graça. Identidade e trabalho. In: CATTANI, A.D. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, Porto Alegre: Vozes; Universitária, 1997.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. IN: *Ensino médio: ciências, cultura e trabalho./Séc. de Educação Média e tecnológica*. – Org. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. – Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 113-156.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas (SP), v.21, n.70, 2000. p. 15-39.

LEMONS, Marlene Emília Pinheiro de. Proposta curricular. In: *Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da educação. , SEED, 1999. p. 19-27.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. México: Editorial Cartago, 1993.

MANCEBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicol. cienc. prof.* [online]. mar. 2002, vol.22, no.1, p.100-111. Disponível no site: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20.jul.2008. ISSN 1414-9893.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-Moderna. *Caderno de Pesquisa*, v. 34, n.122, p. 337-57, mai/ago. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino médio noturno. In: *Ensino médio: ciências, cultura e trabalho./Séc. de Educação Média e tecnológica*. – Org. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. – Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 157-77.

PASCHOAL, Amarílis Schiavon. *O discurso do enfermeiro sobre educação permanente no grupo focal*. 2004. 104 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PLANTAMURA, Vitangelo. *Modernidade e Pós-modernidade: pela renovação do projeto de humanização*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Disponível no site: www.rieoei.org/deloslectores/362Plantamura.PDF. Acesso em: 21.jul.2008. (ISSN: 1681-5653).

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informações em conhecimento. *Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre*, ano VIII, n 31, p.08-11, ago./out. 2004.

QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira de. Jovens trabalhadores e a escola noturna: relações de reciprocidade e antagonismo. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. *Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade*. Goiânia: Ed. da UCG, 2008. p. 13-35.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSSATO, Maristela. Escola, Aluno e Conhecimento: possíveis sentidos produzidos nestas relações. *Revista Guairacá, Guarapuava-PR*, n. 18, p. 103-112, 2002.

SACRISTAN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

STECH, Stanislav. O que significa o aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TAMARI, José. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e hoje*. Tradução de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: instituto Paulo Freire, 1996.

TERRIBELLE, Alexssandra de Oliveira. *Juventude, trabalho e ensino noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia*. 2006. 92 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 44, mai./ago., 2007.

VALENTE, José Armando. Educação ou aprendizagem ao longo da vida. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano VIII, n.31, p.13-15, ago./out. 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Teresina-PI, 23 de Março de 2009.

Ilmo. Sr.
Professor Wesley Sousa
Diretor da U. E. Solange Sininbu Viana Arêa Leão

Senhor Diretor,

Venho pelo presente solicitar a autorização para realizar, na instituição de ensino dirigida por vossa senhoria, um trabalho de pesquisa vinculado ao Mestrado de Educação da Universidade Federal do Piauí. Cujo tema a ser desenvolvido é “Os sentidos produzidos em relação à escola mediando o processo de constituição identitária do aluno do Ensino Médio noturno”.

A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa, com utilização da técnica de grupo focal para a construção dos dados. O instrumento de coleta das informações será a gravação de áudio e a observação do comportamento dos alunos mediante as discussões suscitadas durante os encontros com o grupo, composto por no máximo 10 (dez) alunos matriculados no 2º ou 3º ano do Ensino Médio no período noturno. Será necessária uma média de aproximadamente quatro encontros com duração de 1 h e ½ (uma hora e meia), onde serão discutidas questões que envolvem nosso objeto de estudo. Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo e, a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática: sentido pessoal, identidade, aluno e Ensino Médio noturno.

O processo de construção dos dados será realizado em março e abril de 2009 após a aprovação por este comitê de ética e, nos comprometemos em respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer momento.

Contamos com sua colaboração para que a pesquisa possa ser desenvolvida.

Atenciosamente,

Maria Escolástica de Moura Santos

- () Autorizo a realização da pesquisa nesta escola
() Não autorizo a realização da pesquisa nesta escola

Direção da Escola

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você aluno matriculado no 2º ou 3º ano do Ensino Médio noturno, está sendo convidado a participar de uma pesquisa conduzida por MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS. Após os esclarecimentos a respeito deste estudo, no caso de autorizá-lo, assine este documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone (86) 3215-5564.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: “Os sentidos produzidos em relação à escola mediando o processo de constituição identitária do aluno do Ensino Médio noturno”.

Pesquisadora Responsável: Maria Escolástica de Moura Santos.

Telefone para contato: (86) 8805-3215.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado de Educação da Universidade Federal do Piauí e tem como objetivo investigar as relações dos sentidos produzidos sobre a escolarização na constituição da identidade do aluno do Ensino Médio noturno. A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa, com utilização da técnica de grupo focal para a construção dos dados. O instrumento de coleta das informações será a gravação de áudio e a observação do comportamento dos alunos mediante as discussões suscitadas durante os encontros com o grupo, composto por no máximo 10 (dez) alunos matriculados no 2º ou 3º ano do Ensino Médio no período noturno. Será necessária uma média de aproximadamente quatro encontros com duração de 1 h e ½ (uma hora e meia), onde serão discutidas questões que envolvem nosso objeto de estudo. Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo e a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática: sentido pessoal, identidade, aluno e Ensino Médio noturno. O processo de construção dos dados será realizado em março e abril de 2009 após a aprovação por este comitê de ética, e, nos comprometemos em respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer momento.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas.

Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo. A sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de recusar participar do estudo ou, se

aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará qualquer dano a você.

Não há benefícios diretos para o participante. Trata-se de análise de conteúdo das falas dos alunos. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome e sim um código.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora responsável é Maria Escolástica de Moura Santos, que pode ser encontrada no endereço: Av. Petrônio Portela – Campus Universitário, 1204, Bairro Ininga, Teresina-PI, Centro de Ciências da Educação, CEP: 64.048-070. Telefone (86) 8805-3215. Se você tiver alguma dúvida a respeito da ética desta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, no mesmo endereço, ou pelo telefone (86) 3215-5564.

Nome e assinatura da pesquisadora

Maria Escolástica de Moura Santos

CONSENTIMENTO

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do aluno

Testemunha 1 _____

Testemunha 2 _____

Data ____ / ____ / ____