

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

SÉRGIO AUGUSTO GOUVEIA JÚNIOR

**JOVENS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES
COM A SALA DE AULA**

Presidente Prudente

2015

SÉRGIO AUGUSTO GOUVEIA JÚNIOR

**JOVENS ALUNOS E SUAS RELAÇÕES COM A SALA DE
AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Canhoto de Lima

Presidente Prudente

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Gouveia Júnior, Sérgio Augusto.

G739j Jovens alunos no Ensino Médio e suas relações com a sala de aula /
Sérgio Augusto Gouveia Júnior. - Presidente Prudente : [s.n], 2015

191 f.

Orientador: Márcia Regina Canhoto de Lima

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Ensino Médio. 2. Sociologia da Juventude. 3. Juventude. I. Gouveia
Júnior, Sérgio Augusto. II. Lima, Márcia Regina Canhoto de. III.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV.
Jovens alunos no Ensino Médio e suas relações com a sala de aula.

BANCA EXAMINADORA

Marcia Regina Canhoto de Lima

Profa. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima
(ORIENTADORA)

Juarez Tarcisio Dayrell

Prof. Dr. Juarez Tarcisio Dayrell
(UFMG)

Maria de Fátima Salum Moreira

Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira
(FCT/UNESP)

Sérgio Augusto Gouveia Júnior

SÉRGIO AUGUSTO GOUVEIA JÚNIOR

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 17 DE SETEMBRO DE 2015.

RESULTADO: *Aprovado*

Para Leda, esposa amada que me chama à vida. Não há como verbalizar o quanto amo você, meu grande amor. Sem seu apoio e sem seu carinho nem eu nem esse trabalho estaríamos aqui.

Para Eloísa, filha amada que me sustenta a vida. Não é possível dizer o quanto você é importante para mim, meu presente divino. Olhar para você me traz mais paz e mais vontade de viver.

Para Ana e Sérgio, pais amados que me ensinaram e ainda ensinam a superar as dificuldades que o mundo nos apresenta. Vocês foram meu sustentáculo nos momentos em que eu era muito frágil. Hoje, sendo eu apenas frágil, vocês são meu referencial de força.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que por graça me ensinou que pensar e rezar é fundamental para viver.

A Paulo, que por exemplos me ensinou que lutar e rezar é primordial para vencer.

A Inácio, que por fé me ensinou que estudar e rezar é essencial para menos sofrer.

A Lipe, grande amigo que muito me apoiou tanto nesse projeto quanto em tantos outros. Ouvir você e falar com você, querido amigo, é uma benção. Seu carinho é precioso.

A Werneck, que me acendeu a vontade de fazer esse trabalho todo e me ajudou em todos os momentos de angústia que tive ao longo dele.

A José e Dirce, que sempre me mostram o caminho da serenidade e muito me ajudam com isso.

A Alexandre e Ana, que me aconselharam bastante e me acompanharam em momentos de oração, sempre necessários nas tomadas de decisão importantes que fazemos em nosso caminho.

A Marcelo e Tiago, que são grandes amigos de caminhada tanto no trabalho quanto fora dele.

A Flá e Du, que me acompanharam com muito carinho ao longo de toda a vida.

A Fátima, que me ajudou em importantes momentos dessa caminhada acadêmica.

A Néscio, que me indicou bons caminhos de reflexão.

A Renata, que me ouviu e apoiou em momentos de angústia.

A Juarez, que me orientou com dedicação e carinho nos momentos finais desse trabalho.

A Márcia e Milton, que confiaram em mim e me deram preciosas contribuições tanto para esse trabalho quanto para minha vida. Vocês me deram a chance de entrar, nadar, mergulhar e navegar nessas águas. E mais que isso: sempre me deram instrumentos que me protegessem do perigo de afogamento.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente, vinculada à Linha de Pesquisa: Processos formativos, infância e juventude. A investigação foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Presidente Prudente e foi motivada por ser comum a escuta, em falas de diversos professores, pais, diretores e de grandes meios de comunicação a afirmação de que jovens não gostam da sala de aula. O objetivo central da pesquisa foi investigar as relações dos jovens alunos com o espaço sala de aula a fim de verificar se, de fato, eles não apreciam aquilo que vivenciam dentro dele. Para responder a essa problemática, o referencial teórico desta pesquisa apoiou-se principalmente na Sociologia da Juventude, em autores que abordam o contexto contemporâneo e o Ensino Médio nele inserido. Nesta perspectiva, os jovens são compreendidos como sujeitos diversos e ativos, e a juventude não é vista como uma fase de vida problemática, mas uma categoria social que revela diferenças em relação a outras categorias. Para o alcance dos resultados, a metodologia adotada foi de natureza qualitativa, tendo o grupo focal, as entrevistas de verificação e os questionários fechados como principais suportes para coleta de dados. Destacamos, entre os resultados alcançados, que as impressões do senso-comum sobre a relação entre os jovens alunos e a escola pouco correspondem com aquilo que foi levantado: a maioria dos jovens alunos entrevistados gostam do que fazem em sala de aula e não deixariam de frequentar a escola, mesmo que ela não fosse uma obrigação imposta pelo Estado. Eles dizem que o conteúdo estudado em sala de aula é importante, reconhecem a autoridade dos professores, querem mais diálogo com a direção da escola, consideram que os conteúdos explorados em sala de aula são importantes para a vida, querem mais seriedade e mais compromisso dos professores e de seus colegas de turma. Almejam, por fim, uma escola melhor, e não o seu afastamento da escola. Pretendemos que esta pesquisa incentive outras pesquisas sobre a juventude e sobre o Ensino Médio, a fim de que essa categoria social e esse nível de ensino recebam a atenção de que precisam e contribuam com a sociedade como de fato podem.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Médio. Sociologia da Juventude.

ABSTRACT

This research was carried out with the Post-graduation Program in Education from Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - Presidente Prudente Campus, within the Research Line: Formative Processes, childhood and youth. The investigation was conducted in a public high school in the city of Presidente Prudente and was motivated by reports from teachers, parents, principals and the media that pointed out adolescents do not like attending classes. The main aim of this research was to investigate the relationships between these students and their classrooms in order to verify if they really do not enjoy what they experience inside these areas. To answer this question, the theoretical reference was based on the Youth Sociology, in which the authors refer to the high school in its contemporary context. Considering it, adolescents are understood as diverse and active subjects, and youth is not seen as a troublesome stage of life, but as a social category which has its differences when compared to others. In order to get the results, the research employed qualitative methods, having as main data the checking interviews with the focal group and the closed questionnaires. We highlight the fact that the results showed the impressions made by the common sense about the relationship between the students and the school has little to do with what was found out: the majority of the students like what they do in classroom and they would attend classes even if they were not compulsory. They say the content they study in their lessons is important, they recognize the teacher's authority, they want to have more dialogue with the school board, they consider the contents explored in classroom important to their lives and want more commitment from their teachers and classmates. Finally, they long for a better school; they are not willing to be absent. With this research, we intend to promote other researches about youth and the High School so that this social category and this level of education receive all the attention they deserve and contribute to the society the way they are supposed to do.

Key words: Youth. High School. Youth Sociology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência com que alunos responderam sobre fatores que os fazem gostar de determinadas matérias	38
Gráfico 2 - Auto-avaliação: Valor que os jovens alunos atribuem para cada motivo de frequentar a escola (1 até 7), sendo 7 para o máximo e 1 para o mínimo	39
Gráfico 3 - Avaliação de pares: Valor que os jovens alunos atribuem para cada motivo de seus pares frequentarem a escola (1 até 7), sendo 7 para o máximo e 1 para o mínimo ..	39
Gráfico 4 - Comparação entre auto-avaliação e avaliação entre os pares: valores que os alunos dão para motivos de frequentarem a escola	40
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos por sexo	63
Gráfico 6 - Distribuição dos alunos por meio de locomoção	64
Gráfico 7 - Respostas dos alunos à pergunta “Você continuaria frequentando a escola se não fosse obrigado a fazê-lo?	65
Gráfico 8 - Sentimento dos alunos quanto ao que fazem em sala de aula	66
Gráfico 9 - Avaliação dos alunos quanto aos conteúdos vistos em sala de aula	108

LISTA DE SIGLAS

BID= Banco Interamericano de Desenvolvimento

DCNEM= Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio

FIES= Fundo de Financiamento Estudantil

MEC = Ministério da Educação

PIB= Produto Interno Bruto

PISA= Programme for International Student Assessment

SAEB= Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP= Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TIC= Tecnologias de Informação e Comunicação

USP = Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 (RE)CONHECENDO OS MARES ONDE NAVEGAMOS, AS BARCAS DELES, SUAS TRIPULAÇÕES E SEUS PASSAGEIROS: PÓS-MODERNIDADE, ESCOLAS, JUVENTUDES	23
2.1 Tomando fôlego	23
2.2 Iniciando o mergulho...	24
2.3 A barca de nome escola	32
2.4 Os instrumentos de navegação e o espetáculo no mar: tecnologias de comunicação e informação e sociedade do espetáculo	36
2.5 As redes em que navegamos no mar de informações e as redes em podemos nos enroscar	48
2.6 O desafio de mergulhar nessas águas	56
3 A BARCA (FURADA?) CHAMADA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO	60
4 PARTE DA TRIPULAÇÃO E DOS PASSAGEIROS DA BARCA DO ENSINO MÉDIO: JOVENS	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	186

1 INTRODUÇÃO

O processo dessa pesquisa foi, para mim, muito instigante e muito gratificante. Não consigo negar que minha experiência em sala de aula e minhas reflexões como professor marcaram o início, o meio e o fim desse trabalho. Marcaram, mas não determinaram. Minha relação com meus jovens alunos em sala de aula sempre foi harmônica e respeitosa. Marcada por respeito, dedicação e autoridade, mas, às vezes, manchada por desvios de conduta – meus ou de meus jovens alunos.

Sempre li meus deslizes como resultado de uma frustração em mim gerada pela seguinte observação: muitos dos jovens alunos, ainda que fossem atentos, participativos e respeitosos em sala de aula – não conseguiam bons resultados nas avaliações que eu propunha; e elas sempre eram, ao meu ver, condizentes com o que fora desenvolvido e proposto em nossos encontros.

Desconfiava, então, de que o mal resultado era fruto de falta de dedicação dos alunos em casa e falta de concentração deles em aula; embora dificilmente houvesse conversas excessivas e dificilmente eu percebesse desatenção deles – era frequente a percepção de que muitos não se apropriavam daquilo que lhes fora apresentado como ponto de reflexão em minhas aulas de Português. Não via problemas com as aulas nem com o espaço da sala de aula; considerava sim que não havia estudos em casa.

Escutei quase sempre, entretanto, que os jovens alunos não gostam da escola; não valorizam a escola; não veem a hora de se livrar dessa obrigação que se lhes impõe. Não sentia e não percebia nada disso. E ouvia isso em pronunciamentos feitos por adultos, não por jovens alunos.

Resolvi, então, pesquisar melhor o caso; e pedi ajuda da universidade pública, que foi meu referencial de formação acadêmica. Procurei entender qual é a relação dos jovens alunos com a sala de aula e verificar se procede ou não a afirmação de que eles não gostam dela.

Mas antes de entrar no processo de pesquisa em si acho importante apresentar o pesquisador que aqui fala e as vivências que o levaram a se debruçar sobre o tema dela. Vejamos:

Sou formado em Letras (Italiano e Português) na USP¹ e dou aulas de Gramática, Redação e Literatura para jovens alunos desde 2000.

Trabalho e estudo com jovens desde minha entrada no mundo acadêmico, e intensifica-se, a cada ano de experiência, meu sentimento de angústia diante das incertezas que aumentam em proporção ao nível de reflexão e dedicação que aplico em minha tarefa docente. Sempre me questiono sobre o que significa “educar”, “dar aulas”, “conscientizar”, “preparar para a vida”, “preparar para a universidade”... Sempre me questiono sobre o motivo da incoerência entre o que vejo de muitos alunos nas salas de aula e o frequente mal resultado que obtêm nas avaliações internas e externas a que são submetidos. Durante as aulas, vejo uma boa parte dos alunos silenciarem-se, olharem-me atentamente enquanto explico e olharem para o vazio ou para seu material de aula como se estivessem pensando concentradamente enquanto estão com tempo para resolver as questões que frequentemente lhes lanço. Nas avaliações, contudo, noto muitos resultados incompatíveis com os esperados.

Sempre me angustiei em ver que a maioria deles gosta das minhas aulas, sorri durante elas, presta atenção no que digo, dedica-se à realização de exercícios em sala (desde que eu os acompanhe) e mostra-se feliz ao sentir que aprende desde algo simples como o conceito de substantivo até algo mais complexo como a elaboração de um parágrafo indutivo.

Tenho, entretanto, alguns incômodos: não sinto que eles estudam em casa; não sinto que eles se dedicam em casa; e não sinto que eles valorizam o conhecimento acadêmico em si.

Também ouvi meus amigos professores - tanto da rede pública quanto da rede privada - relatarem que seus alunos, não obstante apresentem resultados ruins em provas formais, comportam-se bem em sala de aula.

Entretanto, o que mais se divulga na grande mídia e mais se propaga nas conversas em salas de professores e em ambientes externos à escola são as exceções: casos de indisciplina, casos de violência e casos de desrespeito dentro de sala de aula.

Entrei no mestrado em busca de resolver esse paradoxo: a diferença entre o que se vê dentro das salas de aula e o que se fala delas e entre o que os jovens alunos sentem do que fazem dentro delas e o como as levam (ou não) para sua casa.

Tinha minhas pistas. Parecia-me que temos uma cultura de títulos: valorizam-se títulos, independentemente do conhecimento que os acompanhe. Precisa-se ter Ensino Médio

¹ Universidade de São Paulo

Completo para trabalhar em um posto de execução de tarefas simples; precisa-se ter Ensino Superior Completo para se trabalhar em algum cargo de chefia; precisa-se ter Especialização para se trabalhar em algum cargo de mais alto salário; precisa-se ter Mestrado para se dar aulas no Ensino Superior; precisa-se ter Doutorado para se orientar um aluno de mestrado. Mas quase nunca são cobrados, aferidos ou usados os conhecimentos supostamente trazidos pelos títulos de Ensino Médio, Ensino Superior, Especialização, Mestrado ou Doutorado.

Sabe-se que é importante ter estudos; mas pouco se discute o que são estudos. Pode ser por isso que se frequentem escolas sem que se estude; e pode ser por isso que se valorizem as escolas, mas pouco se valorizem os conhecimentos que ela oferece.

Há anos a leitura do texto “Manifesto contra o trabalho”, do grupo Krisis (2003) espantou-me por sua clareza e consistência argumentativa; a tese ali defendida é a de que o trabalho, como forma de se produzirem os bens necessários à sobrevivência humana, não era mais necessário no final do século XX. Tempos depois, entrei em contato com “Sociedade sem Escolas”, de Ivan Illich (1973), outra obra provocativa cuja tese maior é a de que o sistema educacional institucionalizado é ineficaz e dispendioso demais.

São duas obras provocativas, claro; mas são obras de crítica pertinente e mordaz, que traz necessidade de reflexão mais profunda quando somada ao quadro que hoje vemos pintado em nossa sociedade: muitos cidadãos se matando de muito trabalhar e outros tantos morrendo por falta de emprego; investimentos públicos em educação e em segurança ficando longe dos resultados esperados e, por fim, jovens² querendo mostrar sua capacidade e sua diversidade enquanto adultos os taxam ora como “esperança de um futuro melhor” ora como “problemas sociais”.

A escola, lugar frequentado por uma grande diversidade de jovens alunos, recebeu a incumbência de ser uma instituição secular que se responsabiliza pela educação formal deles. Sabe-se que não há “a escola” nem existem “os jovens”. As escolas são frequentadas por diversos tipos de jovens alunos e são influenciadas tanto por singularidades humanas quanto por processos históricos que podem resistir a suas propostas ou legitimá-las. Entre essas

² Quando citamos a palavra "jovens" nesse trabalho, não falamos de todos aqueles seres que têm entre 15 e 30 anos como se entendamos que são todos iguais; estamos falando desses seres naquilo que eles têm de semelhança, estamos falando de uma categoria social que, como tal, foi criada a partir de características que permitem agrupá-la como um conjunto de pessoas com suas idiosincrasias, com suas particularidades e com seus *modus vivendi* específicos; mas pessoas que apresentam entre si muito mais semelhanças do que diferenças.

singularidades, destacam-se as dos jovens alunos - que ali estão para aprender e para conviver - e as dos professores - que ali estão para ensinar e para sobreviver. As relações entre esses dois atores sociais são fundamentais para se estabelecer o processo de ensino-aprendizagem e, nesse processo, interessa-nos compreender as singularidades dos jovens alunos e da relação deles com as salas de aula do Ensino Médio.

Sabemos que o cotidiano escolar do Ensino Médio sujeita os indivíduos que a ele estão submetidos a muitos desafios e a muitas idiossincrasias. São muitos os desafios: busca de envolvimento, de compromisso ético, de corresponsabilidade, de colaboração, de posicionamento crítico, de formação de cidadãos críticos, de novos tratamentos didáticos e pedagógicos, de qualificação dos professores...

É bem verdade que tudo isso se torna muito mais complexo em um contexto no qual a instituição escolar está colocada, com questões de contínuas dúvidas e de duvidosas continuidades. São-nos apresentados frequentemente novos modos e novas razões para se pensarem os saberes constituídos e os que estão se constituindo; e são-nos apresentadas continuamente diversas formas para se avaliar e se repensar o currículo.

Mas estamos diante de uma escola que se organizou a partir de modelos provenientes da Europa e dos Estados Unidos, em que se valoriza a convivência harmônica entre pessoas, mas também se sustenta um projeto modernizador de sociedade a partir de parâmetros tipicamente europeus (REZENDE, 2010). Esse projeto, então, busca uma “diversidade homogeneizada”, com a organização social desejada por quem a projeta como adequada, com a linguagem de acordo com o padrão de quem a considera padronizada, com as relações entre professor e aluno estabelecidas de acordo com o referencial de quem as julga exemplares. Enfim, com a estrutura ditada por quem detém o poder e assumida como adequada por aqueles que a ele estão submetidos. Temos metas – estabelecidas por quem está no poder – a serem cumpridas, e elas são relacionadas a uma “educação de qualidade”. Temos ranqueamentos internacionais em que precisamos melhorar nossa posição – e eles são elaborados de acordo com interesses mais mercadológicos do que educacionais (KRAWCZYK, 2014). Temos avaliação de desempenho das escolas que afetam tanto as condições de trabalho dos personagens envolvidos com elas quanto as finanças de todos os funcionários das escolas – e elas são elaboradas por gestores públicos que, muitas vezes, mais se comprometem com questões eleitorais do que com questões educacionais.

Tudo isso dentro de uma comunidade escolar de Ensino Médio bastante marcada por desigualdades, mas com um currículo voltado para um projeto de homogeneização que busca facilitar a construção de um projeto de formação de cidadãos subservientes, ingênuos e

acríticos (BEISEGUEL, 2008). As disciplinas não dialogam ou pouco dialogam entre si, as políticas públicas educacionais são descontínuas e normalmente têm pouca aceitação entre os professores, já os jovens alunos parecem valorizar o conteúdo visto em sala de aula, sobretudo quando são convidados ao diálogo; mas estão inseridos em um ambiente cultural que pouco valoriza conhecimentos aparentemente sólidos e pouco valoriza esforços e sacrifícios certos no hoje em troca de possíveis (e não muito prováveis) recompensas no amanhã. Isso pode ajudar a entender por que os jovens alunos do Ensino Médio pouco levam para sua casa e para seus grupos de convivência o conteúdo apresentado a eles em sala de aula.

Somam-se a isso as questões relacionadas às desigualdades que dificultam o acesso à escola e a permanência nela, entre elas a relutância em não olhar os jovens alunos como sujeitos portadores de histórias e de dificuldades que lhes são próprias e lhes tornam indivíduos diferentes entre si, com semelhanças sim – assim como as têm as crianças, os adultos e os idosos - mas também com diferenças. Jovens alunos que não se sentem ouvidos ou não se sentem respeitados nas escolas relutam em nelas continuar e, muitas vezes, fazem-no muito mais por obrigação do que por algum tipo de valor que atribuem àquilo que – embora importante – lhes é oferecido como conhecimento acadêmico.

Nossa contemporaneidade baseia-se na lógica da informação “útil”, “veloz”. E isso faz muitas das informações se esvaziarem de sentido muito rapidamente, faz pessoas de realidades diferentes interessarem-se por aquilo que não tem relação com a sua condição humana e faz indivíduos pouco refletirem sobre aquilo que se lhes apresenta como informação. É um excesso de informação aparentemente útil que distancia o ser daquilo que lhe é verdadeiramente útil e o distancia também de sua condição humana. As informações são espetaculosas e urgentes; mas não são profundas nem necessárias; e isso aliena o ser que, perdido entre o que lhe é mostrado como importante e o que lhe parece ser adequado, normalmente cede às coerções e coações da sociedade de consumo em que se insere.

Essa realidade também afeta as escolas de Ensino Médio: há muito o que se ensinar e muito o que se aprender; mas muito desse muito tem pouco ou quase nada relacionado com a realidade dos jovens alunos que a frequentam. O professor tem a necessidade e a obrigação institucionalizadas de ensinar “tudo” para “todos”. E “todos” têm que aprender “tudo” para conseguir bom resultado em alguma avaliação externa, que pouco se relaciona com suas questões existenciais. Pouco parece importar “o que” o professor ensina; importa sim “é que” ele ensine, dê aulas, convença os alunos a se comportarem e permanecerem, sem problemas de indisciplina, dentro das salas de aula. Mas nunca deixa de ser importante o fato de que a escola é mais do que um lugar de ensino-aprendizagem, é também um lugar de encontro

frequentado por crianças, jovens e adultos a fim de praticar e aprender a arte do con-viver. Nessa arte, professores e alunos devem re-conhecer seus saberes, seus desafios e seus limites a fim de, juntos, elaborarem e re-elaborarem seus projetos de vida, assim como re-elaborarem a estrutura social em que se inserem e que sustentam.

Foi observando todo esse processo e fazendo outras observações e leituras que não são pertinentes para o objetivo desse trabalho que, então, resolvi fazer uma pesquisa com o objetivo de investigar as relações dos jovens alunos com o espaço sala de aula a fim de verificar se, de fato, eles não apreciam aquilo que vivenciam dentro dele. Elaborei o projeto, encaminhei à Unesp de Presidente Prudente, passei no processo seletivo e comecei minha pesquisa. Muitas leituras e muitas produções textuais me acompanharam enquanto fazia os créditos obrigatórios. Tive a felicidade de conseguir escolher disciplinas que estavam bem ligadas ao meu objeto de pesquisa e às minhas inquietações pessoais. Todas elas ajudaram-me a pensar melhor. Mas tive também a necessidade de me adaptar a uma escrita acadêmica, que não usava há tempos e que não uso aqui nesse início de trabalho.

Terminados os créditos obrigatórios, fui a campo. Escolhi, a partir dos objetivos da pesquisa e de relatos que ouvi tanto de meus colegas professores quanto outras pessoas que conheço, uma escola estadual na qual eu não trabalhasse e que fosse considerada boa e se localizasse na cidade de Presidente Prudente.

Duas eram as escolas em que poderíamos fazer nossa pesquisa sem nos distanciarmos de nosso objetivo. Tivemos muitas dificuldades para conseguir entrar na primeira, foram duas semanas de tentativas de autorização e a resposta era sempre a mesma: a diretora não se encontra. Somente depois descobrimos que não conseguíamos contato com a diretora porque ela estava afastada em decorrência de problemas de saúde. Depois de já termos buscado a segunda escola, a diretora ligou-nos e se mostrou bastante disposta a nos apoiar na pesquisa, deixando os portões da escola e as portas das salas de aula abertos para a nossa entrada.

Na segunda escola também tivemos alguma dificuldade de entrada: foram três visitas à escola até conseguirmos o aval da diretora. A primeira visita foi de conversa com uma das coordenadoras, que nos foi apresentada por uma professora da escola; a segunda foi para convencer a outra coordenadora. A terceira foi para dar esclarecimentos à diretora, que então já fora comunicada pelas coordenadoras sobre a pesquisa.

Em todos os momentos tive muita receptividade da direção da escola, da coordenação e dos alunos. As três visitas iniciais foram sempre agradáveis, com horário marcado e atendimento pontual.

Recebida a autorização e assinados os termos de consentimento, apliquei questionários fechados nas três salas de terceiro ano do Ensino Médio que a escola tem. Os alunos todos responderam os questionários, em silêncio e com dedicação, e a maioria deles se prontificou a continuar participando da pesquisa.

A partir das respostas que todos me deram no questionário fechado, montei três grupos focais com alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio. Dois deles tinham sete alunos, o outro tinha nove.

Não considerei que a pesquisa pudesse ser conduzida apenas com revisão bibliográfica sem que os principais sujeitos delas – os jovens alunos – fossem atentamente ouvidos e analisados. Foi por isso que optei por fazer um questionário fechado a fim de ver o que os jovens alunos declaravam de si e de suas relações com a sala de aula e, depois, trabalhar com Grupo Focal complementando-o com Entrevistas de Verificação no intuito de ouvir mais atentamente alguns deles.

O questionário fechado respondido por todos os 101 todos os jovens alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio daquela escola poderia me permitir que, com dados quantitativos, pudesse ter uma visão geral a respeito deles . A partir dos dados coletados, que se somaram à minha experiência como professor e às leituras que fiz ao longo vida e da preparação da pesquisa de campo, selecionei os alunos para três diferentes grupos focais e também elaborei as questões que direcionariam os encontros de cada grupo.

Os dados quantitativos, dessa forma, foram subsídios mais objetivos para que, em contextos de mais abertura para o diálogo e de mais aproximação com os jovens alunos, também fosse mais explorada a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa à medida que eles fossem respondendo perguntas abertas e fossem evidenciando suas reflexões, suas angústias e suas certezas.

Haja vista que percebemos a realidade orgânica (BOBBIO, 1995), sabemos também que à objetividade e à subjetividade dos jovens alunos soma-se também um outro fator: a intersubjetividade, que é resultante e resultado de sua convivência entre pares e entre não-pares e compõe o seu modo de ser e de se portar no mundo.

Fizemos, então, coleta de dados por meio de questionário fechado, de grupo focal e de entrevistas de verificação. E ainda sabemos que nenhum instrumento é bastante ou perfeito e cabe ao pesquisador, portanto, ajustar técnicas e instrumentos ao seu objeto de pesquisa a fim extrair as informações mais relevantes para conseguir a análise desejada e chegar a conclusões que mais se aproximem da realidade estudada (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Foi a partir dessa reflexão que escolhemos mesclar Grupo Focal com Entrevistas de Explicitação (VERMESCH, 2004, 2010). Grupo Focal pelo fato de essa metodologia estimar o estar junto que é bastante apreciado por aqueles que experimentam a condição juvenil e por valorizar interações e experiências comuns que podem ter sido vivenciadas pelos jovens alunos. Entrevistas de Explicitação para que pudesse diminuir quaisquer imprecisões que porventura ficassem nas argumentações dos sujeitos nas reuniões de grupos focais e para que também se pudesse aprofundar a análise deles em momentos mais individualizados de diálogo.

A partir de critérios mais objetivos dos questionários fechados é que montamos três grupos focais diferentes a fim de, escutando os jovens alunos e analisando as falas deles, pudessemos ter a imagem do coletivo que mais se aproximasse da realidade deles. Foi em decorrência disso que, em nossas análises, não buscamos as diferenças entre o que os grupos e os indivíduos falaram; mas sim as semelhanças.

Montamos três grupos: dois com sete alunos – “a” e “b” - e um com nove - “c”. Fizemos duas reuniões com cada um deles, de acordo com a disponibilidade dos jovens alunos e da escola, respeitando então os dias em que atividades foram suspensas, os dias em que a escola não pode funcionar em decorrência de imprevistos relacionados à manutenção (queda de energia em virtude de temporal na cidade) e os dias em que os alunos estavam fazendo atividades de avaliação.

A segunda reunião com o grupo “c” teve a participação de sete alunos; dois deles faltaram no dia marcado. A segunda reunião com o grupo “a” teve a participação dos mesmos sete alunos que foram à primeira. Já a segunda reunião do grupo “b” teve a participação de apenas três alunos, muito provavelmente por ter acontecido já na primeira semana de dezembro e a totalidade dos professores já terem terminado os processos de avaliação dos jovens alunos que, já dispensados das obrigações acadêmicas e burocráticas da escola, deixaram de frequentar a escola e anteciparam suas férias de final de ano.

Em todas as reuniões, os jovens alunos se comportaram muito bem, foram prestativos em suas respostas e educados comigo. Na segunda reunião de um dos grupos, um integrante veio com um amigo, que gostaria de participar da pesquisa; esse fato mostrou-me ainda mais o quão bem eu estava sendo recebido pelos jovens alunos que colaboravam comigo, percebi que eles estavam felizes pelo simples fato de poderem ser ouvidos com atenção e de não estarem participando de reuniões que tivessem como objetivo lhes dar lições de bom comportamento em sala ou broncas por falta de dedicação aos estudos.

Nas transcrições aqui presentes não colocamos nome verdadeiro de nenhum deles, colocamos sempre nomes fictícios a fim de preservar a identidade de cada um dos sujeitos que colaboraram com a coleta de dados dessa pesquisa. A cada reunião as ideias iam se esclarecendo e eu ia compreendendo melhor cada um deles. As ideias que não ficaram bem esclarecidas nos grupos focais foram clareadas em entrevistas de verificação, que foram combinadas com os alunos na segunda reunião de cada grupo e foram feitas, depois de finalizados os grupos focais, em local e horário escolhidos por eles.

Laville e Dione (2004) indicam que Grupo Focal é uma técnica de entrevista que se dirige a duas ou mais pessoas simultaneamente, seu objetivo principal é recriar um contexto ou um ambiente social no qual o sujeito possa interagir com outros, defender seus pontos de vista e debater com os outros. As perguntas das reuniões dos grupos devem ser previamente elaboradas e centradas em um tema. Cabe ao moderador (pesquisador) fazer essa elaboração prévia e manter o diálogo entre os participantes, garantindo que todos eles tenham condições de se expressar.

A pesquisa com grupos focais busca recolher e perceber, a partir de trocas realizadas no grupo, atitudes, conceitos, crenças, experiências, reações e sentimentos dos sujeitos que as integram. Além disso, o grupo focal cria condições que permitem a aparição da multiplicidade avaliações e emoções no grupo e isso facilita a descoberta de significados que, por outros meios, dificilmente poderiam ser captados (MORGAN; KRUEGER, 1993).

Não há consenso sobre o número mínimo de participantes dos grupos, Gondim (2002) afirma ter conduzido um grupo focal com apenas dois participantes, em decorrência da amplitude do alcance de seu tema e da dificuldade de conduzir uma pesquisa com jovens no campo educacional brasileiro.

Tivemos, em nossa experiência, um grupo no qual faltaram muitos dos integrantes iniciais, conforme já explicitado anteriormente; mas mais do que essa dificuldade tivemos uma outra: a de manter os jovens entrevistados falando sobre o mesmo assunto. Não eram raras as vezes em que eles começavam assuntos paralelos às perguntas e nós os deixávamos seguir pelos caminhos que traçavam, para evitar que as reuniões adquirissem um caráter de arbitrariedade de assuntos escolhidos pelo pesquisador. Entretanto, tínhamos um recurso: quando víamos que eles se desviavam do que falavam, anotávamos em uma folha o momento em que isso ocorria e o assunto que estava sendo desenvolvido; assim que víamos os ânimos dos jovens alunos se acalmarem diante do assunto que surgira sem nosso planejamento, voltávamos a fazer perguntas que incentivassem ao retorno das respostas às perguntas que planejávamos.

Quanto ao número máximo, define-se que ele não pode ser muito grande a fim de que se possam ouvir todos os integrantes do grupo. Gatti (2005) sugere algo entre 12 e 14 participantes contando que alguns deles possam desistir ao longo do processo.

Também não há, nesse tipo de metodologia, definição sobre o número mínimo ou máximo de reuniões. Gatti (2005) afirma que elas devem continuar enquanto o pesquisador considere que ainda possam ser produtivas e lhe fornecer dados para a sua pesquisa e indica que é comum se fazerem entre duas e três reuniões, embora não seja pouco frequente que se faça uma única reunião.

Essa metodologia pode ser aplicada para compreender a diversidade de juízos de valor e de reações a respeito de fatos, práticas ou produtos. Uma de suas marcantes características é a de fornecer dados para o pesquisador elaborar e aprofundar reflexões que têm como ponto de partida as falas de seus participantes; além disso, ela ainda permite que os participantes apresentem um rico material ao pesquisador: suas concepções, suas opiniões e seus conceitos a respeito de um assunto específico (KRUEGER, 1988). Seu uso é muito comum em abordagens qualitativas em pesquisa social e tem sido valorizado em pesquisas educacionais (GATTI, 2005). Em alguns casos, ele pode ser fonte única de dados para a pesquisa; em outros, pode ser associado a outro tipo de coleta (BUNCHRAFT; GONDIM, 2004).

Optamos, como já afirmamos anteriormente, por mesclar o Grupo Focal com as Entrevistas de Explicitação (VERMESCH, 2004, 2010). Isso nos trouxe a possibilidade de captar melhor as opiniões de alguns sujeitos e compreender mais profundamente as peculiaridades de sua linha de raciocínio.

Fizemos duas entrevistas desse tipo, com dois alunos que, nos grupos focais, mostravam-se mais envolvidos com as perguntas e com as respostas, mas não tinham tempo ou condições de responderem como desejavam, pois ora eram interrompidos por outros membros dos grupos ora interrompiam seu raciocínio por notarem que outros membros também queriam se expressar ou demonstravam algum tipo de desinteresse por aquilo que eles estavam a falar. Cada uma das duas entrevistas de explicitação foi realizada em local e horário convenientes para os jovens alunos entrevistados e teve um plano de ação a fim de que conseguíssemos as informações de que precisávamos. Assim, os dois alunos entrevistados tiveram condições de se reportar aos momentos singulares que marcamos nas reuniões e de trazer à tona, acompanhados por nós e conduzidos por nossas perguntas, aquilo que precisava de mais esclarecimentos para a nossa pesquisa (VERMERSCH, 2010; FAINGOLD, 2004). Auxiliamo-los na verbalização daquilo que ensaiaram falar e no aprofundamento das revelações que iniciaram nas reuniões nos grupos focais. Os sentidos implícitos ficaram mais

explícitos nessas reuniões e as argumentações puderam ser mais alongadas, haja vista que tiveram mais tempo para se comunicarem e explicitarem aquilo que pensavam ou sentiam sobre sua relação com a sala de aula.

Cuidei-me para não inferir aquilo que eu gostaria de inferir, mas sim aquilo que os dados me sugeriam, e nunca perdi de vista que pesquisas qualitativas contam com interpretações do pesquisador e seguem uma tradição compreensiva. Suas conclusões são, portanto, fruto da análise de um sujeito que tem seus valores, seus sentimentos e suas percepções; mas tenta-se diminuir a força disso tudo em suas análises (ALVES-MAZZOTTI, 1999).

Inicialmente, fiz um projeto piloto alunos da escola em que dou aulas; nesse projeto notei que – embora se recomende a presença de colaboradores a fim de contribuir com a anotação de quais são os sujeitos de cada uma das falas e de evitar tergiversações nas reuniões – isso não seria preciso nessa pesquisa em específico: os jovens alunos entrevistados e eu – talvez em decorrência de minha experiência em conduzir discussões com jovens alunos em debates que há 15 anos conduzo nas aulas de redação que ministro - não nos permitíamos fugas do que estava em questão e, além disso, os modernos equipamentos de áudio permitem a precisão necessária para identificar a voz de cada um dos entrevistados. Notei que a ausência de colaboradores não traria prejuízo na coleta de dados e também senti que teria muitas dificuldades para conseguir reunir mais dois pesquisadores experientes nessa metodologia ao meu projeto. Resolvi - motivado pelo sucesso do piloto, pela facilidade trazida pelos modernos aparelhos de captação de áudio e pela dificuldade em encontrar pesquisadores experientes nessa metodologia - que dispensaria a presença de colaboradores para essa etapa.

Nossa investigação tomou os jovens alunos como sujeitos reais, concretos, que têm muito a nos revelar sobre sua condição de aluno e sobre sua relação com a sala de aula. Nosso primeiro encontro foi de grande motivação – tanto deles, que estavam felizes por participarem de uma pesquisa acadêmica, quanto minha, que também estava feliz por conseguir, depois de muito trabalho, aplicar um questionário fechado, analisá-lo, convidar alunos a partir de um critério que nos desse confiabilidade na elaboração dos grupos e, por fim, conseguir fazer a primeira reunião com cada um deles.

Conforme dissemos, organizamos os alunos em três grupos considerando as respostas que tivemos no questionário fechado. Um mais heterogêneo: alunos que pegavam ônibus para ir à escola e alunos que não o faziam; alunos que declaravam gostar do que faziam em sala de aula e alunos que não o faziam; alunos que consideravam importante o que viam em sala de

aula e alunos que não o faziam. Os outros dois mais homogêneos: um só com alunos que declaravam não gostar ou gostar pouco do que faziam em sala de aula e outro só com alunos que declaravam gostar ou gostar muito do que faziam em sala de aula. Todos os alunos que participaram da pesquisa moravam na cidade em que se encontra a escola, que é considerada uma boa escola estadual de ensino médio na cidade; uns iam a pé para lá, por morarem perto; outros iam de ônibus e outros iam de moto ou carro, levados por seus responsáveis.

No início da primeira reunião de cada grupo, todos entregaram seus termos já devidamente assinados por seus responsáveis e, logo depois disso, nós nos apresentamos mais descontraidamente. Logo após esse momento de apresentação e de descontração, apresentei-lhes os aparelhos de gravação de áudio e expliquei-lhes por que precisaria ligá-los. Considerei importante fazer esse momento de apresentação descontraída e apresentar os aparelhos de gravação de áudio a eles. Isso poderia deixá-los menos inibidos diante dos aparelhos que viam e da situação que viviam. Feitos esses momentos, iniciamos a gravação de nossa reunião. Pedi que todos eles falassem seus nomes e se apresentassem novamente, expliquei que isso era importante para que eu reconhecesse a voz deles no momento de fazer as transcrições.

Iniciamos, por fim, as perguntas planejadas. Suas falas proporcionaram momentos de tensão e de descontração, de recordações e de reflexões durante nossos encontros.

Alguns deles frequentavam a escola pela manhã e tinham tempo livre pela tarde, outros ocupavam sua tarde com algum tipo de trabalho. Entre todos eles, apenas um, Pedro, apresentava-se trabalhando formalmente, em um hotel - do avô - como ajudante de serviços gerais. Os outros jovens estudantes que também trabalhavam faziam-no informalmente. Todos que tinham alguma atividade remunerada mostravam-se orgulhosos disso, consideravam-se independentes financeiramente.

Com exceção de Pedro, todos outros jovens alunos tinham pais trabalhadores de condições simples – nem ricos nem carentes – por isso não estudavam em alguma outra escola que fosse particular e, no juízo de valor deles, melhor. Todos eles também, com exceção de Pedro novamente, nunca tinham repetido de ano. Somente Pedro e Vitor já tinham estudado em uma escola particular. Pedro saíra por não gostar de estudar e Vitor por dificuldades financeiras de seus pais.

Analisar todos os dados que coletamos e relacioná-los com aquilo a que nos propusemos estudar foi bastante desafiador e bastante gratificante. Trabalho complexo, extenso e longo, haja vista a amplitude de nosso escopo de estudos: a educação e os jovens alunos que nela estão inseridos. Nosso campo de reflexão é, pois, amplo e complexo. Primeiro porque a educação está inserida, sempre, em um contexto social e é em relação a ele –

contrariando-o ou reafirmando-o - que ela se molda. Segundo porque em tempos contemporâneos, marcados por ampla diversidade, busca-se – ao mesmo tempo – considerar o geral e o particular. Terceiro porque o falar de juventude ou de jovens é uma atitude que oscila entre falar de uma categoria social e falar de alguns conjuntos de pessoas com características culturais diversas. Contentamo-nos, então, com uma análise que ficou bem longe de esgotar os assuntos em questão, mas que dá bons caminhos a seguir a fim de aprofundar a reflexão e os conhecimentos sobre eles.

Destarte, nosso trabalho se apresenta com uma explanação de nosso aporte teórico, dando referências para a escuta e a análise das falas dos jovens alunos da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa e termina com as considerações finais as quais não são suficientes para solucionar os problemas vividos no Ensino Médio; mas indicam caminhos a serem seguidos ou desbravados a fim de que a situação tanto dos jovens alunos quanto dos professores que trabalham com eles seja mais agradável e que seu trabalho seja mais prazeroso.

No primeiro capítulo expomos reflexões de autores que discorrem sobre o contemporâneo, sua diversidade, sua complexidade e os diversos contornos – não muito explícitos – que ele tem.

No segundo capítulo apresentamos uma revisão sobre o Ensino Médio brasileiro em tempos atuais – suas dificuldades, sua falta de identidade e de projeto bem delineado, a influência de interesses de mercado em sua condução, seu crescimento e sua estagnação nos últimos anos e a necessidade de sua melhoria.

No terceiro capítulo discorremos sobre a condição juvenil, o que se fala e o que se pensa sobre os jovens e da necessidade de se compreender melhor que não há como falar de uma categoria única quando se faz referência aos jovens.

Mesclam-se a essas informações a exposição e a análise de parte daquilo que colhemos em nossos encontros com jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

O último quinto traz nossas considerações finais, que não têm a mínima pretensão de esgotar tão ricos, complexos e polêmicos assuntos estudados ao longo de nossa pesquisa.

Fica aqui a despedida da escrita pouco acadêmica e o desejo de que o leitor, assim como nós, muito aprenda e muito pense com o que se segue nessa dissertação.

