



## **O SENTIDO DO SABER ESCOLAR PARA O ALUNO: UM CASO DE ENSINO**

Viana Patricio Barbosa Neto; Vanessa Patrícia Queiroz de Medeiros; Rummening Marinho dos Santos; Ivanilza de Souza Beserra; Maria da Conceição Costa.

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, viana.patricio@ifrn.edu.br;*  
*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, vanessa.medeiros@ifrn.edu.br;*  
*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, rummening.marinho@gmail.com;*  
*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ivanilza2010@hotmail.com;*  
*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ceicaomcc@hotmail.com.*

**Resumo:** Este artigo inicia uma série de produções acadêmicas que irão analisar algumas das variáveis do ensino. Neste, focamos o “sentido do saber escolar para o aluno”. O artigo traz em seu corpo um caso de ensino e em seguida, a sua análise. O caso de ensino é narrado por um Pedagogo que relata a sua relação com o saber enquanto aluno do ensino fundamental. A análise do caso é feita a partir de categorias que foram delimitadas mediante a problemática definida e com base nos estudos de Charlot(2013), Zabala(2002), Perrenoud (1995), Piletti(2008), Tomazi(1997), entre outros. No decorrer da análise do caso de ensino foi possível apontar/identificar a visão utilitária do saber escolar, a motivação e a mobilização da atividade intelectual do aluno, o fracasso escolar e o sentido e o interesse do aluno para com o saber.

**Palavras chave:** variáveis do ensino, saber escolar, mobilização, sentido do saber, caso de ensino.

### **INTRODUÇÃO**

Dentre as instâncias de efetivação da prática educativa escolar, encontramos dois principais agentes – professor e aluno – circunstanciados quase sempre a um ambiente socialmente predefinido – a sala de aula. Neste espaço e entre estes agentes é que se efetiva em sua proximidade diária o processo de ensino, que é essencialmente fundamentado no relacionamento humano e, sob a perspectiva do enfoque interacionista-subjetivista, condicionado às relações subjetivas oriundas do ato de aprender e ensinar (GAUTHIER, 2013).

Assim, o processo de ensino, mais do que qualquer outro processo, evidencia-se envolvido por uma infinidade de variáveis, sejam elas relativas às interações dos relacionamentos, às metodologias, aos conteúdos, às condições de materialidade, às questões políticas e sociais, entre tantas outras. Zabala (1998) nos traz uma divisão dessas variáveis do ensino em duas grandes categorias: “como se dá as aprendizagens” e “a função social da escola”. Já Gauthier (2013), com vistas ao aperfeiçoamento e entendimento da prática do ensino, vai nos remeter à importância de se ter um repertório de conhecimentos relativos à



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

ação do professor nas funções básicas que ele deve dominar, e que foram denominadas de: a “gestão do conteúdo” e a “gestão da classe”. Perrenoud (1995) esclarece que é através da observação das práticas e da identificação do *habitus* que se pode identificar as facetas menos conscientes da relação com o saber, tornando-se necessário e indispensável compreendermos o que pensam e dizem os alunos.

Percebemos, assim, uma grande preocupação por parte de alguns autores em se estudar o ensino e as variáveis que o envolvem. No intuito de contribuir com estes estudos, dentre a infinidade de variáveis existentes, elegemos inicialmente para analisar “o sentido do saber escolar para o aluno”, que percebemos estar contida na categoria de variáveis “como se dá as aprendizagens” (ZABALA, 1998). Optamos por iniciar este estudo por essa categoria por compreender que “[...] dificilmente pode se responder à pergunta de como se ensinar, objeto da didática, se não sabemos como as aprendizagens se produzem” (ZABALA, 1998, p. 22). E com o objetivo de analisar “o sentido do saber escolar para o aluno”, dentre outros autores, voltar-nos-emos à abordagem principal através de alguns conceitos trazidos por Charlot (2013) na sua teorização da relação com o saber.