2 (RE)CONHECENDO OS MARES ONDE NAVEGAMOS, AS BARCAS DELES, SUAS TRIPULAÇÕES E SEUS PASSAGEIROS: PÓS-MODERNIDADE, ESCOLAS, JUVENTUDES

2.1 Tomando fôlego

Conforme já enunciado, a leitura do “Manifesto contra o trabalho”, do grupo Krisis (2003) espantou-nos por sua clareza e consistência argumentativa: ele defende muito bem a tese de que o trabalho, como forma de se produzirem os bens necessários à sobrevivência humana, não era mais necessário no final do século XX. Também o texto “Sociedade sem Escolas”, de Ivan Illich (1973), incomoda por sua boa defesa de tese segundo a qual o sistema educacional institucionalizado é ineficaz e dispendioso demais.

As duas obras provocativas convocam a uma profunda reflexão sobre a condição do trabalho e da escola, sobretudo quando às teses delas se soma o quadro que hoje vemos pintado em nossa sociedade: nele estão em destaque muitos cidadãos se matando de muito trabalhar e outros tantos morrendo por falta de emprego; e ao fundo deles estão também ilustrados, mas fora de foco, investimentos públicos em educação e em segurança ficando longe dos resultados esperados. Vendo tudo isso e espantando-se com esse cenário, existem muitos jovens querendo mostrar sua capacidade e sua diversidade; mas taxados, por adultos, ora como “esperança de um futuro melhor” e ora como “problemas sociais”.

Trabalhamos e estudamos com jovens desde nossa entrada no mundo acadêmico, e intensifica-se, a cada ano de experiência, nosso sentimento de angústia diante das incertezas que aumentam em proporção ao nível de reflexão e dedicação que aplicamos em nossa tarefa docente. Sempre nos questionamos sobre o que significa “educar”, “dar aulas”, “conscientizar”, “preparar para a vida”, “preparar para a universidade”... Sempre nos questionamos sobre o motivo da incoerência entre a boa postura de muitos alunos dentro das salas de aula e o frequente mal resultado que eles obtêm nas avaliações internas e externas a que são submetidos. Durante as aulas, vemos uma boa parte dos alunos silenciarem-se, olharem-nos atentamente enquanto explicamos e olharem para o vazio ou para seu material de aula como se estivessem pensando concentradamente enquanto estão com tempo para resolver as questões que frequentemente lhes lançamos. Nas avaliações, contudo, notamos muitos resultados incompatíveis com aqueles que esperávamos.

Nosso escopo de estudos é a educação e o nosso trabalho é mais relacionado aos jovens. Nosso campo de reflexão é, pois, amplo e complexo. Primeiro porque a educação está

inserida, sempre, em um contexto social e é em relação a ele – contrariando-o ou reafirmando-o - que ela se molda. Segundo porque em tempos pós-modernos e de ampla diversidade, busca-se – ao mesmo tempo – considerar o geral e o particular; e o falar de juventude ou de jovens é uma atitude que oscila entre falar de uma categoria social e falar de alguns conjuntos de pessoas com características culturais diversas. Haja vista essa complexidade e diversidade, dedicaremos um próximo capítulo todo para discorreremos sobre a condição juvenil e sobre as culturas juvenis.

2.2 Iniciando o mergulho...

Alguns autores, dentre os quais destacamos Bauman (1998, 2001, 2011 e 2013), chamam o tempo que estamos vivendo de Pós-Modernidade. Para eles, esse tempo é de incertezas, fluidez de valores e rapidez de informações. Tudo isso, somado, traz a nós possibilidades mais amplas e mais rápidas de prazer; mas aumenta nosso mal-estar

os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade. Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais. (BAUMAN, 1998, p. 10)

Não se fala aqui de segurança física, mas sim de percepção de portos seguros em que se pode investir um projeto de vida e em que se pode apoiar. Essa segurança, embora traga a sensação de tranquilidade e possa diminuir nossas angústias relacionadas às escolhas, diminui a sensação de liberdade, haja vista que restringe as possibilidades de escolhas; e as liberdades diminuídas geram a sensação de menor felicidade. Os indivíduos, então, trocam um pouco de sua segurança por um pouco mais de promessa de felicidade. E essa troca de segurança individual por mais liberdade proporcionou uma estrutura social em que as diferenças econômicas tornaram-se mais evidentes e gritantes, criando uma sociedade em que uma pequena parcela da população é “despudoradamente rica” e uma grande parte do povo é “desesperadoramente pobre” (BAUMAN, 2013) e onde o mal – como repressão policial, “educação” que “prepara” para as demandas do mercado, privatização e mercadorização do ensino – é “feito em nome do bem, a discriminação é feita em nome da igualdade, a opressão em nome da liberdade” (BAUMAN, 2013).

Nesse contexto se instaura uma insegurança pessoal: o indivíduo está a desconfiar das verdades que lhes são oferecidas e, ao mesmo tempo, não encontra fontes em que confie nem oxigênio suficiente para respirar seguro e aliviado. Nesse contexto se encontram os jovens alunos, que estão ora confiando na escola e ora desconfiando dela, que estão ora sentindo-a como a instituição que lhes promete a liberdade e ora vendo-a como a instituição que vai prepará-los para se tornarem submissos às mais variadas formas de coerção e coação social existentes.

Sabemos que temos necessidade múltiplas; mas o mercado – com o auxílio do governo e da publicidade – faz-nos ver a necessidade como um déficit e, novamente, o mal – encontrado por exemplo no consumismo e na extravagância – é visto como um bem. Somos induzidos a ver a necessidade como um déficit “a ser corrigido” e a esquecer que ela é “a condição de toda a criação” (BAUMAN, 2013). Isso nos faz, então, ter forte sensação de angústia e de descontentamento quando necessitamos de algo (concreto ou simbólico) mas não podemos satisfazer de imediato essa necessidade. Confundimos o esperar com o sofrer; e nos esquecemos de que é no esperar que surge o planejar e, conseqüentemente, a condição de libertar-se.

Dessa forma, com necessidades sendo avaliadas como déficits e com inúmeras possibilidades sendo oferecidas a todo instante, o sujeito pós-moderno se coloca e é colocado em uma desconfortável posição de muita atitude, muito consumo, muitos contatos, e muitas conversas; mas pouca reflexão. Aqueles que não admitem essa postura são frequentemente excluídos ou taxados como “sujeira”, algo a ser evitado:

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a “sujeira” da pureza pós-moderna (BAUMAN, 1998, p. 23)

Paradoxalmente, pede-se que o sujeito consiga – sabe-se lá como e em que tempo – cultivar habilidades e recursos que se encontram no lado oposto dessa rapidez de vida:

Os “recursos escassos” básicos de que é feito o capital e cuja posse e gerenciamento fornecem a principal fonte de riqueza e poder são hoje, na era pós-industrial, o conhecimento, a inventividade, a imaginação, a capacidade

de pensar e a coragem de pensar diferente – qualidades que as universidades foram convocadas a criar, disseminar e instilar. (BAUMAN, 2013, p. 48).

Reina, assim, uma incoerência entre o que governo e mercado pedem e prometem para os indivíduos e o que se cobra para que os indivíduos tenham a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. Governo e mercado promovem a “liberdade do consumidor” e louvam o “consumo como um atalho para a felicidade” (BAUMAN, 2013); nós aprendemos que os ícones de nosso tempo são o “excesso e a extravagância” (BAUMAN, 2013), somos incentivados a fazer planos para o imediato, a alcançar objetivos que se tornam frustrações poucos instantes depois de serem alcançados e somos conquistados pela sedução do consumo, que toma nossas energias e nos leva a uma corrida sem linha de chegada. Entretanto, as placas de “consume” nunca vêm acompanhadas de incentivos ao desenvolvimento das habilidades necessárias para nos mantermos vivos, livres e independentes a ponto de conseguirmos administrar nossas forças e energias. Muitos de nós sucumbem ao encanto e, alienados no consumo, tornam-se – embora cientes da ilusão de felicidade e liberdade a que estão submetidos – escravos voluntários desse ritmo de vida desumano.

A submissão às tentações consumistas é um ato de servidão voluntária. Para usar uma nova expressão em moda, é “pró-ativa”: presume uma escolha e uma ação positivas. Talvez seja isso que torna a armadilha tão excepcionalmente difícil de resistir e mais ainda de desarmar. Afinal, uma vida para o consumo é vivenciada como a sublime expressão da autonomia, da autenticidade e da autoafirmação – os atributos (na verdade, as modalidades) sine quibus non do sujeito soberano. É por essa razão que a orientação consumista consome (ou pelo menos ela taxa pesadamente) a energia vital que poderia ser empregada a serviço dos outros interesses humanos aos quais se recorre – compromisso, devoção, responsabilidade. (BAUMAN, 2013, p. 116)

As afirmações de Bauman parecem se confirmar entre as falas dos jovens alunos com quem conversamos ao longo de nossa pesquisa. Muitos deles relacionaram sua condição juvenil com o lazer e o consumo, com a fruição. Veem o consumo e a extravagância como um bem, confirmando o que Bauman afirma ser um tipo de inversão no qual se vê um mal como se fosse um bem. Reconhecem que têm suas preocupações, mas elas são diferentes e mais amenas daquelas que eles supõem ser enfrentadas pelos adultos. São preocupações que fazem parte de um processo que, simultaneamente, gera alienação entre os indivíduos e lhes traz um sentimento de pertencimento social (CARRANO, 2007).

Maria: é a época que você mais sai, época que você mais faz as coisas... não sei... depois a gente acaba não curtindo mais, tipo, trabalhar, cuidar das pessoas, dos filhos, faculdade, essas coisas. Não temos tantas preocupações assim, tipo, temos preocupações mas não tantas igual os adultos.

Pesquisador: Quais são as preocupações que vocês têm enquanto jovens?

Maria: Faculdade.

João: Comprar celular novo... rrsrrsrrs

Maria: Tirar carta, comprar carro....

Quanto à diversão dos jovens alunos fora da escola, seus depoimentos nos indicam que elas são variadas: shows, churrascos, casas de amigos, baladas (casas noturnas em que pessoas se unem para dançar), jogos eletrônicos em casa, conversas...mas há uma semelhança na resposta deles: sempre comparece a necessidade do "estar junto", se saem para se divertir ou se ficam em casa com o mesmo intuito, fazem-no em companhia de outro jovem.

Pesquisador: Beleza, o que mais que vocês colocam aí de preocupações da condição juvenil? Nada?

De benefícios na condição juvenil; a Pâmela falou de sair né, festa... como é que são as saídas? Eu acredito que não tem uma unidade de sair ou todos vocês frequentam os mesmos

lugares. Como é que é o lazer de vocês. O que vocês fazem pra se divertir?

Bete: Eu acho que é diferente assim... tipo cada um faz uma coisa...

Pesquisador: Vocês podem cada um falar o que faz? Fala aí... Léo

Léo: Não sei...

Pesquisador: Não sabe? Como não sabe?

Pesquisador: Prá onde você vai, o que você faz pra se divertir, se você se diverte em casa, o que você faz em casa pra se divertir...

Léo: Eu gosto de sair ir pra festa com amigos se divertir... mais dançar mesmo, ir atrás de mulher. Rrrrrrr

Já Cruz (1995), considerando a inserção dos sujeitos nas estruturas de produção e o papel da cultura na elaboração de subjetividades, concebe os atores urbanos em três grandes categorias: a dos integrados; a dos disponíveis e a dos circulantes. Os primeiros se encontram inseridos na estrutura; os segundos não estão inseridos nela, mas estão dispostos a entrar nela e se esforçam para isso; os últimos entram no sistema e saem dele com muita facilidade e frequência. São esses últimos os atores mais comuns que encontramos hoje, haja vista a liquidez de valores e a busca incansável de felicidades instantâneas. Salientamos, contudo, que pode haver mais complexidade em nossa realidade, como por exemplo a presença de atores urbanos que se recusam permanentemente a se inserir na estrutura social que veem como demasiadamente carregada de instrumentos de coerção e coação; mas não é objetivo desse texto categorizar os mais diversos tipos de atores sociais.

No mesmo sentido, mas com termos distintos, Schwertner & Fischer (2012) apontam para uma juvenização da sociedade em que a figura jovem torna-se quase um fetiche, um ponto de chegada para crianças e para adultos, haja vista o que se aponta como o excesso de regras e de máscaras característicos dos adultos. Para fugir desse excesso e ficar mais disponível a novas experiências, vemos pais dispostos a aprender com filhos, afirmando não verem qualquer problema nisso. Enquanto isso, a contagem do tempo e as nomenclaturas para as diferenças geracionais se tornam menos precisas, mais rápidas e mais complexas.

Parece que, quanto mais se modifica a contagem do tempo, quanto mais precisa ela fica, quanto mais milimetricamente conseguimos controlar e contar o tempo, mais frouxas e menos precisas se tornam a transmissão geracional e a demarcação de lugares entre jovens e adultos (SCHWERTNER, FISCHER, 2012, p. 404).

O emprego, nesse contexto, não é mais um projeto sólido e de longo prazo. É uma ocupação volátil para diminuir a quantidade de tempo livre e possibilitar o consumo; não é mais como outrora era compreendido; e isso dificulta a criação de planos de longo prazo, bem como aumenta a angústia diante das incertezas.

Na verdade, empregos como tais, como outrora os compreendíamos, já não existem. Sem estes, há pouco espaço para a vida vivida como um projeto, para planejamento de longo prazo e esperanças de longo alcance. (BAUMAN, 1998, p. 50)

Nesse mesmo sentido, os jovens alunos entrevistados demonstraram pensar que fazer um curso superior não lhes garante reconhecimento nem alta remuneração no mercado de trabalho, mas lhes facilita conquistar um emprego, ainda que mal remunerado, em uma sociedade que lhes cobra diplomas (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Isso indica que a pressão maior sentida por eles é direcionada à necessidade de se sustentarem ou de conseguirem algum tipo de ascensão social, e não à importância de se aproximarem de algum tipo de formação escolar mais aprofundada (DEBORD, 2003a). Eles não estabelecem uma relação direta entre estudos e sucesso ou estabilidade financeira; isso também pode explicar o pouco interesse de muitos deles em relação ao conhecimento acadêmico.

Sérgio: É, fazer faculdade não significa necessariamente que você vai ficar bem, você pode se dar bem se especializando num curso técnico ou coisa assim..... não é o diploma que vai trazer isso pra você.....

Ederson: Eu por exemplo, já tenho minha microempresa aberta, consegui..
Samuel: eu diria que quando você consegue um trabalho em si as pessoas vão ver de outra forma você ver de outra forma porque você é graduado, não apenas ter um curso entendeu, mas tem graduação, isso é uma visão que eles vão ter de você mas não conseguir um emprego assim...
Vitor: eu conheço gente que tem 3 faculdade e ganha menos que...
Samuel: certas pessoas que tem uma...
Vitor: ou que não tem nenhuma, véi!

A partir dessa constatação também podemos entender a pouca importância dada à formação acadêmica mais aprofundada no Ensino Médio e deduzir que o Ensino Superior poderá ser avaliado por eles da mesma maneira como o Médio: uma obrigação a ser cumprida.

Fica por conta do indivíduo a construção de sua identidade e a escolha de seu projeto – sempre transitório, de curto prazo e de validade bem curta. Há um processo de desinstitucionalização da sociedade; os indivíduos devem buscar, por si e em locais indefinidos, a sua socialização. Eles são expostos “a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes” (DAYRELL, 2007). Dessa forma, o sujeito da pós-modernidade torna-se um nômade, um vagabundo, um turista ou um peregrino, cada um com suas características e suas relações com a transitoriedade; mas todos viajantes em busca de alguma socialização (BAUMAN, 2008; FEIXA, 2011; LA TAILLE, 2009). O espaço por que transitamos não tem fronteira, é desterritorializado e móvel, nele mudamos de papel o tempo todo, sem necessariamente mudar de *status* (FEIXA, 2011). Sempre que preciso, voltamos à nossa casa própria (quando a temos), ela é nosso único ponto espacial fixo, que ora é visto como sonho de consumo e de conquista ora é visto como aprisionamento (BAUMAN, 1998).

Predomina, entre os indivíduos viajantes, uma ilusão de liberdade e uma ilusão de que tudo está sob controle. Mas esse controle ilusório é fluido e tem como consequência mais intensa a dificuldade de se criarem relacionamentos e laços afetivos confiáveis e duradouros:

Tudo isso oferece ao turista a sensação recompensadora de “estar sob controle”. Não é este, para estar seguro, um controle no sentido agora antiquado, fora de moda e heroico, de quem grava a sua forma no mundo, refazendo o mundo em sua própria imagem, ou querendo-o e conservando-o como tal. Este não é senão o que se pode chamar de controle situacional – a aptidão para escolher onde e com que partes do mundo “interfacer”, e quando desligar a conexão. Ligar e desligar não deixam no mundo qualquer marca duradoura: na verdade, graças à facilidade com que as chaves funcionam, o mundo (como o turista o conhece) parece infinitamente flexível, dócil e esboroável. É improvável manter-se qualquer configuração por muito tempo. (BAUMAN, 1998, p. 115)

Esse posicionar-se no mundo como viajante/turista influencia inclusive os jovens alunos a cobrarem uma escola mais movimentada e flexível. Esteve presente nas falas dos jovens alunos que entrevistamos duras críticas à direção da escola, sobretudo quanto ao que identificam como falta de presença da diretora na escola e ausência de saídas para trabalhos de campo, que normalmente são uma mescla de atividade acadêmica com diversão.

Jordana: Não tem nada a ver, essa direção...

Isabela: Eles não vai atrás também, eles não vai atrás.

Pedro: Porque não é por nada não, se a escola tivesse vontade de ir atrás e fazer, para alugar um ônibus ajeitar tudo e fazer, é dois palitos.

Igor: Não é difícil

Jordana: Você (dirigindo-se a Pedro) não estudou aqui quando era a outra direção. Você tinha que conhecer a outra direção. Oh, o terceiro fazia trote uma vez por mês, quando não era toda sexta feira. Agora essa direção mudou totalmente isso.

Pedro: Então, é isso aí que eu estou falando. A escola não faz porque ela não quer, porque ela não tem interesse em ajudar.

Jordana: Porque não tem boa vontade.

Pedro: Porque, se ela tivesse, pra fazer esse negócio, ia ser muito fácil, e outra, falaram assim “ah, que tem que pedir a não sei quem, à secretaria de não sei onde”. Fii, num tem nada a ver não, não precisa fazer isso, a escola tem que ter recurso, a escola não tem nem recurso para pagar e nem quer fazer.

A partir dos relatos dos alunos, é possível deduzir que direção e equipe de coordenação fiquem, assim como aponta Zibas (2005), muito envolvidos em reuniões com professores e pais e em questões que são mais tipicamente administrativas do que pedagógicas; por isso lhes falte tempo para diálogos mais frequentes com os jovens alunos e para a organização de atividades que extrapolem a sala de aula.

As novas tecnologias de informação e comunicação - dentre as quais destacamos os telefones móveis, os notebooks, os smartphones e os tablets, todos com acesso fácil à internet – parecem colocar todos à disposição de todos com apenas um toque na tela. As fronteiras entre a casa e o local de trabalho, entre a casa e o local de estudo, entre a casa e o local de diversão com colegas foram derrubadas por esses aparelhos. Quem está on-line tem praticamente uma obrigação moral de responder, de imediato, as comunicações que recebe de seus “amigos” virtuais (BAUMAN, 2011).

Essas tecnologias permitem que os jovens alunos levem para dentro de sua casa a convivência com seus colegas, e elas podem substituir as leituras e os estudos: sem elas, era possível que o ato de estudar fosse interpretado como uma prorrogação simbólica do tempo de

convívio com os colegas de turma, que era limitado pela distância espacial entre eles; com elas, a prorrogação simbólica não se faz mais necessária – o convívio é virtual e instantâneo, supera o distanciamento espacial e pode até mesmo substituir os estudos, haja vista que os aparelhos eletrônicos podem ter herdado o poder que os livros os cadernos têm de fazer os jovens alunos se lembrarem das boas sensações de sociabilidade que experimentaram dentro da sala de aula.

Fornecer dados pessoais para empresas que os usam em publicidades direcionadas tornou-se prática comum. Fazer propaganda de empresas compartilhando os anúncios delas em redes sociais é mostrar-se um consumidor ativo, é mostrar-se um ser de respeito, é mostrar-se dentro dos valorosos valores do consumo. Colocar na rede social, para todos os conhecidos e desconhecidos um “boa noite, vou dormir” é considerado um gesto de educação.

O ficar sozinho tornou-se, para uns, um desrespeito aos que os chamam para conversas rápidas ou fúteis on-line; para outros a solidão é o sentimento de abandono por não serem chamados on-line. Poucos são aqueles que notam os males que o mau uso disseminado dessas novas tecnologias nos traz:

Sejamos realistas: os impactos das novas tecnologias de comunicação são como os feitos pela economia liderada pelos bancos, em que os ganhos tendem a ser privatizados, e as perdas socializadas. Em ambos os casos, “os danos colaterais” tendem a ser desproporcionalmente maiores, mais profundos e insidiosos que os eventuais e raros benefícios. (BAUMAN, 2011, p. 19)

Menor ainda é o número daqueles que percebem as sombras desse quadro colorido e desvelam os perigos que ele traz. As poucas pessoas que notam esse matiz sofrem, tornam-se estranhas e indesejáveis, “o indivíduo que pensa se torna problemático até o âmago” (BAUMAN, 1998, p. 98).

Os adultos, sobretudo aqueles que questionam a falta de sentido da estrutura social que está se construindo, deixaram de ser considerados guardiões de bons costumes e mentores das crianças e jovens. Eles passaram a ser considerados seres cuja máscara da experiência caiu e mostrou que eles viveram ilusões (GOMES, 2008), passaram a ser considerados como criaturas que ameaçam a integridade e a criatividade de jovens e crianças, inclusive com a possibilidade sempre latente da pedofilia (BAUMAN, 2011).

2.3 A barca de nome escola

O local em que os inconfiáveis ou ultrapassados adultos encontram os desejáveis e flexíveis jovens a fim de ensiná-los algo, contrariando o costume da modernidade líquida cheia de novidades, é a escola.

Os gregos, há mais de dois milênios, desenvolveram o conceito de *paidea*, algo como “educação para a vida toda”; hoje, esse conceito parece mais um paradoxo do que um objetivo a ser alcançado (BAUMAN, 2013, p. 19).

A instituição escola, quando começou a ser regulamentada pelo Estado, escondia - sob a máscara de que pretendia transmitir aos seus alunos a *paidea* - um outro objetivo: ela “visava mais à construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que à igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia.” (DUBET, 2003 p. 33). E esse papel era bastante facilitado pela autoridade e pelo autoritarismo que se confiava aos professores dessa época.

Na escola contemporânea, o papel ideal dos adultos professores seria contrariar a ordem da pós-modernidade; seria ajudar os jovens alunos a se posicionarem criticamente diante de um mundo confuso, de valores flexíveis, de incertezas e de indução ao consumo desenfreado. Não seria o de repetir o discurso midiático da ditadura do consumo nem o de estabelecer o ideal de juventude pregado pela grande mídia. Mas a escola real, conforme evidencia Dayrell (2007) “perdeu o monopólio cultural, com uma concorrência cada vez maior da cultura de massas e da circulação social de informações”, embora não tenha perdido o seu papel de “suposta instância de socialização para a coesão social” e se visibilize como “palco das trocas e disputas culturais, que sendo inerentes a uma sociedade cosmopolita e de circulação facilitada das populações, não deixam por vezes de ser violentas.” (SARMENTO, 2004).

Enquanto as novas mídias e a publicidade ensinam o tempo todo, mostram todo o tipo de informação e conquistam público em progressão geométrica, a escola tarda em livrar-se de seus muros e perde muito do encanto que um dia exerceu sobre a população. Quase tudo que tem a permissão de adentrar os muros da escola e fazer parte da sala de aula precisa passar pelo filtro do “mito da intencionalidade pedagógica”, da “viga mestra da educação” (CARRANO, 2009). A escola ocupa parte do dia dos jovens e das crianças para inculcar-lhes “uma epistemologia (inerente à cultura escolar), um saber homogeneizado (o da ciência normal), e de uma ética (a do esforço)” (SARMENTO, 2004, p. 4).

Entretanto, os saberes valorizados fora dos muros escolares são mais superficiais, mais efêmeros e mais pragmáticos. Temos então um descompasso de valores entre o que a escola pretende oferecer aos que a frequentam e aquilo que a modernidade líquida parece exigir dos indivíduos em sua eterna viagem sem destino e em sua infinita corrida pelo consumo sem limites.

O conhecimento que a escola oferece promete recompensa – além da promoção para a série seguinte – apenas a longo prazo; ele exige mais esforço a aprofundamento do que os aparentes conhecimentos cobrados em nosso cotidiano, tem mais caráter simbólico do que prático. Enquanto a escola convida ao mergulho, a modernidade líquida convida ao surfe. É por isso que o conhecimento oferecido pela escola parece contrariar e até mesmo impedir o conhecimento que o convívio social exige:

O que antes era mérito hoje se transformou em vício. A arte de surfar tomou a posição, na hierarquia das habilidades úteis e desejáveis, antes ocupada pela arte de aprofundar-se. Se o esquecimento rápido é consequência da aprendizagem rápida e superficial, longa vida à aprendizagem rápida (curta, temporária, rasteira)! Afinal, se o que você precisa preparar é o comentário de amanhã sobre os eventos do amanhã, a memória dos eventos de anteontem será de pouca utilidade. E como a capacidade de memória, ao contrário da capacidade de servidores da internet, não pode ser ampliada, uma boa - ou seja, longa – memória, na verdade, pode limitar sua habilidade de absorver e acelerar a assimilação. (BAUMAN, 2013, p. 38)

E para agravar o quadro, os mais afamados novos milionários que conquistaram sua fortuna na pós-modernidade e tornaram-se heróis da computação evadiram do sistema escolar. Bauman (2013) lembra que Steve Jobs, fundador da Apple, Jack Dorsey, inventor do Twitter, e David Karp, fundador do Tumblr, são três dos mais lembrados nomes da cultura digital; e nenhum deles terminou regularmente o ciclo escolar, “ordenado por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

O cotidiano escolar, embora a escola seja encarregada de criar e manter uma rotina favorável à aquisição de aprendizagem, não está isento das dificuldades encontradas na pós-modernidade, a escola

convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 2007, p. 1118)

Os professores já não têm a mesma relação que tinham com alunos nos tempos em que a escola contava com ampla confiança da sociedade e era considerada um degrau de acesso a níveis sociais mais altos, embora não cumprisse esse papel. Os alunos “não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia”. (DAYRELL, 2007). Os professores, por sua vez, são interessantes enquanto “estranhos” e descartáveis, enquanto aqueles que apresentam uma novidade, são interessantes enquanto dão aos alunos a possibilidade de descobrir – ainda que muito superficialmente – aquilo que, sozinhos, eles demorariam horas para aprender.

Os estranhos são pessoas que você paga pelos serviços que elas prestam e pelo direito de terminar com os serviços delas logo que já não tragam prazer, em nenhum momento, realmente, os estranhos comprometem a liberdade do consumidor de seus serviços. (BAUMAN, 1998, p. 41)

Depois disso, quando se pede que o aluno concentre-se mais e dedique-se mais para que ele construa, absorva digira, interiorize o conhecimento que se julga importante para o longo prazo, os professores tornam-se “viscosos” e desagradáveis, pois já não são mais facilitadores do cotidiano e sim lançadores de desafios que convidam ao mergulho e contrariam a direção da onda em que boa parte dos jovens alunos desejam surfar.

A alegria obtida a partir de uma experiência incomum ou rara e sensual não é anuviada pela apreensão de que algo importante para mim e mais duradouro do que o prazer possa ser deixado de lado como consequência. Talvez até submergir-me no lago ou no mar reafirme o meu poder de guardar intacta a minha forma, o controle sobre o meu corpo, minha liberdade e domínio: em algum momento, se o desejar, posso voltar, secar-me, não receando nem por um instante o compromisso, a descrença do meu próprio ser, sendo aquilo que penso ou quero ser. Mas imaginemos um banho num barril repleto de resina, alcatrão, mel ou melaço.... Ao contrário da água, a substância grudar-se-á, aderirá à minha pele, não me soltaria. Mais do que exuberantemente invadindo um novo elemento do qual não há como fugir. Já não estou sob controle, já não sou senhor de mim mesmo. Perdi minha liberdade.

Assim, a viscosidade implica a perda da liberdade, ou o medo de que a liberdade esteja ameaçada e possa perder-se. (BAUMAN, 1998, p. 39)

Essa viscosidade dos professores e das aulas torna-se mais desagradável na proporção em que aumenta “a percepção de um declínio da utilidade social dos diplomas” (DUBET, 2003, p. 19) e “rarefaz-se a visão da educação como algo capaz de manter em operação a mobilidade social ascendente” (BAUMAN, 2013, p. 67). E pode ficar insuportável se for intensificado o cenário descrito por esse sociólogo, em que “as fileiras dos seduzidos (pelas

promessas que a educação, sozinha, não é capaz de cumprir) estão se transformando, em grande escala e quase da noite para o dia, em multidões de frustrados” (p. 45).

Preocupa, ainda, o fato de o Ensino Médio ser obrigatório no Brasil. Isso trouxe uma grande quantidade de jovens alunos às escolas; mas não se deram condições nem se fizeram os investimentos necessários para as escolas se adaptarem ao novo público que é obrigado a procurá-las. Também não se criaram pontos de diálogos entre esse novo público e a realidade em que ele está inserido (DAYRELL, 2007; CARRANO, 2009).

No contexto em que nada é duradouro e em que a escola torna-se obrigatória, a ideia de “educação para a vida” ou *paideia* fragiliza-se e a escola torna-se mais um local de convivência entre os jovens alunos do que de aprendizado acadêmico. Muitos jovens alunos frequentam o espaço escolar, mas não se sentem acolhidos por ele nem são convencidos de que ele pode contribuir para a sua formação geral ou para lhes permitir melhor compreensão da realidade em que estão inseridos. Muitos deles terminam o Ensino Médio mais por obrigação ou conveniência social do que por prazer ou convicção de que os estudos são importantes:

[...] as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar.

Pesquisa recente (Ibase/Pólis, 2005) sobre a participação social e política dos jovens brasileiros revelou a percepção de alunos e alunas que dizem que a escola não abre espaços nem estimula a criação de hábitos e valores básicos estimulantes da participação. Esta situação é mais grave para os jovens pobres que praticamente só possuem esta instituição para o acesso a estes bens simbólicos. (CARRANO, 2007, p. 6)

Muitos professores se sentem inseguros e não estão convictos sobre a importância daquilo que oferecem aos seus alunos; outros tantos são desvalorizados e desconsiderados, pois o investimento de longo prazo em uma educação de qualidade “exigiria a participação ativa que os pais, ocupados demais e presos à armadilha consumista, não querem ter” (BAUMAN, 2013, p. 32).

São as “mercadorias culturais”, então, que entram em cena, agilmente e “sem o sentido da responsabilidade educativa”: cooptam os jovens para o sentimento de pertença pelo consumismo e empurram-nos à alienação também pelo consumismo. Elas são “simultaneamente, processo de alienação e pertencimento social”. (CARRANO, 2007).

Nesse contexto todo, defende Carrano (2007), os sujeitos escolares precisam “articular práticas instituintes produtoras de sentido” contra “uma escolarização sem sentido”. Mas

como podemos falar de uma educação com sentido em um mundo no qual os sentidos são transitórios? Como podemos criar qualquer tipo de diálogo com o sujeito “jovem aluno” se mal sabemos quem é ele e quais são suas necessidades? Como podemos esperar que a educação melhore se boa parte dos professores têm formação insuficiente e não dispõem de condições para rever criticamente suas práticas de ensino?

2.4 Os instrumentos de navegação e o espetáculo no mar: tecnologias de comunicação e informação e sociedade do espetáculo

Como se viu, nosso cenário não é nada criativo e nada organizado: é disperso, confuso e complexo; vivê-lo é um desafio e um convite contínuo à reflexão e à dúvida. Há muitos estudiosos - Santos (1987), Debord (2003a), Belloni (2003), La Taille (2009), Bauman (2013, 2011 e 1998) - que fazem reflexões sobre esse tempo, nomeando-o das mais diversas formas - sociedade do espetáculo, pós-modernidade, cultura do tédio, modernidade líquida, capitalismo leve... Todos convidam seus leitores a - na confusão do viver o próprio tempo de culturas diversas e difusas - distanciarem-se minimamente do automatismo em que se encontram e, enfrentando as dificuldades de confusos interesses próprios e precisos interesses alheios, encontrarem-se verdadeiramente.

Debord, em seus livros “Sociedade do espetáculo” (2003a) e “Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo” (2003b), descreve nossa estrutura social com um estilo fluido e contundente de escrita, baseado em aforismos breves e precisos para alertar seus leitores sobre o quanto eles não têm controle sobre a própria vida, sobre o que pensam e sobre o que lhes chega como importante. Ele afirma que vivemos em uma sociedade que espetaculariza tudo, que leva o indivíduo a considerar que os fatos importantes são divulgados e os que fatos divulgados são importantes. Evidencia ainda que existe um filtro - externo ao indivíduo e controlado pelos donos do poder econômico e financeiro – usado para escolher exatamente aquilo que chegará ao conhecimento de boa parte da população e será considerado, por ela, a grande verdade. Esse mesmo filtro elege os valores que serão (ou continuarão sendo) seguidos, cria ilusões de conhecimento para a grande maioria das pessoas, inverte valores, manipula os espectadores e cria um mundo “*realmente invertido*”, em que “*o verdadeiro é um momento do falso*” (DEBORD, 2003a).

Moscovici (2001), sobre o mesmo assunto, afirma que os meios de comunicação em massa e a difusão de saberes científicos ou técnicos alteram os modos de pensar dos homens e criam novos conteúdos. Mas essas novas formas não são pacificamente herdadas, nem são

estáticas; são “construídas e adquiridas”. Nesse processo, são as “interações que contam” e elas criam as representações, que substituem formas mentais de “sociedades tradicionais” e, ao mesmo tempo herdadas “certos traços e poderes”.

Nesse contexto, de acordo com o que se percebe com a observação atenta da realidade e se confirma com a leitura de textos dos pesquisadores da área, como Bévort e Belloni (2009), é preciso haver desenvolvimento da educação “para”, “com” e “sobre” as novas tecnologias, entretanto grassam as dificuldades para que essa nova área de educação consiga resultados significativos. Os empecilhos para isso têm diversas origens, mas é em Debord (2003b), que buscamos os principais deles: uma pequena quantidade de pessoas – chamada de elite pelo francês - busca, de fato, o conhecimento e uma boa parte desses indivíduos não se interessa pelo saber como instrumento para mudar a (des)ordem do mundo, pois a situação atual lhes parece favorável e confortável, suas condições de vida (ou ausência de vida, ainda segundo Debord) são cômodas e lhes trazem a sensação de tranquilidade diante do que presenciam e de medo de uma mudança.

Enquanto isso, uma grande maioria acredita que tudo é claro, que as explicações oferecidas pelas mídias e pelo senso comum são adequadas; e uma razoável parcela da população, a qual o pensador chama de semi-elite, contenta-se em saber que quase tudo é obscuro, mas não se dedica para buscar as origens mais profundas do conhecimento. Ainda segundo ele, aqueles que desconfiam da farsa em que vivem encontram-se em situação paradoxal, o integrante desse grupo “deverá negar-se permanentemente se pretende ser um pouco reconhecido nessa sociedade. Essa existência postula, com efeito, uma fidelidade sempre variável, uma série de adesões constantemente enganosa a produtos falaciosos.” (DEBORD, 2003b, p. 37). Indivíduos como esse não são independentes, necessitam de recursos para manter as funções vitais em funcionamento, precisam do apoio econômico que seus empregadores lhes dão e não podem se distanciar dele. São eles os “expertos mediáticos” e os “eruditos”. Os primeiros são pagos e substituíveis, os melhores deles são aqueles que mentem com mais maestria e conseguem convencer seu espectador.

É preciso não esquecer que todo mediático, por salário e por outras recompensas e gorjetas, tem sempre um senhor, às vezes vários, e que todo mediático se sabe substituível.

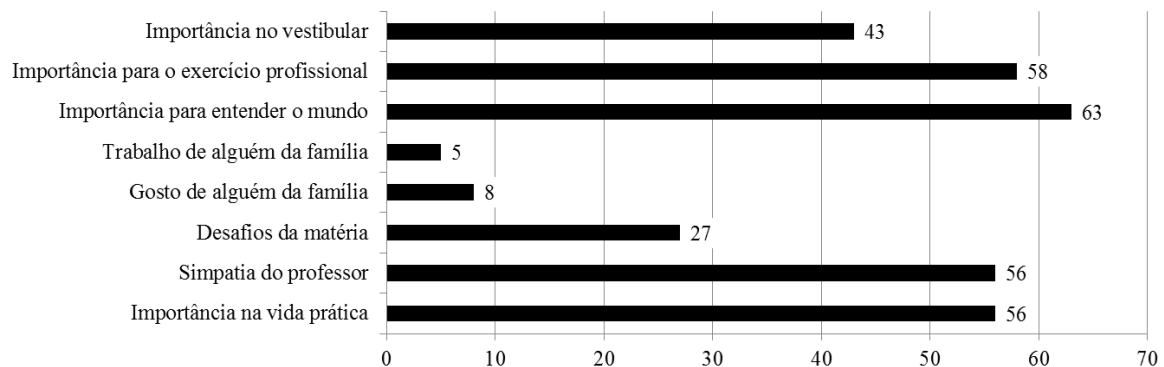
Todos os expertos são mediáticos-estatais, e apenas por isso são reconhecidos. Todo experto serve a seu senhor, porque cada uma das antigas possibilidades de independência foi pouco mais ou menos reduzida a nada, pelas condições da sociedade presente. O experto que serve melhor é, seguramente, o experto que mente. (DEBORD, 2003b, pp. 20-21)

Para maior desencanto nosso com o mundo, o autor ainda questiona a possibilidade de o conhecimento acadêmico ser produzido de forma independente da sociedade do espetáculo. Ele deixa claro que a independência dos eruditos, os quais podem ser considerados os nossos acadêmicos, também é frágil:

Atualmente já não existe julgamento com a garantia de relativa independência, daqueles que constituíam o mundo erudito; daqueles que, por exemplo, antigamente, manifestavam seu orgulho numa capacidade de verificação, permitindo a aproximação àquilo a que se chamava história imparcial dos fatos. (DEBORD, 2003b, p. 24)

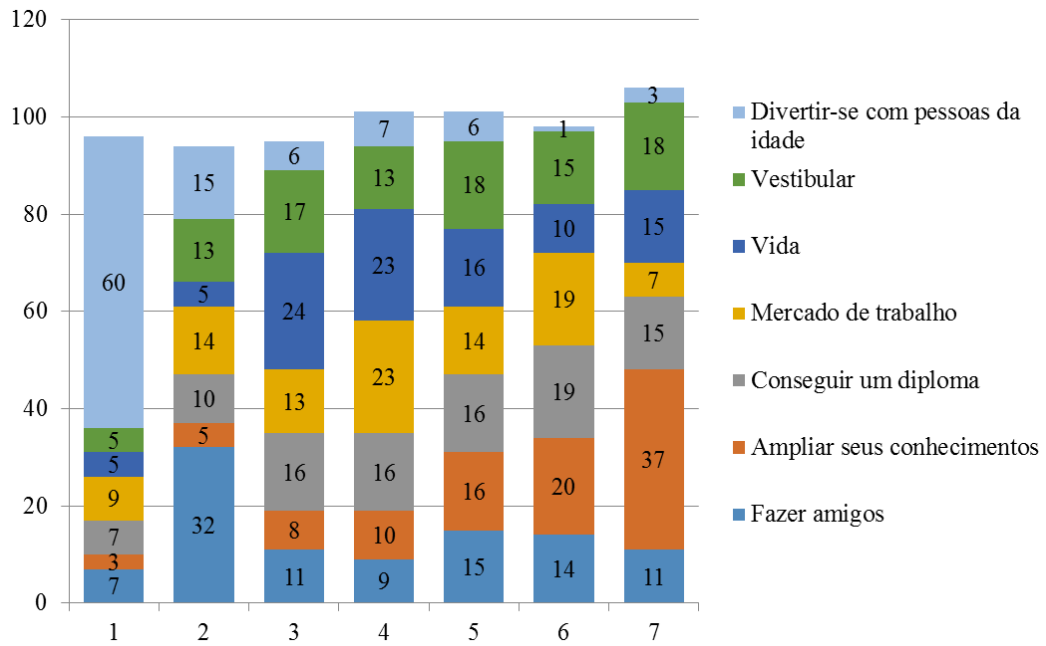
Essa análise é ratificada pelos contrastes que vemos como resposta dos jovens alunos em relação àquilo que lhes faz gostar de determinadas matérias. Como já dissemos anteriormente, aplicamos questionários fechados a eles e organizamos em alguns gráficos uma parte de suas respostas. Segue abaixo uma sequência deles, no primeiro exploramos o motivo que eles dão para gostar de determinada matéria escolar e nos três seguintes o valor que eles dão para alguns motivos que podem levá-los à escola

Gráfico 1 - Frequência com que alunos responderam sobre fatores que os fazem gostar de determinadas matérias



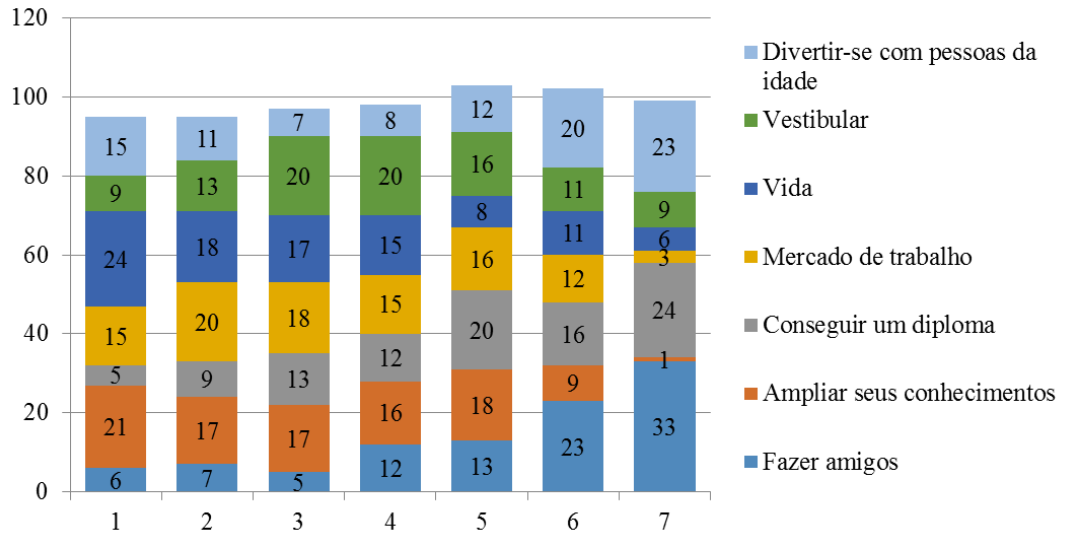
Fonte: o autor

Gráfico 2 - Auto-avaliação: Valor que os jovens alunos atribuem para cada motivo de frequentar a escola (1 até 7), sendo 7 para o máximo e 1 para o mínimo



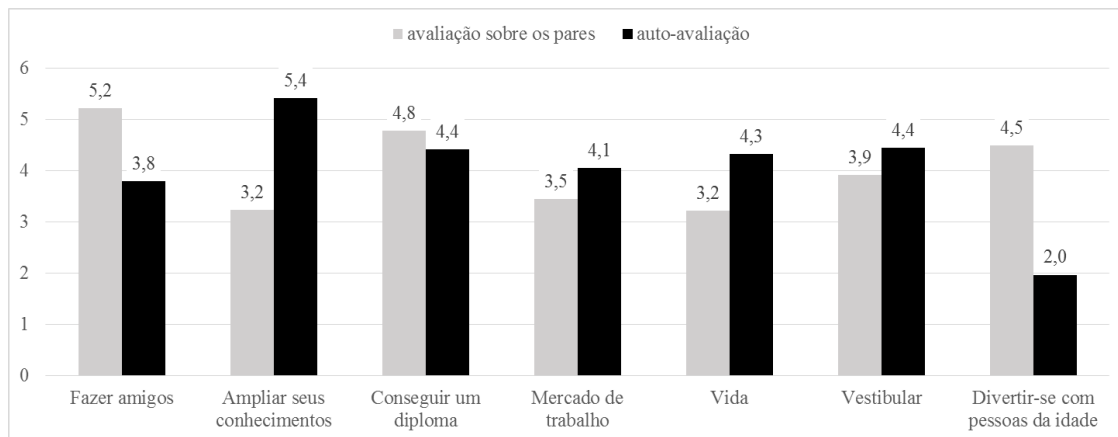
Fonte: o autor

Gráfico 3 - Avaliação de pares: Valor que os jovens alunos atribuem para cada motivo de seus pares frequentarem a escola (1 até 7), sendo 7 para o máximo e 1 para o mínimo



Fonte: o autor

Gráfico 4 - Comparação entre auto-avaliação e avaliação entre os pares: valores que os alunos dão para motivos de frequentarem a escola



Fonte: o autor

Os quatro gráficos anteriores podem ser analisados em conjunto. Ao vermos os motivos que os jovens alunos atribuem para eles mesmos frequentarem a escola, notamos que eles indicam valorizar fortemente a ampliação de conhecimentos (5,4 de média de valor atribuído). Esse aspecto vem seguido pela vontade de passar no vestibular (4,4), de conseguir um diploma (4,4) de ampliar seus conhecimentos para a vida (4,3) e de conquistar uma vaga no mercado de trabalho (4,1). Os dados nos indicam o possível significado que os jovens alunos atribuem àquilo que estudam na escola. Poderíamos dizer, como eles afirmam nos grupos focais, que a escola teria a missão de “preparar para a vida”, o que significa dar a eles a possibilidade de – com diplomas em mãos – inserirem-se no mercado de trabalho e, portanto, na condição de consumidores ativos, que dependem menos da ajuda e da permissão dos pais para fazerem/comprarem aquilo que desejam.

A comparação entre o que os jovens alunos dizem de si e aquilo que eles dizem de seus companheiros de escola, no entanto, nos evidencia que eles não se identificam com seus colegas de turma ou que eles responderam no questionário fechado a imagem que desejam ter de si, mas não aquilo que realmente são. É o efeito espelho: falaram de seus iguais aquilo que pensam de si e falaram de si aquilo que desejam que pensem deles ou que desejam ser mais adiante. Representaram-se e foram seres midiáticos possivelmente em busca de reconhecimento do pesquisador ou da direção da escola, que poderia ler o produto final do trabalho; construíram de si uma imagem que não corresponde à sua realidade. Seu estatuto de aluno já está bem construído: sabem que devem estudar e que, para serem respeitados por

quem pode os avaliar, precisam mostrar-se como um ser que valoriza mais as questões acadêmicas da escola do que as possibilidades de convívio social que ela lhes oferece.

Nesses tempos que Coll, Mauri e Onrubia (2010) chamam de sociedade da informação, esperançosos comentários sobre as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC³) são elaborados por esses autores e muitos outros. O processo de ensino à distância não é novo; ele já existia e era feito com trocas de cartas que demoravam até um mês para chegar a seu destino. O processo digital - e-learning e m-learning - superou o anterior e permite que - por meio da Web 2.0, do e-learning e do m-learning - os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se comuniquem em milésimos de segundos.

A internet e suas aplicações que permitem contato direto entre dois ou mais usuários, nesse contexto, segundo Mülbert, Bittencourt e Roesler (2009), permite que os indivíduos, em redes sociais, estabeleçam uma nova dinâmica cultural, na qual há trocas de saberes e, segundo Romani e Kuklink (2007), os estudantes encontram nela novas possibilidades de enriquecer seu processo de aprendizagem e grande facilidade de cooperarem nesse processo sem exigir deles que haja grandes conhecimentos em tecnologia:

Uno de los principales beneficios de estas nuevas aplicaciones web – de uso libre y que simplifican tremendamente la cooperación entre pares– responde al principio de no requerir del usuario una alfabetización tecnológica avanzada. Estas herramientas estimulan la experimentación, reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un ciberespacio de intercreatividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo. (ROMANI; KUKLINK, 2007, p. 101)⁴

Explorar adequadamente esse instrumento, segundo esses autores, significa contemplar os diferentes tipos de aprendizagem (aprender fazendo, aprender interagindo, aprender pesquisando e aprender compartilhando) e mediá-los com a web 2.0, a qual multiplica a possibilidade de aprender e compartilhar conteúdos, experiências e conhecimentos.

³ TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

⁴ Tradução livre: Um dos principais benefícios desses novos aplicativos da WEB - de uso livre e que simplificam tremendamente a cooperação entre pares - responde ao princípio de não requerer do usuário nenhum conhecimento avançado sobre tecnologia. Essas ferramentas estimulam a experimentação, a reflexão e a generalização de conhecimentos individuais e coletivos, favorecendo a conformação de um espaço virtual de interatividade que contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativa.

No entanto, não podemos desconsiderar o que é fundamental em um processo de ensino e aprendizagem e é explicitado por Lessard e Tardif (2007), bem como por Romani e Kuklink (2007): o aprendizado só se dá com interesse dos envolvidos. E o contexto não nos permite afirmar que haja, de fato, interesse nesse processo: vivemos a sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003a) em que só o que aparece é considerado importante, em que não há muito interesse de esforço intelectual, em que a escola - instituição de educação formal, que poderia trazer aos indivíduos a possibilidade de libertação e raciocínio crítico (GOIDANICH, 2002) - usa as novas tecnologias, mas não explora as possibilidades delas. Isso ocorre não só, mas também e principalmente, em decorrência de as instituições escolares, em sua maioria, não encontrarem, entre seus alunos, o interesse para tanto e, entre seus professores, a energia e a formação necessárias para essa árdua tarefa.

Também notamos isso entre os alunos quando falamos com eles nos grupos focais: celulares são usados em sala de aula, mas não com o intuito de fazer pesquisas ou usar aplicativos que se relacionem com os conteúdos desenvolvidos. Seu uso se restringe às trocas de mensagens com colegas e às visitas às redes sociais às quais têm acesso. É possível e provável que isso se dê, também e principalmente, por falta de orientação dos professores em sala quanto à possibilidade de uso acadêmico dessas tecnologias; mas esperar que eles fizessem isso seria pouco realista.

De acordo com pesquisas realizadas e publicadas por Lessard e Tardif (2007) os professores, de maneira geral, sofrem com má formação, más condições de trabalho e má representação social. Sentem-se pouco valorizados e reconhecidos. Seu trabalho, que é diferente de vários outros por ser interativo, desgasta muito e é considerado improdutivo.

A outra ponta da interação são os alunos; e eles são, ainda de acordo com Lessard e Tardif (2007), clientes forçados, dedicam-se pouco às atividades propostas e apresentam a peculiar característica de ter pouca paciência - intensificada pela rapidez das novas tecnologias - diante de processos de aprendizado mais complexos.

Caberia sim questionar se não seria obrigação dos docentes encontrar formas de encantar os alunos, como pregam aqueles que escrevem e vendem milhões de livros e não merecem citação em textos pretensamente acadêmicos; mas Lessard e Tardif (2007) apontam elementos que impedem isso: os professores, em geral, têm formação inicial ruim, carga de trabalho excessiva e, conseqüentemente, pouco poder sobre sua formação atual e futura. Soma-se a isso, ainda, o pouco tempo de permanência na profissão (a média é de 5 anos), o que impede um aprendizado empírico que, mesmo longe do ideal, teria consistência. Esses

fatores não eximem os profissionais de suas responsabilidades, mas contribuem para que se compreendam melhor as falhas comuns que eles cometem ao desempenhar suas atividades.

As novas tecnologias, nesse cenário, poderiam ajudar se fossem bem usadas; mas não têm vida nem vontade próprias: são elaboradas com o objetivo maior de satisfazer as necessidades do mercado, e não dos alunos; são projetadas por quem mal conhece a realidade escolar; e são manipuladas por quem mal tem condições de pensar algo que se afaste de sua dura e pouco promissora vida profissional – que é considerada amadora e vocacional.

O tempo policrônico dos docentes, segundo Lessard e Tardif (2007), é caracterizado pela preocupação e pelo acompanhamento do andar de alunos, de projetos, de escolha de programas e pelo ensino da mesma coisa, da mesma maneira, para diferentes indivíduos, em escala e modo de funcionamento parecidos com os da sociedade industrial. Em contraposição ao tempo deles, há o tempo dos administradores do sistema escolar, que é monocrômico e caracterizado pela elaboração de objetivos e cobrança de resultados.

O computador, nesse contexto social, é representado como uma máquina incansável que pode fazer as coisas com mais eficácia e rapidez; nesse sentido, seu uso no ambiente escolar poderia permitir que a transmissão (não o ensino) de determinados conteúdos fosse facilitada aos alunos. Os professores, com o apoio dessa ferramenta, não repetiriam sempre a mesma coisa; agiriam, de fato, como humanos - não como máquinas ou psitacídeos que ficam a repetir sentenças - e dialogariam mais com os alunos – individualmente, acompanhando o processo de aprendizagem de cada um.

A realidade, contudo, ao nos mostrar que poucas são as políticas públicas efetivamente implantadas em busca da melhoria real da educação e da condição dos professores, indica-nos que a crescente utilização das novas tecnologias na escola tem contribuído para que se cobrem ainda mais resultados de alunos e professores sem que se repensem os padrões de nossa escola que, apesar de se encontrar em tempos da sociedade da informação, ainda se organiza de acordo com a sociedade industrial.

Notando isso, Coll, Mauri e Onrubia (2010) alertam:

Não há muito sentido em promover a incorporação das TIC na educação escolar apenas pelo argumento de seu protagonismo ou papel central na SI e, ao mesmo tempo, continuar mantendo um currículo e uma organização do sistema educacional que respondem, em conjunto, a necessidades e modos de aprendizagem e de acesso ao conhecimento que, em grande medida, não são próprios da SI. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 88)

Também nesse sentido, outros estudiosos apontam que

As TICs inserem no centro do debate a educação on-line, pois novas metodologias e práticas de aprendizagem passam a ser requeridas aos alunos e aos professores que precisam desenvolver modos de aprender e ensinar diferenciados, nos quais as linguagens midiáticas e as habilidades comunicativas se configuram como elementos norteadores de um processo de ensino e aprendizagem que se concretiza nos espaços virtuais construídos para este fim. (MÜLBERT; BITTENCOURT; ROESLER, 2009. p. 91)

A academia, de acordo com Romani e Kuklink (2007) está avançando na abertura de conteúdos educativos para a população. E nós notamos isso no Brasil: o site do MEC⁵, Portal do Professor⁶, oferece uma infinidade de recursos para que o professor use as novas tecnologias em suas aulas. Uma busca rápida ali, contudo, não permite que o professor encontre organização de material.

Torna-se, assim, ainda mais desafiante a proposta que Romani e Kuklink (2007) fazem.

El desafío está en que los docentes aprovechen esta oportunidad para crear un entorno de aprendizaje apoyado en la Web 2.0 y orientado a la generación de experiencias de aprendizaje, a la reflexión y el análisis, así como a la cooperación entre los estudiantes. (ROMANI; KUKLINK, 2007, p. 113)⁷

Somem-se a isso a obsolescência programada, o mercado consumidor apressado, as dificuldades de se desenvolverem conteúdos para os móveis (celulares, smartphones e tablets) e a pouca disponibilidade temporal que os consumidores/educandos/cidadãos contemporâneos têm e vemos que, embora os móveis e as novas tecnologias satisfaçam a aparente necessidade dos alunos, seus custos, os pré-requisitos culturais e sociais para seu bom uso e a deficiência de estudos em relação a eles, segundo Mülbert, Bittencourt e Roesler (2009), ainda são grandes obstáculos para que o bom uso deles seja encontrado entre nós.

⁵ Ministério da Educação

⁶ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

⁷ Tradução livre: O desafio está em criar condições para que os docentes aproveitem esta oportunidade para criar um ambiente de aprendizagem apoiado na Web 2.0 e orientado para a generalização de experiências de aprendizagem, para a reflexão, para a análise, bem como para a cooperação entre os estudantes. (KUKLINK; ROMANI, 2007, p.113)⁷

Romani e Kuklink (2007) indicam que os usuários não têm tempo de usar todas as funções dos novos aparelhos móveis e, por isso, deve-se reduzir a complexidade daquilo que se programa para eles.

Mülbert, Bittencourt e Roesler (2009) ainda apontam que a geração dos estudantes os quais apresentaram as necessidades acima apresentam algumas características animadoras: está acostumada a fazer várias atividades ao mesmo tempo (mas perguntamos: com que qualidade?), tem familiaridade com os recursos tecnológicos (continuamos a perguntar: como os usa?), convive com ambientes de muitas imagens e está apta ao trabalho em grupo (desconfiamos: será?); mas outras preocupantes: anseia por respostas rápidas, é empirista – prefere aprender fazendo a aprender refletindo – e representa o mundo como algo de rápidas conexões.

A desconsideração desses fatores pode ser, talvez, um dos determinantes para a constatação presente nas considerações de Coll, Mauri e Onrubia (2010), as quais evidenciam que, segundo pesquisas realizadas em sua maioria em níveis educacionais que abrangem o ensino fundamental e o médio, a melhoria trazida pelas TIC até agora incorporadas à realidade escolar ficou aquém do que se esperava, apesar de a educação ser representada como prioridade das políticas públicas e de as novas tecnologias terem alcançado o protagonismo nos debates sobre o processo educativo em nossa atualidade.

Segundo esses pesquisadores, as melhorias que as novas tecnologias podem trazer ainda são potencialidades; não são fatos. Há, contudo, ainda de acordo com o que eles sugerem, forte tendência a considerar os argumentos a favor da implantação das TIC em sala de aula como axiomas que não se discutem.

Pesquisas relatadas por esses estudiosos evidenciam que a internet no ambiente escolar é um instrumento com grande potencial para melhorar o ensino. Mas outros estudos relatados por eles foram feitos para verificar se houve bom retorno dos altos investimentos feitos até então com a implantação de novas tecnologias no âmbito educacional e os resultados contrastam com o entusiasmo generalizado: professores usam pouco os recursos tecnológicos – menos ainda para a colaboração –, os alunos os usam mais como consumidores de informação do que como produtores de conhecimento, mais para trabalhar individualmente do que para trabalhar em grupo e “ainda pior, os usos que são dados às TIC em sala de aula são, com frequência, “periféricos” aos processos de ensino aprendizagem” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 72).

Os motivos assinalados por esses autores para resultados assim são a falta do necessário envolvimento do aluno com o que lhe é proposto, a infraestrutura de apoio

limitada, as dificuldades para inserir a internet no currículo escolar e o deficitário desenvolvimento profissional do professorado que, por sua vez, em lugar de encontrar novas práticas, que explorem melhor as potencialidades que as TIC oferecem, adaptam o uso das TIC às suas práticas que foram planejadas (ou copiadas) antes mesmo do surgimento dessas novas tecnologias.

Problemas típicos de nosso contemporâneo, dessa forma - embora sejam prioridades a serem melhor debatidas e problemas de urgente resolução (banalização do sexo, drogadição, espetacularização da vida...) - continuam distantes de discussões e pretensões das políticas educacionais que de fato são implantadas e são pouco abordados em textos que discutem os benefícios que a implantação das TIC pode trazer para a educação.

O bom uso das TIC no ensino presencial e na exploração da web2.0, do e-learning e do m-learning seria promissor na resolução dos problemas sociais que enfrentamos e no processo de libertação do homem. Os dispositivos móveis são instrumentos que aumentariam ainda mais nossas esperanças, pois, de acordo com Romani e Kuklink (2007) e Mülbart, Bittencourt e Roesler (2009), têm a capacidade de mudar as relações temporais e espaciais de aprendizado e interação e prometem crescer ainda mais nos países em vias de desenvolvimento, haja vista seu baixo custo de implantação.

A grande tendência diante desse cenário em mutação e esperançoso, segundo apontam Romani e Kuklink (2007), é o desenvolvimento de blogs e vlogs cujo conteúdo possa ser visto, alimentado e alterado a partir de dispositivos móveis e, para que isso aconteça, será necessário o desenvolvimento de formatos planejados especificamente para esses aparelhos - as empresas educacionais estão fazendo isso com muita rapidez, muitíssima perspicácia de mercado e pouco compromisso social - haja vista a crescente rapidez de transmissão e recepção de bites que o mercado já está oferecendo e as constantes pesquisas em busca de reduzir o tamanho dos arquivos de áudio e vídeo que serão transmitidos via internet.

Vale señalar que como estrategia genérica de nuevos modelos de negocio, y para aprovechar la larga cola, las aplicaciones móviles deben crearse rápidamente, a un bajo coste y con gran difusión, aunque siempre pensadas para audiencias nicho. (ROMANI; KUKLINK, 2007, p. 121)⁸

⁸ Vale destacar que, como estratégia genérica de novos modelos de negócio, e para aproveitar a banda larga, os aplicativos para dispositivos móveis devem ser criados rapidamente, a um custo baixo e com grande difusão, ainda que pensados para nichos específicos.

Qualquer que seja a finalidade do uso das TIC, no entanto, o uso delas de agora em diante tem como pressuposto - de acordo com Mülbert, Bittencourt e Roesler (2009) – navegabilidade, conectividade, mobilidade, portabilidade, intertextualidade e hipertextualidade, elementos que não podem prescindir de conexão, já que ela é que garante a mobilidade com proximidade. Com essas condições, segundo as autoras, poderíamos fazer bom uso das tecnologias que nos são oferecidas.

Coll, Mauri e Onrubia consideram as TIC excelentes ferramentas para - a um custo muito baixo - auxiliar no processo de reflexão, ação e sentimentos – solitários ou em grupo - e permitir a integração de sistemas semióticos conhecidos a ponto de ampliar, até limites impensáveis, a capacidade humana de (re) formular suas concepções mentais e abstrações.

Afirmam, ainda, que os usos que se fizerem das TIC dependerão das naturezas e das características do equipamento, do projeto técnico pedagógico e da recriação e redefinição do que se deve fazer na escola. As TIC não devem ser vistas como instrumentos que servirão apenas para acelerar os processos que já existem; mas sim como novas ferramentas que poderão ser bem utilizadas na elaboração e execução de práticas educativas mais eficazes:

Não se trata, assim, de utilizar as TIC para fazer a mesma coisa, porém melhor, com maior rapidez ou comodidade, ou mesmo com mais eficácia, mas para fazer coisas diferentes, para pôr em marcha processos de aprendizagem e de ensino que não seriam possíveis se as TIC fossem ausentes. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 88)

Os resultados que as TIC nos trarão e a influência que elas exercerão sobre o processo educacional, ainda segundo esses pensadores, dependem de um processo de formação do professorado mais centrado no uso efetivo das TIC na sala de aula de que em suas possibilidades teóricas e serão tão mais intensos quanto mais elas fizerem parte do centro de nossas atenções. Nesse processo de colocá-las em nosso centro de atenções, pode-se considerar o tempo que se permanece com elas, o foco (ou o objetivo) ao qual serve o uso que se escolhe delas e o modo como se as usa.

Nesse último aspecto, as TIC podem ser usadas como ferramentas de apoio pedagógico, para facilitar aprendizagem de área determinada e como ferramentas de apoio afetivo, para melhorar a autoestima dos alunos, aumentar percepção de competência própria e motivá-los a aprender. Para que isso ocorra, contudo, elas devem estar nos três segmentos de um triângulo interativo: na relação professor – aluno, na relação aluno-conhecimento e na relação conhecimento-professor. Na escola em que realizamos nossa pesquisa, entretanto, nenhum dos três pontos desse triângulo era contemplado pelas novas tecnologias. Os

depoimentos dos alunos nos mostraram que elas eram utilizadas para estudos extras em casa - nenhum deles indicado pelos professores - ou para a comunicação entre pares, como uma possibilidade de ampliar o estar-junto típico da condição juvenil (DAYRELL, 2014).

2.5 As redes em que navegamos no mar de informações e as redes em podemos nos enroscar

Vamos escutar lendo: *“Criar meu web site/Fazer minha home-page/Com quantos gigabytes/Se faz uma jangada/Um barco que veleje/(...)/Eu quero entrar na rede/Promover um debate juntar via Internet/Um grupo de tientes de Connecticut/ (...)/Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular/Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar...”* (Gilberto Gil)

É com esse ritmo embalado e alegre que a maioria de nós brasileiros entramos na rede e nos encantamos com ela, nos embalamos nela e nos enrolamos nela. A rede de internet é, hoje, realidade para boa parte dos brasileiros que a acessam em suas casas a partir de seus computadores, em locais públicos com sinal aberto a partir de seus notebooks e em locais inimagináveis a partir de seus celulares. Essa condição de acesso e a consequente aquisição de grande quantidade de informação permite-nos a sensação descrita pelo mesmo Gil em outra música: *“Antes mundo era pequeno porque Terra era grande/Hoje mundo é muito grande porque Terra é pequena”*.

A rede pode ser interpretada de modos diversos e paradoxais. Pretto (2008) nos relembra que rede representa o descanso, o movimento e a captura. Ela permite que seus usuários descansem nela acessando músicas, vídeos e textos que embalam a sensação de plenitude e calma e, ao mesmo tempo, faz informações incômodas, provocativas e surpreendentes invadirem suas casas. Essa invasão é normalmente acompanhada de uma sugestão de valores e consumo muito forte, controlada por um pequeno grupo de empresários - “cerca de seis grupos ou famílias são donos de quase todo universo da comunicação” (PRETTO, 2008, p. 77) - que dá ao cidadão comum a ilusão de informação e sabedoria. A rede em que nos embalamos é a mesma rede que nos prende em uma extensa quantidade de informação de questionada relevância, todas são parte de uma realidade em que se permite um escasso tempo para a reflexão de fundamental importância (COLL; MONEREO, 2010).

Mas, ainda que se saiba da pouca importância de muitas das informações que nos enredam na rede, não se descarta a importância de, como se procura ouro de aluvião, garimpar informações na rede e ampliar o empoderamento do ser:

Parece haver hoje uma correlação e ampliação dos poderes já que quanto maior a potência de mobilidade informacional-virtual, maior é a mobilidade física e o acesso a objetos e tecnologias. A mobilidade informacional (acesso rápido, pleno e fácil à informação) é correlata à potência (motility) da mobilidade física. Os que podem se movimentar mais facilmente pelo ciberespaço são também os que têm maior autonomia para o deslocamento físico e vice-versa. (LEMOS, 2009, p. 29)

Nesse contexto instala-se, segundo Coll e Monereo (2010, p. 23), “a uma hierarquia segundo a qual o sensorial ou multissensorial predomina sobre o concreto, o narrativo se torna mais importante do que o taxonômico e analítico, o dinâmico prevalece sobre o estático, as emoções são mais fortes do que a racionalidade e o sensacionalismo é mais atrativo do que o rotineiro e o previsível.”

Esse contexto todo, recheado pela proliferação de novas mídias, como afirma Amiel (2012), não garante a satisfação das metas que hoje delegamos à escola, entre as quais destaca-se a responsabilidade de dar condições para que os alunos não se afoguem nesse mar de informações nem sejam presos pelas inúmeras e longas redes que se armam pela rede.

A escola - seus gestores, seus coordenadores, seus professores e seus demais funcionários – não se abriu ainda para toda essa nova realidade, embora tenha se aberto para receber maior número de alunos (DAYRELL, 2007) e esteja constantemente passando por reinstitucionalizações (PAIS, 1993). Essa falta de abertura tem muitas causas, dentre as quais destacamos três: a) muitos dos professores, em sua graduação, recebem poucas condições de pensar sobre a relação entre as especificidades de suas disciplinas e a realidade contemporânea (CHARLOT, 2005); b) pouco se estudam formas de relacionar a especificidade das disciplinas do Ensino Médio com a realidade experimental pelos jovens alunos e, por isso, poucos professores sabem oferecer um conteúdo significativo aos alunos (CHARLOT, 2001); c) Boa parte dos professores têm más condições de trabalho (LESSARD, TARDIF, 2007) e dispõem de poucas horas dedicadas à troca de experiências entre si por se encontrarem em instituições escolares que são insulares (AMIEL, 2012).

No lado de fora da escola, e pouco estudado dentro dela, encontra-se o mercado que está a oferecer com muita rapidez uma infinidade de produtos – materiais ou simbólicos – que encantam professores e alunos. Os produtos lançados pelo mercado são mais ágeis e atrativos do que os da escola. Por serem planejados e divulgados por pessoas que ficam em contato mais intenso com a realidade, têm tempo para pensar, descansar e criar? Por serem planejados e divulgados por pessoas que são valorizadas pelo que fazem e estimuladas a serem criativas?

Por serem planejados e divulgados por profissionais que não têm sua atividade confundida com uma vocação divina? Por serem ofertados como garantias de felicidade e realização e, em decorrência disso, serem mais atrativos para os indivíduos-aprendizes? Talvez sim.

Para além do talvez, existe uma certeza: o mercado e os seus produtos não têm compromisso com a formação do indivíduo, mas sim com a formação de consumidores; a mercadoria, nesse processo, é fetichizada e passa a significar a realização plena do ser.

A rapidez do mercado contrasta com a morosidade da educação, observada por estudiosos da área. Muitas de suas análises nos geram provocações interessantes, como a publicada por Laleuza, Crespo e Camps (2010), segundo a qual os videogames exploram um modelo de aprendizagem do qual a escola carece: têm caráter lúdico, incorporam dificuldades progressivas, apresentam tarefas como desafios, apresentam claramente seus objetivos, oferecem incentivos intrínsecos às suas tarefas, impactam sobre a autoestima dos jogadores-aprendizes conforme eles alcançam os objetivos propostos, adaptam-se de acordo com o ritmo apresentado por cada jogador-aprendiz e, para finalizar, identifica e projeta fantasias em seus jogos simbólicos.

A escola, por lidar com a realidade concreta, prender-se nela e ser presa por ela, vê-se limitada e não consegue nem competir com a encantadora fantasia das novas mídias nem as incorporar, nem convencer seus alunos de que a cultura oferecida por ela é mais importante do que o certificado conquistado após o tempo de permanência nela. Tem realidade e funcionamento muito limitados por excesso de discursos a seu favor e escassez de práticas e políticas públicas para sua melhoria efetiva. Apresenta grande dificuldade para fazer o uso indicado por Pretto (2008) das tecnologias simples e complexas: permitir que seus sujeitos produzam conhecimentos e dialoguem com o mundo. A formação dos professores, suas práticas e as condições que se lhes dão são predominantemente voltadas para pedagogias de assimilação nas escolas e nos sistemas educativos; a continuar esse quadro, a escola “tornar-se-á, seguramente, dispensável, inútil, empobrecida” (PRETTO, 2010, p. 316).

O caminho sugerido por Pesce (2010) seria o de uma rede - virtual e física - educacional tecida pela possibilidade de coautoria, que instalasse a rearticulação, estabelecesse um movimento de expansão e reorganização com gerenciamento coletivo e permitisse que todos validassem o conhecimento de todos. E o desafio nesse caminho, sobretudo no que tange ao uso das novas TIC na educação, é fazer e usar novos programas que “se transformem em alterego para os alunos, auxiliando-os de modo personalizado em suas tarefas” (COLL; MONEREO, 2010, p. 27).

Uma questão importante sobre o uso delas é a reflexão sobre as práticas institucionais que elas medeiam e a elaboração de atividades que se inscrevam “no „projeto evolutivo“ de uma parte importante da população” (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p. 49).

É preciso que se criem condições para que o desenvolvimento tecnológico contribua para a educação, promova uma educação mais ampla e aberta, o que não significa, contudo, “sepultar as instituições que existem” nem “negligenciar o papel muitas vezes construtivo das burocracias como a escola ou a universidade, para o crescimento e sustentabilidade de modelos alternativos, abertos e inovadores” (AMIEL, 2012, p. 22). A grande liberdade da rede e o aparente desregramento do mundo nos coloca diante de inúmeras possibilidades de escolha, quase todas elas expostas a professores e alunos pela internet, cuja presença se intensifica nos contextos que têm “um impacto no desenvolvimento humano “com” a tecnologia como parte do contexto social e “por meio” da tecnologia como artefato” (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p. 55). Por isso, “as pessoas precisam aprender a tecnologia como ferramenta cultural e utilizá-la em sua interação em contextos sociais” (p. 55).

Uma das maneiras de facilitar essa difícil tarefa é o compartilhamento de informações e experiências por parte de sujeitos envolvidos na educação, sobretudo professores e alunos. Esse processo, segundo Amiel (2012) permite que reflexões se amadureçam e se aprofundem com mais facilidade. A WEB 2.0 é uma importante ferramenta para se atingir esse objetivo: ela facilita a troca de informações, pois coloca usuários no lugar de produtores de informação na rede e contribui para superar barreiras físicas nos processos de construção colaborativa de conhecimentos (COLL; MONEREO, 2010).

Segundo Romani e Kuklinki (2007), a WEB 2.0 proporciona a aprendizagem 2.0, em que a arquitetura de participação e os conteúdos são gerados pelos usuários e, por isso e em decorrência de exigir pouco conhecimento técnico por parte dos usuários, facilita o processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento por esse recurso é construído a partir de relações de negociação e se faz por meio de quatro procedimentos: fazer, interagir, pesquisar e compartilhar. Esse mesmo autor levanta várias ferramentas de possível uso educativo na Web 2.0: Blogs, Wikis, Voz sobre IP, Arquivos de áudio, Repositórios colaborativos, Recursos acadêmicos e livrarias virtuais de consulta gratuita, Sites de pesquisa de imagens, Editores de imagens, Tradutores, Revisores ortográficos, Edublogs (blogs de educação vinculados ao uso de TIC) e Indexadores de livros são alguns que destacamos. Inserimos a eles as redes sociais, apesar de sua constante reelaboração e reconstrução, como o já extinto Orkut e o quase unânime Facebook.

Esses recursos facilitam o trabalho em equipe e, por fazerem parte dos produtos culturais valorizados, atraem bastante os alunos. Contudo, salientamos que a aprendizagem depende menos dos tipos de recursos escolhidos do que da maneira como eles são utilizados. As novas tecnologias, assim como as mais antigas, só têm suas potencialidades transformadas em realidade se alunos e professores se envolverem no processo e explorarem a si e aos recursos que lhes são ofertados.

Fazer alunos e professores produzirem informações e compartilhá-las é um bom caminho para fazer a escola se tornar mais viva e convidar os sujeitos dela a não se assujeitarem, mas a produção deve ser de coisas diferentes, precisa construir uma pedagogia das diferenças; não se deve produzir “mais do mesmo” (PRETTO, 2008, p. 79):

[...] Pedagogias que tenham na hipertextualidade, possibilitada pela cibercultura, o fortalecimento de uma rede não-linear de diferenças.

[...] O que vai importar será exatamente esse movimento de interação e troca.

Interação e troca entre sujeitos. Interação e troca entre produtos culturais. Recombinação. Remixagem. Nova produção e diálogo permanente com o instituído, produzindo-se, a partir daí, novos produtos, novas culturas e novos conhecimentos. Tudo no plural. (PRETTO, 2010, p. 314)

Essas novas pedagogias todas se inserem em uma realidade na qual estão presentes a extensibilidade, ou seja, a capacidade de uma pessoa superar as dificuldades de deslocamento e de acessar informações e imagens as quais não se encontram fisicamente próximas ao seu endereço material, mas ao dispor de seus endereços “não territoriais” (LEMOS, 2009, p. 30).

O uso delas, contudo, não se basta, não é, *per se*, suficiente. É preciso haver bom uso e boa mediação delas:

Para que as interações veiculadas nos ambientes de rede de fato acrescentem ao desenvolvimento dos sujeitos sociais, os papéis do mediador e dos sujeitos sociais em formação podem ser redimensionados segundo os princípios e pressupostos da abordagem sócio histórica e as interlocuções devem privilegiar: a interação comprometida com a reflexão do aprendiz, sobre os conceitos trabalhados, o próprio percurso no curso e o contexto educacional; a atribuição de significado ao objeto do conhecimento em questão, mediante estreita articulação entre conceitos e vivências; a construção conjunta de significados, em um movimento dialógico que abarca a alteridade. (PESCE, 2010, p. 127)

É apenas a boa mediação que vai contribuir para que o desenvolvimento dos sujeitos seja alcançado, para que o inacabamento da condição humana não seja esquecido, para que o

diálogo e a alteridade sejam valorizados, para que o individual seja confrontado com o coletivo e para que a condição de educação passiva seja superada.

Mas o papel da mediação, além de ser dificultado pelo fato de o mediador ser responsabilizado por observar a condição individual de cada um de seus orientandos, também sofre com as dificuldades de interação efetiva entre os envolvidos no processo:

Um dos fatores que mais dificulta a interação, nos ambientes de rede, é o tempo de interação alheio aos interlocutores. A interação a partir de um script de autoria alheia, normalmente, acaba por resultar no inexpressivo trabalho com investigação temática dos aprendizes e na pouca atenção dada às várias dimensões da linguagem. A isso, soma-se o fato de o mediador sentir-se, em geral, destituído da concepção do conteúdo da interação. (PESCE, 2010, p. 127)

Embalados nas músicas de Gilberto Gil, continuamos empolgados com as múltiplas possibilidades que as TIC nos proporcionam para melhorar a educação, não apenas para *“promover um debate”*, mas também para se perceber que *“mundo é muito grande”*.

Entretanto, para que nossos sonhos de melhoria na educação se tornem mais reais, ainda há um longo caminho a percorrer, acordados e de olhos bem abertos.

Para que as potencialidades das TIC possam se tornar efetivas, “é preciso que as práticas educacionais nas salas de aula também se reestruturem em função dos usos que os participantes fazem delas” (COLL; MONEREO, 2010, p. 76), que os professores tenham sua formação revista e reestruturada em busca disso (CHARLOT, 2005) e que suas condições de trabalho e autonomia sejam, de fato, melhores do que são hoje (LESSARD; TARDIF, 2007).

No meio de tantas dificuldades e de tantos não e de tantas falhas, o mais comum seria desistir da inovação, das inseguranças e dos enjoos que os movimentos do mar e da rede e as mudanças de nossa sociedade trazem. Seria trocar a luta na escola e na rede pelo descanso que a própria rede nos oferece. Mas isso seria deixar-se prender nela, embalar-se numa ilusão de realidade e trocar a condição de sujeito pela condição de assujeitado. Seria negar a vida. Seria trocar a liberdade e a luta proposta por um Gilberto Gil e uma Tropicália toda por uma alienação e uma aparente felicidade proposta por um Erasmo Carlos e por uma Jovem Guarda toda que se repete hoje nas novelas e nas promessas de nossa manipuladora forma de organização social. Seria simplesmente ficar acreditando que “além do horizonte existe um lugar/bonito e tranquilo pra gente se amar”, seria acreditar que “tudo isso vai ficar no horizonte esperando por nós”, seria negar que “esperar não é saber” e que “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Para Debord (2003a), não há como mudar uma engrenagem que está em funcionamento e esmaga aqueles que tentam modificá-la. Consoante ao pensamento dele, a sociedade pós-moderna estrutura-se em cinco fortes pilastras, a saber: a renovação tecnológica constante; a fusão entre o poder político e o econômico; o segredo generalizado; a presença do falso sem réplica nos meios de comunicação de massa e a ilusão do presente perpétuo.

Notamos, em nossas conversas com os jovens alunos, a coerência dessa análise de Debord: a renovação tecnológica constante se mostrava nas mãos deles – todas em posse de celulares – e em seus tempos livres – normalmente ocupados pelo uso de redes sociais; a fusão entre o poder político e o econômico, juntamente com a presença do falso sem réplica nos meios de comunicação de massa, também se mostrava presente quando eles se mostravam repetindo (sem que fossem convidados a isso) o discurso midiático dominante contra políticas de diminuição das desigualdades sociais e a favor de medidas como a redução da maioria penal; o segredo generalizado se evidenciava na falta de esclarecimentos sobre medidas tomadas pela direção escolar (não permitir trabalho de campo, não permitir que alunos saiam mais cedo da escola quando professores faltam e não permitir que alunos organizem festividades dentro da própria escola); já a ilusão do presente perpétuo se mostra no discurso deles quando falam sobre por que não estudaram em casa: consideravam que o depois lhes daria condições de recuperar aquilo que não foi visto no agora.

Essa estrutura é demasiado unida e coerente, fato que pode desestimular os educadores e os pensadores que, sabendo disso, insistem em buscar caminhos para construir um cenário escolar mais harmônico e eficaz.

A coerência da sociedade do espetáculo tem, duma certa maneira, dado razão aos revolucionários, visto que nela não pode reformar-se o mais pequeno detalhe sem desfazer o conjunto. Mas, ao mesmo tempo, essa coerência suprimiu toda tendência revolucionária organizada suprimindo os terrenos onde ela tinha podido, mais ou menos bem, exprimir-se: do sindicalismo aos jornais, da cidade aos livros. (DEBORD, 2003b, p. 90)

Os acadêmicos, de modo geral, sabem das dificuldades da realidade; mas, como evidencia Debord (2003a), são também dependentes do sistema que os financia e não têm poder de mudá-lo. Levantam e escrevem boas críticas, bem como apontam bons caminhos para a superação dos problemas evidenciados; contudo a censura da sociedade do espetáculo barra suas palavras, e/ou ridiculariza-as, e/ou não permite que elas pautem novos planejamentos e estruturas escolares.

Programas educativos lineares para as TICs e para os móveis seriam, no âmbito da educação, um bom caminho para alinhar as novas tecnologias com as propostas de educação que levasse o aluno à autonomia (FREIRE, 2007). Eles funcionariam como jogos e, a cada resposta inesperada do aluno, apontariam não apenas o erro, mas sim a motivação dele e o caminho para o superar. Entretanto, não podemos esperar com muita confiança que essa estratégia funcione: a observação dos jogos que mais fazem sucesso nos móveis nos evidencia que eles são demasiado simples; exigem mais concentração e coordenação motora do que planejamento e raciocínio lógico.

Incomoda-nos a percepção de que a finalidade atual das empresas educacionais é satisfazer o mercado e a demanda. Os produtos desenvolvidos e oferecidos por elas são criados e alimentados por indivíduos os quais não conhecem as verdadeiras necessidades existenciais que têm os jovens alunos; esses programadores não veem a educação como o caminho de levar o jovem aluno a libertar-se, mas como o caminho de ele – preparando-se melhor para o mercado de trabalho e conquistando mais possibilidade de emprego, portanto de consumo – aprisionar-se ainda mais.

As possibilidades virtuais das TIC, como se nota, são muitas e encantadoras; já os obstáculos reais que estão a impedir a efetivação das melhorias que elas podem facilitar são inúmeros e desanimadores. Caberá aos estudiosos, aos professores simpatizantes das novas tecnologias e aos cidadãos envolvidos com a busca da melhoria da educação destinarem suas ações para que se alcancem os sonhos até aqui sonhados e não se caia na ilusão de que o simples uso das TIC na escola vai revolucioná-la, alçá-la a qualidades nunca antes alcançadas.

Entretanto, se depender de reclamações explícitas e bem organizadas dos jovens alunos que consultamos, essas ações não se tornarão realidade. Eles foram inseridos em uma escola que não usa as tecnologias dentro da sala de aula; por isso lhes parece comum que o lugar delas é mesmo fora dos contextos educativos e por isso eles não demonstraram incômodo com o fato de celulares serem proibidos em sala exatamente por serem vistos apenas como aparelhos que dificultam a boa organização das aulas, mas não como elementos que possam contribuir com a busca de informações e dados que possam enriquecer os momentos de aprendizado propostos no ambiente escolar.