A princípio pode causar estranheza, uma vez que citamos Zabala e dizemos que utilizaremos como fio-condutor da nossa abordagem conceitos de Charlot. Sem contar que “como se dá as aprendizagens” é um tema que, a priori, nos remeteria às teorias das aprendizagens, à Psicologia do Desenvolvimento e, conseqüentemente, deveríamos conduzir esta análise com outros autores (Leontiev, Vigotsky, Piaget, etc). Sim, é verdade, todavia, no caso deste estudo, compreendemos que antes mesmo de se chegar às questões cognitivas, temos outras questões que a antecedem, como a *mobilização da atividade intelectual* Charlot (2013), do aluno e o sentido que este atribui ao saber escolar. Portanto, nesse espaço não trataremos de buscar compreender essencialmente o processo de aprendizagem pela análise cognitivista/construtivista, dos níveis de cognição, memorização, assimilação, etc. Também não buscaremos compreender a atividade intelectual em uma perspectiva behaviorista de condicionamentos e estímulos, mas sim, como já dito, através do sentido que atribui o indivíduo ao saber escolar.

Assim, faremos essa análise de como se dá a aprendizagem mais em uma perspectiva interacionista-subjetivista de característica fenomenológica, onde “[...] o ensino é concebido como uma forma de interação simbólica ou de processo pelo qual os indivíduos agem em razão daquilo que os acontecimentos significam para eles” (GAUTHIER, 2013, p. 163).

Quando dizemos que não conduziremos o artigo na perspectiva construtivista, não queremos com isso dizer que não nos utilizaremos de



alguns conceitos construtivistas tão essenciais para esta e quaisquer abordagens que visem a aprendizagem. Apenas queremos enfatizar que a base da compreensão virá muito mais do estudo de Charlot (2013).

## **METODOLOGIA**

Para incitar o movimento de compreensões sobre o sentido do saber escolar para o aluno, trazemos um caso de ensino para ilustrar e criar a base de reflexão e análise.

Shulman (1992, p. 21 apud NONO, 2005, p. 68) sobre o caso de ensino nos traz que “Um caso possui uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que [...] possuem ao menos duas características que os tornam importantes na aprendizagem: seu status de narrativa e sua contextualização no tempo e no espaço.”

Segundo Sykes e Bird (1992, p. 474 apud NONO, 2005, p. 70) as “narrativas trazem grandes vantagens ao simular e representar realidades complexas e multidimensionais; ler e discutir ricas narrativas de ensino podem ajudar professores [...] a adquirir entendimentos que necessitam para ensinar.”

Neste artigo não selecionamos um caso já pronto para ser estudado. Nós construímos o caso direcionando-o para o nosso objeto de estudo. Trata-se de um caso real, apenas com as identificações alteradas, mas que foi escrito com vistas a realçar as situações que seriam essenciais para o entendimento da variável a que nos propomos aqui estudar.

Segundo Nono (2005, p. 71):

Os métodos de casos podem incluir leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados a experiências pessoais vividas em situações de ensino. As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, a partir da resolução de questões entregues junto ao caso.

Diferentemente da grande maioria dos casos de ensino que encontramos, esse não é contextualizado unicamente na sala de aula, e não é vindo da narrativa de um professor no papel de docente em sua sala de aula, mas sim de uma narrativa contada por um pedagogo que traz memórias suas enquanto aluno. Assim, esse caso é a narrativa da história educativa de vida de um pedagogo na condição de aluno e de seu relacionamento com o saber escolar.

Todavia, apesar do caso extrapolar os limites de um caso de ensino tradicional, mais se aproximando de um relato (auto)biográfico, não deixará de pertencer à essa categoria por ser uma narrativa que nos envolve em significados práticos do ensino, e acima de tudo, nos permitirá alcançar compreensões e reflexões acerca do sentido do saber escolar para o aluno.



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Para tanto, no que diz respeito às características do caso de ensino, apoiamo-nos na definição trazida por Domingues (2012, p. 405):

Entre as muitas características dos casos de ensino podemos dizer que: se trata de uma narrativa que possui um enredo; expõe um único ou vários episódios escolares reais ou fictícias; retrata uma situação de conflito; possibilita a construção de pontes entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre ensino.

A intenção de se construir um caso de ensino quase que em uma lógica contrária, pela ótica do aluno e não pela do professor, na nossa interpretação vem a possibilitar novas perspectivas de compreender o aluno e a natureza das suas ações, percepções e significações.

Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas da prática [...] De outro lado, eles podem ser exemplos de princípios, exemplificando em seus detalhes uma proposição mais abstrata ou uma exigência teórica (SHULMAN, 1986, p. 11 apud MIZUKAMI, 2004).

A elaboração do caso foi guiada pela ideia de construir uma narrativa que trouxesse a relação do autor com o saber escolar. Após a construção do caso de ensino, foram elaboradas duas perguntas que o problematizam e que estão dispostas logo em seguida. A explicação do porquê dessas perguntas será exposta na conclusão deste artigo.

## **O caso de ensino**

Me chamo José Henrique, tenho 28 anos, sou formado em Pedagogia e, atualmente, trabalho no setor pedagógico em uma instituição municipal de ensino. Apesar de hoje ser Pedagogo e em meu campo de atuação pensar e repensar a formação humana, tentando auxiliar o processo formativo na perspectiva da ação educativa, nem sempre fui o aluno “ideal” desse processo.

Sempre estudei em escola particular e, aos 12 anos de idade, tive que me preparar para passar em um processo seletivo de uma outra escola, que tinha um ensino de qualidade e onde não haveria praticamente custo, ou seja, meus pais não precisariam mais pagar tanto para que eu tivesse um ensino de qualidade, algo que eles sempre se sacrificaram para proporcionar a mim e a meus irmãos.

Mas o meu interesse, o comprometimento, a dedicação e o esforço necessários para passar naquele processo seletivo, naquele momento, não estava desperto. Definitivamente, deixar de soltar pipa e de jogar bola para ficar estudando, atividade que não fazia sentido para mim. Esse processo seletivo acontecia uma vez por ano e, mesmo semanas antes da prova que viria acontecer, eu não estudei. Resultado: não passei e meus dois irmãos, que gostavam de estudar, passaram. Minha mãe havia prometido uma



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

mesada para quem passasse, pois ela não teria mais gastos com o colégio e poderia, cumprir o que havia prometido. Logo, no ano seguinte, meus dois irmãos passaram a receber suas mesadas, e eu não. Dessa maneira, resolvi fazer o processo seletivo de novo, desta vez estudando um pouco mais, pois, todo mês, via meus irmãos com dinheiro, enquanto eu não o tinha. Além do que, agora, eu ia sozinho para a escola, e, dos filhos, eu era o único que não havia passado, o que me causava um certo desconforto. Resultado: ao final do ano, após muito sacrifício de ter que estudar e olhar pela janela meus amigos jogando bola, e de ter minha mãe sempre no meu pé querendo que eu estudasse, eu consegui passar no processo seletivo.

A partir daí, pensei: “férias eternas!!” Agora que já passei, não preciso mais me sacrificar para estudar, vou fazendo apenas o necessário para passar de ano. Apesar de, às vezes, ter ficado em recuperação, sempre passava de ano; afinal, era isso que importava, passar por média.

Reconheço que a base que tive e a maneira com que fui educado, de certa forma, me faziam ter condições de, com um certo esforço, conseguir passar. Não vejo, hoje, que tinha dificuldades como alguns colegas de fato tinham. Eu simplesmente não queria gastar energias com o estudo. Quando eu precisava e via que ia reprovar, começava a me preocupar, estudava e passava. Claro que não era tão fácil, pois deixava de estudar até chegar na recuperação e, às vezes, até na prova final. Mas eu preferia não ter que me preocupar o ano inteiro em ficar estudando, pois aí poderia tocar meu violão, sair, ir a shows, sem me restringir por “ter uma prova na segunda”. Não é que eu não gostasse de ir à escola, pelo contrário, eu sempre gostei. Eu não gostava mesmo era quando ficava doente e não podia ir. Eu tinha uma banda com alguns amigos do colégio, nós levávamos nossos violões e tocávamos nos intervalos. A maioria dos meus amigos e amigas estavam ali na escola, e era ali que eu gostava de estar.

Mas, quando se tratava de sala de aula e das disciplinas, tudo ficava diferente. Sempre tiveram matérias mais chatas, outras menos chatas, mas nunca havia tido aquela que me despertasse o interesse de ficar em casa estudando, lendo, relendo, buscando compreender e aprender o assunto.