É nesse contexto, então, que se fazem necessárias e urgentes as políticas públicas e os interesses dos indivíduos conscientes em direção à educação responsável e de qualidade, que seja destinada aos mais diversos educandos – crianças, jovens e adultos – uma educação que vise a uma formação “com”, “para”, “sobre” e “pelas” TIC e que, de fato, liberte a todos: possibilite que alunos pensem e resolvam seus problemas existenciais e permita que

pesquisadores escrevam livremente, sem se castrarem com os “parâmetros de qualidade” que burocratizam seu trabalho e os obrigam a, como se fossem computadores, organizar e citar outros textos para fundamentar aquilo que o bom senso deles lhes mostra ser o razoável em uma sociedade na qual o espetáculo reina.

2.6 O desafio de mergulhar nessas águas

Sim, causa espanto e quase desespero o quadro que se pinta. Suas cores são cinzentas e sua composição é complexa. Resta-nos, vendo os paradoxos e desafios que a pós-modernidade lança aos seus diversos jovens e às escolas que eles frequentam, continuarmos alerta e buscar formas de evitar que a alienação continue a atingir muitos de nós. Cabe-nos o dever de trazer cores mais vivas e coloridas a essa tela que não é perfeita e, por isso mesmo, é dinâmica e passível de mudanças.

Sabemos que temos grande diversidade entre os jovens; todavia, para dar conta da diversidade, devemos, inicialmente, encontrar a unidade. E isso só é possível com uma observação mais direta e atenta da condição juvenil dentro do ambiente em que se desenvolvem as situações de aprendizagem dos saberes escolares e em que seus atores (os diversos tipos de jovens e os diversos tipos de professores) estão inseridos. Observação direta, e não mediada pelos meios de comunicação de massa.

A questão que se coloca - se queremos decifrar os enigmas dos paradoxos da juventude - é a de saber: 1º se os jovens compartilham os mesmos significados; 2º se, no caso de compartilharem os mesmos significados, o fazem de forma semelhante; 3º a razão por que compartilham ou não, de forma semelhante ou distinta, determinados significados (PAIS, 1990, p. 164).

Nossa observação na escola possibilitou a percepção de que, embora boa parte dos jovens alunos normalmente afirme em conversas informais não gostar da escola, eles frequentam esse espaço bem-humorados, sorriem durante as aulas e durante os intervalos, e, para maior espanto daqueles que acreditam no discurso deles e no senso-comum, admiram os professores e os funcionários a ponto de os procurarem para conversas sérias ou descontraídas, bem como chamá-los a ir aos churrascos e festas entre amigos que promovem. Sim, os jovens alunos normalmente gostam da escola e da sala de aula; e consideram importante o que veem dentro dela.

Entendemos que o convite maior e mais prejudicial da pós-modernidade é o do “surfear” no consumo alienado e na fuga da solidão “sublime condição na qual a pessoa pode „juntar pensamentos“, ponderar, refletir sobre eles, criar – e, assim, dar sentido e substância à comunicação” (BAUMAN, 2011, p. 11).

Sabemos que jovens e adultos da contemporaneidade deixam de ter tempo e condições para “mergulhar” e refletir sobre o papel e a importância da educação formal, ou melhor, deixam de ter tempo para agir de forma coerente com o que foram induzidos a pensar sobre a importância da educação formal no contemporâneo. Sabemos que é necessário criar mais pontos de diálogo entre a escola e a realidade em que estão inseridos os seus sujeitos (DAYRELL, 2007 e CARRANO, 2008).

Os autores estudados indicam ser preciso buscar formas que possibilitem o “mergulho”, que visem a superar a incompreensão e os mal-entendidos que reinam entre jovens e adultos (BAUMAN, 2011), incitam a ultrapassar a concepção de uma escola prescritiva rejeitada pelos jovens alunos (SALLES; DO VALLE, 2010), a questionar e a problematizar a excessiva valorização do tempo presente e a lógica da reversibilidade (DAYRELL, 2007), convocam a ajudar nossos jovens alunos (e a nós mesmos) a lidar com os medos de morrer prematuramente, sobrar no mercado de trabalho e ser desconectado do mundo (CARRANO, 2009). Defendem, ao fim e ao cabo, uma escola das profundezas, e não das superfícies.

Essa escola das profundezas e não das superfícies foi mesmo defendida pelos jovens alunos consultados. Quando foram questionados sobre a relação deles com a sala de aula, destacaram-se seus sentimentos de incômodo com aquilo que chamaram de bagunça, com o que perceberam como relações de autoritarismo e com o que entenderam como falta de compromisso de alguns jovens alunos, de alguns docentes de alguns membros da equipe pedagógica da escola naquilo que tange à formação acadêmica deles. Houve também grande reconhecimento e grande percepção de que há jovens alunos, professores e membros da equipe pedagógica que se importam com a formação deles, ensinam-lhes, valores, respeitam-lhes, dão-lhes liberdade e contribuem para que a sala de aula seja um ambiente agradável. Isso evidencia que eles conseguem ver o todo e reconhecer, nele, aquilo que precisa ser alimentado e aquilo que precisa ser aparado.

Mostraram-se incomodados com aquilo que denominaram como *bagunça*. Alguns sujeitos reclamaram de falta de autoridade de alguns professores. Outros mostraram ver alguma diferença entre autoridade e autoritarismo. Afirmaram que o comportamento dos alunos de sua sala varia de acordo com a postura que o professor tem lá dentro.

Para Isabela, há muitos alunos que não respeitam o professor, mas se ele conseguir conquistar e cultivar a confiança e o respeito dos alunos, sua relação com eles pode ser ótima. Sua avaliação se aproxima àquela feita por Freire (2007), segundo a qual o ato de ensinar exige que o professor conquiste o aluno mostrando a ele o seu compromisso com o saber e a importância do saber para o desenvolvimento tanto do sujeito que ensina ao aprender quanto do sujeito que aprende ao ensinar.

Pesquisador: Eu queria que vocês falassem sobre sua vida escolar, sobre a relação de vocês com a sala de aula.

Igor: Com a sala de aula seria os professores?

Pesquisador: com o que você faz dentro da sala de aula, então, o que que tem dentro da sala de aula? Os professores, o conteúdo dado...

Vitor: Bagunça

Pesquisador: bagunça dentro da sala de aula

Igor: muita bagunça

Vitor: pouca autoridade

Bianca: ah, depende do professor

Isabela: eu acho que tem muitos alunos assim que não respeita mais os professores assim, tipo, na minha sala, por exemplo, tem professor que desde o primeiro dia não conseguiu respeito, que a aula dele você não consegue nem escutar o que o professor fala lá na frente, já tem outros que ele para explicar e todo mundo para e presta atenção.

A declaração de Bianca, segundo a qual a existência ou não de “bagunça” depende do professor é complementada por Isabela, que evidencia um processo que leva o professor a conquistar ou não o respeito e a confiança dos alunos. Isso confirma a percepção de Dayrell (2007): não há entre os jovens alunos uma predisposição ao reconhecimento da autoridade do professor como algo natural e óbvio.

Não há como defender a nostalgia de um tempo que é imaginado como mais feliz (SCHWERTNER; FISCHER, 2012), sempre encontrado em um passado filtrado por nossa capacidade de esquecer as más experiências e nossa habilidade de salientar as boas. Se perdermos o fôlego nas profundezas do mergulho, voltemos à superfície, respiremos, descansemos, surfemos e, depois, submerjamos novamente em busca do colorido refrescante das profundezas que se opõe ao clarão e ao calor sufocante da superfície.

Façamos da escola um lugar mais leve e mais produtivo, um lugar de ação e reflexão intelectual e política, superemos o engodo de que ela é um espaço neutro e estimulemos nela o necessário debate para construção da autonomia de seus sujeitos e para a criação de estímulos que superem aqueles relacionados ao cumprimento de tarefas e provas burocráticas:

O ato educativo é sempre um ato político, porque não se pode separar o processo de apropriação das linguagens e o da politização. [...]. Defender uma educação politicamente neutra é negar aos jovens-alunos o direito de interpretação da realidade e de luta pela sua emancipação humana. Por conseguinte, cabe aos educadores a tarefa de desafiar os jovens e de fazê-los refletir sobre o seu papel na sociedade, partindo da realidade que os cercam. Esse trabalho de conscientização não pode ser feito como “lavagem cerebral”, ortodoxia ideológica, mas a partir de um movimento horizontal e dialógico que conduz os jovens-alunos a se assumirem como sujeitos de fato, indagadores, curiosos, participativos e perseverantes (LIMA; LIMA, 2012, p. 236).

Façamos da escola o lugar do surfista que sabe haver, abaixo do sol que muitas vezes o queima e lhe traz calor insuportável, uma infinidade de descobertas que podem lhe dar alternativas à sua situação de liberdade ilusória e cerceada.

Caso contrário, continuemos na superfície, a reclamar do calor sufocante, a lamentar a cor acinzentada do quadro que estamos pintando e em que estamos sendo pintados e a negar os fortes e provocativos argumentos que o grupo Krisis (2003) e Illich (1973) colocam em suas obras.

3 A BARCA (FURADA?) CHAMADA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

O número de jovens que frequentam o Ensino Médio aumentou vertiginosamente nos últimos anos de 3.772.698 em 1991 para 9.169.357 em 2004, que se reduziram para 8.376.852 em 2012 (KRAWCZYK, 2014a). Esses números, por si só, já nos convencem da importância de discutir e de se estudar mais intensamente esse nível de ensino que antecede os estudos universitários e/ou é simultâneo à entrada no mercado de trabalho de muitos daqueles que o frequentam.

Pensar sobre sua estrutura, sobre seu funcionamento, sobre o que se ensina e sobre o que se estuda nele é de fundamental importância em tempos contemporâneos. A educação dos jovens nesse nível de ensino deve, de acordo com Gramsci (1982), desenvolver e a familiaridade com o mundo da cultura e com o mundo do trabalho.

Conseguir oferecer aos jovens uma educação satisfatória e definir quais são os critérios para se avaliar o que é uma educação satisfatória são dois grandes desafios para aqueles que pensam sobre esse ciclo escolar e para aqueles que trabalham com ele. Trabalhadores e estudiosos diretamente envolvidos com a gestão dos recursos públicos destinados à Educação em nosso país confirmam o que disse Henrique Paim, ministro da Educação no ano de 2014: “O Ensino Médio é o maior desafio que o país tem”. Também o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Francisco Soares, declarou: “O Ensino Médio é um problema histórico”⁹

Gramsci (1982) afirma que a preocupação com o que e com o como se ensinar aos jovens deriva de mudanças nas estruturas sociais em que eles estão inseridos, sobretudo na criação de novas demandas sociais em decorrência de um novo tipo de urbanização que exige, então, a formação de um tipo de intelectual urbano ao lado de um trabalhador também urbano. Essas duas necessidades formativas afastam, de acordo com o pensador, o interesse geral em criar uma escola “desinteressada” e “formativa”. Esse tipo de escola, para ele, seria reservado apenas a uma “pequena elite de senhores que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Essa divisão escolar é considerada como um equívoco para o pensador italiano e gera uma crise. De acordo com ele, a escola para os jovens deveria seguir o seguinte padrão:

⁹<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,cai-o-numero-de-matriculas-no-ensino-medio,1134594>. Acesso em: 21/07/2014.

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Esse tipo de escola única, entretanto, não é aquilo que se fez e se faz ao longo da história do Ensino Médio em nosso país e no mundo. Lidar com esse nível de ensino é uma tarefa complexa e exige muito esforço intelectual em decorrência da falta de consenso sobre qual é a característica e qual é a função desse nível de ensino (KRAWCZYK, 2014a e 2009; NOSELLA, 2011; MOEHLECKE, 2012; KUENZER, 2010; CASTRO, 2008 E ZIBAS, 2005). Também pouco se sabe e pouco se conhece sobre aqueles que o frequentam: os jovens e suas diversidades (SPÓSITO; SOUZA, 2014). Pouco se ouvem esses jovens e pouco se busca de diálogo entre aquilo que as salas de aula oferecem e aquilo que seus alunos de fato buscam dentro delas. Essas duas pensadoras levantam a necessidade de pensar sobre problemas desse nível de ensino como “problemas de acesso, a ausência de qualidade, a falta de sentidos e objetivos claros, o aparente descompromisso entre suas práticas e os interesses de seu público, formado principalmente por jovens” (Ibidem, p. 33).

Apontam ainda para o fato de o público do Ensino Médio ter também mudado muito desde a década de 80 até os anos atuais. Há duas décadas, de acordo com elas, tínhamos sobretudo jovens de famílias abastadas nos bancos do “colegial”; hoje, temos uma diversidade nas carteiras das escolas de Ensino Médio. Mas não aprendemos ainda a lidar com essa diversidade e com as novas demandas que ela nos traz. A qualidade da educação, para essas autoras, não pode ser transformada em uma questão técnica ou pedagógica apenas, ela é uma questão sobretudo ético-política: define-se a partir de, principalmente, sua capacidade de convidar para dentro da escola, e manter, ali, o maior número possível de jovens que cultivem uma relação significativa com a instituição educativa.

Levando isso em consideração, conforme já evidenciamos anteriormente, ouvimos os jovens alunos dizerem o que pensam e o que sentem sobre sua relação com a sala de aula. Para tanto, fizemos três grupos focais, duas reuniões com cada grupo e complementamos a coleta de dados com mais duas entrevistas de explicitação.

Os jovens alunos que participaram dos grupos focais e das entrevistas de verificação responderam, anteriormente, um questionário fechado, no qual evidenciaram sua disposição

de participar da pesquisa em outros momentos e de contribuir com a análise que iniciamos com esse instrumento.

Uma de nossas preocupações iniciais foi verificar a situação sócio econômica dos alunos. Mas não fizemos perguntas referentes a esse assunto no questionário fechado pois consideramos que elas não estimulariam os alunos a responderem outras questões – mais ligadas à relação deles com a sala de aula - tendo em vista que um questionário com muitas perguntas se tornaria cansativo e poderia dar margens para respostas pouco comprometidas com a verdade.

Foi nas reuniões de Grupos Focais, então, que perguntamos aos jovens alunos participantes sobre a condição de seus pais – onde trabalham e que profissão exercem. A partir de suas respostas, notamos que, em sua maioria - com exceção de Pedro, que é neto de um dono de um grande hotel na cidade – eles são filhos de pais trabalhadores, sem luxos em casa, mas também sem grandes carências.

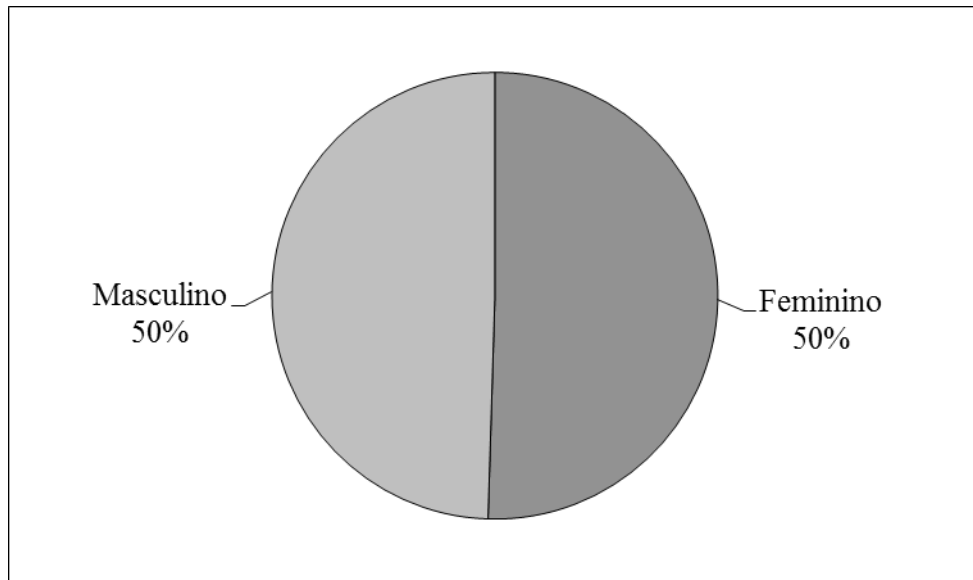
Sua condição econômica lhes deu condição de escolherem estudar na escola com a qual trabalhamos; sua opção se deu em decorrência do prestígio que a instituição tem, pois é considerada uma das melhores escolas públicas de Ensino Médio da cidade e consegue bons resultados nos exames externos, como SARESP¹⁰ e ENEM¹¹.

Talvez essa seja também a condição da maioria dos outros alunos do 3 ano do Ensino Médio da escola, haja vista que 80% daqueles que responderam ao questionário fechado disseram que continuariam frequentando a escola mesmo que não fossem obrigados a fazê-lo; 55% deles afirmaram que gostam do que fazem em sala de aula; 35%, que gostam pouco; 7% que gostam muito e apenas 3% afirmaram que não gostam.

Os dados coletados no questionário fechado contrariam a ideia de que a relação dos jovens alunos com a escola é ruim ou de negação. Faremos a seguir a exposição de alguns dados coletados e uma breve análise sobre eles. Serão quatro gráficos que versarão sobre a distribuição dos alunos por sexo, o meio de locomoção que eles usam para ir até a escola, a possibilidade de frequentarem a escola caso não fossem obrigados a fazê-lo e, por fim, o sentimento que eles têm em relação ao que fazem em sala de aula.

¹⁰ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

¹¹ Exame Nacional do Ensino Médio

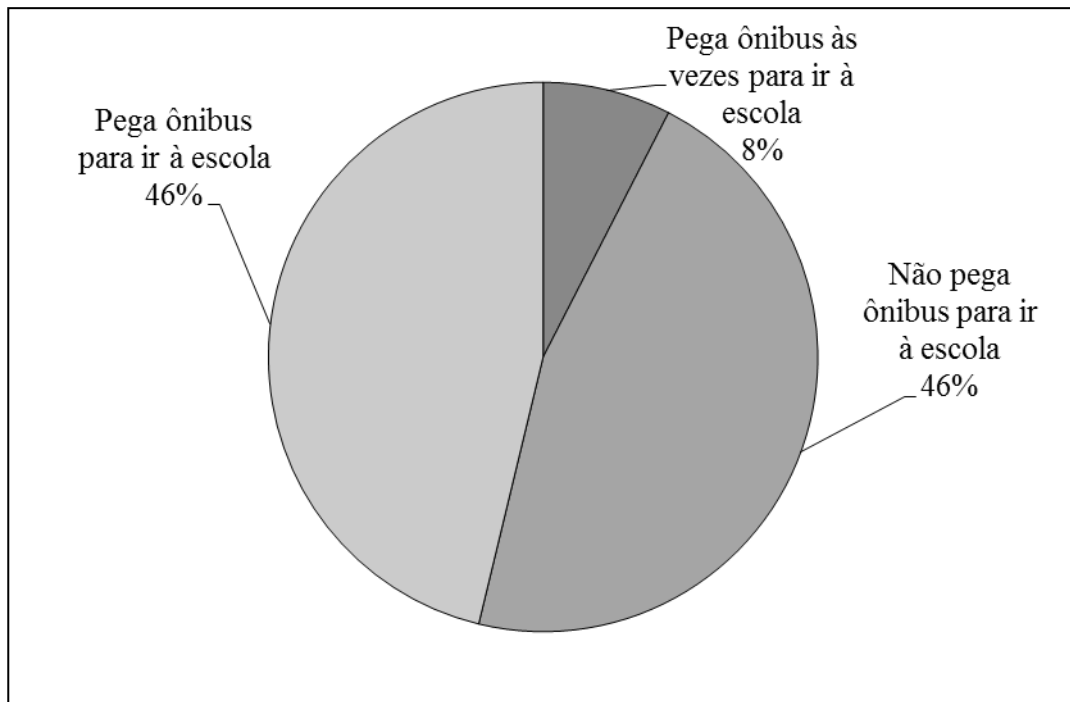
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos por sexo

Fonte: o autor

Notamos número equivalente de jovens alunos do sexo masculino e do sexo feminino entre os alunos do terceiro ano Ensino Médio da escola em que trabalhamos, o que se diferencia da realidade brasileira atual, em que, segundo o último senso do IBGE, há uma ligeira diferença entre o número de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino, sendo o percentual de pessoas do sexo feminino um pouco maior do que o percentual de pessoas do sexo masculino.

Essa diferença, contudo, não atrapalha o trabalho dos professores; pelo contrário, auxilia, pois permite um equilíbrio numérico entre vozes masculinas e femininas nos momentos de aula.

É possível e produtivo fazer pesquisas para verificar a importância da escola para garotos e garotas, para verificar como eles e elas lidam com suas experiências escolares, para verificar quais são as expectativas que eles e elas têm em relação ao que a escola pode lhes proporcionar e quais as motivações que têm para frequentá-la. Entretanto esse não é o intuito desse estudo. Fica apenas a observação de que estudos nesse sentido podem ser muito produtivos.

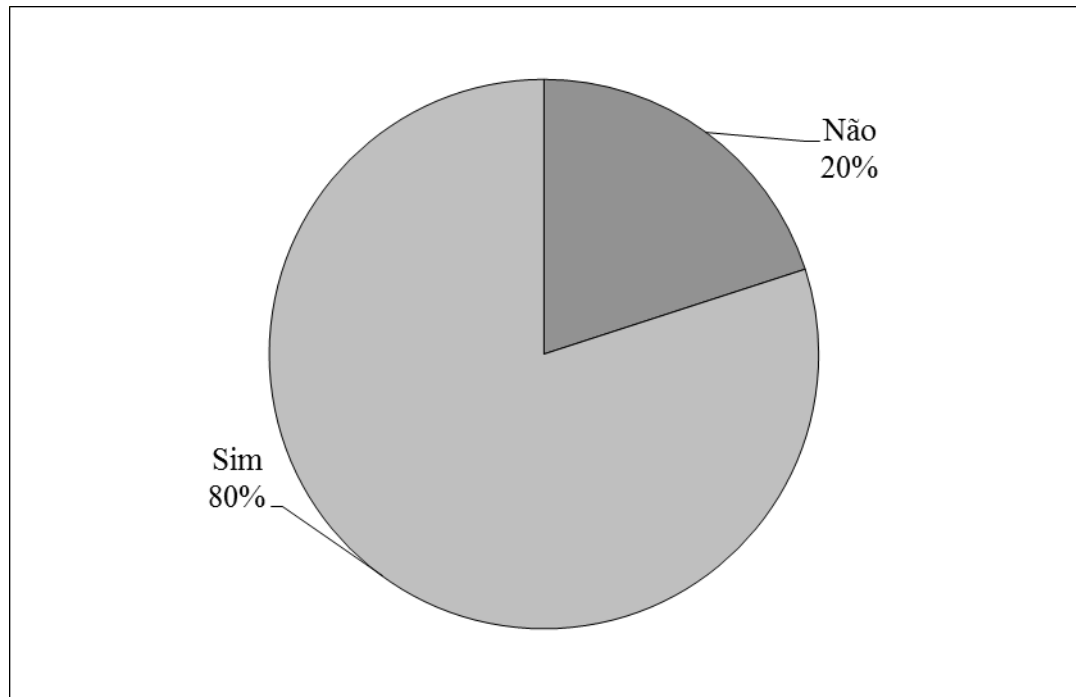
Gráfico 6 - Distribuição dos alunos por meio de locomoção

Fonte: o autor

Percebemos que a maioria dos alunos da escola pega ônibus ou pega ônibus às vezes para ir à escola, o que indica que eles moram a uma considerável distância da instituição e, em sua maioria, escolheram estudar nela, mesmo tendo nas proximidades de suas casas outra opção de escola a ser frequentada. Nos grupos focais, percebemos que não pegar ônibus para ir à escola não é necessariamente sinal de morar perto dela; muitos são os alunos que vão de carona com colegas ou que são levados por seus pais até a escola.

Constatamos, portanto, que a maioria dos alunos dessa escola mora longe dela. Esse fato, como se pode ver nas outras respostas do questionário e nas respostas dos jovens alunos nos grupos focais, contribui para que os jovens alunos valorizem o recinto em que estudam e se organizem a fim de fazer o convívio ali ser harmônico e respeitoso.

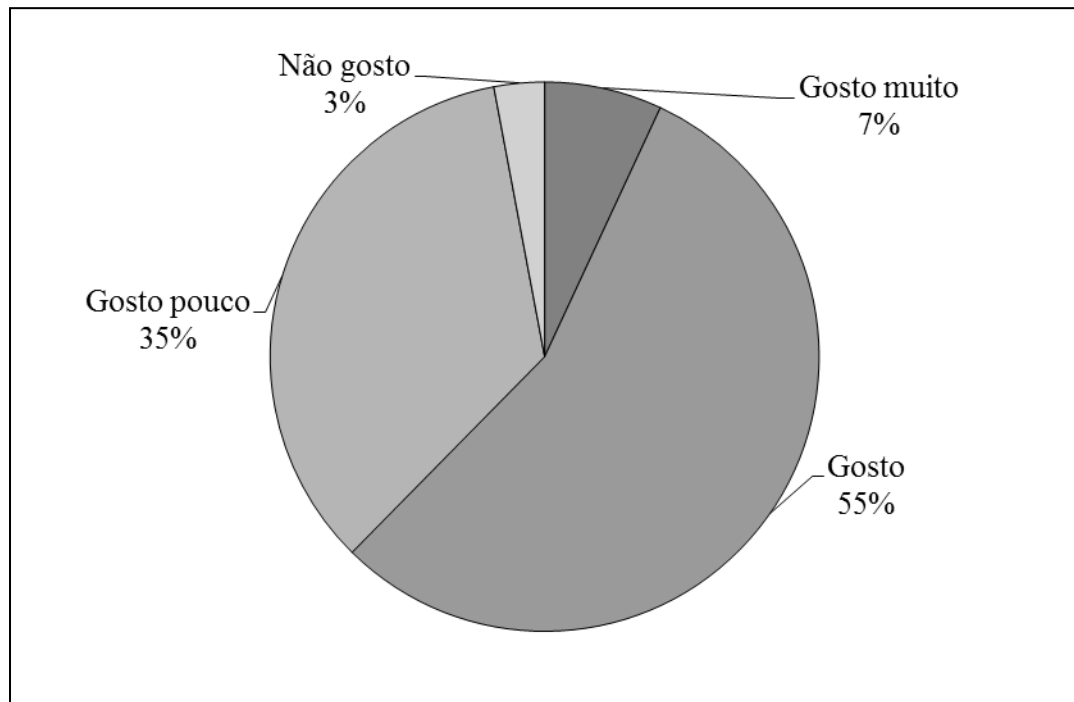
Gráfico 7 - Respostas dos alunos à pergunta “Você continuaria frequentando a escola se não fosse obrigado a fazê-lo?”



Fonte: o autor

Pode surpreender alguns – sobretudo aqueles que se pautam no senso comum – a proporção de jovens alunos que continuariam a frequentar a escola mesmo que não fossem obrigados a isso. Esse gráfico evidencia que a escola é valorizada pela grande maioria dos jovens alunos. Os grupos focais e as entrevistas de verificação nos indicaram que gostar da escola e se dispor a continuar frequentando-a, entretanto, está longe de considerar que ela não tem problemas em sua estrutura de funcionamento e está bem longe de considerar que ela é um bom espaço de construção e de aquisição de conhecimento.

Gráfico 8 - Sentimento dos alunos quanto ao que fazem em sala de aula



Fonte: o autor

As respostas sobre o sentimento que os jovens alunos têm diante do que fazem em sala de aula são condizentes com aquilo que se observou na figura anterior: se a maioria deles continuaria a frequentar a escola mesmo que não fossem obrigados, também é de se esperar que a maioria deles goste daquilo que se faz em sala de aula. Surpreende, contudo, o número reduzido de jovens alunos que responderam não gostar do que fazem em sala de aula: apenas 3% deles. Igualmente pequena é a quantidade de jovens alunos que declararam gostar muito do que fazem em sala de aula: 7%. Embora pequena, essa quantidade é mais de 200% maior do que a quantidade de jovens alunos que mostram repudiar o que fazem em sala de aula. Esse fato, somado à percepção de que 90% dos jovens alunos gostam ou gostam pouco do que fazem em sala de aula e àquilo que coletamos de informações nos grupos focais, evidenciamos que há pouco questionamento entre eles sobre a qualidade do ensino e que lhes é agradável a permanência nesse espaço, que tem sido ressignificado como um espaço possível e seguro de socialização em tempos de incertezas, inseguranças e imprevisibilidades.

A evasão escolar, embora pouco presente na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, foi e continua sendo um problema nacional nesse nível de ensino. Sua principal motivação - ao contrário do que prega o senso comum e do que é confortável assumir - não é algum tipo de dificuldade financeira, mas sim o descompasso entre o que jovens alunos esperam da escola e o que ela lhes oferece:

Muitos estudos dos anos 1980 e 1990 evidenciam o abandono da escola por parte dos jovens não em razão direta dos impedimentos advindos do mundo do trabalho, mas de fatores intraescolares que facilitam o abandono: o desinteresse, o sistema de avaliação, as formas dominantes de ensino, a falta de sentido para o aprendizado dos saberes escolares (SPÓSITO; SOUZA, 2014, p. 43).

Fatores internos à escola não levam jovens alunos que entrevistamos a desejar abandonar a escola; mas os incomodam bastante, a ponto de cogitarem mudar de escola, mas não o fazem em decorrência de considerarem que a instituição em que estão matriculados – embora não seja ideal – é uma das melhores da cidade.

De acordo com os depoimentos ouvidos nos grupos focais, o que se mostrou como principal motivo de desconforto na relação entre os professores e os alunos foi a avaliação e a atribuição de notas. De acordo com eles, não há como questionar as notas que recebem em suas avaliações, pois os professores não os escutam. E a direção também não.

Embora haja, entre os jovens alunos entrevistados, a sensação de que não são respeitados nem ouvidos, eles se mostram conscientes e respeitosos quanto à hierarquia escolar:

Joaquim: Depende da situação né, por exemplo, com nota é o que sempre teve, a nota está errada e a professora não quer saber, aí você tem que perguntar alguma coisa e falar para ela que a nota está errada. E eles nunca escutam, isso é um negócio da escola, eles nunca escutam... é uma coisa deles. Você pode estar certo, mas está errado. (...)

José: É o seguinte, a gente conversa com o professor, viu que não tomou jeito, já vai subindo, eles também não faz o deles, se não tomou jeito vai passando pra frente. Aí chega uma hora que ninguém resolve nada.

Pesquisador: Que é a hora que chega na direção.

José: É, sempre o professor está certo e o aluno errado.

A realidade escolar que vivenciamos é inédita, “sem precedentes”, como afirma Krawczyk (2014a, p. 30), e é uma questão a ser resolvida pelas políticas públicas e pela sociedade civil; mas, ainda segundo a pesquisadora, as elites e os setores médios de nossa sociedade afastaram-se do ensino público à medida que ele se expandiu e, assim, fortaleceram o espaço privado do ensino, que hoje, segundo dados do MEC, abriga cerca de 10% dos jovens estudantes brasileiros. A escola pública, relegada aos setores populares, perde valor econômico e simbólico; os diplomas dessa instituição, assim como a profissão docente, são desvalorizados e, por fim, cria-se o “falso binômio quantidade *versus* qualidade” (KRAWCZYK, 2014a, p. 16).

Além disso, de acordo com Kuenzer (2010) as dificuldades que as escolas de Ensino Médio enfrentam em relação à escolha do que oferecer aos alunos em sala de aula e de como conquistar a atenção e a dedicação deles são semelhantes desde a década de 80. Os dados disponíveis para uma análise mais precisa sobre esse nível de ensino, de acordo com o que levanta essa pesquisadora, são descontinuados. Isso dificulta o estabelecimento de metas de qualidade para o próximo decênio.

Ao ouvirmos os jovens alunos falando sobre a escola, notamos que as reclamações deles denunciam problemas semelhantes àqueles que vivenciamos há muitos anos. Aqueles que se destacam são: estrutura ruim, salas com muitos alunos, calor nas salas, falta de diálogo com alguns professores, falta de bom relacionamento com a direção e má qualidade das aulas recebidas.

Pesquisador: é legal ficar na sala de aula?

Jordana: Eu acho que tem duas coisas que tem duas coisas que estragam a sala de aula: o clima – calor, às vezes está muito calor, às vezes está muito frio, - e tem muita gente dentro de uma sala de aula só.

Vitor: eu acho que o próprio ambiente da nossa sala é ruim.

Gabriela: É um porão lá.

Vitor: O teto é baixo, parece uma cadeia.

Isabela: Tem problema de infraestrutura.

Podemos notar que o sentimento dos jovens alunos entrevistados diante daquilo que se faz dentro da sala de aula relaciona-se com as condições físicas dela e com o conforto que ela pode lhes proporcionar. Ficar atento ao que se propõe dentro da sala de aula e aprender com os colegas de turma e com o professor passa a ser um grande desafio, já que isso está diretamente relacionado com o conforto da sala de aula e com o número de alunos que nela se encontram.

Esse aspecto, contudo, não foi considerado como fundamental pelos órgãos responsáveis pelas reformas que ocorreram no Ensino Médio no Brasil ao longo dos últimos 20 anos. Segundo Krawczyk (2014a) e Libâneo (2003), as políticas públicas relacionadas à educação tiveram mais compromisso com a democratização do acesso do que com a democratização da qualidade; e mais: buscaram números e metas que agradassem ao mercado. Colocou-se um grande contingente de jovens dentro das escolas sem que lhes fossem garantidas condições de se apropriarem do conhecimento letrado e sem que se discutisse democraticamente a criação de um currículo adequado à realidade e às necessidades dos jovens de classes sociais que, historicamente, estiveram afastados dos bancos escolares em nosso país.

O Ensino Médio teve aumento significativo no número de alunos, e isso reflete na reclamação de uma das jovens estudantes. Na fala dela, fica evidente o desconforto com as salas superlotadas; na mesma linha de Kuenzer (2010), os alunos apontam para uma falta de qualidade do Ensino Médio e para uma falta de relação mais profunda entre as políticas públicas pela expansão do Ensino Médio e o envolvimento dos jovens alunos com aquilo que lhes é oferecido em aula.

O grande número de alunos em cada uma das salas de aula parece incomodar os jovens alunos entrevistados e dá a eles a impressão de que tanto professores quanto alunos não conseguem aproveitar bem o tempo de aula a fim de desenvolver seu aprendizado. A fala deles permite-nos perceber que, de acordo com sua avaliação, a qualidade da educação recebida é inversamente proporcional à quantidade de alunos orientados simultaneamente por um professor:

Vitor: Um exemplo bem claro disso é que... aqui na escola, nas aulas de matemática, tinha reforço com o professor Samuel e nisso ele levava tipo, 6 alunos. E.. alunos que não conseguiam entender nada dentro da sala de aula com 40 alunos, eles aprendiam no mesmo dia e até mais... com 6 alunos, ou seja, é bem eficaz essa questão de quantidade, porque fica mais concentrado e não tem tanta bagunça, na verdade não tem bagunça porque o professor consegue controlar tudo, tem administração da sala.

A política de democratização do acesso ao Ensino Médio, portanto, se deu de forma desvinculada com algum tipo de preocupação relacionada com a apropriação das vantagens que a educação formal pode dar a quem tem acesso a ela; colocar jovens alunos em salas lotadas e desconfortáveis não lhes dá condições favoráveis de, nesse ambiente, concentrarem-se na árdua tarefa de dedicar a raciocínios e reflexões complexas que fazem parte do currículo que se pensa para um Ensino Médio de qualidade.

Notamos que os jovens alunos da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa buscavam forma de resolver os problemas de desconforto dentro da sala de aula e, em outros momentos, fizeram ações em conjunto com a direção anterior da escola; mas não têm um bom relacionamento com a atual gestão e sentem-se desrespeitados por ela.

Os conflitos que eles apresentaram não foram, em nenhum momento, relacionados a algum tipo de falta de disciplina ou de desentendimento grave entre professores e alunos. Foram sempre relacionados à gestão dos recursos da escola, à falta de acesso à diretora e à liberdade que os jovens alunos gostariam de ter.

Gabriela: Ela (a diretora) sempre coloca a coordenadora para falar tudo, e ela (a coordenadora) que leva a cara a tapa, sendo que a coordenadora só tá fazendo ordem dela. Ela é coordenadora e ela tem que fazer o papel de diretora

Pedro: É, e porque a diretora não vem na escola. Até hoje eu não sei quem é a diretora.

Jordana: Ela não se dá ao trabalho de ir de sala em sala perguntar o que a gente está querendo, teve outras diretoras que iam de sala em sala. Era muito mais diferente.

Vitor: Uma coisa que fizeram que a gente ficou chateado na nossa sala foi que quem pagou o ar condicionado da nossa sala, da sala que a gente tava foi a própria sala, sabe?

Jordana: A minha também.

Isabela: A minha a gente pagou quando estava na sétima série. E falou que não ia mudar a sala e acabou mudando.

Vitor: E falou que não ia mudar a sala e acabou mudando, ou seja, até o terceiro era para a gente ficar na sala que o ar funciona

Isabela: Na nossa também, foi a mesma promessa.

Jordana: Mas eles mudaram

Vitor: Mas no final das contas eles mudaram e colocaram os alunos novos, que estavam chegando ainda.

Isabela: Na nossa eles fizeram a mesma coisa.

Jordana: E o pior, não basta a gente ter pago o ar condicionado, a gente vendeu pizza, fez um monte de coisa e ainda colocaram um ar condicionado que não funciona.

Vitor: Muita falta de comprometimento com os alunos.

Isabela: A gente não confia nessa direção, essa é a verdade.

O fato de jovens alunos se organizarem para conseguir recursos a fim de instalar ar condicionado em suas salas de aula mostra que eles têm condições de conseguirem as melhorias que desejam e quando desejam; mostra também que é possível organizar o coletivo em busca do bem comum e mostra, enfim, que eles consideram importante que a sala de aula seja um lugar confortável.

Entretanto, esse mesmo aspecto evidencia que o Estado, mesmo com recursos relativamente abundantes destinados à Educação, não se organiza de forma adequada e não administra bem seu patrimônio. É bastante incômodo ver que, diante da incompetência da gestão pública, jovens alunos angariam recursos para equipar salas que deveriam ser mantidas e bem cuidadas pelo poder público. Mais incômodo ainda é ver que, em decorrência de falta de manutenção e/ou de gestão pouco respeitosa com os jovens alunos, eles não podem desfrutar do bem que eles mesmos conquistaram.

Outro tipo de conflito entre eles e a escola se dá em relação à presença ou não da religião dentro da sala de aula. Duas iniciativas ficaram evidentes nas falas deles – uma foi a do professor de filosofia que lhes propôs uma discussão e uma reflexão sobre a existência ou

não de Deus e sobre os aspectos positivos e negativos da religião; outra foi a adoção de um momento de oração coletiva dentro da própria escola.

Dandara levantou uma questão que foi pouco discutida entre os alunos em decorrência de ela tocar em um ponto consensual entre eles: a religiosidade cristã. A jovem aluna relatou que “tem muita gente que tá batendo boca” em decorrência de uma atitude escolar que foi lida como pregação religiosa por alguns alunos.

A fala de Vitor e a de Jordana nos deixam perceber que entre eles existe o consenso sobre a existência de alguma entidade sagrada e sobre a suposição de que ela é única. Pelo que se pode inferir nesse discurso e em outros trechos analisados nesse trabalho, culturas politeístas e ateias não foram contempladas como aceitáveis por esses jovens.

Dandara: Tem uma coisa também que eles fazem que eu num ligo, mas também tem muita gente que tá batendo boca é toda segunda-feira tem que rezar e no dia do jovem que tece agora chamaram um pastor eu não sei, dos alunos, pra falar sobre Deus. Porque eles não leva a gente para uma faculdade, ter uma palestra, essas coisas. Não, vai falar sobre Deus.

Pedro: É tipo, porque não é todo mundo que...

Dandara: Eu não ligo, por exemplo, eu não ligo. Mas só que é uma coisa que eu não gosto. Tem muita gente que é de outra religião e você é obrigado, porque você não pode nem subir para a sala

Pedro: E na verdade, isso daí é meio que um absurdo porque escola pública do Estado ela não tem uma religião e ela não pode impor nada.

Jordana: Não, mas eu acho que aquela palestra do dia do jovem ela não impôs nenhuma religião, ela falou de Deus como um Deus...

Vitor: Deus é um só.

Jordana: É, um Deus para todo mundo. O mesmo Deus que o evangélico acredita é o Deus que o católico acredita, é isso que ele falou.

A fala de Dandara foi praticamente ignorada pelo grupo, à exceção de Pedro, ninguém se mostrou incomodado com a obrigatoriedade de se assistir – dentro de uma escola que tem a obrigação de ser laica – a uma palestra que fale sobre Deus. Não perceberam os alunos que a afirmação de que “Deus é um só” é a imposição de uma religião de origens judaico-cristãs. Na fala deles não há indícios de que, em situações cotidianas e fora do ambiente acadêmico, eles conseguem perceber diferenças entre o conceito de igreja e o conceito de religião. Pode ser que não tenha havido a afirmação de que uma igreja não é melhor do que outra; mas certamente, pelo que se vê nas falas dos jovens alunos, houve a inadequada posição oficial da escola em defesa de uma religiosidade específica: a de origem judaico cristã.

O fato se torna ainda mais grave a partir da observação que Dandara é negra e mora em um bairro da periferia da cidade. Em outros momentos, constatamos que sua religiosidade não é a mesma que foi pregada na palestra (ou culto?) a que se referiu. E na escola, que

deveria ser laica e pregar a consideração bem como a evidência das diversidades, aconteceu o corriqueiro de nossa estrutura social: o apagamento da presença de religiosidades diferentes daquelas mais aceitas entre os donos do poder em nossa sociedade e o realce da religiosidade cristã.

A defesa praticamente incondicional da religiosidade cristã também se evidenciou entre os alunos no momento em que eles relataram uma aula do professor de Filosofia, ocorrida no dia anterior a uma de nossas reuniões. Eles se mostraram incomodados com o discurso do professor que, de acordo com eles, defendia não ser possível comprovar a existência de Deus e, além disso, “falava mal da religião”. Eles se mostravam, naquela reunião, muito incomodados com quem, segundo eles, desrespeitou sua religião. Não perceberam que o intuito poderia ser o de evidenciar como discursos aparentemente religiosos podem ser utilizados para incitar pessoas a se alienarem ou a favorecerem figuras particulares; não perceberam que o intuito poderia ser exatamente o de pregar a liberdade religiosa; não perceberam que o intuito poderia ser o de combater a intolerância religiosa que afeta a muitos na sociedade contemporânea. Uma das alunas, argumentou: “o cara é da Filosofia, e a gente tem que entender que filosofia não gosta muito dessas coisas de religião”. Notamos, em sua fala, a defesa do professor, mas não a defesa de que a escola também deve ser o espaço para se discutirem os benefícios e os malefícios que o pensamento e as posturas religiosas pregadas pelas mais diversas instituições podem trazer para a sociedade.

Vendo isso, sugerimos que eles se acalmassem durante a semana e, depois, conversassem franca e tranquilamente com o professor de filosofia. Eles o fizeram e, na reunião seguinte, relataram que tudo não tinha passado de um mal-entendido.

Sim, existe a intolerância religiosa disfarçada dentro da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa; mas não existe nela a presença de agressões físicas. Os relatos dos jovens alunos mostraram que a tolerância lá dentro se relaciona intimamente com a análise que Bauman (2013) faz da sociedade.

A liquidez de valores e a falta de paradigmas presentes tanto na sociedade quanto nas escolas de Ensino Médio contemporâneas (BAUMAN, 2013; SPÓSITO, 2014) se mostram evidentes nas falas dos jovens alunos entrevistados que apresentam a queixa sobre a *bagunça* na sala de aula e esperam que os professores resolvam esse problema a partir de um processo de conquista deles. Os mesmos jovens alunos que sentenciam essa responsabilidade para os professores reconhecem, em outros momentos das reuniões, que perdem muito por não poderem desfrutar de uma escola de qualidade: afirmam que os conteúdos oferecidos a eles

são importantes; mas são ruins as condições de sala, de casa e de aula para poderem se dedicar mais intensamente aos estudos.

Sua falta de estudos, também aliada à baixa assimilação daquilo que se desenvolve ou se deveria desenvolver durante sua experiência escolar de Ensino Médio, limita a capacidade de argumentar a favor da reconhecida importância dos conteúdos escolares: seus argumentos se resumem a poucos elementos que o senso-comum e a televisão atingem sem o desconforto de frequentar salas de aulas pequenas, apertadas e quentes.

Para os jovens alunos entrevistados, a liberdade em sala de aula e o respeito mútuo são condições imprescindíveis para que esse ambiente seja agradável.

Vitor: muitas salas costumam ter aquele mapa de sala, cada um tem que sentar no seu lugar, pra começar eu acho que cada um já devia saber o seu lugar, na nossa sala isso acontece, cada um sabe o seu lugar, não tem essa... essa... como posso dizer... essa opressão de você ó tem que sentar aqui....
João: é, nesse ponto sim, é...outro ponto que seria ideal é respeito mútuo né... professor respeitar o aluno, aluno respeitar o professor, acho que isso é básico né pra ter um ambiente bom de estudo.

A reclamação de Vitor é condizente com uma característica típica das instituições escolares que, segundo Dayrell (2007), “buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos”. Os alunos, vendo isso, questionam sua falta de liberdade e de autonomia e, ao mesmo tempo, reconhecem que a sala de aula é um também um “lugar privilegiado da sociabilidade” e, como tal, deve ter normas de respeito mútuo, que muito se diferenciam das regras impostas nas relações mais típicas de ambientes autoritários.

Nas falas do grupo sobre a relação dos jovens alunos entrevistados com os professores, ficou evidente a percepção deles sobre as diferenças entre professores com autoridade e professores autoritários. Os professores autoritários são aqueles que exigem silêncio e disciplina sob ameaças e sob algum tipo de coerção. Já os professores com autoridade são aqueles que conquistam os alunos por meio da evidência de seu compromisso com o desenvolvimento e com o aprendizado dos alunos.

Pedro: só que também acho que isso daí vale (fazendo referência ao aparente respeito que muitos alunos têm por alguns professores)
Isabela: é mais conversa né...
Pedro: isso daí vale mesmo depende da fama que o professor faz.
Isabela: isso
Pedro: tem professor que é firme, é rígido, que todo mundo conhece já tem aquela fama, o professor entra já todo mundo fica quieto, ninguém respira direito.

Pedro evidenciou que alguns professores criaram, na instituição, uma imagem de sua postura em sala; a postura de “firme” e “rígido”, presente na fala de Pedro, também traz consigo a evidência de que ela é associada ao autoritarismo, haja vista que, durante as aulas de professores assim “*todo mundo fica quieto, ninguém respira direito*”. Freire (1975) denuncia esse tipo de postura, chama-a de opressora e convoca todos aqueles envolvidos na educação a combaterem a opressão; mas também alerta que é muito possível haver a reprodução e até mesmo a aprovação de opressões em ambientes nos quais não haja convite para a reflexão sobre o processo de opressão e não haja convite para o combate a essa prática, a da opressão, que é bastante propagada em nossa sociedade.

A fala dos jovens alunos entrevistados também nos permitiu perceber que, para eles, tanto as relações de autoridade quanto as de autoritarismo dependem de tempo e de convivência e da proposição de atividades letivas para se estabelecerem:

Pedro: Aí agora tem professora substituta assim que meio que num si impõe e...

Bianca: mas sempre substituto ninguém respeita.

Gabriela: ninguém faz nada na aula

Ainda fica evidente, na fala deles, um pedido por mais qualidade na educação que recebem. Isso se dá com a evidência que fazem sobre a necessidade de algum tipo de programa claro a servir de guia para as atividades escolares. O fato de entrarem professores substitutos sem orientação dos professores titulares e de não haver relação entre o que lhes propõem os titulares e o que lhes propõe os substitutos parece desestimular o envolvimento deles com aquilo que a sala de aula lhes oferece quando nela entram professores que, mesmo sendo dedicados, não podem lhes oferecer acompanhamento por muito tempo. A falta de planejamento escolar e a falta de diálogo entre professores titulares e professores substitutos dificulta o envolvimento dos alunos com os conteúdos que lhes são oferecidos nos momentos de aulas ministradas por docentes que foram convocados às pressas para lhes orientar sem planejamento prévio e, muitas vezes, sem relação com os assuntos que estavam sendo desenvolvidos em aulas anteriores.

Jordana: E o substituto também nunca é da área da qual que a gente tá tendo (grupo concorda com gestos e falas afirmativas).

Vitor: a ausência de professor é muito grande (grupo concorda novamente)

Isabela: eu acho que tem que vim substitutos daquela matéria mesmo, não adianta por um de outra matéria, passar o tempo vago ou pedir “ai, faz

qualquer lição aí da apostila ou do livro”, ninguém vai fazer, porque depois outro professor vai falar “esquece isso aí”.
Vitor: falando de maneira geral também, é todo mundo, não só os outros, nós também (o grupo concorda)

O excesso de ausência de professores de que os jovens alunos entrevistados reclamam também tem relação com a condição docente. Segundo estudiosos como Lessard e Tardif (2007), ela é estressante e gera grande número de problemas de saúde que levam muitos profissionais da educação a se afastarem cedo da sala de aula por diversos motivos: recomendação médica, falta de perspectivas com a carreira e falta de prazer naquilo que faz em decorrência de não contar com a colaboração dos alunos em suas aulas são alguns deles.

Os jovens alunos entrevistados reconhecem que a corda em que está dado o nó górdio do Ensino Médio tem mais do que uma ponta (a dos professores). Além daquela que está nas mãos da gestão escolar, há também aquela que está nas mãos deles mesmos:

Igor: tem muitos alunos que desrespeitam, o problema não é só o professor.
Vitor: e tem muito aluno aí que tem falta de interesse
Igor: tem falta de interesse, acaba atrapalhando as aulas.
Jordana: não quer saber, mas também não deixa ninguém saber. (grupo concorda)

Suas considerações iniciais, entretanto, não passaram do ponto de reconhecer que existe responsabilidade dos alunos no processo. Insisti para que eles falassem sobre a relação deles com os professores titulares. E eles insistiram em indicar que boa parte da responsabilidade pelo bom andamento das aulas cabe aos professores.

Os jovens alunos entrevistados mostram-se descontentes também com a forma de alguns professores conduzirem suas aulas: sem progressão de conteúdo e sem profundidade, segundo eles. Eles não fizeram, contudo, qualquer menção a alguma tentativa de diálogo com os professores a fim de tentar resolver os problemas que levantaram. Essa falta de atitude foi lida por nós como um mecanismo de defesa dos jovens alunos, haja vista que, em momentos nos quais tentaram reclamar de más aulas com professores, com coordenadores ou com diretores, foram maltratados ou não foram atendidos. Sua postura é, então, de conformismo, de adaptação aos valores que ficam evidentes na escola: silêncio diante dos desvios de conduta de professores e da equipe pedagógica. Para evitar ser considerado “problemático até o âmago” (BAUMAN, 2011) – o indivíduo contemporâneo deixa de fazer comentários e críticas sobre aquilo que identifica como inadequado em seu ambiente de convivência. Processo semelhante se dá com os jovens alunos em que desenvolvemos nossa pesquisa:

silenciam-se diante dos problemas que veem, pouco questionam as autoridades escolares em momentos que possam gerar debates; resignam-se em conversar sobre esses assuntos com seus pares.

Sobre os professores “de cadeira” – aqueles que lhes dão aulas regularmente e são os responsáveis pela condução das disciplinas durante todo o ano, bem como pelas avaliações e pela aprovação ou retenção deles, os jovens alunos evidenciaram ter com eles uma relação não uniforme, que varia entre a tensão, o incômodo e a tranquilidade:

Pesquisador: e vocês, com relação aos professores comuns, de cadeira mesmo?

Dandara: tem uns que a gente pergunta o que está fazendo aqui, que passa o bimestre e... igual tem professor que pegou e “oh, várias pessoas vão apresentar, vai cair isso na prova” resume o que vai cair na prova um dia antes, sabe, atropela tudo os conteúdo e a gente fica loco, depois no dia a gente tem que ficar estudando tudo aquilo que passou, às vezes passa um texto que não tem nem sentido, as palavras todas erradas, aí tem que ficar falando o que está acontecendo aqui, chega na hora da prova falando, “seja o que Deus quiser”.

Jordana: os outros ainda falam “ah, mas eu passei isso” um dia antes da prova. Mas passou?

Vitor: Geografia, por exemplo, se eu tive umas 15 aulas num ano é muito. Nossa professora falta um monte.

Bianca: A nossa a gente nem escuta o que ela fala lá na frente direito,

Jordana: Tem professores que faltam bastante.

Pelos discursos dos jovens alunos entrevistados nesse grupo focal, pode-se depreender que pediam, ao reclamar conosco, por uma escola melhor. Notamos que lhes falta uma educação escolar capaz de lhes preparar para o exercício da cidadania e de lhes incentivar a buscar o diálogo direto com aqueles que estão mais intensamente relacionados com os problemas que eles enfrentam e, exatamente por isso, podem ajudá-los a resolvê-los mais rapidamente. Embora os jovens alunos tenham, de acordo com Carrano (2009), mais autonomia diante das instituições do mundo considerado adulto e possam construir mais livremente seus acervos culturais, eles ainda se mostram mais assujeitados do que sujeitos: permanecem distanciados de ações culturais para a conquista de sua liberdade (FREIRE, 1976).

Também se pode perceber que os jovens alunos entrevistados são conquistados por alguns professores e pela relação afetiva que eles estabelecem com a disciplina lecionada:

Isabela: ah, mas tem muito professor que nem é autoritário nem nada e a gente respeita.

Bianca: também depende da matéria, quando a maioria gosta da matéria, a gente se dá bem com o professor, mas tem aula, matéria que...

O gostar da matéria a que se refere Bianca está relacionado a algum sentido que ela tem diante de sua vida (CHARLOT, 2000). As matérias valorizadas por ela dialogam mais diretamente com a realidade vivida e experimentada por ela, que afirma em outros momentos adorar “discutir com amigos coisas como o sentido da vida, o que é o amor e os problemas que o Brasil está vivendo, tipo corrupção, violência, essas coisas”. Para ela, História, Geografia e Sociologia são muito legais.

O respeito conquistado por alguns professores mostra-se relacionado com a postura deles em sala, mais voltada ao diálogo do que à imposição, mais voltada à reflexão do que à memorização e mais voltada à formação dos jovens alunos do que à submissão deles às normas opressoras impostas tanto pela escola quanto pela sociedade em que ela está inserida (FREIRE, 1975).

Os jovens alunos entrevistados nos evidenciaram que conflitos sérios com professores são raros. De maneira geral, sua relação com os professores é pautada na tolerância e na convivência, confirmando o que afirma Krawczyk (2014a) sobre o bom convívio entre professores e alunos. O que mostra incomodar muito os alunos é a falta de respeito de professores quando questionados e a imposição arbitrária e aparentemente sem sentido dos critérios de correção de provas. Suas falas nos mostram que eles querem aprender e se incomodam com a repetição de conteúdos que lhes são impostos:

Vitor: Em relação aos professores de cadeira, eles são educados e bem amigáveis. Não tem falta de educação com o aluno.

Isabela: A maioria

Bianca: A maioria

Isabela: Só tem um professor que infelizmente, às vezes a gente pergunta e ela é bem grossa, né?

Bianca: Tinha uma de Artes.

Dandara: Tinha uma de artes também e a de inglês, eu acho que ela, sei lá... E para a prova você tem que decorar todas as respostas que ela passa no livro que vai tá lá.

Bianca: Decorar

Isabela: Só decorar

Dandara: E você não pode citar outra coisa, que aí ela já te dá errado.

Isabela: Ou seja, você não aprende, você é uma máquina que tem que decorar.

O incômodo dos alunos é grande com a tentativa de inculcar-lhes uma epistemologia inerente à cultura escolar, um saber homogeneizado da ciência normal e uma ética do esforço

que muito se assemelha à cópia (SARMENTO, 2004). Não há indícios de que exista desrespeito aos professores que conquistam o status de autoridade e de respeito na escola. Os jovens alunos entrevistados mostram gostar de professores que evidenciam conhecer a matéria e demonstram ter preparado suas aulas, aqueles professores que, na opinião dos jovens alunos, não dominam a matéria nem preparam as atividades de sala são repudiados.

Amanda: Tipo a professora de inglês, ela não sabe nada. E tipo, ela passa geralmente coisa da apostila pra gente fazer, pede para fazer tradução de texto, uma vez pediu pra gente fazer tradução de texto e não deu dicionário, não deu nada. Os alunos assim, tem alguns que são legais, tem alguns que você prefere não conversar, então as matérias, tem matemática que o professor é muito bom os professores por exemplo matemática, a Karen, ela explica muito bem a matéria.

Pesquisador: Por que você fala que a Karen é boa?

Amanda: Por que ele explica bem, dá pra você perceber que ela domina a matéria e ela passa bastante exercício pra gente, ela consegue tirar as nossas dúvidas, tem professor que não consegue.

Percebemos que os jovens alunos entrevistados são precisos ao evidenciarem suas críticas e seus incômodos com os professores. Se identificam que um professor “não sabe nada” e notam que ele apenas lhes passa atividades aparentemente sem sentido – criticam-no e não o aceitam. Se percebem, entretanto, que o professor se preocupa com eles, domina a matéria e lhes passa exercícios com a finalidade de lhes possibilitar maior compreensão sobre ela – então conferem-lhe autoridade e confiança.

Há, contudo, o risco de se estabelecer na realidade escolar uma confusão entre conseguir entender conteúdos fáceis ou pouco aprofundados e considerar o professor legal ou agradável. Essa relação permite-nos inferir que professores podem ficar menos comprometidos com a formação de seus jovens alunos e mais interessados em conquistar a simpatia e a aprovação deles a fim de cultivar elementos que diminuem consideravelmente os conflitos em sala de aula e, conseqüentemente, o desgaste da profissão docente.

A curiosidade por uma determinada disciplina, de acordo com Krawczyk (2009), pode ser associada à atitude do docente. Mas há que se considerar o fato de vivermos e contemplarmos uma estrutura cultura na qual se preferem seres estranhos - aqueles pelos quais se paga por serviços prestados e os quais se descartam assim que não trazem mais prazer - e na qual se evitam seres viscosos – aqueles cuja permanência em nós foge ao nosso controle (BAUMAN, 1998).

Amanda: Tem professor que eu não gosto e eles realmente me irritam...não gosto deles...

Pesquisador: O que eles fazem pra te irritar?

Amanda: Ah elas pedem umas coisas muito sem noção, parece que não têm desconfiômetro acho que é só isso... por que eu não gosto deles, eles não sabem explicar direito e quer cobrar da gente uma coisa que eles não explicou direito, é só isso. mas, tipo, não é todos os professores

Pesquisador: Certo, e quando o professor é.. e o que é agradável?

Amanda: Agradável é quando você consegue tipo entender o que ele explica, sabe, você consegue pegar, consegue fazer os exercícios, tipo ficar tudo certo e ele ainda dá um tempo pra você sei lá... conversar um pouco né, é isso...

Sabemos que para desenvolver determinadas competência e habilidades é preciso esforço e dedicação; mas é possível que jovens alunos leiam o pedido de esforço e dedicação como falta de “desconfiômetro”, entendam o aprofundamento das reflexões e das explicações como não saber “explicar direito” e considerem tarefas e exercícios para sala e para casa como “ umas coisas muito sem noção”. As respostas dos jovens alunos ao questionário fechado nos evidenciaram que “estudei pouco” foi o motivo mais citado para explicar um fracasso em provas anteriores. Esse dado nos permite inferir que os jovens alunos entrevistados dedicam pouca energia aos estudos; mas não o fazem deliberada e planejadamente, fazem-no provavelmente movidos por algum tipo de descrédito em relação ao que a escola lhes oferece e provavelmente encantados pelas ilusões de felicidade fácil oferecidas tanto pela pós modernidade quanto pelas novas tecnologias a que têm acesso.

Essa análise ganha mais sustentação quando se verifica que, de acordo com o que respondem os jovens alunos entrevistados, há de fato muito conteúdo a ser visto em sala de aula e o tempo para explorá-lo é insuficiente; mas os professores “legais” são aqueles que conseguem fazer ficar “tudo certo” e ainda deixam conversar em sala. Vemos que “legais” são professores não viscosos (BAUMAN, 1998).

Os jovens alunos entrevistados mostram gostar das matérias "quando elas são interessantes", mas não conseguem definir o que é ser interessante e, mesmo dizendo gostar de determinados assuntos, não conseguem mostrar domínio sobre eles. Suas considerações são vagas e imprecisas. Fica evidente a percepção de que o "gostar" deles relaciona-se à possibilidade de pensar e de dialogar entre si, mas não com a necessidade de se construírem e guardarem conceitos acadêmicos que aparentemente não dialogam com suas necessidades e suas expectativas de vida.

Notamos uma relação muito forte entre o “gostar” de determinado professor ou de determinada matéria e a facilidade em aprender aquilo que é proposto em sala de aula e em

casa. A maioria dos jovens alunos entrevistados disseram gostar mais daquelas disciplinas em que apresentaram mais facilidade do que daquelas que lhes trouxeram em algum momento a necessidade de muita pesquisa ou de muita reflexão para aprender aquilo que lhes foi oferecido:

Pesquisador :De quais matérias vocês menos gostam?

Vitor : biologia porque eu acho a mais difícil de entender.

Isabela: física porque não consigo entender, não entra. Minha facilidade com humanas é totalmente ao contrario com física...

Jordana: Também não gosto de física porque não entra.

Pesquisador: Vitor, de quais matérias você mais gosta?

Vitor: de quais. É eu gosto bastante de matemática, de física, química também mas também gosto de preferência história também gosto, é... história... filosofia não muito por não conseguir entender é, mas acho interessante apesar de não conseguir entender

Pesquisador: e por quê você gosta de matemática? Por que é fácil de entender.

Vitor: sim, também, eu consigo entender bem...

Pesquisador: e História...

Vitor: História também... é a partir do momento em que você começa a aprender História analisando causa e consequência. Eu particularmente gosto de coisas lógicas etc. porque causa e consequência tem uma lógica, por exemplo: português, eu gosto de gramática por que também tem uma lógica, mas eu não gosto muito de literatura, por exemplo, que cada autor é de um jeito, você não consegue ter essa.... essa lógica.

Vitor: sabe o que eu acho que influencia nessa questão de gostar ou não da matéria? Você pode perguntar, o Pedro não gosta de português porque tem dificuldade de entender. Se todos os professores conseguissem fazer os alunos entenderem a matéria, acho que todo mundo gostaria de tudo. O único motivo de você não gostar de algo é a dificuldade do entendimento.

Pedro: matemática eu gosto e tem vez que eu odeio. O que o Vitor falou é verdade mesmo, tem hora que eu não entendo e quero jogar o caderno, e quando eu entendo fico, nossa como não entendi isso antes... é mais a questão do entendimento, se você sabe um negócio, é espontâneo, você fala é isso isso e isso e acabou, agora quando você não sabe fica, e agora o que eu faço...

O fato de os jovens alunos não gostarem de determinadas matérias não implica a descaracterização delas como importantes para compreender melhor o mundo em que estão inseridos. As considerações deles nos evidenciam que eles reconhecem a importância e a aplicabilidade daquilo que lhes é oferecido em sala de aula, mas o fato de não se interessarem por determinados tópicos os faz não perceber, no cotidiano, a aplicabilidade e a importância deles. Debord (2003b) alerta para o fato de que uma pequena parcela da sociedade - a qual ele nomeia como elite – busca o conhecimento de fato, ao passo que uma boa parte dos indivíduos não se interessam pelo saber como instrumento para mudar o mundo, pois consideram-se confortáveis diante da situação que vivem. Embora a vejam como imperfeita,

temem mudanças e, por isso, evitam-nas. Talvez por isso nossos jovens alunos fazem críticas à estrutura escolar e à sala de aula e reconhecem que os conteúdos oferecidos dentro de sala de aula são importantes para a vida; mas nem estudam nem se mobilizam de forma adequada a fim de transformar tanto a escola que frequentam quanto a sociedade em que estão inseridos.

Pesquisador: e dentro das matérias que vocês menos gostam existem conteúdos que vocês acham importantes pra vida de vocês?

Vitor: sim, é, dentro da biologia, por exemplo, saber sobre doenças, profilaxia né, saber como combatê-las, como evitá-las, acho isso importante né pra pelo menos você ter uma noção básica para sua vida, como evitar uma gripe, uma dengue, uma DST, isso é importante.

Samuel: geografia, eu acho que tem algumas coisas importantes... a questão ambiental! Eu sou horrível, não gosto mas acho extremamente importante! Saber questão de região. É...

O rigor necessário para o aprender, contudo, não é confundido pelos jovens alunos com o abuso de poder nem com a falta de respeito. Eles mostram se incomodar com "broncas desnecessárias" e com falta de compromisso com a profissão. Não acham injustas as broncas por falta de rendimento escolar, mas consideram abusiva a exposição de suas notas baixas e de seus erros para a turma toda.

Leonardo: Eu acho que quando é assim o professor deve conversar com o aluno, eu acho uma coisa assim, falta de educação o professor chegar e tá falando dum erro que o aluno pode ter cometido, zoando da cara dele, igual aconteceu semana passada, tipo ela chegou na mesa mesmo e desenhou lá e ficou tacando na minha cara na frente de todo mundo que eu tinha errado no meio de todo mundo, eu acho isso desnecessário

Para os jovens alunos, a relação entre o professor e o aluno deve ser horizontal no que se refere ao respeito mútuo. Posturas como aquela de que Leonardo se queixa vêm de adultos que, segundo Pais (1990) consideram-se mais e melhores do que jovens em decorrência de eles (adultos) responderem por um conjunto determinado de responsabilidades ocupacionais, familiares ou habitacionais. Para os jovens alunos entrevistados, contudo, é igualando-se aos alunos que os professores conquistam a simpatia e o respeito deles.

Entretanto, quando tocam na questão relacionada ao conhecimento acadêmico, a relação de horizontalidade com os professores alterna-se com uma postura de verticalidade. Ora eles mostram a importância de os professores darem aulas "dinâmicas", aquelas das quais eles participam com intervenções e diálogos ora eles afirmam que os professores sabem tudo

e devem ter todo o controle sobre as decisões a respeito do que se estuda e do que não se estuda em sala de aula.

José: mas eu creio que pra adquirir respeito tem que aceitar cada um como ele é, respeitando o aluno pra ele poder ser respeitado, certo? É ...fazendo o papel dele que é transmitir conhecimento acho que se ele fizer isso ele vai conseguir assim...

João: acho que os professores que mais conseguem o respeito dos alunos de maneira mais eficiente são aqueles que se colocam no mesmo nível do aluno, sim, se colocam no mesmo nível do aluno.

Quando os jovens alunos falam em respeito e em relação horizontal com os professores, fica também muito perceptível que eles não gostam de falta de compromisso dos professores com sua atividade profissional e também ficam bastante incomodados com algum tipo de tratamento rude direcionado aos seus pares; não apreciam posturas de evidência de superioridade como aquela evidenciada por Pais (1993):

Samuel: vamos deixar mais fácil isso, em relação ao respeito de se colocar no mesmo nível do aluno... vamos dar um exemplo: a nossa... ex-professora de geografia...

Vitor: esse é um problema hem...

Samuel: em uma das poucas aulas que eu tive com ela, nós citamos, “pô você falta muito”, esse bimestre por exemplo, esse quarto bimestre nós não vimos ela, foram todas aulas vagas

Vitor: ou foi substituta ou foi vaga

Samuel: acho que na última ou na penúltima aula que eu tive com ela citou a frase quando o aluno citou assim ,ah eu não tô com vontade fazer isso agora por que quando eu estava você não veio ...” tá, meio rude da parte dele também...mas quando ela foi a ele ela disse a seguinte frase: “quando você tiver duas faculdades aí você falta quando você quiser”.

Eu achei um absurdo, eu... perdeu... sabe quando uma coisa desmorona pra você assim ó...

Vitor: implodiu

Samuel: ééé...puffff... desmanchou a casa prá mim...

Vitor: acho que isso aí isso não é coisa pra se falar....

Samuel: ela tentou se elevar o nível ali, foi ridículo sabe, é um exemplo, eu to usando um exemplo pra você entender o como você sentia na hora sabe assim a pessoa falar assim perto de você pro seu colega, eu achei um absurdo ali fiquei quieto, mas também acabou aí.

Vitor: isso é um exemplo de como não se colocar no nível do aluno,

Samuel: isso é perder o respeito na hora...

Alunos mostram que gostam dos professores que, além de dialogar com eles durante as aulas e lhes dar a possibilidade de interagir, mostram que prepararam as aulas e se dedicam a elas. Falam que gostam da aula de uma professora (de Matemática) porque ela é carismática e tem uma lousa bem caprichada, que gostam das aulas de outro professor porque ele faz uma

lousa com mapas conceituais e diagramas de flechas (de Física), gostam de outro porque ele incentiva os alunos a trabalharem em casa, sem os obrigar.

De acordo com os relatos dos jovens alunos entrevistados, nenhum dos professores dos quais eles afirmam gostar lhes pede para fazer algo em casa; apenas um deles "sugere" atividades para casa, mas não os obriga alunos a fazer nada.

Aulas boas, no discurso deles, parecem ser aquelas em que há uma mescla de reflexão com os alunos, exercícios e brincadeiras. Aparentemente, eles consideram que os "bons" professores sabem tudo e, por isso, aquilo que eles fazem em sala e sugerem para os alunos é o suficiente para que aprendam aquilo que é necessário para seu desenvolvimento intelectual.

Vitor: a aula dele (fazendo referência a um professore de Física) é bem dinâmica, normalmente faz brincadeira com a gente, uma dinâmica, um exercício ali...

Pesquisador: ele manda coisa pra casa ou não?

Samuel: não, ele não manda coisa pra casa não...

Vitor: ele passa a aula na lousa mesmo, não é aquela aula maçante é uma aula que sempre tem um mapa conceitual, um diagrama de flechas alguma coisa aí que deixa a aula menos maçante né... a explicação em si e vai falando pondo uns pensamentos a aí vai ligando, eu acho assim, isso a gente acha legal né, que filosofia, o cara chega lá e fica falando, falando... muita retórica também cansa.(...)

Pesquisador: então o que faz vocês gostarem da Sandra é o fato de ela ser carismática e ter uma lousa bem caprichada?

Samuel: exato, a lousa dela é muito caprichada, mas o conteúdo é meio complicado... mas ela explica muito bem também

Vitor: ela consegue falar nossa linguagem

Pesquisador: explica isso "ser carismático", como é ser carismático

Samuel: ah ela é divertida com a gente sabe, fala sua língua de maneira bem animada sabe, dificilmente ela tá com o temperamento alterado, quando tá, não tenta descontar na gente... ela demonstra o carisma assim, tem um temperamento mais alegre vamos dizer assim...

Pesquisador: Michelle....

Samuel: Michelle, professora de sociologia, é muito calma, ri também muito com a gente...

João: ela também consegue falar nossa linguagem...

Samuel: muito calma com a gente, a ponto de não ser cansativo, mas ser calma assim compreensiva.... Sem precisar alterar a voz isso me deixa muito... eu não gosto de uma aula que a pessoa fica gritando, sem gritar com aluno. Eu gosto de uma aula calma, aula mesmo.

Ter a impressão de que o professor domina totalmente a matéria que leciona é condição fundamental para que o aluno confie a ele a sua condução escolar; entretanto, receber do professor a ideia de que os estudos e as atividades desenvolvidas em sala de aula são suficientes para sua formação não pode ser considerado como algo adequado na realidade em que estamos inseridos. Acreditar em discursos como esses é evidência de comodismo,

desatenção ou falta de criticidade. Como em outros momentos os jovens alunos entrevistados evidenciaram que “não dá tempo de ver tudo” durante as aulas, temos subsídios para inferir que existe desatenção ou comodismo entre eles quando evidenciam sua concordância em relação a não haver atividades a serem desenvolvidas em casa e a existir sempre um clima “leve” nas aulas que consideram boas.

Em nenhum momento os discursos deles nos permitiram perceber qualquer tipo de incômodo com o fato de não haver quantidade suficiente de exercícios para casa a fim de estimular os estudos, a memorização e a reflexão deles. Embora haja entre eles muitos descontentamentos em relação ao que se faz e ao como se faz em sala de aula – sobretudo na relação entre o professor e o aluno. Parece haver uma grande confiança naquilo que os professores lhes sugerem; e parece que eles consideram os bons professores como mediadores confiáveis entre eles e o conhecimento acadêmico. Se existe um “tempo presente” em que se formulam questões se interrogando de forma agradável o presente e o futuro (DAYRELL, 2007), não há – pelo que notamos das falas dos jovens alunos entrevistados – motivos de queixa.

O tempo interior dos jovens alunos é diferente do tempo escolar, e a juventude está diante de um futuro repleto de incertezas, marcado por grandes mudanças, (KRAWCZYK, 2009). Somando-se isso à imprevisibilidade da modernidade fluida (BAUMAN, 2001) – podemos compreender a pouca motivação que os jovens alunos têm em relação aos seus estudos.

A quase ausência de tarefas para casa aparentemente é a norma do terceiro ano do Ensino Médio da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa. O ano em que eles terminariam sua escolarização obrigatória e em que eles deveriam terminar de estudar os conteúdos sugeridos para esse nível de ensino – que normalmente não é cumprido nas escolas – não tem como característica a presença de deveres escolares para casa. O ano em que os jovens alunos mais deveriam estudar em casa, supostamente motivados pelo desafio do vestibular, não tem como característica a presença de orientações e de deveres escolares para casa. O ano em que os alunos se despedem da educação escolar obrigatória, que deveria lhes proporcionar o prazer com o aprender a aprender, tem como característica muito marcante a ausência de obrigações para casa. A condição de estudantes que têm os jovens alunos é negligenciada pela escola; e eles – jovens alunos – não parecem se dar conta disso:

Pesquisador: Beleza, a Michele passa algum texto pra vocês lerem em casa ou não?

Eles: pra casa não..... passa bastante coisa pra gente ler.... na sala.... na sala....

Pesquisador: na sala?

Vitor: é, professor em geral, difícil passar textos pra gente ler em casa, coisas pra casa não sei se por que 3º ano mas senti que deu uma diminuída do ano passado pra cá.... lição de casa acho que tá diminuindo...

Vitor: é, acho que a gente tá conseguindo tratar tudo na sala de aula... mesmo por que é apostila, a apostila mesmo tem uns textos que é lição de casa mas a gente consegue fazer na aula mesmo, quando usa a apostila

Vemos assim que o Ensino Médio que lhes é oferecido não lhes deu nem a oportunidade de finalizarem sua construção de autonomia intelectual nem a condição de lhes despertar a curiosidade científica – duas condições fundamentais tanto para conseguir uma vida acadêmica produtiva no Ensino Superior quanto para conseguir uma vida profissional rentável no mercado de trabalho.

Sob o argumento de verificar se o Ensino Médio oferecido aos jovens alunos foi suficiente para lhes garantir aquilo que a sociedade espera deles, elaboraram-se, no Brasil e no mundo, avaliações de grande escala como o PISA¹², o ENEM e o SARESP. Segundo Krawczyk (2014a), iniciativas como essas são técnicas utilizadas pelos atores de regulação educacional – sobretudo governo e mercado – para coletar informações a fim de beneficiar aqueles que se aproveitam dos interesses em jogo na realidade econômica e política da chamada “sociedade do conhecimento”:

É o caso, por exemplo, da União Europeia, que através do PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes) oferece uma comparação internacional de rendimento e de outras informações complementares das populações escolarizadas de cada país. Ele tem se tornado cada vez mais uma referência importante não só para a definição da política educacional, mas também como indicador de comparação do desenvolvimento e “capital” humano nos diferentes países. (KRAWCZYK, 2014a, p. 24)

A capitalização dos conhecimentos é levantada pela pesquisadora como uma prática “mais simbólica do que real”, um recurso argumentativo a fim de convencer a opinião pública de que as medidas adotadas em relação ao nosso sistema educativo são as mais adequadas diante dos problemas que temos a resolver. Nogueira e Lacerda (2014) apontam que os rankings resultantes dos sistemas de avaliação de larga escala nos sistemas educacionais não

¹² Programme for International Student Assessment

são suficientes para a adoção de políticas públicas em busca de melhorar o sistema de ensino de uma nação ou de uma instituição. Os rankings decorrentes dessas avaliações são mais um instrumento midiático que causa impacto na opinião pública do que uma ferramenta capaz de ampliar o conhecimento sobre o sistema de ensino que supostamente elas têm como objeto de análise.

Os jovens alunos que entrevistamos também perceberam o poder persuasivo de resultados em exames assim e, por isso, uma parte deles defende que uma maneira de resolver aquilo que estão entendendo como impasse entre eles e a direção da escola seria protestar fazendo um boicote ao exame de avaliação externa ao qual a escola é submetida anualmente: o SARESP.

Outra parte deles, entretanto, afirma que o boicote não seria a melhor opção, pois sabem que o resultado desse exame pode afetar personagens escolares que não são responsáveis diretos por aquilo que eles entendem como crise ou como má gestão. Para essa parte dos jovens alunos, não seria justo fazer um protesto que afetasse os professores dedicados e os alunos de outras turmas.

Jordana: Só que os alunos do terceiro, eles estão todos se revoltando, porque a direção só tá ferrando com a gente, a gente pede as coisas e ninguém ouve.

Bianca: A gente nunca viu a diretora.

Jordana: É. Aí, sabe o que eles tão querendo fazer? No dia do Saresp ninguém vai querer fazer, porque aí eles não vão ganhar os recursos.

Igor: Só que aí o pessoal do ano que vem vai se ferrar, por causa que para a escola receber dinheiro, ela tem que ir bem no Saresp.

O debate sobre a adequação ou não de se fazer esse boicote se desenvolve com jovens alunos desenvolvendo argumentos de diversos níveis – uns mais centrados nos interesses coletivos e outros mais centrados nos interesses particulares.

Todos eles sentem-se desrespeitados por não serem ouvidos pela direção. Sentem a falta de respeito a eles, e sentem que deveriam ser tratados como um igual e não como um outro gerador de conflitos e problemas para a escola. Acreditam que, se fossem ouvidos pela direção e pelos professores, poderiam fazer a escola ficar melhor do que é. Acreditam que o reconhecimento da pluralidade (ARROYO, 2014) é importante para a escola; e acreditam que a disposição de espaços democráticos para isso é importante (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Apesar das divergências em suas opiniões, em nenhum momento houve qualquer sinal de desrespeito entres eles, nem verbal nem gestual. Prevalece entre eles o coleguismo

(DAYRELL; CARRANO, 2014) e a solidariedade que se alia à reciprocidade (SALLES; DO VALLE, 2010).

Além do respeito à diversidade do grupo, eles também apresentaram conhecimentos sobre questões disciplinares na escola e sobre princípios de negociação de questões que não são consensuais. Notamos, em seus argumentos, que avaliações de larga escala como o ENEM e o SARESP recebem grande importância em escolas estaduais; mas seu caráter de servir a interesses alheios à educação propriamente dita (KRAWCZYK, 2014b) passa ao largo nas argumentações dos alunos.

O que predomina entre eles é a percepção de que os resultados nesses tipos de avaliação afetam diretamente a escola naquilo que tange ao repasse de recursos públicos a ela e naquilo que se refere ao seu reconhecimento diante da comunidade local.

Jordana e Pedro defenderam a importância de se manifestarem com o boicote, que tinha sido feito por alunos do ano anterior ao deles, mas não trouxe, de acordo com eles, nenhum resultado positivo. O argumento de que é preciso persistir com a pressão sobre a direção não foi contestado pela turma. Mas suas falas, nessa reunião, não mostraram que eles buscaram qualquer tipo de diálogo com a direção da escola a fim de lhe evidenciar seu descontentamento.

Jordana: A gente se ferrou por causa que o pessoal do terceiro do ano passado não fizeram o Saresp por esse motivo.

Bianca: Eles sempre falam, "se faltar vai levar BO, blábláblá, vai levar suspensão,

Jordana: Suspensão para a sala inteira.

Pedro: Eles não podem fazer isso porque você não veio para o Saresp, você não veio porque você não quis. Não é obrigado a vim. E outra, se eles derem suspensão para você por causa disso, você entra com recurso contra a escola. É abuso de poder isso daí.

Igor: É egoísmo da sua parte também faltar.

Pedro: Tá, mais...Igor, para pra pensar, a vida é à base de troca.

Igor: Porque vai afetar os próximos anos.

Pedro: Tá, mas, você está fazendo isso porque seus pedidos não estão sendo atendidos, não é egoísmo da sua parte.

Jordana: Acho que eles tinham que fazer assim, desde o ano passado. Se o pessoal do ano passado não fez SARESP porque eles não gostaram das atitudes, eles tinham que mudar essa ano, não fazer a mesma coisa.

Pedro: Para pra pensar também, a vida é à base de troca, que nem, é, supondo tá. eu vou lá e faço um negócio para você e quando eu te peço você não faz um negócio para mim? Vai, né. Agora sei lá, cê se pedir ajuda pra mim, tipo várias vezes e eu negar, você acha que quando eu for pedir ajuda para você, você vai querer fazer também?

Igor: Depende de cada pessoa.

Jordana: Mas aí, eu acho assim, como isso já aconteceu no ano passado, eles já deviam ter mudado esse tipo de atitude com a gente. Porque ninguém

dá atenção para gente, eu acho que pra gente não fazer isso de novo, eles tinham que ter mudado a atitude deles para não ser igual à do ano passado. Só que eles continuam fazendo a mesma coisa, então sempre vai acontecer isso. Eu tenho certeza que se no ano que vem eles continuarem com as mesmas atitudes que eles estão com a gente nesse ano, eles vão fazer a mesma coisa no SARESP.

Embora se possa considerar que não há a presença pessoal da diretora nas salas de aula a fim de dialogar com os alunos, não se pode dizer o mesmo da coordenadora, que parece representar a direção para os alunos e, de acordo com o que eles relatam, é a responsável por negociar conflitos que aparecem no cotidiano escolar.

Não temos como problema único, portanto, a mensuração do que seria a qualidade do Ensino Médio. Temos também aquilo que Charlot e Reis (2014) levantam como a “defasagem entre seu currículo e o novo público que nele adentra” (p. 66). Essa defasagem é gerada pela diferença entre o que se concebeu como alunos de Ensino Médio – jovens filhos de uma elite econômica que valorizava o conhecimento historicamente construído como instrumento de deleite ou de dominação necessário para continuar no poder ou útil para ter prazer de fluência intelectual e artística nos tempos de ócio – e o público que, a partir da ampliação do acesso a esse nível de ensino, passou a frequentá-lo: jovens filhos de uma classe trabalhadora que, assolada por uma realidade de exploração e expropriação, não tem tempo de ócio para deleite artístico daquilo que é considerado culto pelas elites nem tem a crença de que o domínio do conhecimento historicamente construído lhe dará possibilidade de mobilização social.