Até o dia em que na sétima série conheci o professor Rodrigo, que dava aula de história. Ele era uma pessoa que muitos alunos não gostavam, até mesmo aqueles que estudavam, que tiravam notas boas em outras disciplinas, não se interessavam muito em suas aulas, mas, incrivelmente, e contraditoriamente, eu, que não gostava de nenhuma disciplina, passei a gostar das aulas dele. Ele trazia conteúdos que despertavam em mim reflexões sobre a vida, do que somos, de onde viemos, a evolução das



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

sociedades, e isso eu achava interessante, pois eram questionamentos que, apesar da “pouca idade”, sempre me fazia e, a partir daí, comecei a gostar de história, e passei a tirar notas boas nessa disciplina. O gosto pela leitura teve início a partir do livro de história que o professor Rodrigo passara para a turma.

Rodrigo não era uma pessoa expansiva, mas também não era autoritária. Ele sentava em sua mesa e nos contava as histórias das sociedades de uma maneira tão descritiva e detalhada que me fazia sentir presente e participante naquele contexto, tanto que talvez um filme não fosse capaz de trazer as imagens mentais que, em sua narrativa, ele nos trazia. Eu disse descritiva e detalhada, mas talvez fosse o sentimento e o sentido que Rodrigo tinha para com aquelas histórias que ele conseguia nos retransmitir em sua fala. Como eu disse, outros alunos não gostavam da forma que ele nos fazia ver a disciplina e refletir os conteúdos, mas, apesar do pouco tempo que tive com esse professor, pude perceber a importância daquele saber para mim, pois era algo que me instigava a procurar cada vez mais sobre os assuntos que o envolvia.

Hoje sei que foi a partir desse professor que a minha relação com o saber escolar foi alterada, pois, até então, não percebia em mim a relação do saber entre o que me era transmitido, o que eu apreendia e o que eu gostava de fazer. Foi o início de um despertar para o verdadeiro sentido de estar na escola. (Caso de ensino escrito no dia 05/07/2016, na cidade de Pau dos Ferros/RN). As questões do caso: Quais as relações que o aluno (Henrique) construiu/estabeleceu com o saber escolar? Que motivações ele tinha para com esse saber?

### **A análise do caso**

Uma narrativa só se torna caso de ensino por permitir que este seja analisado na busca de se alcançar reflexões sobre as situações da prática educativa, e, conseqüentemente, nesse processo de reflexão, propiciar um melhoramento. Um caso por si só não visa alcançar todas as generalizações possíveis, pois não é esse o seu objetivo; todavia, sua validade é estabelecida pelas contribuições que a reflexão da narrativa nos proporciona.

Para realizar a análise do caso de ensino optamos por dividi-lo em 3 partes. A primeira denominamos “*O saber como moeda de troca*”; a segunda parte intitulamos de “*A situação de fracasso escolar*”; e a última parte foi chamada de “*O saber, o sentido e o interesse no saber*”.

### **O saber como moeda de troca**

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Começemos, então, pela primeira parte do caso. Nesse início da narrativa, o autor traz em seus discursos uma frase marcada que transcreveremos mais à frente e que aponta para uma relação utilitária do aluno para com o saber escolar. Essa lógica do aluno parte de sua liberdade individual de escolha, e parte também de um reflexo social coletivo pois “ainda que cada sujeito tenha sua individualidade, ele reflete também sobre os diferentes grupos dos quais participa, tendo por isso experiências semelhantes a outras pessoas” (TOMAZI, 1997, p. 33). E, quando analisamos socialmente essa relação utilitária para com o saber, percebemos que esta é fruto dos interesses hegemônicos que passam a influenciar os fins educacionais, que estão cada vez mais subordinados a uma perspectiva neoliberal mercantilesca.

Charlot (2013) relata que essa lógica social tomou forma a partir de 1950 nas sociedades contemporâneas, e cita o exemplo da Alemanha que valorizou a qualificação do seu operário através da formação profissional e técnica, priorizando, assim, a questão do desenvolvimento, transformando a relação entre o trabalho e a educação:

De forma mais geral, nesse modelo de sociedade, de escola e de articulação entre trabalho e educação, mudou profundamente a relação com o saber e com a escola: no mundo inteiro se tornou “evidente”, nas representações dos alunos, dos seus pais, dos jornalistas, dos políticos, etc., que se vai à escola para “ter um bom emprego mais tarde” (CHARLOT, 2013, p. 85).