Esses autores defendem a ideia de que a escola é um instrumento de controle e freio social, a fim de manter a ordem estabelecida e, ao mesmo tempo, ocupar o tempo livre dos jovens, educando-os de acordo com os padrões defendidos e definidos por aqueles que se encontram no poder. Pautando-se em Bordieu e Passeron, que escreveram *Les héritiers* e *La reproduction* em parceria nos anos de 1964 e 1970 respectivamente, eles sustentam que o sucesso escolar depende de um capital cultural que pode ser adquirido apenas nos meios sociais dominantes e é constituído por conhecimentos explícitos e gestos, maneiras, disposições e relações com a cultura que simbolizam o pertencimento a um grupo social ou a aceitação dos padrões estabelecidos por ele:

a sociedade não quer uma verdadeira democratização da escola, ela organiza, sim, a reprodução das suas estruturas desiguais de uma geração para outra e a escola contribui, de forma específica, para essa reprodução. Ou seja: o lugar da reprodução da desigualdade escolar é a própria escola, enquanto instituição social. As famílias produzem crianças culturalmente diferentes,

mas essas *diferenças* só se tornam *desiguais* porque a escola privilegia a cultura dos dominantes (CHARLOT; REIS, 2014, p. 68)

No mesmo sentido argumenta Krawczyk (2014b, p. 35):

O cenário educacional atual mostra que estamos num processo progressivo de universalização do ensino médio e, ao mesmo tempo, regressivo na distribuição do conhecimento socialmente produzido. Não temos novas metodologias de ensino nem uma prática escolar que possibilite a interlocução crítica e reflexiva com o mundo contemporâneo. Mais ainda, podemos afirmar que o processo de expansão do ensino médio corre o risco de acontecer de maneira simultânea com a intensificação de processos que reforçam a desigualdade de oportunidades da sociedade brasileira.

As deficiências atuais do Ensino Médio em nosso país são consequências de uma “industrialização tardia” (KRAWCZYK, 2014a, p. 17) que emergiu sem se distanciar dos padrões oligárquicos que caracterizaram a nossa colonização e nossa independência. Essa falta de ruptura entre o desenvolvimento industrial e a concepção oligárquica de poder não permitiu, em nosso país, que a educação se tornasse uma prioridade para o desenvolvimento do capitalismo e gerou o adiamento de um projeto de construção de um sistema democrático de educação pública. O desafio da escola inserida nesse projeto seria, para a autora, proporcionar aos jovens ferramentas eficazes para lhes facilitar o deslocamento do papel de espectadores passivos para o de decodificadores críticos que, em meio aos novos e mutantes códigos culturais apresentados e recursos eletrônicos, compreendam quais são os interesses que estão em jogo e os propósitos implícitos nos atos comunicativos. Essa compreensão vai então lhes proporcionar condições de construção de identidade em meio às tentativas de manipulação de suas personalidades e de seus atos.

Krawczyk (2014b, p. 22), ainda mostra que a complexidade do Ensino Médio é crescente, mas as políticas públicas e as propostas de reformas em relação a esse nível de ensino buscam soluções demasiado rápidas e “até mágicas, tanto para a escola quanto para o futuro dos jovens”. Salienta que encontrar soluções eficazes diante desse cenário complexo não é tarefa fácil. Eleger o que significa qualidade no Ensino Médio e em qualquer outro nível de ensino implica discutir e perceber que “qualidade” é um conceito historicamente construído e sujeito a discussões e negociações constantes. Esse processo demanda muito esforço comunicativo e democrático dos atores sociais responsáveis por isso:

não é uma tarefa fácil definir políticas para esse nível de ensino, em razão da falta de consenso sobre sua função social: é preciso criar condições

institucionais e de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população e, principalmente, faz-se necessária uma cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos os nossos jovens, numa relação significativa com a escola. (Ibidem, p. 23)

Entretanto, ainda de acordo com o que a autora sustenta no mesmo texto, apesar da variedade dos valores em jogo quando se fala de formação e de escola, é possível identificar propostas curriculares hegemônicas no país que tendem a padronizar o Ensino Médio, mesmo oferecendo uma diversidade de tipos de organização e funcionamento – tempo integral, ensino profissionalizante, formação acadêmica e profissional integradas...

Há ainda o alerta de que as discussões que estão levando a uma homogeneização desse nível de ensino não estão a considerar que o Ensino Médio regular – de meio período e de formação acadêmica - não está recebendo recursos financeiros e humanos suficientes para que os jovens alunos tenham boa experiência escolar. Essa modalidade de ensino é a que abriga a maioria dos jovens estudantes, mas a que recebe menos atenção nas discussões sobre a importância do Ensino Médio e sobre as diretrizes que se deve dar a ele.

São as outras modalidades – tempo integral, ensino técnico e ensino integral – que mais estão consumindo recursos financeiros e humanos diante desse cenário. Escolas de tempo integral e de formação profissionalizante, de acordo com Krawczyk (2014a, p. 30), são requeridas por muitos setores da sociedade como forma de proteger os jovens dos “perigos e do abandono da rua” e como maneira de garantir a “salvação do ensino e da juventude” em decorrência de supostamente lhes oferecer formação humana plena, “articulando ciências, tecnologia, cultura e trabalho numa proposta político-pedagógica”. Mas propostas como essa não foram eficientes em países “que costumam ser citados como referência de “boa escola”, como é o caso, entre outros, de Finlândia, Dinamarca, França e Bélgica.

Há ainda um outro fator de preocupação sobre o que se discute quando se fala de Ensino Médio no Brasil nas últimas décadas: são os interesses do mercado – e não da sociedade – que estão sendo valorizados nesse processo. O empresariado indica que o Estado deve garantir “a formação geral básica do aluno: conhecimentos essenciais em matemática, português, língua estrangeira e as competências necessárias para ser exitoso no mundo do trabalho” (KRAWCZYK, 2014a, p. 29). E nesse processo conduzido pelo empresariado, as práticas e o controle de qualidade, bem como aquilo que se escolhe como referência de qualidade, satisfazem mais as necessidades do mercado do que as da sociedade. E as práticas escolares vão se aproximando daquelas tomadas em linhas de produção e em gestão de recursos humanos de empresas:

São propostas que procuram aplicar modelos de gestão empresarial ao âmbito educativo. Nesse contexto, as evidências e o pragmatismo tornaram-se, nos últimos trinta anos, as palavras de ordem na definição de políticas e o registro de experiências bem-sucedidas e resultados mensuráveis tornaram-se os conhecimentos privilegiados. (KRAWKZYK, 2014b, p. 24).

E mais:

O modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizado pela sua eficiência e a proposta pedagógica que o acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do “sonho de cada aluno”. É a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo. Essa ideologia é reforçada sistematicamente pela mídia e por diferentes discursos públicos, que associam o crescimento da economia às mudanças no rendimento escolar dos estudantes. Cada vez mais encontramos entre os economistas aqueles preocupados com a educação, tendo os indicadores educacionais como dimensão de análise da competitividade e do potencial de crescimento econômico. É como se indicadores como os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) passassem a competir com os tradicionais índices de inflação e de evolução do Produto Interno Bruto para avaliar a perspectiva de desempenho dos países. (KRAWKZYK, 2014b, p. 33)

Essas práticas desestimulam a adoção de medidas mais ousadas em nosso sistema educacional e reforçam “as práticas anacrônicas de ensino-aprendizagem e de controle” (Ibidem, p. 34) que responsabilizam sobretudo o docente acerca dos resultados considerados negativos para os padrões que estão sendo avaliados e sustentam apenas uma aparência de diversidade de valores na escola, que é avaliada e projetada pelo setor da sociedade que detém a hegemonia na arena político-educacional de nosso país e usa-o de acordo com seus interesses restritos:

O espaço público tornou-se altamente “concorrencial” e o setor da sociedade que hoje detém a hegemonia na arena político-educacional é o que Boito Jr. e Galvão (2012) chamam de burguesia interna, aquela “que ocupa uma posição intermediária entre a antiga burguesia nacional, passível de adotar práticas anti-imperialistas, e a velha burguesia compradora, mera extensão do imperialismo no interior desses países” (BOITO JR., 2012, p. 67).²⁴

Muito heterogênea, englobando segmentos que vão de grandes grupos industriais ao sistema financeiro, passando pelas cadeias de varejo e outras áreas de negócio, a burguesia interna é, por si só, contraditória em seus interesses. O que unifica setores tão diferentes é que têm um compromisso com o capital financeiro internacional, mas também com uma indústria nacional preparada para a concorrência externa. Um dos principais elementos que a caracteriza é sua relação com o Estado brasileiro que, segundo Boito Jr., a protege e participa de seus projetos. Pode-se dizer também que, pelo menos no campo educacional, esse setor da burguesia tem um projeto para o país. (KRAWKZYK, 2014b, p. 37).

Corre-se assim o risco de, com o apoio da opinião pública que também se forma a partir dos interesses dessa mesma classe hegemônica, adotar-se em nosso país um “padrão de qualidade e excelência” para o Ensino que, em verdade, não leve o estudante à libertação e à realização pessoal, mas sim à satisfação das necessidades e ordens de um mercado e de uma sociedade de consumo pós-moderna (BAUMAN, 1998), ou um capitalismo leve ou uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), que trazem sob a aparente diversidade uma ordem superior: a de que o indivíduo consuma e apareça e, para isso, venda sua imagem de consumidor e ofereça sua mão de obra para ser comprada (BAUMAN, 1998 e 2001). A eficiência desse tipo de escola é duramente questionada por Krawczyk, de acordo com ela, esse sistema diminui a importância da busca e da apreensão do saber historicamente construído e desiste de trazer o convívio com a diversidade, bem como a busca da construção de uma sociedade melhor.

Essa pseudobusca da eficiência educativa representa o abandono da preocupação com a igualdade em pelo menos duas direções: a primeira é a que estabelece uma cisão entre a inclusão na escola e o direito do cidadão ao conhecimento socialmente construído. O que se quer de uma escola assim pensada, na qual a maioria dos alunos estará o dia todo na instituição, mas pouco vai aprender? Talvez ela seja apenas capaz de conter “crianças e adolescentes inquietos”, afastando-os da rua e das drogas. A outra direção de abandono da preocupação com a igualdade se dá ao sepultar o conceito de escola pública como espaço de integração e universalidade, que deveria ser valorizado e requerido por toda a sociedade. Ou seja, assume-se que ela é para os pobres, que está reservada para quem não pode pagar a escola particular. Ir por esse caminho significa derrubar a última possibilidade de confrontar o *apartheid* social brasileiro; significa renunciar a qualquer tentativa de construir uma sociedade menos injusta e desigual. (KRAWKZYK, 2014a, p. 37)

Notamos mesmo que os jovens alunos são bastante influenciados por uma escola – e por uma sociedade – que se distancia da busca de interesses mais nobres. As avaliações de larga escala como ENEM ou SARESP trazem textos e propostas de redação que convidam à

reflexão sobre os problemas que a sociedade enfrenta; contudo não são suficientes para despertarem o desejo de qualquer ação social, muito menos para fazer a escola deixar de se preocupar com a cultura da performatividade e com os benefícios (inclusive e sobretudo financeiros) que terão caso seus “produtos” (jovens alunos) saiam de sua linha de produção (aulas) com um certificado de qualidade garantida (bons resultados no ENEM e no SARESP).

Ao falarem sobre a importância daquilo que estudam em relação à sua vida e aos seus interesses ou planos para o futuro, os jovens alunos entrevistados, de maneira geral, não argumentaram além daquilo que o senso comum é capaz de evidenciar nem além daquilo que os meios de comunicação de massa vivem a pregar: a escola é importante para o futuro. Esse futuro, na fala deles, aparece em expressões genéricas. A relação dos conteúdos estudados com a realidade experimentada por eles também aparece em expressões bastante genéricas. Isso tudo nos permite entender suas falas e posturas indicam mais um processo de assimilação de um discurso já estabelecido pela sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003a) que uma intensa atribuição de valor ao que se estuda em sala de aula ou uma real apropriação daquilo que lhes é oferecido:

Pesquisador: quando vocês falam assim da importância do conteúdo, vocês deixam claro assim a importância do conteúdo para vestibular, para ENEM... Ai o Pedro levantou a ideia da importância do conteúdo para a vida, né. Ai, a Isabela falou da importância do que a irmã dela está aprendendo até a quarta série. Dentro do Ensino Médio, o que vocês viram, aprenderam assim, que é importante para a vida?

Vitor: Parte de Biologia, parte de Física, Matemática.

Pedro: Não questão de vestibular, mas de você usar para sua vida pessoal.

Igor: Geral

Isabela: É também, você vai fazer uma compra no mercado, você usa matemática.

Jordana: Português, para você saber falar

Isabela: No emprego, às vezes você vai ter que elaborar alguma coisa

Igor: Sociologia, Filosofia, para interação de pessoas.

Vitor: Toda matéria é importante.

Isabela: Todas.

Pedro: Claro, toda matéria é importante.

Dandara: Português e Matemática são fundamentais.

Há ainda a fusão entre os interesses pessoais dos jovens alunos em relação a uma matéria, o julgamento que eles fazem da qualidade de aula ou da desenvoltura de um professor e aquilo que eles julgam que deverão usar em seu futuro profissional. Dessa maneira, a preferência por uma matéria ou outra influencia na atribuição de valor a ela; também a perspectiva (ou ausência de) em relação ao futuro profissional influencia na atribuição de valor às matérias estudadas pelos jovens alunos.

Jordana: Ah, uma coisa que eu acho que eu não uso é tipo, Física.

Isabela: É, Física não. Eu num sei nada de Física até hoje.

Jordana: Nem eu.

Gabriela: Nem eu, desde o primeiro.

Isabela: Desde o primeiro uma coisa que a gente não tem é Física. A gente não tem uma professora decente em Física.

Igor: Depende aonde você vai trabalhar, né, seu futuro. Por exemplo, eu quero ser engenheiro, eu vou usar muita Física.

Jordana: Eu quero ser arquiteta, vou usar Física, mas eu não gosto.

Igor: Ai depende a vida que você vai ter, né. Porque essa vida, ela não é igual para todo mundo.

Pedro: Tem coisas que eu acho desnecessário, tipo História.

Jordana: Não, História eu acho menos desnecessário do que Física.

Igor: Quem vai entrar na área política tem que saber.

Vitor: O conhecimento é importante.

Jordana: É a história do Brasil também.

Isabela: Para você entender o hoje, você tem que saber o que passou lá atrás.

Pedro: Não, eu acho assim, importante você saber a história de seu país, sabe. Mas, poxa, eu não preciso saber tipo o que aconteceu no mundo inteiro, tá ligado? Tipo, estuda para você saber a sua história, não para você saber a história dos outros.

Vitor: É porque a gente é influenciado pelos EUA. É por isso que a gente tem que aprender a história deles, não só deles, mas de todo o mundo.

Isabela: É

Igor: Mas sempre tem a história dos EUA, porque a gente tem muita influência deles. A gente depende muito deles.

Vitor: No final, o que que aconteceu no Brasil, a ditadura? (Os alunos fizeram gesto de concordância, sinalizando que sabiam a relação existente entre a política externa norte-americana e o Golpe Militar em nosso país).

Salientamos, entretanto, que as justificativas para a importância de cada matéria são generalizadas e superficiais – construídas e alimentadas em uma sociedade também superficial e generalista (DEBORD, 2003a; BAUMAN, 1998). E esse dado pode nos revelar que - apesar de os jovens alunos defenderem as disciplinas e algumas de suas variações como fundamentais e até mesmo gostarem delas - não as dominam a ponto de conseguirem sustentar intelectualmente a importância delas em um discurso com um pouco mais de profundidade do que aquela encontrada nas situações informais de comunicação. É o que acontece quando se vê Vitor e Isabela buscando defender o estudo de História: seu discurso não evidencia qualquer tipo de aprofundamento sobre a importância do estudo dessa matéria e nem mesmo consegue defender a tese de que o passado influencia o presente e que a história de um país exerce influência sobre a história de outro.

Muito disso se deve à forma com que entram em contato com essas matérias na escola e com a maneira que elas são desenvolvidas por seus professores e estudadas por eles. Isabela,

por exemplo, reclama e denuncia que nunca deve um bom professor de Física; Igor e Jornada complementam provavelmente precisarão disso em sua vida, pois um deseja ser engenheiro e outra deseja ser arquiteta.

Contra a tendência de tratar os estudos de maneira superficial, Nosella (2011, p. 1060) defende que o princípio pedagógico desse nível de ensino não deve ser buscado no mercado, mas sim no “método de estudo e pesquisa”. A tarefa desse nível de ensino é ajudar os jovens a descobrir “aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda” (Ibidem, p. 1061). E essa identidade profunda pode ser descoberta com uma formação “omnilateral”, que não pode ser confundida com “saber fazer um pouco de tudo”. Formação omnilateral, para o autor, significa fazer “com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea” (Ibidem, p. 1061). A escola, para esse autor deve ser uma instituição democrática e responsável ao mesmo tempo, “espaço dos adolescentes, onde possam vivenciar unitariamente momentos de formação obrigatória e outros de formação livre” (Ibidem, p. 1062).

O autor salienta ainda que a conquista de um espaço como esse, em que se busque a autonomia dos jovens alunos, não se mostra fácil em uma sociedade como a nossa: uma sociedade na qual a liberdade, para a maioria da população, é demasiado exígua e em que a maioria dos jovens é forçada para uma definição profissional precoce. Para ele, até mesmo a nomenclatura Ensino Médio oferece uma dificuldade interpretativa e um desafio a ser superado: “médio” indica um ponto equidistante entre outros dois. No caso do ensino, entre o “Fundamental” e o “Superior”. Mas essa etapa de ensino é, para o pensador, “a fase da plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade” (Ibidem, p. 1062).

Essa função, contudo, tem sido abandonada pelo Estado e pela sociedade civil de maneira geral. As críticas de caráter elitista do antigo ensino secundário público não foram acompanhadas de ações capazes de modernizá-lo e democratizá-lo. Sua função de formar dirigentes para uma sociedade urbana pós-agrária, de acordo com o pesquisador, permanece válida; mas faz-se necessário que as portas desse nível de ensino estejam “objetivamente abertas a todos os cidadãos” (p. 1063) e não sejam abandonadas pelo Estado ao controle e aos interesses da iniciativa privada ou da sociedade civil.

Obviamente, uma política centrada na recuperação da qualidade do ensino médio não profissionalizante não significa abandonar os milhares de jovens

forçados a entrar precocemente no mercado de trabalho a cada ano. É sempre oportuno lembrar que a iniciativa privada é muito sensível à demanda do mercado. Todavia, a competência própria e prioritária do governo é oferecer um ensino médio não profissionalizante, de qualidade, para todos. Afinal, se a Sociedade Política não cuidar deste ensino, a Sociedade Civil jamais o fará. (NOSELLA, 2011, p. 1063).

Ouvir os jovens alunos permitiu-nos a observação de que eles pedem pela formação omnilateral aqui descrita. Pedem por liberdade, por uma escola que se faça presente e se construa além de seus muros e em sintonia com a civilização contemporânea, por uma escola que lhes possibilite intercalar momentos de formação livre com os momentos de formação obrigatória.

Foi muito comum nas falas deles a presença de reclamações sobre o funcionamento da escola e sobre as poucas saídas que fazem a fim de desenvolverem atividades acadêmicas fora da escola ou até mesmo a fim de – com o aval e sob a tutela da escola – poderem se socializar em outros lugares distintos do prédio onde lhes são ministradas as aulas.

Mostraram saber parcialmente de relações sociais e políticas que determinam muito daquilo que pode ou não ser feito dentro e fora das escolas:

Pesquisador: Por que que vocês acham que não pode (fazer excursões e saídas em grupo que seriam proporcionadas pela escola)?

Jordana: Eu não sei, eu acho que é questão da direção, porque antes podia, você podia ir para o museu do índio, museu da Unesp, ia para visitar bastante lugar, só que agora não pode.

Pedro: Não é que não pode.

Gabriela: É tipo, o dinheiro sai de nosso bolso e a gente tem que organizar fora.

Jordana: Pra gente ir lá na Fatec, a gente se organizou e tudo, mas não deu certo.

Pedro: Mas isso aí acontece porque... não tem lei que proíbe a escola de fazer excursão esses negócio. Num tem lei contra isso, é que a escola também não é besta, tá ligado, ela sabe que se levar os alunos vai tá na responsabilidade dela, aí depois se der alguma cagada via sobrar para a escola.

Jordana: É pra isso que tem aqueles papezinhos.

Gabriela: É, autorização.

Jordana: Autorização dos pais.

Pedro: Tá, mais querendo ou não, sempre vai sobrar pra escola, porque é a escola que tá levando.

Isabela: Mas a gente já é responsável.

Jordana: Se fosse sétima série, tudo bem, mas é terceiro ano.

Pedro: Tá, gente.

Igor: Tipo, podia fazer algo assim: nós vamos fazer uma viagem, se alguma coisa acontecer, a responsabilidade é sua.

Os jovens alunos entrevistados parecem responsabilizar a gestão escolar pela falta das atividades extracurriculares das quais eles gostariam de participar. Pode ser que uma saída como essas pedidas pelos alunos não obedeça à “viga mestra da educação” e não passe pelo filtro do “mito da intencionalidade pedagógica”, como bem levanta Carrano (2009). Mas perde-se, ao se deixar de aproveitar a vontade dos jovens alunos, muita possibilidade de fazer a escola ter aquilo que Krawczyk (2014b) lamenta faltar ao atual ensino médio: uma interlocução mais crítica e reflexiva com o mundo contemporâneo.

No campo das ações públicas, Kuenzer (2010) sugere ser fundamental a realização de diagnósticos capazes de identificar as necessidades educativas para que se contemplem as especificidades locais e regionais, bem como a diversidade sociocultural a ser considerada na elaboração de planos para a educação em nosso país.

Muitos pensadores e pesquisadores, contudo, alertam para a dificuldade de se fazer isso, haja vista que dominou em nosso país, por muito tempo, a concepção do Ensino Médio de acordo com os padrões excludentes. Zibas (2005) aponta que adotamos uma estrutura similar à do “liceu” francês: “destinado às elites condutoras, e centrado nas humanidades e na transmissão da cultura greco-romana”. A ampliação do acesso a esse nível de ensino se deu a partir de lutas populares que, nos meados do século XX, buscavam superar as barreiras que as elites erguiam para “impedir que a maioria da população avançasse além das quatro séries do ensino primário” (ZIBAS, 2005, p. 1068).

Essas lutas, entretanto, não trouxeram a possibilidade de os excluídos sociais terem acesso ao ensino propedêutico. Roberto Campos, ministro do governo militar no ano de 1968, defendeu a necessidade de fazer o então ensino secundário perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos que fossem utilitários, práticos, capazes de atender às necessidades dos empregadores e do mercado da época (ZIBAS, 2005). Instituiu-se, então, a Lei n. 5.962/71, a qual preconizou a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau e abriu então duas frentes político-ideológicas conflitantes na discussão sobre o intuito desse nível de ensino em nosso país: camadas médias insistiam na manutenção do caráter exclusivamente propedêutico desse nível de ensino enquanto as classe populares, ressentindo-se da falta de condições financeiras e intelectuais para a sonhada entrada no mercado de trabalho com profissões melhor remuneradas para seus filhos, defendia então a formação profissional; mas sentia a ausência de formação tanto no caráter propedêutico quanto no técnico.

Ao mesmo tempo em que ocorria essa bipolarização de avaliações e expectativas quanto ao Ensino Médio em nosso país, “discursos internacionais repetiam incansavelmente

dois bordões”: a importância da educação básica para o novo padrão de desenvolvimento do país e a necessidade de o Estado distanciar-se de seu papel de provedor de financiamento para a educação e aproximar-se mais de um papel de provedor de parâmetros e de avaliação da qualidade escolar (ZIBAS, 2005, p. 1070).

É curioso notar que, nesse artigo, Zibas traz trechos de artigos de Moura e Castro que, já em tempos de abertura política no Brasil, mais precisamente em meados de 1990, era funcionário do BID¹³ e assessor do MEC em questões de políticas internacionais. Segundo o autor, as pressões econômicas do BID foram fundamentais para a implantação de novas políticas educacionais no Brasil àquela época, sobretudo no que tange à formação técnica oferecida em separado ao Ensino Médio regular e à falta de atenção dada ao Ensino Médio noturno e ao seu sucateamento (ZIBAS, 2005).

Zibas evidencia ainda que são poucos os estudos empíricos que buscaram verificar a realidade e os problemas vivenciados pelas escolas de Ensino Médio no Brasil depois da reforma de 1997. A partir de textos e pesquisas selecionadas por esse artigo, apontou-se que: faltam infraestruturas e recursos materiais adequados nessas instituições; há insuficiente capacitação docente em serviço nelas e, quando ela existe, é criticada pelos docentes em decorrência de sua fragmentação e da falta de condições de diálogo entre os professores multiplicadores e seus pares; docentes apontam que o fato de precisarem se dedicar a duas ou três escolas e atenderem mais de 600 alunos os impede de se envolverem efetivamente com a aprendizagem dos alunos; muito do tempo das reuniões pedagógicas é utilizado para decisões ou comunicações administrativas em vez de discussões pedagógicas em si e, por fim, há pouca participação de pais e de alunos na gestão escolar.

Ouvindo nossos jovens alunos também constatamos que eles consideram fundamental o professor preparar bem suas aulas. E valorizam aqueles que o fazem. Valorizam a “lousa caprichada”, os textos trazidos de fora do material obrigatório e os debates bem conduzidos. Atividades que são antecedidas pela construção de um bom repertório cultural por parte dos professores.

Acontece, contudo, que muitos professores não construíram esse repertório em sua formação acadêmica nem têm condições de construí-lo no ambiente de trabalho em que estão inseridos.

¹³ Banco Interamericano de Desenvolvimento

Resolver esses problemas levantados por Zibas é um grande desafio, e ele intensificava-se ao se perceberem os apontamentos feitos por Castro (2008). O título de seu trabalho, por si só, mostra-nos a dificuldade de pensar sobre caminhos que possam tornar menos intenso esse problema: “O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos”. Ao falar desse nível de ensino, o pesquisador diz que ele “é o grau mais desengonçado” da educação brasileira. Está no meio do caminho. Recebe uma diversidade de alunos e “não sabe o que fazer com eles” (CASTRO, 2008, p. 114).

Além disso, segundo ele, há ainda o agravante de que muitos jovens alunos “preferiam não estar na escola. Os mais jovens não têm opção nem autonomia” (CASTRO, 2008, p. 115).

Nas respostas ao questionário fechado que aplicamos, contudo, não vimos esse “agravante”: 80% dos jovens alunos responderam que continuariam a frequentar a escola mesmo que não fossem obrigados a fazer isso. 55% deles responderam que gostam do que fazem em sala de aula, 35% disseram que gostam pouco, 7% disseram que gostam muito apenas 3% disseram que não gostam.

Os grupos focais confirmaram essas respostas: os alunos lamentavam o fato de estarem acabando o Ensino Médio e de estarem se despedindo da escola – espaço em que experimentaram muitas vivências marcantes.

Mas os mesmos grupos focais nos permitiram notar que o “gostar do que se faz em sala de aula” não é necessariamente gostar de se dedicar a conteúdos que muitas vezes são oferecidos e desenvolvidos “de qualquer jeito”. O gostar da escola e da sala de aula que os alunos evocam é algo parecido com o que descreve Brandão (1996, p. 121). Nesse texto o autor se descreve como um típico “mal aluno”; mas que gostava de ir à escola porque naquele espaço:

A „classe“ funcionava não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela organizava a sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos (entre categorias de colegas, entre alunos e professores, entre professores „chapas“ e a direção do colégio). A própria „atividade escolar“, como o „dar aula“, „ensinar“, „fazer prova“, era apenas um breve corte, no entanto poderoso e impositivo, que interagiu determinava relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica (BRANDÃO, 1996, p.191)

No desenvolvimento de nosso trabalho de campo, sempre chegamos à escola com alguma antecedência em relação a hora marcada; e sempre precisamos esperar pelos alunos

por algum tempo. Em três reuniões de grupo focal, tocou o sinal do intervalo geral da escola e os jovens alunos pediram para sair durante esse tempo de depois voltar. Respeitando sua condição juvenil e seu desejo de “estar junto”, nós os liberamos. Não ficamos, em nenhum momento de espera, isolados da escola. Andamos por ela, espiamos janelas de salas de aula e observamos também o comportamento dos jovens alunos nos corredores e nos intervalos. Tudo sem método científico algum, pois não era esse o foco de nossa pesquisa; mas tudo com a curiosidade e a atenção de quem está estudando os jovens alunos. Notamos assim que os jovens alunos da escola se mostraram predominantemente felizes e sorridentes nas salas de aula que observamos pelas janelas e também nos intervalos nos quais ficamos perambulando no pátio da escola. Essa observação confirmou o que a maioria deles respondeu no questionário fechado: gostam da sala de aula; mas o que vimos nos grupos focais complementou a percepção do que significa “gostar da sala de aula”, que é resultado da transformação desse espaço – normalmente “chato” – em um lugar em que o “estar junto” pode ser vivenciado com um pouco mais de segurança e frequência do que fora da escola..

Não houve, nos grupos focais, a afirmação de que eles gostam dos princípios que “regem a chatice necessária das atividades pedagógicas” no ambiente escolar. A totalidade dos jovens que participaram do grupo focal afirmou que a sala de aula não é um ambiente legal.

Quando questionados sobre a contradição entre não considerar boa a sensação de frequentar a sala de aula e não abandonar a escola, ficou evidente a falta de liberdade que eles têm e também a consciência de que, além da obrigação legal de frequentar a escola, eles também sofrem um processo de coerção social para fazê-lo.

Também aparece nas respostas dos jovens alunos a sensação de que frequentar a escola é uma maneira de fugir do tédio que seria permanecer em casa o dia inteiro ou não ter, em um período do dia, algum outro jovem com quem conversar:

Pedro: Eu vou falar a verdade, eu venho mais pra não ficar em casa mesmo, porque tipo, eu não consigo me ver acordando de manhã assim e sem ter uma ocupação.

Predomina entre eles a opinião de que estudar é uma obrigação chata e sem sentido. O conteúdo visto, como fica evidente na fala de Dandara e ficou aparente nas respostas dos alunos sobre a importância das matérias na vida deles, não é memorizado nem valorizado; é um dado ou um conjunto de informações dispensáveis – mas paradoxalmente consideradas importantes - a ser depositado ou a ser reproduzido no dia de uma avaliação burocrática:

Bianca: Eu venho mais por uma questão de futuro mesmo, estudar não é uma coisa que todo mundo gosta, fala “eu amo estudar”, a gente pode ter facilidade em uma ou outra matéria e tal, mas a gente sabe que isso é necessário e que isso vai aplicar na nossa vida sempre.

Jordana: É estuda mais porque precisa, né, não porque quer, porque por exemplo, eu não gosto de matemática, mas hoje eu estava estudando por quê? Porque não tem jeito, ou estuda ou estuda.

Dandara: A maioria das matérias a gente estuda e passa dois anos e esquece tudo. É mais para decorar.

Jordana: Pra nota.

Isabela: Mais por nota, tanto que às vezes no vestibular, também, você fica “meu Deus, e não lembro esse conteúdo”.

A relação dos jovens alunos entrevistados com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, de acordo com o que eles nos relataram, mostra-se praticamente restrita aos momentos de aula. A grande maioria deles, mesmo tendo respondido no questionário fechado que gostam muito ou que gostam dos conteúdos vistos em sala de aula, disseram, no grupo focal, que não estudam em casa ou que estudam muito pouco em casa.

Quando questionados sobre por que estudam ou por que frequentam a escola, as respostas deles variam entre três tipos de obrigação: aquela imposta pelos pais, aquela relacionada à busca de um futuro melhor e aquela relacionada ao convívio com os amigos no espaço escolar.

Pamela: tem escolha e consequência tipo, se você não vier tem consequência ruim, sabe?

Pesquisador: e se não tivesse consequência ruim? Vocês continuariam vindo?

Leonardo Marcos: não. Eu ficaria em casa, nossa...

Leonardo Felipe: Eu continuaria vindo pra não ter aula, só pra encontrar com meus amigos assim...

A busca por um futuro melhor, entretanto, não se mostra relacionada ao domínio do que é oferecido dentro das salas de aulas, haja vista que os jovens alunos entrevistados declaram estudar pouco e, em outros momentos do grupo focal, não demonstram domínio dos conteúdos escolares que normalmente são desenvolvidos em sala de aula. Esse futuro melhor parece muito mais vinculado à necessidade de se ter algum certificado escolar (DAYRELL; CARRANO, 2014) do que à necessidade de se dominarem determinados tipos de saberes que são desenvolvidos predominantemente dentro de instituições escolares.

Pesquisador: deixa eu perguntar, é uma provocação agora, ein... vocês falaram “não, não é legal”. Então por que vocês vêm para a escola?

Igor: Obrigação.

Gabriela: Porque é necessário. Eu preciso aprender, para ser alguém na vida.

Igor: Porque vai precisar disso no futuro

Bianca: pro futuro.

Jordana: A gente vem porque não tem outro jeito.

Bianca: Porque a gente sabe que vai ter que encarar algo lá na frente que vai necessitar dos estudos. (várias vozes se sobrepõem, todas concordando com esse comentário).

Alguns deles mostram com muita ênfase que não gostam nada da escola, que a frequentam porque são obrigados. A escola lhes é uma “obrigação necessária” (DAYRELL; CARRANO, 2014). Isso porém não os leva a desrespeitar os professores, vistos como profissionais que ali estão para exercer dignamente um tipo de trabalho; mas não como pessoas que consigam levar alunos nem a gostar da matéria que lhes é oferecida nem a se dedicar em casa ou na sala a aprender aquilo que se desenvolve na sala de aula. Nayara, por exemplo, mostra gostar de alguns professores; mas é clara ao afirmar que não gosta das matérias oferecidas em sala nem é obrigada a fazê-lo:

Nayara: não gosto de nenhuma, nenhuma entra, só gosto dos professores.

Pesquisador: então explica isso, de quais professores você gosta?

Nayara: da professora Sandra, ela sabe explicar direito.

Pesquisador: e você gosta dela mas não da matéria?

Nayara: É. Tiro nota, mas não gosto.

Pesquisador: de maneira geral você não gosta da escola né?! Beleza, você pode dizer por que você não gosta da escola?

Nayara: por que eu não gosto. Não sou obrigada a gostar de uma coisa.

A percepção de que os pais lhes obrigam a frequentar a escola não se mostra negativa no discurso deles. Eles leem essa cobrança como algo positivo: uma preocupação dos pais com o futuro deles. Aparece subjacente a esse discurso, contudo, uma relação de dependência e de falta de discernimento em suas escolhas. A afirmação de Jordana – “se o pai não obrigar, a gente não ia ser nada no futuro” – mostra ao mesmo tempo uma confiança naquilo que os pais elegem como adequado e uma dependência deles quanto à eleição de seus projetos de vida e dos meios para realizá-los.

Jordana: Não é assim só porque os pais obrigam, né. Mas às vezes assim, se o pai não obrigar, a gente não ia ser nada no futuro.

Ainda há a declaração segundo a qual a escola é um lugar para diminuir o tédio que seria ficar em casa, sem ter o que fazer e sem ter com quem conversar. Os jovens entrevistados veem a escola como uma obrigação. Mas ressignificam-na e a transformam em um lugar de convivência, um espaço social, com estruturas particulares de significados (DAYRELL, 2007). A instituição, assim, não se reduz a um lugar de carências; mas se amplia, transforma-se em um lugar o qual eles frequentam com prazer; não o prazer de aprender aquilo que a cultura letrada lhes tem a oferecer ou aquilo que a escola massificada se propôs a fazer, mas sim o prazer derivado dos símbolos que eles criaram dentro dela, o prazer de não sentir o tédio da solidão dentro de casa e o prazer de desfrutar da convivência entre pares.

Pedro: Eu vou falar a verdade, eu venho mais pra não ficar em casa mesmo, porque tipo, eu não consigo me ver acordando de manhã assim e sem ter uma ocupação.

A conversa entre pares é um grande valor cultivado pelos jovens de maneira geral. E os jovens alunos entrevistados evidenciaram que a escola – inclusive a sala de aula – é um espaço bastante utilizado para esse tipo de atividade. Até mesmo durante momentos de prova - em que presumivelmente as conversas são restritas - há conversas entre eles; seus depoimentos não nos indicam que essas conversas sejam destinadas à cópia de atividades ou exercícios. São momentos de descontração e de interação.

Pesquisador: E o que é mais gostoso fazer na escola pra vocês?

Todos: conversar...

Pesquisador: Conversar com quem?

Leonardo Marcos: Com os amigos...

Leonardo Felipe: Conversar, intervalo e ir embora.

(Risos)

Amanda: É que a gente convive todo dia né, então acaba pegando uma amizade assim... Ai conversa mesmo, todo dia rsrs. Tem hora que a professora fala “cala boca”, do tanto que a gente conversa

Bruno: Até na hora da prova a gente conversa

Parece que para eles a razão de frequentar a instituição escolar é evitar represálias da sociedade. O prazer mais significativo que ela lhes dá é a possibilidade de convivência com outros jovens alunos, não os conhecimentos oferecidos pelas matérias ensinadas na sala de aula. A possibilidade de aprender na sala de aula, na fala de Pamela, mostra-se menos marcante do que a obrigação de frequentar a escola.

Amanda: é obrigação, se formar né! Se eu pudesse ficar em casa e me formar eu não vinha...

Pesquisador: Quer complementar Daniel?

Daniel: isso aí mesmo

Suas conversas em sala não são consideradas, por eles, elementos que atrapalham o aprendizado. Isso pode ser decorrência de algum tipo de má interpretação sobre o que se oferece de fato dentro das salas de aula ou de alguma falta de aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos pelos professores nesse ambiente. Qualquer que seja a causa disso, os jovens alunos entrevistados não se mostraram incomodados com aparente falta de sentido que é frequentar uma sala de aula desconfortável para, em troca disso, poder conversar com amigos e aprender apenas superficialmente aquilo que a escola teria a lhes oferecer.

Pesquisador: Vamos supor assim, você tem dificuldade, aí a Pamela chega pra conversar com você e o professor está explicando...

Leonardo Marcos: aí eu vou conversar com ela...

Pesquisador: Aí você vai conversar com ela? (risos dos jovens alunos). É isso que acontece com vocês?

Leonardo Marcos: É... Todo dia

Pesquisador: o Bruno falou que às vezes atrapalha né. É nesse sentido que atrapalha Bruno?

Bruno: sim

Leonardo Felipe: Às vezes você quer até prestar atenção mas aí chega um amigo pra conversar e você prefere conversar.

Pesquisador: Você não consegue falar pro amigo ,meu, agora não, depois... ""

Leonardo Felipe: Você quer na verdade, tipo, você quer conversar. Tipo, você prefere conversar do que aula, pelo menos eu sou assim...

A falta de expectativa sobre os jovens alunos e a falta de incentivos convincentes para que eles se dediquem aos conhecimentos acadêmicos que o Ensino Médio pode lhes oferecer contribui para essa postura dos alunos. Ao falarem sobre as cobranças que sofrem, os jovens alunos não se mostram pressionados.

Na família, notam que existem poucas expectativas sobre seu futuro e percebem também que a ligação feita pelos pais entre futuro e aproveitamento escolar é muito sutil, quase inexistente. Na escola, percebem que existem cobranças institucionais mais burocráticas e pouco compromissadas com eles, a fala deles denuncia que sentem haver mais preocupação com o cumprimento de metas estipuladas pelos órgãos governamentais ligados à educação do que com o real aprendizado deles:

Samuel: olha, eu vou citar o meu. Aluno, ninguém coloca pressão em cima de mim. Professor, ninguém coloca pressão em cima de mim por que pressão... vou pensar assim ó pressão vai ser tirar nota e bem tá isso é obrigação e não pressão né, tirando isso aí não tem pressão nenhuma... é.... diretores talvez no final do ano exista pressão de ir bem ou coisa assim

Pesquisador: ir bem no quê?

Samuel: ir bem na escola, mas como eu disse, pressão da parte deles, pra mim não é pressão é uma obrigação e dever da pessoa, é tem a pressão em casa eu acho às vezes isso é algo bem pessoal, mas eu, particularmente, não sofro nenhuma pressão em casa, minha mãe nunca me pressionou em relação a vestibulares etc... até agora tá indo muito bem por causa disso né... to conseguindo seguir aí ela me apoia divide experiências aí por que uns cinco anos atrás minha mãe fez muitos vestibulares também... a gente compara muito o que ela fez e o que eu faço... Eu acho que não tem uma pressão assim é... pessoal também por parte da família em relação à escola ou ao futuro...

Pesquisador: e você Vitor?

Vitor: éééé... isso da pressão eu vejo que a pressão que eles jogam nos alunos, tem gente que não sente né mas, eu acredito que ela existe, é a pressão que no caso da escola estadual é a pressão que o próprio governo joga em ter isso ter aula ter conteúdo é pressão por números né do governo... olha. Então os coordenadores e os diretores têm que repassar isso por que é o aluno que vai fazer isso não adianta

Victor: a pressão que eu tenho é a que eu gero assim pra mim, porque eu tenho que ser melhor que meu pai, essa é a sensação que eu sinto. Que eu não vou, eu acho que eu não vou me satisfazer até o ponto de eu ser melhor que meu pai, dar meu melhor. Acabo criando essa pressão em mim mesmo, meus pais não exigem, de que eu entre numa faculdade pública ou numa particular, mas eu mesmo exijo de mim mesmo ser melhor que meu pai.

Alguns jovens alunos ficam incomodados pela falta de relação que enxergam entre a preocupação com o seu aprendizado e a preocupação com o cumprimento de metas. Sabem que algumas provas podem trazer retorno financeiro para os professores e mais recursos para a escola, e se incomodam com isso, pois acham que seu esforço não pode beneficiar os professores e a instituição. Parece que desvinculam o trabalho do professor e da equipe da escola (ainda que mal avaliado por eles) do resultado que conseguem em avaliações de larga escala. Mas sabem que seus resultados podem beneficiar ou prejudicar os professores e a instituição. Por isso chegam a cogitar a possibilidade de boicotar exames como o SARESP.

Há o alento de que, em geral, os jovens alunos têm conhecimento da realidade que os cerca e também sabem analisá-la criticamente; há a alegria de ver que muitos deles se incomodam com o hiato entre o que se lhes oferece na escola e aquilo que eles consideram ser preciso para vida; há também a euforia gerada pelo fato de eles conhecerem formas de se organizarem e de protestarem por aquilo que consideram justo.

Fica, entretanto, a angústia de ver que o alento, a alegria e a euforia que temos não superam o desconforto, a tristeza e o incômodo de ver que, embora eles sejam capazes, não

conseguem se organizar nem recebem a possibilidade de fazê-lo a fim de construir uma escola que, além de receber reconhecimento da sociedade local, seja também muito mais significativa para a construção e aquisição de conhecimentos acadêmicos que lhes ajudem a ler melhor o mundo e lhes ajude, também, a mudar aquilo que lhes é inoportuno.

Essa falta de capacidade e de oportunidade, contudo, não é de reponsabilidade única deles. Como vimos, há uma estrutura social montada que inibe mudanças significativas, que prega mudanças aparentes a fim de manter o espetáculo e de prender todos ao consumo desenfreado, vendido como liberdade plena.

É possível, portanto, que os jovens de quem fala Castro prefeririam não estar em uma escola específica, aquela em que não se fornecem condições para lidar bem com a complexidade do mundo, aquela que não cumpre seu papel, que para o próprio pesquisador em análise seria o de ensinar a “pensar corretamente”, que é “a mais universal das competências” (CASTRO, 2008, p. 116). Para isso, é necessário ensinar boas teorias, proporcionar atividades que evidenciem a união da teoria com a prática, e gerem o conhecimento profundo. Tudo isso, contudo, é dificultado por uma outra função do Ensino Médio: preparar o aluno para entrar no Ensino Superior, o que exige sua aprovação no exame do vestibular, e esse exame, por sua vez, contempla uma gama muito variada de conteúdos, o que impossibilita, segundo o autor, o aprendizado profundo:

Aceitemos que o papel da escola seja ensinar boas teorias. Mas para que funcione, é preciso que o aprendizado não apenas seja prático, mas seja profundo e que, de fato, o aluno domine com intimidade o que está sendo aprendido. Nada mais útil do que tais ferramentas analíticas. O dilema é que, para entrar no superior, o aluno é bombardeado com tal plethora de conhecimentos que não há tempo para aprender nada com a profundidade necessária. Ou seja, o ensino acadêmico para o mundo do vestibular é diferente do ensino, também acadêmico, para o mundo real. Somem-se a isso as diferenças de aptidão de cada aluno para as disciplinas mais acadêmicas e abstratas (CASTRO, 2008, p. 116).

A formação profissional, de acordo com esse autor, não pode se reduzir ao aprendizado de questões práticas, pois no mundo contemporâneo as habilidades práticas requeridas dos trabalhadores mudam muito frequentemente e, além disso, “no mundo profissional contemporâneo, as „práticas” profissionais requerem uma boa base teórica, esta não pode faltar nas boas escolas voltadas para o mercado” (CASTRO, 2008, p. 118).

O sentido da escola, bem como sua capacidade de ser mediadora da cultura contemporânea, foi questionado por pensadores analisados por Tiramonti (2014). Boa parte deles traz o argumento de que as demandas sociais não podem ser contempladas por um

modelo escolar que ficou superado no tempo e no espaço e tem funcionamento muito lento e burocrático. Esse modelo não seria capaz de lidar com as gerações de jovens que nasceram em contato com as novas tecnologias e com uma forma de apreender/ler o mundo que está baseada na simultaneidade, na fragmentação, na fugacidade e na velocidade. Os professores e a estrutura de aprendizado escolar têm forma de apreender/ler o mundo e de propor atividades pautadas em um “caráter sequencial lógico-determinista próprio da transmissão baseada no livro” (TIRAMONTI, 2014, p. 187).

Essa cultura escolar, em consonância com o que nos apresenta a autora, formou-se em associação com uma ordem política que se propunha a governar homens livres, moldando-lhes a consciência e estabelecendo limites à sua liberdade, construindo a identificação com o Estado moderno com a união e a integração de populações inculcando-lhes o sentimento de pertença e o dever de obediência às leis e, ainda, disciplinando a mão de obra em busca de desenvolver o capitalismo.

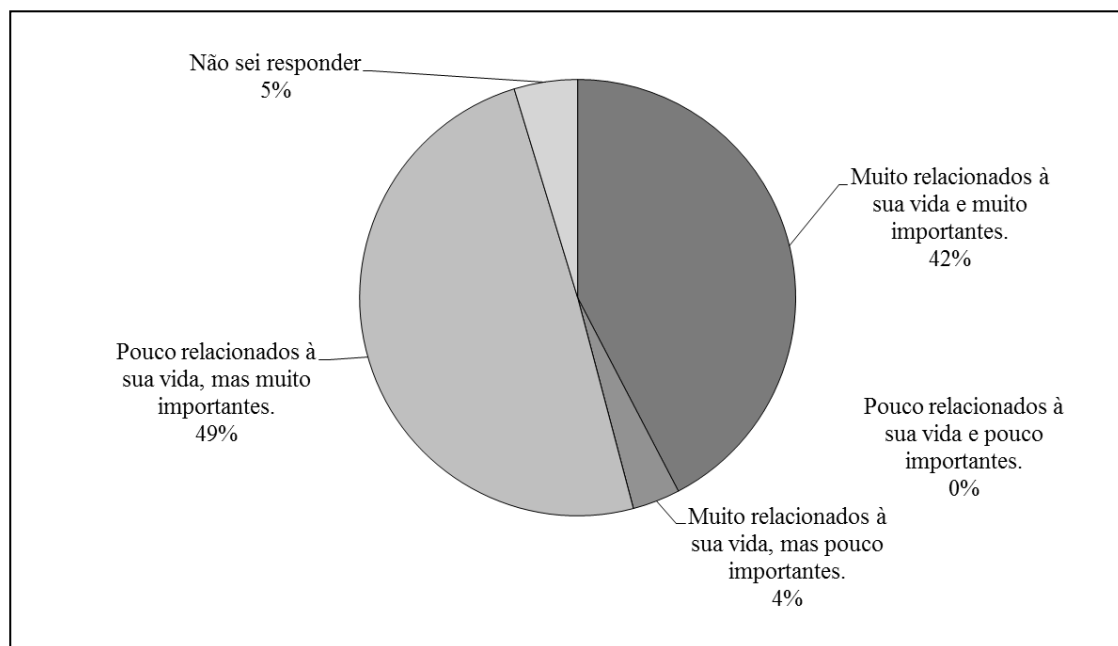
Hoje, contudo, as estruturas sociais são diferentes. A estrutura escolar tem dificuldades para dialogar com elas, com suas tecnologias e com suas formas difusas de transmissão de conhecimento. Além disso, entra na escola uma geração que é, em geral, a primeira a ser escolarizada, vinda de famílias que sempre estiveram à margem do mercado formal do emprego, por isso “carecem de hábitos relacionados com a disciplina que a escola exige” (TIRAMONTI, 2014, p. 190).

A partir de suas pesquisas com jovens carentes em Buenos Aires, a autora (2014, p. 196) conclui que essa geração busca a escola e não questiona muito o que se ensina nela. De acordo com ela, a maioria dos jovens que entram no Ensino Médio e dos professores que nesse nível lecionam, por ser carente, acredita que a instituição forma, abre portas para a inserção social e alimenta as esperanças de, com a certificação de frequência, conseguir empregos formais, mesmo que não muito bem remunerados. Ainda que esse nível de ensino garanta o acesso ao mercado de trabalho, nem os jovens alunos nem seus professores discutem muito o que se ensina na escola.

Os jovens alunos que ouvimos mostraram-se bastante críticos em relação ao modo como eram tratados dentro da sala de aula, mas não em relação ao que se ensina dentro desse espaço. Queixaram-se da repetição de conteúdos por parte de uma professora em específico, que “só dá Guerra Fria” e reclamaram que muitas matérias são dadas “de qualquer jeito”. Não se mostraram muito incomodados, contudo, com o que muitas pesquisas apontam como falta de relação entre os conteúdos vistos em sala de aula e sua importância.

Pelo que se pode perceber no gráfico, eles não se queixaram de falta de importância daquilo que se lhes oferece. 91% deles – nos questionários fechados – afirmaram que os conteúdos vistos em sala de aula são muito importantes; apenas 4% os consideraram pouco importantes. Os outros 5% disseram que não sabiam responder.

Gráfico 9 - Avaliação dos alunos quanto aos conteúdos vistos em sala de aula



Fonte: o autor

Quanto à relação que perceberam entre o conteúdo visto em sala e a própria vida, a distribuição de respostas ficou mais equilibrada; mas ainda evidencia que uma boa parcela deles não apresenta incômodo em decorrência de alguma percepção de falta de relação direta entre os conteúdos oferecidos e sua vida prática: 49% dos alunos declararam que os conteúdos vistos em sala são muito relacionados com sua vida; 46% deles declararam o contrário: disseram que os conteúdos são muito relacionados com sua vida. 5% não souberam responder.

A falta de crítica ao que é oferecido em sala de aula, entretanto, pode ser decorrência das expectativas maiores que eles apresentaram em relação ao Ensino Médio: conseguir um diploma, conseguir passar no vestibular, alcançar uma vaga no mercado de trabalho. Em uma sociedade institucionalizada, que cobra diploma mas pouco cobra conhecimento acadêmico, faz sentido que jovens alunos considerem que o conteúdo seja importante por ele mesmo; e não precise se relacionar muito com o mundo. Nessa mesma sociedade faz sentido que os jovens alunos aceitem uma sala de aula que pouco se relacione com sua vida. Fazer sentido,

contudo, não significa ser adequado – e muito menos ser justo. Acontece, entretanto, que jovens alunos não estão empoderados a ponto de não apenas questionar organizadamente o sistema como também propor novos caminhos que possam ser lidos como coerentes por aqueles que há anos estão envolvidos por um Ensino Médio aparentemente importante e estabilizado, mas ainda sem identidade e sem função social produtiva.

O próprio sistema educacional não se mobiliza em favor dos jovens alunos, mesmo sabendo da (falta de) condição deles e mesmo sendo considerado por muitos agentes sociais como professores e profissionais dos mais demorados setores como um dos maiores responsáveis por “salvar ou civilizar” os jovens. (TIRAMONTI, 2014, p. 195)

Trata-se de um sistema que deposita na capacidade individual de cada aluno e nos recursos de que ele dispõe a possibilidade de avançar com êxito no trajeto escolar. Neste sistema, os alunos provenientes dos setores populares cujos capitais culturais são muito alheios às necessidades da escola são selecionados negativamente, e são eles que engrossam as estatísticas de repetência e abandono. (TIRAMONTI, 2014, p. 194)

Sua estrutura de funcionamento, ainda segundo as análises dessa autora, prega o dever como um dogma e faz da satisfação uma promessa sempre postergada para o futuro; mas nossa nova estrutura social está estabelecida sobre a aparente necessidade de satisfazer o desejo e buscar o prazeroso diariamente. Não se trata, para ela, de ser conivente com uma estrutura na qual se propagem as ilusões de vida fácil e de prazeres infinitos que parecem ser vendidos pela sociedade de consumo em que estamos inseridos. Trata-se sim de fazer da escola um espaço que seja, ao mesmo tempo, de construção do conhecimento crítico e de deleite que esse conhecimento, somado a outras experiências, pode nos trazer.

A escola, instituição estrela da modernidade, moldou a mente e os corpos de seus alunos no imperativo ilimitado dos deveres, das obrigações e do sacrifício no altar da pátria, da família, da história e do trabalho. Para ser coerente com este padrão socializador, orientou o seu trabalho pedagógico para o objetivo disciplinador: só se aprende com esforço e sacrifício. Com base nisso, a escola passou a ignorar a curiosidade – que nas crianças tudo que as cerca desperta e organiza o mundo em que vivem – para, uma vez caladas, proporcionar-lhes os saberes e conhecimentos que dão resposta às suas perguntas, organizadas em forma de disciplinas abstratas, cujos conteúdos dificilmente podem ser conectados com as curiosidades originais. Pelas mesmas razões, a escola antepôs as regras e as complexas análises gramaticais à gratificação de fazer da escrita um modo de expressão e comunicação de ideias, sentimentos e emoções. Este objetivo explica também a obstinação de transformar o estudo da história numa sucessão de datas e acontecimentos incapazes de encarnar as paixões e as lutas que atravessaram a humanidade em todos os tempos. Como esquecer a chatice

infinita da enumeração de acidentes geográficos ou a impossibilidade de estabelecer algum vínculo entre a abstração matemática e sua aplicação cotidiana? (TIRAMONTI, 2014, p. 202)

A percepção de que se antepõem as regras e as análises gramaticais ao prazer de conseguir se expressar com a escrita é muito esclarecedora, ao nosso ver. Difícil defender que o conhecimento dessas regras e a capacidade de fazer essas análises sejam dispensáveis. Mas é fundamental exigir que conhecimentos como esses sejam vistos e transmitidos ao mesmo tempo em que se mostrem os benefícios e os prazeres que eles podem proporcionar ao presente e ao futuro dos alunos. É nesse sentido que se encaminham as críticas dos jovens alunos à escola em que se encontram inseridos. Ouvi-los permitiu-nos perceber que, embora suas respostas ao questionário fechado não mostrassem grandes incômodos com o que era dado, suas falas exigiam uma escola de mais qualidade para eles.

Como já visto, a esmagadora maioria das respostas ao questionário fechado evidencia que os jovens alunos da escola em que desenvolvemos nosso trabalho de campo atribuem muita importância às matérias estudadas em classe.

Entre os jovens entrevistados no grupo focal, é unânime a opinião segundo a qual os conteúdos escolares estudados em sala de aula são importantes para a sua vida. Mas há divergência quando discutem sobre qual o nível de aprofundamento que se deve dar a cada um deles e sobre a real importância de cada um deles para o seu cotidiano. Além disso, também reclamam de estudarem à exaustão um único conteúdo de determinado componente curricular e de não verem os outros com a profundidade que gostariam de ver.

Pesquisador: vocês falaram de conteúdos “ah, os conteúdos são importantes”

Isabela: é, por exemplo: tem conteúdo que você se depara no vestibular que você nunca viu na escola. Aí você só vai aprender se pegar uma matéria de cursinho, alguma coisa assim.

Dandara: por exemplo, eu já cansei de ver Guerra Fria. Geografia é Guerra Fria, todo ano.

Jordana: Todo ano.

Dandara: E nunca é só isso no vestibular. Mas a gente só vê Guerra Fria.

Pedro: Na minha opinião, a escola não devia te preparar para as provas assim, ela devia te preparar para a vida, sabe?

Dandara: É, então...

Pedro: Tipo ensinar coisas que você vai usar lá na frente.

Isabela: Que você entra, desde pequeno.

Pedro: Isso, então...

Alguns deles reclamam da escola repetindo o lugar comum – mas não superado nem superável - segundo o qual a escola não deveria preparar para o vestibular, mas para a “vida”.

Outros mostram-se indignados com a diferença que percebem entre o que estudaram na escola e aquilo que supõem ser cobrado nos vestibulares de que participarão. Todos pedem por uma educação de mais qualidade.

Seria importante uma aliança mais firme e mais intensa com esses jovens alunos que clamam por uma escola de qualidade. A ausência de consenso sobre o maior ou o menor nível de importância entre os diversos componentes do currículo escolar do Ensino Médio, conforme Zibas (2005), é marcante também entre aqueles que discutem e decidem sobre as reformas e mudanças nesse nível de ensino. Sabemos que não temos - e possivelmente nunca teremos - segurança para afirmar o que de fato o que é importante para a “vida” em tempos de liquidez de valores e costumes. E também não temos - e possivelmente nunca teremos - condições de garantir o que é importante avaliar em um exame de final de curso em tempos nos quais avaliações de larga escala (que muito influenciam as escolhas pedagógicas nas escolas) têm mais a função de selecionar aqueles que mais interessam ao mercado de trabalho do que de indicar se a familiaridade deles com a cultura letrada e com o saber historicamente construído são suficientes para que consigam manter a dignidade e a humanidade diante dos diversos desafios que encontrarão ao longo de sua vida.

Todos os jovens alunos entrevistados querem que a escola lhes dê condições de conquistar conhecimentos com os quais possam alcançar condições de vida melhores do que aquelas das quais desfrutaram no momento; e todos sabem que ela não pode - sozinha - satisfazer essa demanda.

Vitor: Você tem que ser meio independente para aprender tipo as coisas que vão cair mesmo no vestibular. Se você não for atrás de um cursinho assim...

Isabela: Humhum (concordando) cursinho, internet, vídeo aula, essas coisas assim.

Vitor: A escola está estacionada.

Jordana: Eles se acomodaram em preparar a gente para semana de prova, para ter uma nota alta no Saesp, uma nota alta em tudo e esquecem. Não, não que eles esquecem, porque tem professor que dá muita matéria de vestibular, como português, essas coisas, que eles dão muita matéria de vestibular, né. Mas não são todos, né? Lá na nossa sala, pelo menos, os que fazem isso são apenas dois: Português e Matemática.

Eles se mostram defensores e reféns da escola. São vítimas de pouco aprendizado acadêmico e, ao mesmo tempo, militantes por uma escola melhor. A pouca aproximação deles com o saber acadêmico permite ver, no discurso de muitos deles, uma falta de coerência entre a defesa dos conteúdos oferecidos pelo Ensino Médio e a exemplificação da importância deles. Quando falavam de conteúdos que consideravam importantes, ou se mostravam em

relações superficiais e imediatas com eles ou se exploravam relações de importância de conteúdos mais típicos do Ensino Fundamental, como, por exemplo, as quatro operações básicas:

Isabela: E eu percebo que minha irmã, desde pequena, ela tá na quarta série e vai para a quinta. O que ela aprende se aplica até hoje em nossa vida. Eu eu falo, estuda, porque isso daí você vai levar pro resto da vida.

Em Krawczyk (2009, p. 5), também se levantam problemas em relação ao Ensino Médio: a “tensão sobre seu sentido – preparação para o ingresso no ensino superior, para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania” é levantada ali, mas pouco discutida em decorrência de ser um problema menor, segundo a autora, em relação aos outros: queda de matrícula no ensino regular; ausência de professores especialistas, sobretudo em química, física e biologia; desempenho insatisfatório dos alunos em exames como SAEB¹⁴ e ENEM¹⁵ e, por fim, a discussão sobre a obrigatoriedade desse nível de ensino.

O Ensino Médio, de acordo com essa autora, não está perdendo sua identidade; ele nunca a teve muito clara. Sua característica marcante foi a de “servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional.” Essa característica traz consigo desafios “referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração dos professores; às condições de infra-estrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros.” (KRAWCZYK, 2009, pp. 8-9).

O papel dos professores é destacado por essa autora como muito importante. A permanência dos alunos na escola está intimamente ligada à relação deles com os docentes que não são mais tão idealizados quanto os professores do Ensino Fundamental, mas são grandes referências de motivação para os alunos. Essa referência é mais determinante para a permanência do aluno na escola do que a suposta motivação de conseguir trabalho a partir daquilo que se aprende na escola:

Para os estudantes, o sentido da escola está bastante vinculado à sua integração escolar e à sua identificação com o professor. Poderíamos pressupor que uma outra valiosa motivação para o aluno permanecer na escola seria a de futuramente conseguir trabalho, mas esse argumento é um

¹⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica

¹⁵ Exame Nacional do Ensino Médio

tanto frágil diante da sombra do crescente índice de desemprego. Além disso, na situação atual, as possibilidades de ascensão e mobilidade social, via escola, tornaram-se muito reduzidas. Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. A curiosidade por uma determinada disciplina também pode ser associada à atitude do docente: ao jeito de ensinar, à sua paciência com os alunos e à capacidade de estimulá-los. (KRAWCZYK, 2009, p. 9)

Os alunos entrevistados mostraram ter um bom senso de justiça e indicaram reconhecer que o jeito de um professor ensinar, bem como seu modo de lidar com as reações dos alunos em determinadas situações, pode até mesmo determinar a relação deles com suas aulas.

Ao comentarem a situação de conflito entre um aluno e um professor, evidenciaram que seu colega poderia ter sido mais gentil com o professor. Mostram que é preciso haver uma relação de equilíbrio e respeito mútuo entre os professores e os alunos; e ainda mostram haver constrangimento quando decisões disciplinares de professores são questionadas ou interpeladas pela direção ou pela coordenação da escola.

Vitor: é esses dias mesmo né, o Murilo, o professor pediu pra ele mudar de lugar ele falou que não iaah então precisa sair da sala.... ah então saio, no final ele ficou lá fora aí então acho que a coordenadora alguém passou lá, ficou a par da situação, mandou ele pra dentro de novo e teve que mudar de lugar. Então pra que tudo isso?

Samuel: antes disso o que acontece... ele é dum grupinho que faz muito barulho na aula, principalmente na aula de história...

Vitor: é, era aula de história.

Samuel: ela com certeza pediu pra ele ficar em silêncio e ele não ficou e com certeza já começou o conflito com o professor daí, na sequência ela pediu pra ele mudar de lugar; mas ele não quis e daí ela pediu para ele sair da sala de aula. É uma implicância com o professor, por que de início, antes de sair da sala de aula, ele só precisava ficar quieto, em silêncio, não precisava nem prestar atenção na aula era só não atrapalhar....tá certo?

O solidarismo que jovens apresentam entre si e é descrito por Salles e do Valle (2010) ficou bastante evidente nesse relato e se estendeu também ao professor que, embora tenha extrapolado na forma como tratou outro aluno, recebeu a compreensão dos jovens alunos entrevistados. Essa postura confirma outra tendência da condição juvenil, apontada por Dayrell e Carrano (2014): a de superar dificuldades diversas a fim de transformar os lugares por eles frequentados em espaços de convivência agradável. As salas de aula, mesmo com condições ruins, também são reestruturadas por eles.

Não se nega, contudo, que existe um apelo midiático e populacional em relação à importância de se frequentar a escola para que se consiga uma colocação no mercado de trabalho e se conquiste a posição de consumidor em meio a uma sociedade caracterizada pelo consumo. A autora não desconsidera esse imperativo, mas desmascara-o e traz à tona o perigo que ele traz: organizar o currículo do Ensino Médio de acordo com as demandas do mercado desmerece a importância da educação escolar em uma formação mais ampla dos jovens, capaz de lhes permitir a compreensão crítica das complexas relações sociais do mundo em que estão inseridos. Relata, ainda, que os jovens da escola pública, assim como os professores, avaliam como fraco aquilo que se oferece ali; e fazem isso comparando aquilo que ali se faz e os resultados que ali se têm com as práticas e os resultados da escola privada:

[...] os estudantes de escola pública costumam considerar fraco o ensino que recebem. Eles têm, tal como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada, para avaliar o desempenho da instituição e de seu alunado (KRAWCZYK, 2009, p. 15).

Essa comparação feita pelos alunos, contudo, não leva em consideração aquilo que está na LDB de forma genérica: interdisciplinaridade e contextualização no trabalho e no exercício da cidadania. Isso é uma tarefa muito nobre e desafiadora, capaz de fazer a escola ter, de fato, sentido para os jovens que a frequentam e para a sociedade que a sustenta. E pode ser mais facilmente desenvolvida quando não há a preocupação mais intensa com a preparação para o exame do vestibular, que cobra uma pletora de conteúdos e é responsável por obrigar a escola a escolher entre dar condições para que os alunos ingressem no ensino superior de instituições concorridas ou dar condições para que os alunos façam o bom diálogo entre o conhecimento socialmente construído e a prática da cidadania (CASTRO, 2008; KRAWCZYK, 2009).

Considerar que uma escolha exclui a outra, contudo, é simplificar demasiado tanto um trabalho quanto o outro. Preparar para o exercício da cidadania e para a entrada na universidade são atividades que podem se somar; mas essa postura demanda duas condições que, no cenário educacional brasileiro, são quase impeditivas: tempo de trabalho e estudo para os alunos e boa formação para os professores.

Tanto os textos que consultamos quanto os jovens alunos que entrevistamos relatam: os jovens alunos têm um tempo de apenas três anos para entrar em contato com uma vasta gama de conteúdos que são, muitas vezes, ensinados sem o diálogo com a realidade em sala de aula e cobrados de forma descontextualizada nos vestibulares que pretendem fazer. Os

jovens alunos entrevistados, em busca de aquilo que consideraram como possibilidade de melhorar sua formação, buscaram cursos pré-vestibulares em escolas particulares e em instituições sem fins lucrativos; mas ainda sabem que isso é insuficiente.

Sabem, assim como também mostram as pesquisas, que professores, em sua grande maioria, têm formação acadêmica insuficiente para trazer o diálogo de suas disciplinas com a realidade complexa do mundo contemporâneo e para lidar com as diversidades e adversidades encontradas nas escolas de Ensino Médio (SPÓSITO, 2014; TRAMONTINI, 2014; KRAWCZYK, 2009). Não é realista pensar em mudar esse cenário, segundo Krawczyk (2009, p. 21) sem levar em consideração as “condições reais de trabalho, salários e formação dos docentes”, bem como “a ausência de políticas para mudar tal situação, e a falta de espaço da categoria na definição das políticas educativas”

Se as condições de trabalho, remuneração e formação dos docentes são insatisfatórias, também é insatisfatória a relação deles com aquilo de novo que surge no mundo encontrado fora das salas de aula, sobretudo os novos recursos tecnológicos que são lançados com data para serem substituídos, com sua obsolescência programada (BAUMAN, 2001). Os jovens alunos têm mais facilidade e tempo para incorporar esses novos recursos, mas isso não significa, para Krawczyk, que eles o façam de forma crítica e produtiva:

O desafio da escola não é protegê-los dos meios eletrônicos, mas prepará-los para usufruir dessa experiência. Aprender a ler os textos audiovisuais é condição necessária para que as novas gerações façam parte de um intercâmbio cultural mais amplo, permitindo assim a constituição ativa da cidadania (KRAWCZYK, 2009, p. 26)

As condições básicas para que a escola faça isso, contudo, são “inexistentes” (KRAWCZYK, 2009) em muitas escolas de nosso país e, em outras tantas, insuficientes ou inadequadas. Somando-se isso à falta de tempo e de formação adequada dos professores, temos que os recursos tecnológicos, quando existentes, não são explorados de maneira a contemplar aquilo que a autora considera ser o papel fundamental da escola:

Há também muitas escolas em que os laboratórios já estão em funcionamento. Os laboratórios de informática são equipados somente com computadores, mas sem recursos que permitam otimizar seu uso. Na maioria dos casos, não há programas que permitam aos alunos e professores realizar uma pesquisa bibliográfica, e, muitas vezes, os computadores sequer estão ligados à internet. Geralmente, essa situação acaba por reduzir o uso dos laboratórios e o ensino de informática a uma aprendizagem técnica (KRAWCZYK, 2009, p. 27).

Além disso, há também a falta de acesso a materiais didáticos de mais fácil manipulação, mas não por isso de menor importância para a formação dos alunos: faltam acervos relevantes nas bibliotecas e práticas de promoção da leitura nas escolas. Muitas bibliotecas “se resumem a salas vazias e fechadas à espera de equipamento”; outras tantas são espaços pequenos, mal iluminados, com livros “amontoados e desorganizados” e, para afastar ainda mais os alunos e a comunidade escolar de sua autonomia de leitura e de sua responsabilidade cidadã, existe uma característica bastante comum entre todas elas: “os espaços ou armários em que os livros são guardados costumam estar fechados, isto é, inacessíveis para os alunos, professores e comunidade, sob o medo de que possam ser furtados.” (KRAWCZYK, 2009, p. 28)

Dessa forma, a grande referência bibliográfica dos professores são os livros didáticos, “recebidos ou distribuídos, ou não, entre os estudantes”. Além disso, poucas são as ocasiões em que outros tipos de livros do acervo da escola são mencionados como relevantes para aos alunos. “É possível dizer que falar de livro, na escola, é quase como falar de livro didático, tanto para os professores quanto para os estudantes”. Não se nega a importância e a legitimidade do livro didático tanto para o professor quanto para o aluno: ele orienta o trabalho do professor e facilita os estudos dos alunos. Mas seu uso excessivo, ou exclusivo, representa o risco de se desconsiderar o “valor pedagógico da seleção e da elaboração dos recursos didáticos na organização das aulas”, alienar o professor em relação ao seu trabalho e “encobrir a necessidade de uma ação política que enfrente a falta de recursos didáticos adequados à complexidade dos processos de conhecimento e informação nessa etapa do ensino” (KRAWCZYK, 2009, p. 28).

Os recursos didáticos em questão somam-se às práticas docentes diferenciadas daquelas tradicionais, que se prendem à sala de aula, ao quadro negro e ao conteúdo oferecido pelo livro didático, desenvolvido da forma que ele recomenda ou da forma que o professor acha mais cômoda ou mais próxima do possível de acordo com suas condições de trabalho. Existe, então, uma lacuna entre o que os professores identificam como possível e aquilo que os pesquisadores e os avaliadores indicam como desejável.

Os professores, muitas vezes sobrecarregados com jornadas duplas e até triplas e responsáveis por orientar mais de 600 alunos, não conseguem alcançar aquilo que se apregoa como necessário nos livros didáticos e não se veem em condições de conquistar a atenção e a dedicação dos alunos aos exercícios e aos esforços necessários para se construir e se apreender o conhecimento que se lhes propõe.

Na avaliação dos alunos, o material oferecido pelo Estado (que eles chamam de apostila) é fraco porque simplifica demasiadamente os conteúdos escolares. O terceiro ano do Ensino Médio, para eles, deveria ser voltado à sua preparação para vestibulares e concursos públicos. Nota-se no discurso deles uma interferência das opiniões de professores "o próprio terceiro ano é o vestibular, os próprios professores falam isso". O contraste entre a avaliação que os jovens alunos fazem sobre o material fornecido pelo estado - "a apostila faz com que você pense menos, ela te dá tudo mastigadinho e isso não é muito bom" e a concepção do material por seus autores.

Os fascículos distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não declaram qualquer intuito de esgotar o conteúdo que desenvolvem; eles sugerem aos alunos algumas atividades de repetição a fim de facilitar a memorização e uma grande quantidade indicação de pesquisas, debates e oportunidades de reflexão com o intuito de mostrar a aplicabilidade e a importância dos conteúdos sugeridos.

A falta de percepção disso por parte dos jovens alunos permite-nos inferir que provavelmente uma repulsa de professores em relação ao material interfere na opinião deles:

Pesquisador: usa-se pouco a apostila?

Samuel: usa pouco... sim.... apesar de ser obrigatório... acho justo

Vitor: é tem matéria que... matemática por exemplo...

Pesquisador: você acha justo?

Samuel: acho extremamente justo...o que temos que aprender é com o professor... professor tá ali pra isso, não vai ser um pedaço de papel apenas que vai, né levar a gente ao sucesso.. não a apostila, cara....

Vitor: não a apostila...

Pesquisador: por quê? O que vocês têm no sentimento de vocês sobre a apostila?

Vitor: a apostila? É maçante. Ela pergunta muita vez a mesma coisa. Elas muitas vezes não tratam de assuntos que caem no vestibular que seria teoricamente mais importante

Samuel: o próprio terceiro ano é o vestibular, os próprios professores falam isso

Vitor: vestibular talvez um concurso público... é a apostila faz com que você não pense mesmo, ela te dá tudo mastigadinho assim e isso não é muito bom por que por aí você não vai ter situações dessas, você vai ter que pôr a cabeça pra funcionar.... ela tem que ter um nível baixo pra apresentar pros alunos se não...

Samuel: o professor sabe do que a sala precisa

Pesquisador: e aí partir do que ele sabe que a sala precisa ele vai superando.....

Samuel: exatamente

Pesquisador: entendi

Vitor: tem coisa na apostila que são importantes aí o professor passa mas não é tudo não... não é nem metade

Os pesquisadores e avaliadores, mesmo sabendo das condições reais de trabalho dos professores, não podem deixar de indicar que as práticas escolares são insuficientes para que se dê aos jovens alunos a possibilidade de ler o mundo criticamente e para que ele, a partir disso, desenvolva sua autonomia e sua capacidade de fazer planos de ação, bem como seja capaz de agir, em busca da construção de um mundo melhor.

Há no Ensino Médio, segundo Krawczyk (2009, p. 29), um processo em que os jovens perdem muito rapidamente o seu entusiasmo pelos estudos: no primeiro ano eles se sentem orgulhosos porque, “em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais”; no segundo, o processo de desencanto se inicia, pois aumentam tanto as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem quanto a importância dada ao desenvolvimento da amizade e da sociabilidade. No terceiro e último ano, por fim, vemos mais outra dificuldade surgir - aproxima-se um novo ciclo de vida e os alunos se confrontam com duas frustrações: “o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada” (KRAWCZYK, 2009, p. 29).

Os docentes parecem ignorar as incertezas e as inquietudes de seus alunos, apresentam um “comportamento etnocêntrico”, aparentemente “o mundo dos alunos é estrangeiro para a maioria deles”. (KRAWCZYK, 2009, p. 29)

Entre os jovens alunos entrevistados, ficou muito forte a percepção de uma separação entre o mundo e os interesses deles e o mundo e o universo de seus professores. Nenhum deles negava que seria uma ótima oportunidade conseguir estudar em uma instituição de ensino superior pública e reconhecida que ficasse em outra cidade. Mas também nenhum deles conhecia qualquer tipo de programa de permanência que costuma existir – ainda que de forma restrita e insuficiente nessas instituições.

Nenhum deles mencionou conhecer programas de permanência na universidade, como bolsas de auxílio ao aluno e moradias estudantis. Quando esses programas foram mencionados, os jovens alunos mostraram-se surpresos.

Pesquisador: e em universidade pública, o que vocês falam assim... vocês pensam na possibilidade de frequentar uma universidade pública...

Sérgio: eu até pensaria, só que aqui em Prudente... eu queria fazer uma universidade que eu não precisasse sair daqui, eu já tô acomodado aqui... eu não queria ter o trabalho de ter de procurar casa em outra cidade...outro... outro grupo de amigos tudo diferente entendeu? Eu já tô morando aqui, queria uma coisa aqui, só que a universidade pública que a gente tem aqui os cursos eu não me interesse por nenhum entendeu? Eu me interesse pelos cursos que tem na Unoeste...

Pesquisador: quando você fala de procurar, você fala que não quer sair daqui...

Sérgio: isso, eu não queria sair da cidade...

Pesquisador: beleza, é não sair por causa do incômodo de procurar outro lugar, de estabelecer outros círculos ou tem também a questão de grana? por que custa grana...

Sérgio:... os dois... os dois... é acho que envolve os dois, mas pra mim mesmo é mais a questão do incômodo

Toni: a parte do incômodo você consegue dar a volta por cima, consegue às vezes abrir mão de alguma coisa pra conseguir fazer uma faculdade fora, conhecer pessoas novas...

As possibilidades de frequentar um curso superior não se mostram inexistentes para os jovens alunos entrevistados, mas se mostram escassas. A maioria deles não mostra ter condições de estudar fora da cidade e, por não verem na universidade pública da cidade cursos que sejam de seu interesse, depositam suas esperanças em conseguir estudar em instituições privadas perto de suas casas contando com algum tipo de financiamento estudantil ou estudar em alguma outra cidade, mas sempre com o auxílio escasso dos pais e com a boa vontade de parentes ou de amigos da família.

Essas escassas possibilidades de estudos em instituições que realmente gostariam de frequentar parecem tirar dos jovens alunos entrevistados muito da motivação que poderiam ter para se apropriarem dos conteúdos programados para o Ensino Médio e se tornarem pessoas mais próximas da cultura letrada. Ainda que o vestibular concorrido fosse o objetivo aparentemente final de seus estudos, ele não tiraria dos jovens alunos a possibilidade de se interessarem nos conteúdos apresentados e se aprofundarem neles.

Estudar em outras cidades, para eles, depende de poder contar com a contribuição e com a boa vontade de algum amigo ou de algum parente próximo, para que possam morar em sua casa sem que o orçamento familiar seja comprometido.

Não houve, nas falas deles, menção a algum professor que lhes expôs ou lhes evidenciou a existência de programas de acesso e permanência em universidades públicas brasileiras; mas houve referência a incentivo dos professores em relação a eles fazerem com atenção e dedicação as provas do SARESP e do ENEM, ambas integrantes de programas de avaliação de larga escala que podem melhorar o reconhecimento da instituição perante a comunidade em que ela está inserida e, de acordo com Krawczyk (2014a), podem afetar tanto as condições de trabalho quanto as condições financeiras dos funcionários envolvidos com a escola. Não podemos afirmar que esse incentivo feito pelos professores seja completamente isento de interesses pessoais; Debord (2003b) defende que não há garantia de independência de ações e interesses daqueles que se inseriram no mundo dos eruditos. Mas podemos

comemorar o fato de, ainda que timidamente, existe o convite para que os alunos ultrapassem as avaliações internas à escola e procurem aplicar no mundo fora dos muros escolares algo do que foram convidados a aprender lá dentro.

O que notamos e lamentamos é que, sem incentivos mais intensos para estudarem e sem perspectiva de que o aprendizado lhes será verdadeiramente importante, os jovens alunos entrevistados perdem tempo e oportunidades em relação à sua inserção social e em relação à sua aproximação diante do pensamento crítico.

Camila: eu pensei, eu prestar Unesp... é.... meio do ano prestar Unesp também engenharia civil só que eu troquei a ideia, não queria mais fazer isso... daí eu não fui... eu consegui isenção consegui tudo... eu queria prestar Unesp aqui, porém depois do meio do ano eu parei de estudar que estudava todo dia em casa... eu parei... pra que que eu vou prestar? Muita coisa eu poderia ter aprendido e deixei de aprender... eu... capacidade minha de entrar diminuiu 50% ou mais...ai deixei... e no caso vou prestar só Unoeste. E a opção que o meu pai me dá de morar fora é só ir pro Mato Grosso do Sul – Campo Grande, caso contrário outra região não tem condições de ir sozinha só se for família inteira, por que eu 17 anos 18 anos que vem morando sozinha não tem condições de sobreviver e eu sou um ser incapaz no momento assim preguiçosa de tudo não sei fazer nada sozinha e no MS tem minha família lá e a universidade do lado da casa do meu pai lá, então seria fácil pra mim...É mais fácil ficar aqui mesmo.

Vitor: é... para estudar fora tem que ter um pouco de sorte algumas condições para ir pra algumas cidades... por exemplo, eu quero engenharia civil, aqui não tem mas tem em Bauru e eu tenho uma prima que mora em Bauru eu poderia morar com ela... tudo mais simples... é com o Enem eu tenho um primo que mora em Campo Mourão, faz UTFPR e lá também tem engenharia civil... poderia morar com ele e seria dividir despesas ele tem carro, podia me buscar essas coisas... seria tudo mais fácil do que ir sozinho ou ir pra um lugar que não tem ninguém assim... e tenho opção de ficar aqui fazer Unoeste agora abriu Toledo fazer Toledo... tem essas opções, vamos ver...

Victor: até porque seus pais não têm que tá pagando faculdade pra você, tem FIES¹⁶, PRO UNI então... não tem mais essa cobrança tão grande por estudar numa escola pública ou privada porque você vai ter que pagar.

Igor: mas é bem melhor a pública.

Victor: Mas os pais não tão mais exigindo assim, porque antes a condição financeira era bem mais apertada e agora já não tem mais essa preocupação porque você mesmo pode financiar e pagar. Então os pais não estão muito preocupados. Eles querem que você ingresse na faculdade independente de qual seja

¹⁶Fundo de Financiamento Estudantil

A possibilidade de financiamento do curso superior em uma instituição de ensino privada, independentemente da qualidade dos cursos que ela oferece, contribuiu para que os jovens alunos se sentissem menos pressionados por seus pais e familiares. Fica forte em seus discursos que, se existe alguma exigência em casa e na escola, essa exigência é por um curso superior, independente da sua qualidade. E escola não apenas não os incentiva a buscar uma educação superior de qualidade como também não lhes mostra que isso é possível (embora difícil) sem grandes investimentos financeiros.

Família e escola, ao permitirem que jovens alunos não conheçam programas de permanência em instituições de Ensino Superior, também permitem que eles juntem à incerteza diante da possibilidade de conquistar uma vaga no mercado de trabalho a certeza de que, contratando o FIES, terminarão o ensino superior com uma dívida financeira – ainda que não tenham trabalho garantido.

A função que se dá normalmente à escola, contudo, não é essa que desejamos – a de alertar os alunos e de incentivá-los à aproximação mais intensa com o saber historicamente construído. As escolas passaram, segundo Krawczyk (2014a), a receber um novo papel: evitar que os jovens alunos se tornem delinquentes. Para desempenhar essa tarefa, elas são chamadas a desempenhar um papel de ser mais um espaço de recreação do que de aproximação do conhecimento socialmente construído:

[...] as escolas são chamadas a criar um ambiente juvenil, por meio de atividades voltadas para a integração da escola com a cultura dos jovens e com a comunidade. Em muitos casos, trata-se de atividades que ocorrem durante e nos finais de semana, de lazer nas áreas de esporte, música, dança e ciência, que buscam recuperar a imagem positiva do jovem e muitas vezes se traduzem num “ativismo” pedagógico (KRAWCZYK, 2009, p. 29).

Os alunos, segundo essa autora, apreciam essas atividades e ficam muito satisfeitos com elas, mas a maioria deles desconhece o que é feito na escola nos fins de semana. As atividades extraclasse são desenvolvidas, normalmente, a partir de uma relação acrítica e compensatória, que reconhece as condições adversas da escola e de seus alunos, mas não tem intuito nem considera ter condições de modificá-la.

Outro ponto importante a ser verificado e estudado quando se pretende entender a realidade das escolas do Ensino Médio e a relação que jovens estabelecem com ela, segundo a autora, é a lógica do tempo para os jovens e para a escola. A cultura escolar, de acordo com ela, amiúde pressupõe que ensino e comportamento são destinados para um objetivo planejado previamente e ligado à ideia de progresso ou de transformação. Esta lógica do

tempo, para Krawczyk (2009), é diferente do tempo interior dos jovens, temperado de novos sentimentos, surpreendentes experiências e intensas emoções e apimentado pela imprevisibilidade da modernidade fluida (BAUMAN, 2001). Essa relação que cada um – jovens e escola - estabelece com o tempo dificulta ainda mais o diálogo entre eles.

Podemos dizer que a juventude está hoje perante um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes que se colocam em contradição com a lógica do tempo que tenta impor a cultura escolar. Pelas incertezas que lhe apresenta o futuro, pelo significado que o „tempo“ tem para a adolescência e por uma mudança cultural, vamos encontrar nos jovens o privilégio do presente (KRAWCZYK, 2009, p. 31).