Retomemos, então, a narrativa do autor do caso de ensino: “Minha mãe havia prometido uma mesada para quem passasse [...] desta vez estudando um pouco mais, pois, todo mês, via meus irmãos com dinheiro, enquanto eu não o tinha.” (EXCERTO RETIRADO DE REGISTROS ESCRITOS UTILIZADOS NESTE ARTIGO, 2016). Nesse discurso, percebemos claramente a relação, desde cedo, do aluno em questão com o saber escolar, já marcada pelo sentido de uso do saber escolar “como mercadoria”, “como moeda de troca” (CHARLOT, 2013, p. 180).

E assim, seguindo a lógica de “vencer na vida”, as propostas de uma aprendizagem que encante o aluno e que desperte o seu desejo nos saberes escolares, ficam relegadas aos conteúdos pelos conteúdos que por si só, na lógica tecnicista, darão ao indivíduo as condições de sua falsa liberdade/emancipação. Não nos esquecemos das escolhas e do livre-arbítrio que cada ser dispõe. Mas nos preocupamos muito mais com essa lógica social que está impregnada também no fazer docente, uma vez que parte do desinteresse em aprender dos alunos está diretamente ligada à maneira de como lhe é ensinado, um ensinar encharcado das necessidades emergentes da globalização neoliberal que não abre espaço nem tempo para que se pense e se encaminhem atividades intelectuais que sejam mobilizadas pelo sentido e pelo prazer.



## **A mobilização e a motivação**

Percebemos, ainda, na mesma fala, “desta vez estudando um pouco mais, pois, todo mês, via meus irmãos com dinheiro, enquanto eu não o tinha.” (EXCERTO RETIRADO DE REGISTROS ESCRITOS UTILIZADOS NESTE ARTIGO, 2016), que a motivação que o fizera estudar e relacionar-se com o saber escolar está ligada a um motivo que está “fora do próprio conhecimento” (ZABALA, 2002, p. 118).

Zabala (2002) contextualiza que *motivação extrínseca* é aquela que não está ligada ao conhecimento, mas sim fora do conhecimento, por exemplo: não receber um castigo, receber algo em troca, e no caso de ensino apresentado fica claro que “a mesada” é o motivador externo. Apoiado no conceito de Tapia e Montero (1990), Zabala ainda nos traz que a *motivação intrínseca* é aquela que está relacionada ao sentimento de competência e de autodeterminação, que são sentimentos experienciados na própria realização da atividade e que não dependem de algo externo.

Encontramos aí dois movimentos da motivação que, segundo Piletti (2008), podem ser visualizados através da teoria do condicionamento - na *motivação externa*, onde “[...] aprender é um reforço externo (uma recompensa dada quando a pessoa produz a resposta considerada correta)” e na teoria cognitiva - na *motivação interna*, que dá importância a “aspectos internos, racionais, como objetivos, intenções, expectativas e planos do indivíduo.” (PILETTI, 2008 p. 65)

Já Charlot, nessa perspectiva de motivação, não trabalha com os conceitos de motivação interna ou intrínseca. Para ele, a motivação interna toma o conceito de *mobilização*. Assim, o que não é interno (*mobilização*) é motivação externa. “A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. O problema é saber como podemos despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender.” (CHARLOT, 2013, p. 160).

Mais à frente, no tópico “O saber, o sentido e o interesse no saber” iremos analisar a parte em que Henrique sentiu-se mobilizado a ouvir e aprender o que o professor tinha a ensinar, e como ocorreu essa mobilização.

## **A situação de fracasso escolar**

Não é que eu não gostasse de ir à escola, pelo contrário, eu sempre gostei. Eu não gostava mesmo era quando ficava doente e não podia ir. Eu tinha uma banda com alguns amigos do colégio, nós levávamos nossos violões e tocávamos nos intervalos. A maioria dos meus amigos e





# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

amigas estavam ali na escola, e era ali que eu gostava de estar (EXCERTO RETIRADO DE REGISTROS ESCRITOS UTILIZADOS NESTE ARTIGO, 2016)

Esse é um discurso comum entre os alunos. Eles gostam de estar na escola, o que alguns deles não gostam é da aula. E isso fica claro quando Henrique diz: “[...] Sempre tiveram matérias mais chatas, outras menos chatas, mas nunca havia tido aquela que me despertasse o interesse de ficar em casa estudando, lendo, relendo, buscando compreender e aprender o assunto.” (EXCERTO RETIRADO DE REGISTROS ESCRITOS UTILIZADOS NESTE ARTIGO, 2016).

Com isso, percebe-se que a relação que Henrique tinha com a escola e o saber escolar só se mantinha pelo fenômeno socializador.

Percebe-se também que, provavelmente, Henrique não exercia qualquer atividade intelectual com o saber escolar, uma vez que ele nos diz que nunca havia tido uma matéria que lhe despertasse o interesse para ficar em casa estudando.

Muitos dos casos onde o aluno não vê sentido no saber escolar acabam por ocasionar a *situação de fracasso* (CHARLOT, 2013). Segundo Charlot (2013), essa situação acontece porque, na verdade, o aluno nunca entrou na lógica simbólica da escola. Ele pode ter entrado no espaço físico, no ambiente, na sala de aula, mas nunca encontrou o prazer e sentido em aprender o saber ali transmitido. Charlot (2013) chama isso de “situação de fracasso escolar”, pois ele acredita que não existe o fracasso em si, e nem no determinismo reprodutivista de que as condições sociais impossibilitam de se obter o sucesso acadêmico. Ele acredita, sim, que tanto a posição social bem como o gênero são relevantes e que interferem com o saber, mas que não determinam a impossibilidade do transcender. Assim, é trazido o conceito de posição social *objetiva e subjetiva*: “Há várias formas subjetivas de como podemos ocupar uma posição social objetiva” (Charlot, 2013, p. 165). Segundo Charlot (2013), o que vai definir a nossa posição social subjetiva é a maneira como interpretamos a nossa situação social objetiva: “Por fim, não apenas ocupamos uma posição no mundo, temos uma atividade no mundo e sobre o mundo” (Charlot, 2013, p. 166).

Henrique, nosso personagem do caso de ensino, até conhecer o professor de história não tinha entrado na lógica simbólica da escola, e sua condição social objetiva estava sendo interpretada de forma negativa. Apesar de Henrique não ter abandonado a escola, encontrava-se em situação de fracasso escolar. Como já vimos, até esse momento o saber estabelecia-se como moeda de troca, e essa condição de desinteresse só passa a se modificar quando ele encontra em um professor e em alguns conteúdos algum sentido para com o saber, pois antes, para ele era um sacrifício estudar “Agora que já



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

“passei, não preciso mais me sacrificar para estudar.” Tem alunos que conseguem interpretar a lógica das atividades, das tarefas, dos conteúdos que a escola/professor propõe de maneira positiva, e adaptam-se a ela (PERRENOUND, 1995). Mas e aqueles alunos que não encontram sentido nessa lógica, o que fazem? Nada fazem, ou se fazem, fingem que fazem, mas de certo ainda não encontraram o sentido e o interesse no saber escolar.

### **O saber, o sentido e o interesse no saber**

“Ele trazia conteúdos que despertavam em mim reflexões sobre a vida, do que somos, de onde viemos, a evolução das sociedades, e isso eu achava interessante, pois eram questionamentos que, apesar da “pouca idade”, sempre me fazia [...]pude perceber a importância daquele saber para mim, pois era algo que me instigava a procurar cada vez mais sobre os assuntos que o envolvia.” (EXCERTO RETIRADO DE REGISTROS ESCRITOS UTILIZADOS NESTE ARTIGO, 2016).

Charlot (2013) defende que a transformação da escola está intrinsecamente relacionada a atividade do aluno e afirma: “A última instância é essa: se o aluno não tem uma atividade intelectual, claro que não aprende” (CHARLOT, 2013, p. 158). Mas, apenas essa atividade intelectual não basta para que o processo se efetive. É preciso que, no ato de aprender, ela seja conduzida por um sentido, que está presente, seja consciente ou inconsciente, de forma individual ou coletiva, em todas as ações humanas (CHARLOT, 2013).

Zabala (2002) aponta que, para que haja sentido na aprendizagem, é necessário que se tenha um envolvimento verdadeiro por parte do aluno, que o conteúdo/atividade/tarefa seja atrativa, que mova-se ao interesse de quem aprende, e que possa ser percebido como uma necessidade para aquilo que o aluno deseja.

Nessa abordagem de Zabala, encontramos 3 elementos que podem, a grosso modo, configurar o sentido: a atração, o interesse e o desejo. A nossa interpretação é o interesse que desencadeia os demais. Não desejamos algo que não nos atrai, e não nos atraímos por algo que não nos interessa. Assim, o interesse do aluno passa, então, a ser o protagonista para o sentido do saber escolar. Mas como fazer que o saber escolar seja interessante? Merieu (2002, p. 150) relata que é descobrindo “[...] o que há de sensato e ao mesmo tempo de parcial em seus interesses (*dos alunos*), em que medida eles trazem satisfações e permitem antever satisfações ainda maiores.” (*acréscimo nosso*). Enquanto Zabala (2002), ao trazer o posicionamento de Decroly, afirma que o interesse das pessoas está, sobretudo, ligado à satisfação das próprias necessidades naturais: “A alavanca eficaz de toda aprendizagem é o



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

interesse. Não qualquer interesse, e sim o mais profundo, nascido das necessidades primárias e da manifestação dos instintos” (DECROLY apud ZABALA, 2002, p. 203).

Percebemos em Merieu (2002) um interesse que deve ser sensato e, de certa forma, crescente no que diz respeito às satisfações dos alunos. Pelo posicionamento de Decroly, talvez precisássemos ter que interpretar as necessidades naturais dos alunos para perceber quais os seus reais interesses, nos aproximando assim à teoria das necessidades de Maslow.

Existem outros posicionamentos que ampliariam as discussões, e que aprofundariam o entendimento principalmente deste último tópico, que começa a adentrar nas questões da psicologia da aprendizagem, mas como este é apenas um artigo que nos introduz a alguns aspectos sobre o “sentido do saber escolar para o aluno”, deixaremos para nos próximos artigos adentrar em questionamentos mais específicos que aqui foram suscitados. Partiremos, então, para as conclusões do caso de ensino analisado.

## CONCLUSÃO

Percebemos com a análise do caso de ensino aqui trazido, que o sentido do saber escolar está para além das motivações internas e externas do aluno, que adentra e transcende ao mesmo tempo os condicionantes sociais, mas que de certa forma, ainda subordina-se a lógica do desenvolvimento econômico.

Observamos, assim, que a relação com o saber escolar para o aluno, muito se aproxima dos conceitos trazidos por Charlot (2013) sobre a mobilização da atividade intelectual do aluno, o sentido da aprendizagem, a situação de fracasso escolar, dentre outros, onde fica marcada a utilização do saber como moeda de troca.

Finalizamos a compreensão deste caso de ensino com o posicionamento de Merieu (2002) e Decroly (apud ZABALA, 2002) com a percepção da importância de se compreender melhor as necessidades e os interesses dos alunos para a construção de um sentido.

Ressaltamos que o caso de ensino aqui proposto, pode ser utilizado como recurso metodológico didático tanto nas formações iniciais como continuadas com o intuito de problematização do tema abordado, por isso foram escritas duas perguntas ao final do caso, para que possam guiar essa problematização, o que não impede que sejam criadas outras perguntas e outras reflexões baseadas neste mesmo caso.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

DOMINGUES, I. M. C. S. et al. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais.** Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, 403-414. Universidade do Minho, 2012.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí-RS: Editora INJUI, 2013.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, M. G. Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação:** revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 29, n 2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em 07 jul. 2016.

NONO, M. Anabel. **Caso de ensino e professores iniciantes.** Tese de Doutorado em Educação – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2005.

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

PILLETI, Nelson. **Psicologia Educacional.** São Paulo: Ática, 2008.

SHULMAN, L. S. **Those who understand:** knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 1986. p. 4-14.

TOMAZI, N. Dacio. **Sociologia da educação.** São Paulo: Atual, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.