A essa busca de diálogo entre jovens e atores da escola, soma-se ainda outro desafio que, para Krawczyk, é até mesmo paradoxal: conseguir ter docentes cada vez mais bem formados, motivados e atualizados diante de um processo de deterioração do trabalho docente e de adoção de políticas públicas que não condizem com os desafios contemporâneos

Para a autora, as estratégias para resolver a falta de professores que foram adotadas até agora não se mostraram eficazes; elas trouxeram, ao contrário do que se esperava, resultados piores do que aqueles obtidos anteriormente: professores muito mais preocupados com a manutenção de seu trabalho ou com a conquista de um emprego melhor do que com a elaboração e a execução de projetos a longo prazo com a instituição a que estão vinculados, mas com a qual não firmam compromissos em decorrência da sensação de transitoriedade, insegurança e injustiça que eles têm em relação ao seu trabalho.

Às estratégias de evitar evasão dos alunos, para Krawczyk (2009), devem-se somar outras, que fixem os professores na escola, permitam-lhes concentrar todo seu trabalho em uma única instituição e lhes deem remuneração que seja digna para o trabalho em locais de acesso fácil e diferenciada (para maior) nas regiões de maior dificuldade de acesso. Devem-se também implantar programas de formação em exercício capazes de dar aos professores condições de trabalhar com as novas demandas sociais dos tempos fluidos em que se encontram e, além disso, “garantir um padrão de qualidade equivalente aos cursos de formação de docentes ofertados por distintas instituições no País, nas modalidades presencial e a distância” (Ibidem, p. 33).

Se não forem implantadas estratégias como essa, segundo a autora, não há como pensar em profissionais capazes de fazer nosso Ensino Médio primar por sua boa capacidade de aproximar os jovens do conhecimento historicamente construído, do senso crítico e do exercício da cidadania.

Temos que ser honestos conosco para que o sentimento de „estranhamento“ não seja permanente nas escolas. As políticas de formação de professores e as políticas trabalhistas, nas últimas décadas, não têm sido atraentes nem para os licenciados escolherem a escola pública como espaço de trabalho, nem para outros profissionais irem para o magistério frente à crise de empregabilidade (KRAWCZYK, 2009, p. 33).

O balanço que a autora faz sobre o Ensino Médio em nosso país, no final de seu livro, é bastante contundente; e nada fantasiado ou utópico. Se não surpreende o leitor mais realista, ao menos chama os profissionais da educação, os gestores públicos e os pesquisadores a uma responsabilidade de transformação dessa realidade e a um compromisso maior com os jovens que frequentam a escola e são reféns de sua falta de qualidade.

As dificuldades no trabalho tornam os docentes e diretores pouco ambiciosos. Por enquanto, a maioria dos docentes tem suas ambições cerceadas pela ausência das condições básicas ou pelo reconhecimento externo. Por sua parte, as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico no qual vivemos. Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores conduziu à mobilização institucional, fortemente influenciada pela lógica organizacional empresarial, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. Perante a impotência das escolas para encontrar novas respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideais, cursos e material didático para reorganizar a escola e para capacitar os professores. (...) trata-se, portanto, de admitir que não se tem produzido a democratização do acesso à última etapa de escolarização básica, mas um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens, e em condições objetivas muito precárias. (KRAWCZYK, 2009, p. 34).

Pensar em soluções para essa gama de problemas e contradições do Ensino Médio exige ousadia e criatividade. Implantar práticas que possam mudar a realidade levantada nos mais diversos estudos consultados sobre esse nível de ensino exige diálogo com a sociedade e muito esforço conjunto. Diferentemente do que se possa imaginar, são necessários poucos recursos financeiros para essa tarefa; e o retorno dela seria de muito interesse público no Brasil: “custaria cerca de 1,3% do PIB¹⁷, um montante que não é pequeno, mas que cabe nas contas públicas, já que a carga tributária do País é de 38% do PIB. ” (KRAWCZYK, 2009, p.

¹⁷ Produto Interno Bruto

11). Isso evidencia, então, que não temos falta de recursos financeiros, mas sim falta de vontade e mobilização política.

Talvez essa falta de mobilização e de vontade política se explique pelo fato de a escola moderna, segundo a autora, ter nascido em outro momento histórico, com circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas diferentes daquelas em que estamos hoje inseridos. Seu papel, no passado, poderia ser facilmente identificado com a transmissão de regras e valores estabelecidos; hoje, entretanto, aproxima-se mais da possibilidade de reflexão sobre essas regras e valores e redefinição deles.

Sua tarefa, contudo, torna-se quase impossível se sua organização e seu funcionamento quase não mudaram, continuam verticais e burocráticos, continuam inseridas em uma sociedade que, segundo a autora, é “hostil” com a juventude e, segundo Bauman (2001) valoriza mais os projetos individuais do que os coletivos.

Para pensar o ensino médio, é necessário sermos ousados. Não podemos ser econômicos em ideias, nem em ações, nas mudanças, na formação e no orçamento. As exigências colocadas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somada à grave situação educacional do ensino médio, nos apresentam um conjunto enorme de desafios. (KRAWCZYK, 2009, p. 34)

Moehlecke (2012, p. 55) soma-se às vozes de que os desafios para que se melhore o Ensino Médio são intensos e vários. Para ela, esse nível de ensino destaca-se entre os desafios das políticas públicas educacionais. Mas há, de acordo com sua análise, motivos para que se creia na possibilidade de se conquistarem melhoras nesse nível de Ensino: embora ainda haja uma alta taxa de evasão escolar, a variação no número de matrículas e no público que procura a escola diminuiu bastante e, além disso, os parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011 (DCNEM¹⁸-2011) diminuíram as tensões entre a corrente que desejava um ensino mais voltado para o mercado de trabalho e aqueles que desejavam um ensino mais voltado para a formação destinada ao ingresso no ensino superior. Estabeleceu-se uma “base unitária” que se soma a uma “parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis”.

O mesmo documento, de acordo com a mesma autora, ainda dá outra esperança aos que lutam pela melhoria no Ensino Médio e sonham com ela, pois existe, ali, a preocupação

¹⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

diante do excesso de conteúdos oferecidos no pouco tempo de permanência do aluno nesse nível de ensino e a crítica à subordinação da educação ao mercado, que era muito presente nas diretrizes anteriores:

Se, por um lado, as DCNEM-2011 não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes. Um primeiro aspecto que vale ser mencionado é a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades. (MOEHLECKE, 2012, p. 54)

A essas medidas soma-se também a implantação e o desenvolvimento do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – cujo foco, de acordo com Lopes e López (2010, p. 106) é a “formação do indivíduo onicompetente para a eficiência social do sistema de ensino”. Sua característica e suas cobranças se diferenciam daquilo que era normalmente visto nos exames vestibulares tradicionais antes de sua implantação: interdisciplinaridade e diálogo dos conteúdos escolares com a realidade vivida e experimentada pelos jovens alunos eram suas marcas típicas e traziam grande entusiasmo aos educadores que sonhavam com uma educação mais ligada à realidade e às necessidades daqueles que frequentam a escola. Segundo as autoras, a essência do documento básico desse exame mostra que ele “visa à integração de saberes, mostrando-se sintonizado com dimensões críticas ao currículo disciplinar e, dessa forma, construindo seu processo de legitimação junto ao meio educacional mais amplo” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 110).

O ENEM, de acordo com a avaliação delas, colocou-se inicialmente com uma tarefa mais profunda do que a dos vestibulares. Enquanto eles eram vistos como provas que balizavam os conteúdos para determinar se o jovem poderia ou não entrar no nível superior e controlavam não só esse acesso mas também o currículo do Ensino Médio, o exame proposto pelo Ministério da Educação estabelecia “as performances exigidas para a vida e para o trabalho” (Ibidem, 2010).

O desempenho, o esforço e a capacidade dos alunos, contudo, passaram a ser analisados - ainda que contrariamente ao que se planejara - considerando apenas o desempenho dos alunos em um exame pontual, limitados ao saber-fazer:

As competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo

quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 100)

Ao longo de seu desenvolvimento, o caráter que o exame tinha - ser diagnóstico e parâmetro para novas medidas da escola - deixou de receber o valor que lhe foi planejado. Seu valor maior passou a ser, inicialmente, o marco de qualidade das escolas de maneira geral. A grande mídia e as próprias autoridades escolares, apropriando-se da lista de resultados das escolas, que o Inep divulga em ordem alfabética, elaborou um *ranking* das escolas, de acordo com a média do resultado de seus alunos. Esse *ranking*, então, passou a ser considerado pela população de maneira geral o grande - senão único - indicativo de qualidade das escolas.

Instaurou-se, assim, aquilo que Lopes e López (2010) chamaram de cultura da performatividade dentro das escolas. E a sociedade, envolvida na cultura do espetáculo e da competitividade, adotou o discurso midiático, proposto sem nem mesmo discutir o conteúdo ou o mérito das provas aplicadas aos jovens egressos do Ensino Médio.

A despeito de o presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), instituto formulador e implementador do ENEM, afirmar que a função do exame é diagnóstica para as políticas públicas e que não tem por objetivo fazer *ranking* de qualquer tipo de avaliação - até por saber que não só a escola, mas também a trajetória do aluno e o perfil sociocultural dele são muito importantes para os resultados obtidos (FERNANDES, 2007) -, a divulgação dos resultados de todas as escolas, por município e por ordem alfabética, permite a constituição de *rankings* divulgados pela mídia. O interesse por tais *rankings* gera as apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificadora as notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas. Mas, sobretudo, expressa o quanto a cultura da performatividade encontra sintonia com múltiplos interesses sociais, além da esfera do Estado. Tanto que, a despeito do interesse pelo tema, a discussão sobre as provas do ENEM só encontra espaço na mídia visando a ações preparatórias para os exames. É como se em uma avaliação não coubesse questionar o instrumento que gera o resultado obtido (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101).

A preocupação passou a ser mais relacionada a mensurar o desempenho dos indivíduos e das instituições a que eles estavam ligados para “conferir visibilidade ao conhecimento” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 99). O conhecimento, a partir de instrumentos de avaliação como esse e das análises que se fazem, passa a ser “encarado socialmente como expressão do resultado dos exames” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101). Esses exames, implantados nacionalmente e ganhando maior relevância no cenário da educação, passam a

permitir que “os conhecimentos legitimados dos estudantes” sejam vistos “como idênticos aos resultados dos testes que o representam.” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101).

A literatura científica, de acordo com Nogueira e Lacerda (2014), aponta que a elaboração de *rankings*, qualquer que seja a metodologia analisada, é sempre falha e que mais importante do que verificar a colocação das instituições neles é conhecer o que eles avaliam e qual é o tipo de informação que eles trazem. A divulgação da lista dos resultados das escolas no ENEM foi, de acordo com elas, um exemplo bastante negativo: houve uma hierarquia das escolas e um tumulto em decorrência disso sem que houvesse a compreensão dos resultados e da medida que foi feita.

Os impactos dessa lista foram intensos tanto para os estabelecimentos de ensino como para a sua clientela: o mais direto deles, de acordo com as autoras, foi sua interferência na escolha das famílias em relação à escola para seus filhos. As escolas posicionadas no topo da hierarquia dos estabelecimentos atraem os alunos considerados bons do ponto de vista acadêmico e comportamental. Essa atração, ainda para as autoras, mantém a posição favorável das escolas que estão no topo dos *rankings* e aumenta ainda mais a disparidade entre elas e as demais do contexto local.

Essa dinâmica gera uma competitividade entre as instituições de ensino que, em busca de melhor reconhecimento e aquisição de mais recursos de acordo com seu desempenho medido por meio desses exames, disputam os “melhores” alunos. A isso que se chama “quase-mercado educacional” que, segundo as autoras, mescla financiamento público para as escolas, regulação estatal do ensino, alguma possibilidade de escolha por parte dos pais em relação à escola em que seus filhos se matricularão e, por fim, concorrência entre as escolas.

No quase-mercado educacional, os alunos e suas famílias competem pelo acesso às escolas públicas mais bem reputadas. As escolas, por sua vez, por meio de critérios mais ou menos claros e lícitos, selecionam seus alunos. (...). No caso das escolas públicas brasileiras, estudos têm indicado que se encontra um quase mercado educacional (...), promovido pelas ações de escolha da escola empreendidas pelas famílias (mesmo onde existem leis de setorialização de matrícula), pelas políticas educacionais de avaliação, de concessão de autonomia aos estabelecimentos de ensino e de financiamento das escolas em função do alcance de metas (políticas de bonificação, etc.) (NOGUEIRA; LACERDA, 2014, p. 134).

Dessa forma, pode-se entender que tanto o ENEM quanto o SARESP têm duplo caráter para o Ensino Médio: de um lado orientam para a adoção de práticas educativas que levem o aluno a relacionar mais os conteúdos escolares com a realidade experimentada por ele na sua vida fora das paredes da sala de aula. De outro lado, contudo, não foram capazes de

levar as escolas a superarem a cultura da performatividade e, ao contrário disso, estabeleceram um processo de responsabilização dos professores, autorregulação dos alunos e competitividade entre as escolas muito distante daquilo com o que sonhavam muitos educadores quando da implantação desse exame na educação brasileira.

As práticas e as intervenções avaliativas do Estado brasileiro na educação, portanto, não satisfizeram aquilo que Gramsci (1982) levantava como adequado para a formação dos jovens, que consistia em lhes dar a possibilidade de se inserir na atividade social depois de havê-los conduzido a “um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p. 121). Ao contrário disso, elas favoreceram ainda mais as famílias das camadas já intelectualizadas, pois não mudaram o ambiente hostil àqueles que ainda não haviam absorvido o “ar letrado” (GRAMSCI, 1982) e deram aos iniciados mais ferramentas de escolha em relação à escolha de onde estudar e de como segregar-se daqueles que “atrapalham” o rendimento escolar.

Para o pensador italiano em questão, a escola deveria se organizar com base no coletivismo, ser livre da disciplina “hipócrita e mecânica” (GRAMSCI, 1982, p. 123) e incentivar que professores e alunos estudassem em conjunto, assistindo aqueles que mais precisassem de auxílio em vez de excluindo-os. Assim, teríamos uma escola ativa, que poderia, a partir da obediência a alguns parâmetros de ação responsável por parte dos agentes escolares, coroar-se em uma escola criadora:

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tomada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação do conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Questões como baixa qualidade, falta de sentidos e objetivos claros, e aparente descompasso entre práticas do Ensino Médio e os interesses dos jovens são, de acordo com Spósito e Souza (2014), persistentes. Superá-las exige, segundo Spósito (1997), que se ouçam os jovens para além do cotidiano escolar e que se façam estudos relacionados ao que eles dizem a respeito de sua experiência com a escola.

A maior preocupação dos jovens alunos entrevistados, entretanto, não é com a cultura da performatividade escolar, não é com um “bom resultado” no ENEM ou no SARESP. Sua preocupação é maior com uma escola que lhes ouça e atenda às suas demandas. Sua preocupação é com o sentimento de impotência que têm diante de das dificuldades que encontram para fazer da escola um lugar que seja, de fato, de aprendizado. É por isso que usaram bom tempo de nossas reuniões para reclamar das dificuldades de comunicação que tinham com a gestão escolar, mesmo sabendo que dificilmente as críticas que faziam ao pesquisador seriam ouvidas pela direção no curto prazo. Mesmo alertados para a falta de poder do pesquisador, eles insistiram em indicar seu descontentamento com a gestão escolar. Queriam ser ouvidos. Usaram parte de nossas reuniões, então, para fazer um desabafo e, ao mesmo tempo, um pedido de socorro:

Pesquisador: Olha, tem muitas coisas que vocês estão falando aqui que são super importantes, mas eu não terei condições de levar isso para a direção. De repente vocês estão enxergando em mim uma pessoa que vai fazer essa mediação.

Isabela: Não.

Bianca: Não a gente só está falando que...

Pedro: É tipo um desabafo, só

Isabela: A gente só tá falando a nossa relação com a nossa escola.

Gabriela: Tá todo mundo assim, nossa, o ano passado eu tava revoltada com a escola, eu tava querendo mudar de escola e eu nunca quis mudar e no ano passado, depois que entrou essa diretora eu fiquei muito brava, minha vontade era mudar

Vitor: A gente sabe que você (dirigindo-se ao entrevistador) não vai poder chegar lá e fazer as coisa mudarem.

Gabriela: Eu não mudei porque eu sabia que tem muitas escolas piores em questão de ensino. Ai eu não saí.

Existem críticas dos jovens alunos entrevistados à escola e à gestão dela – e mostramos isso à coordenação nos momentos em que pudemos. Acima delas – entretanto - existe o reconhecimento, entre os jovens alunos, de que a escola é uma referência entre aquelas que oferecem educação pública e gratuita na cidade em que os jovens entrevistados estão morando. Essa posição de destaque que a escola conquistou na cidade pode representar-se como resultado daquilo que Nogueira e Lacerda (2014) denominam de quase-mercado educacional: alunos e suas famílias disputam vagas nas escolas mais bem reputadas e as escolas, com seus recursos, selecionam seus alunos. Assim se monta um círculo virtuoso para algumas escolas e se dificulta a ruptura do círculo vicioso de muitas outras.

São muitos, enfim, os desafios para se conseguir uma escola que satisfaça as múltiplas necessidades e as diversas vontades dos jovens que frequentam a sala de aula. A considerar o

que Abdalla (2004) levanta em seu livro, nem alunos nem professores estão satisfeitos com o que se faz dentro da sala de aula. Os professores ouvidos por ela estão desmotivados, sentem-se desvalorizados e não acreditam mais no poder de transformação social que a educação tem. Os alunos também ouvidos por ela vêem pouco ou nenhum sentido naquilo que a sala de aula lhes oferece, sentem que as matérias mais ligadas com o seu cotidiano – Sociologia, mais especificamente – são pouco desenvolvidas nas aulas e aquelas que mais se distanciam daquilo que eles conseguem observar – Matemática – são as que mais recebem tempo para serem desenvolvidas na escola.

De acordo com a pesquisadora, eles vão para a escola e valorizam-na como um bom espaço de convivência, mas não valorizam a sala de aula como espaço de aprendizado. Creem que aprender aquilo que a sala lhes proporciona não lhes oferecerá possibilidade de ascensão social. Para ela, a escola é um espaço privilegiado, “lugar de fronteira entre ser criança e ser adulto, lugar de trégua” que deveria ser melhor aproveitado inserindo-lhe um clima mais amistoso e descontraído sem, contudo, perder de vista o seu papel maior.

As famílias dos alunos, conforme levantou essa pesquisadora e diferente do que prega o senso-comum, interessam-se pela vida escolar de seus filhos; valorizam a frequência e a participação deles na sala de aula; consideram a escola um importante lugar que dá aos jovens a oportunidade de muito aprender e, ao mesmo tempo, protege-os dos perigos encontrados na rua. Se não dialogam muito com a escola, isso não acontece por falta de interesse deles, mas por falta de sentimento de apoderamento e de competência para dialogar com diretores, coordenadores e professores.

Os jovens alunos entrevistados pela pesquisadora, da mesma maneira que suas famílias, igualmente valorizam a escola e sabem de sua importância. Valorizam os professores e pedem a atenção deles. Reclamam da falta de diálogo entre eles e seus professores. Não gostam das aulas que lhes parecem pouco relacionadas com suas realidades e com suas necessidades. Se vão à escola e matam aulas, é porque não aceitam os conteúdos que não lhes parecem importantes. Negam a escola atual, mas não negam a escola que consideram ideal. Estudam pouco e dedicam-se pouco à atividade acadêmica? Sim. Mas não porque desconsiderem a importância do saber socialmente construído.

Marcados pela complexidade do cotidiano, pelas relações muitas vezes conflituosas com o trabalho, com a família, esses jovens transformam, “envergam” mesmo, o ambiente da escola em espaços agradáveis, onde haja lugar para o namoro, a brincadeira, a trégua e o encontro. Sem dúvida, esses espaços são recriados nos interstícios da organização escolar, entre uma aula

e outra, nas ausências dos professores ou no horário em que eles “enforçam” uma aula ou outra” (ABDALLA, 2004, p. 105).

As dificuldades escolares, portanto, relacionam-se menos com questões de estrutura física do que com questões de significado simbólico. As primeiras são importantes sim, pois dificultam a concentração e a dedicação para os estudos; mas podem ser minimizadas se e quando os jovens alunos se identificarem com aquilo que se lhes oferece.

A sala de aula e a escola são valorizadas pelos jovens alunos entrevistados. Mas, segundo o que se percebe e de acordo com o que afirma Abdalla (2004), eles atribuem a ela mais o significado de espaço de convivência do que o significado de espaço de aprendizado. A sala de aula, bem como a escola, são lugares de “trégua”, lugares de “fronteira entre ser criança e ser adulto”. É prazeroso a eles tudo aquilo que conseguem desenvolver entre pares no espaço que, embora seja desconfortável, oferece-se aberto às ressignificações simbólicas que os jovens alunos lhe dão e ao “estar-junto” que é muito valorizado pela condição juvenil:

Pedro: Mas também depende, quando a gente pega aula com um professor legal mesmo, divertido, gostoso, a aula passa num instante e você nem percebe. (o grupo faz sinal de concordância)

Jordana: Mas só que eles são minorias.

(Vozes sobrepostas reclamando das más condições da sala de aula, sobretudo do calor e da falta de ar-condicionado, apontando que o ventilador não basta.)

Isabela: E sempre causa briga, e eu acho que é muita pessoa para uma sala só. Quarenta pessoas em uma sala pequena

Jordana: Às vezes fica quarenta conversando ao mesmo tempo.

Isabela: Ou às vezes o professor tá explicando e alguém fala alto e atrapalha a sala inteira e ele não quer calar a boca, que saco.

Pedro afirma que “a aula passa num instante” quando o professor é “legal mesmo, divertido”. Sua fala nos aponta para o prazer de aprender quando ou conteúdo faz sentido para o aluno. Charlot (2000) também argumenta nesse sentido e alerta para a importância de conquistar a atenção do estudante a partir da evidência que os saberes a ele oferecidos têm relação direta com sua vida e podem lhe facilitar as conquistas que ele tem em mente. Mas Charlot (2000), assim como Freire (2007) e Abdalla (2004) remetem à seriedade e ao compromisso da escola em relação ao saber historicamente construído e creditam à escola a responsabilidade de incentivar jovens alunos a não apenas entrarem em contato com ele como também se aproximarem afetiva e intelectualmente dele. Os jovens alunos entrevistados, contudo, não se mostraram nem familiarizados com o conhecimento acadêmico nem apaixonados por ele.

A fala do jovem aluno também remete a Freire (2007); segundo o educador, é muito importante o professor conquistar o aluno a partir da evidência de que ele, professor, tem compromisso com o saber crítico e com o diálogo aberto e profundo com os alunos. Esse tipo de postura – a do diálogo aberto, mas não distanciado do saber nem da formação crítica dos jovens alunos – parece ter feito Pedro eleger algum professor como “*legal mesmo, divertido*”.

Para Abdalla (2004), é difícil, demanda tempo e muito esforço - mas não é impossível - implantar uma escola verdadeiramente democrática, de que os jovens realmente precisem e que eles de fato queiram. Contribuem para essa dificuldade “o autoritarismo que sempre impregnou nossa prática educacional” (Ibidem, p. 107), a nossa cultura de confiar aos técnicos “e só a eles, a capacidade de planejar e governar” (Ibidem, p. 107) e a nossa falta de experiência com o tipo de organização escolar de que precisamos, “pois não é fácil praticar e ensinar o que nós também nunca aprendemos” (Ibidem, p. 107).

Fazer isso pode colaborar para a permanência significativa do jovem na escola, a relação saudável entre ele e a sala de aula. Fazer isso pode evitar que o jovem não abandone a escola em decorrência de, principalmente, fatores internos a ela, conforme indicam Spósito e Souza (2014) e Abdalla (2004). Fazer isso pode possibilitar, enfim, a qualidade que Spósito e Ramos (2014) indicam ter fundamentos ético-políticos:

Os fundamentos da qualidade do ensino são, sobretudo, ético políticos e devem ser definidos a partir de, pelo menos, duas premissas: a qualidade da escola se define, sobretudo, pela sua capacidade de absorver e de manter o maior contingente possível de jovens que possam cultivar uma relação significativa com a instituição educativa (SPÓSITO; RAMOS, 2014, p. 43).

Os desafios, como vimos, não são poucos nem são pequenos. Nenhum dos textos que consultamos promete facilidade de vencê-los, nenhum deles mostra contentamento com o Ensino Médio como se encontra, nenhum deles subestima a importância de se colocar a juventude em contato com o conhecimento socialmente construído nem a capacidade transformadora que esse contato traz para os homens. Precisamos - para alcançar esses objetivos - de muitos estudos que deem voz aos jovens (SPÓSITO, 1997; ABDALLA, 2004; SPÓSITO; RAMOS, 2014), que aprofundem o debate teórico colocando-o em contato com o empirismo e as características próprias do Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012) e que sejam ousados, capazes de fazer o diálogo produtivo com os mais diversos métodos e com as mais diversas correntes ideológicas; mas que nunca desconsiderem o árduo trabalho e o árido caminho que temos a percorrer (KRAWCZYK, 2009 e 2014a).

Para discutir esse assunto com a produtividade necessária e para fazê-lo ter ao efeito de mudança de que precisa o Ensino Médio, é preciso ser sempre sério no discurso e responsável na prática. É apenas com essa postura somada à necessária abertura ao contínuo diálogo com os jovens e com a realidade em que estamos inseridos que tanto a academia quanto a escola serão capazes de trazer ao público o que ele espera delas: proteção em relação aos perigos de um mundo sem parâmetros éticos e morais e propostas de mudanças a fim de que se conquistem - em meio a tantas inseguranças e incertezas - luzes e ferramentas para se iluminarem novos caminhos e para se construírem novas possibilidades de liberdades (BAUMAN, 1998; 2001 e 2013).

Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas. (GRAMSCI, 1982, p. 139)

Uma das maiores dificuldades para que se reestruture o Ensino Médio é compreender o seu público: os jovens alunos. Sem que eles sejam devidamente compreendidos, pouca serventia têm a percepção das características do contemporâneo e o estudo das instituições escolares que abrigam esses alunos. É nesse sentido que elaboramos o próximo capítulo.

4 PARTE DA TRIPULAÇÃO E DOS PASSAGEIROS DA BARCA DO ENSINO MÉDIO: JOVENS

O espaço acadêmico brasileiro tem se dedicado, nos últimos anos, ao debate crítico sobre a temática das juventudes na área da educação. Entretanto, nas escolas de Ensino Médio e no imaginário social, ainda persistem conceitos generalizadores sobre jovens e – em parte como consequência disso – o diálogo jovem-escola/jovem-sociedade tem sido pouco produtivo e poucas vezes capaz de superar conflitos. Conforme nos indica Teixeira (2014), é preciso considerar que o jovem aluno é, antes de tudo, um jovem. Jovem, nessa expressão, é o substantivo, é o essencial; aluno é o adjetivo, o acessório. Também não se pode reduzir nossa compreensão sobre o que é a juventude a uma definição etária ou a uma idade cronológica (DAYRELL; CARRANO, 2014).

A partir dessa percepção, devemos nos afastar do senso-comum sobre o que é ser jovem e nos aproximar mais dos seres jovens que estão em nosso entorno. Conhecê-los deriva da convivência com eles e da leitura atenta dos sinais que eles nos dão. Conhecê-los deriva da percepção de suas características em comum e de suas particularidades. Dessa forma, quando escrevemos “jovens” nesse texto, estamos nos referindo às características comuns que muitos deles apresentam, mas não temos a pretensão de falar que todos eles têm essas características. Conhecê-los deriva da apreensão e da convivência com a diversidade e a alteridade, elas nos trarão a compreensão de que eles, os jovens, não são como somos, são outros sujeitos, têm outras individualidades, outros corpos e outras subjetividades (TEIXEIRA, 2014).

Dificulta a compreensão desses sujeitos o fato de os termos “juventude”, “jovem”, “adolescência” e “adolescente” terem sido, historicamente, fontes de ambiguidades e de taxações diversas. Em Aristóteles, há a evidência de que a presença de jovens entre adultos incomodava pelas suas vontades “violentas, mas sem duração” (ARISTÓTELES, 1959 apud DOTTI, 1973, p. 15). Sarmiento (2004) evidencia que crianças também foram por muito tempo tratadas como um estorvo, um “apêndice do gineceu” até terem capacidade de trabalho; hoje, podemos dizer que muitos jovens têm “capacidade de trabalho”, mas faltam-lhe vagas no mercado, daí serem muitas vezes considerados um problema social ou a promessa de um futuro melhor. Nesse mesmo sentido, Pais (1990) indica que a juventude foi frequentemente relacionada a uma fase de vida associada a “problemas sociais” e a “irresponsabilidades”:

Um adulto é “responsável”, diz-se, porque responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e

remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e aprovisionamento). A partir do momento em que vão contraindo essas responsabilidades, os jovens vão adquirindo o estatuto de adulto (PAIS, 1990, p. 141).

A juventude, de acordo com esse autor, foi tratada pelo senso-comum como um mito difundido pelos *media* a partir da fragmentação das culturas juvenis. Segundo ele, existem duas correntes de estudos sobre a juventude na sociologia: a geracional - que procura características comuns a todos os jovens, em oposição aos adultos - e a classista - que analisa os jovens de acordo com o grupo social ao qual eles aderem e estão inseridos. As duas correntes, entretanto, têm como referência uma cultura dominante:

[...] tanto para a corrente “geracional” quanto para a corrente “classista”, o conceito de *cultura juvenil* aparece associado ao de *cultura dominante*. Para a corrente “geracional”, as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas; para a corrente “classista”, as culturas juvenis são uma forma de “*resistência*” à cultura da “classe dominante”, quando não mesmo a sua linear expressão. Daqui resulta que, de um ou de outro modo, as culturas aparecem subordinadas a uma rede de “determinismos” que, estruturalmente, se veicularam entre “cultura dominante” e “subculturas” (PAIS, 1990, p. 160).

O mesmo estudioso alerta para o fato de que não se pode andar ao sabor desses duas correntes, sob o risco de, como náufragos à deriva, deixar-se arrastar por elas. Ele prefere, então, falar de “paradoxos da juventude”, pois percebe que análises geracionais e classistas podem ser “derivadas ou assimiladas”:

O certo é que esses elementos tanto podem ser próprios ou inerentes à fase de vida a que se associa uma das noções de “juventude”, como podem, também, ser derivados ou assimilados: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente geracional da sociologia da juventude) que, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente classista). Aos diferentes sentidos que o termo “juventude” tem tomado e às manifestações de sentido contrário que entre os jovens é possível encontrar - nos seus comportamentos cotidianos, nos seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais - chamarei, em termos latos, de paradoxos da juventude. (PAIS, 2000, pp. 140-141)

Para ele é importante não se prender exclusivamente à corrente classista ou à geracional. Pode-se usar as duas simultaneamente a fim de analisar os jovens usando tanto métodos de estudos antropológicos como métodos de estudos sociológicos:

Mais que fazer uma dedução dos “modos de vida” dos jovens a partir de um “centro” imaginário correntemente identificado com uma cultura dominante (de gerações ou de classes), parece ser preferível estarmos prioritariamente abertos a uma análise ascendente (passe a expressão) dos modos de vida dos jovens, partindo dos seus infinitesimais mecanismos, das estratégias e táticas quotidianas, tentando perceber como esses mecanismos são investidos, utilizados, transformados, quais são as suas possíveis involuções ou generalizações. É esta forma de olhar a sociedade, através do cotidiano dos jovens, uma condição necessária para a abordagem de alguns dos paradoxos da juventude. (PAIS, 2000, p. 163)

Bauman (2011) indica que muitas são e muitas foram as maneiras como se veem e interpretam os jovens; mas predomina uma veia geracional entre elas, pela qual jovens e adultos se opõem a partir de características e valores distintos que buscam cultivar. E esse processo faz intensificarem-se as incompreensões geradas entre as gerações.

As diferenças de percepção já assumiram tantas facetas que, ao contrário do que se passava nos tempos pré-modernos, os jovens não são mais vistos pelas velhas gerações como “adultos em miniatura” ou “mini adultos”, como “seres ainda não plenamente maduros, mas fadados a amadurecer” (entendendo-se por “maduro” ser “igual a nós”). Hoje, não se espera nem se pressupõe que os jovens “estão em vias de se tornar adultos como nós”; a tendência é vê-los como um tipo diferente, que permanecerá diferente “de nós” por toda vida. As discrepâncias entre “nós” (os mais velhos) e “eles” (os mais novos) não nos parecem mais corresponder a uma fase passageira e irritante, que tenderá fatalmente a se dissipar e a desaparecer à medida que eles amadureçam para as realidades da vida. Os jovens sem dúvida vão permanecer; eles são irrevogáveis. A consequência disso é que jovens e velhos tendem a se perceber mutuamente com um misto de incompreensão e mal-entendido. Os mais velhos temem que os recém-chegados ao mundo acabem estragando e destruindo a “normalidade” que conhecem e lhes parece confortável e decente, mas que custaram tanto a construir e preservar com carinho; os mais jovens, ao contrário, têm uma enorme urgência de consertar o que os mais velhos estragaram. Nenhum dos grupos se sentirá satisfeito (pelo menos não completamente) com o atual estado de coisas e com o rumo que seus mundos parecem seguir – e culpa o outro por sua insatisfação (BAUMAN, 2011, p. 13).

O mesmo autor (1998, 2013) evidencia que os jovens são vistos pelo mercado e pela cultura dominante como modelos de liberdade e de beleza; mas seus atos são referências de valores apenas se estiverem diretamente relacionados ao consumo e pouco ou nada ameaçarem a estrutura dominante do capital. Caso contrário, se ficarem “presos” a manifestações culturais que contrariam a sociedade de consumo ou se ficarem aproveitando os benefícios que a solitude traz, são considerados “sorvedoures” de recursos públicos, elementos a serem educados/doutrinados para o convívio social harmônico.

Outros autores – entre eles destacamos Carrano (2009, 2007), Dayrell (2007, 2014), - não desconsideram as diferenças existentes entre os vários grupos existentes entre os jovens; mas preferem falar de “condição juvenil” a fim de permitir melhor compreensão geral sobre eles e superar os mitos propagados pelos *mass media* que alimentam o senso comum.

Optamos por trabalhar com a ideia de “condição juvenil” por considerá-la mais adequada aos objetivos dessa discussão. Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Falamos então, em nosso texto, de jovens. Buscamos evidenciar semelhanças entre eles; e deixamos claro que não se encontrarão igualdades, mas semelhanças e diversidades.

Sua condição, em geral, é negativamente tensa. Contribuem para isso a falência do Estado como promotor de direitos, o descrédito das instituições e atores tradicionais (a escola é uma delas), as pressões dos mercados produtores de necessidades e sentidos culturais, as ameaças das drogas e do crime organizado e, sobretudo, a relativa ignorância acerca do simbolismo das culturas juvenis (CARRANO, 2009).

Embora haja um discurso de valorização daquilo que se imagina ser jovem – principalmente a liberdade, a beleza e a saúde - os jovens, sobretudo aqueles dos setores mais empobrecidos em nossa sociedade, não dispõem da garantia dos serviços e das obrigações públicas que lhes devem oferecer acesso a bens materiais e culturais, bem como a espaços de tempo que lhes permitam viver plenamente essa fase da vida (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Há também a visão da juventude pelo negativo, pelo que ela não tem. Dessa forma, vê-se a juventude como uma fase de transição para a vida adulta, o jovem é visto, assim, como um "vir a ser" adulto ou ainda como um ser em condições de moratória, pois possui todas as condições físicas que lhe permitem experimentar aquilo que o adulto experimenta, mas não tem a permissão social para fazê-lo, porque não possui seus próprios recursos financeiros, ou porque ainda depende daqueles que o sustentam ou porque não conta com a chancela dos valores estabelecidos.

Talvez por causa da dependência de muitos jovens em relação aos adultos e da tentativa que eles fazem para se livrar das imagens negativas atribuídas a eles é que se criou uma outra imagem negativa da juventude: a da juventude como fase criadora de problemas. Associa-se a ela a violência, a drogadição, o sexo desumanizado e outros tantos desvios de conduta que -em verdade - não são típicos de uma etapa da vida humana, mas sim típicos da condição humana.

Apegar-se a esses modelos negativos e totalizantes que foram socialmente construídos sobre os jovens não nos permite compreendê-los. Pelo contrário: gera o afastamento entre um “nós”, supostamente “adultos sem problemas”, e um “eles”, supostamente “jovens geradores e receptores de problemas”. Criamos, com isso, um Outro, que é o portador das faltas e que precisa de nossa ajuda para se tornar um de nós (ARROYO, 2014).

É dessa criação de um Outro que precisamos fugir para compreender quem é o jovem em sua realidade e em sua diversidade. Essa compreensão parte da constatação de que o conceito de juventude e de adolescência foi histórica, cultural e socialmente criado com recursos tanto da Sociologia quanto da Psicologia (DAYRELL; CARRANO, 2014). Enquanto essa se pauta mais no sujeito e em suas experiências singulares dentro de seu processo de transformação, aquela tende a se centrar nas relações sociais que podem ser estabelecidas entre sujeitos ou entre grupos, podendo haver vínculos ou rupturas entre elas. Ambas, contudo, têm suas polêmicas e os pontos em que não há convergência plena de sentidos.

Dessa forma, quando citamos a palavra "jovens" nessa pesquisa, não falamos de todos aqueles seres que têm entre 15 e 30 anos como se entendamos que são todos iguais. Estamos falando desses seres naquilo que eles têm de semelhança, estamos falando de uma categoria social que, como tal, foi criada a partir de características que permitem agrupá-la como um conjunto de pessoas com suas idiossincrasias, com suas particularidades e com seus *modus vivendi* específicos; mas pessoas que apresentam entre si muito mais semelhanças do que diferenças.

Sabemos que a juventude é uma categoria socialmente destacada das sociedades industriais modernas em decorrência de um processo que criou novas condições sociais como a transformação da família, a generalização do trabalho assalariado e o surgimento de instituições como a escola, espaço destinado para a "educação" e a disciplina daqueles que não podiam trabalhar.

Nesse processo, então, ser jovem passou a indicar uma condição social que não se restringe a critérios de idade ou biológicos.

A juventude é, simultaneamente, uma condição e uma representação social. Ao lado das transformações sofridas pelo jovem há as construções sociais e históricas sobre ele.

O senso comum e algumas linhas de pesquisa de cunho mais biologicista consideram que o ser entra na juventude a partir da adolescência, marcada sobretudo por transformações psicológicas e biológicas que lhe dão mais condições de inserção social. De acordo com esse modo de pensar, é na juventude que o corpo ganha força e volume, adquire a possibilidade de gerar filhos e apresenta mais sinais da sexualidade. Esse modo de pensar ainda indica que na juventude a mente e a fala apresentam vontade de receber menos tolhimento familiar, buscam mais independência, procuram maior autonomia.

Mas estudos e pesquisas preconizam que esse processo não pode ser considerado como fase de transição para a adultez, marcada por fatos que nem sempre acontecem em uma sequência previsível e nem sempre acontece ao longo da vida - trabalhar, conquistar a independência financeira em relação aos pais, terminar os estudos, casar, morar na própria casa e ter filhos.

Ser jovem é experimentar parte de um processo ao qual Dayrell e Carrano (2014) chamam de crescimento totalizante. Esse processo, de acordo com eles, ganha contornos típicos de um conjunto de vivências experimentadas por quem se encontra em um dado contexto social. Ser jovem não é passar por uma etapa com um fim previamente estabelecido, e também não é passar por um momento de preparação que deve ser superado ao se alcançar a adultez. O jovem não é, de maneira alguma, um vir-a-ser. Ele é um ser, com todas as suas particularidades, experiências e idiosincrasias.

O jovem é um ser que experimenta um momento muito forte de inserção social, que vai se descobrindo e vai percebendo as possibilidades e os limites que se abrem em sua vida, em muitas dimensões: afetivas, culturais, profissionais, estudantis, amorosas, religiosas, familiares...

Diferentes condições sociais, diferentes realidades culturais, diferentes experiências de gênero e diferentes territorialidades contribuem para que haja diferentes modos de se vivenciar e experimentar a juventude.

Existem também, entre os jovens, as diversas condições de acesso aos bens culturais, educacionais e econômicos oferecidos pela sociedade. A juventude é uma categoria dinâmica e plural; não há que se afirmar a existência de UMA juventude. Não entendemos o termo “jovens” como uma palavra que – por ser muito cheia de sentidos e muito imprecisa – é vazia de significados precisos.

Devemos considerar que existem diversos jovens que, enquanto sujeitos, sentem e experimentam a juventude de acordo com seu contexto sociocultural e elaboram a sua juventude de acordo com suas possibilidades e seus interesses. Há, portanto, juventudes, e não uma juventude.

Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de JUVENTUDES, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

No Brasil, especificamente, a maioria dos jovens vive em famílias que pertencem às camadas mais empobrecidas da sociedade, com renda familiar per capita inferior a um salário mínimo (DAYRELL; CARRANO, 2014). Se essa é a realidade da maioria da população jovem brasileira, também é a da maioria da população adulta e da maioria da população infantil. Nesse sentido, portanto, não é o escasso acesso aos bens materiais que diferencia os jovens dos adultos e das crianças.

Em países europeus, fala-se de uma "moratória" quanto ao emprego dos jovens: eles têm condições físicas e psicológicas de trabalhar, mas não têm oportunidades de trabalho. No Brasil, contudo, a maioria dos jovens - exatamente por viver em situação econômica desfavorável e por fazer parte de uma sociedade em que a exploração da mão de obra infanto-juvenil subqualificada e mal remunerada é menos condenada pela maioria da sociedade - precisa trabalhar para conseguir experimentar sua condição juvenil e conseguir algum recurso para o lazer, o namoro e o consumo (CARROCHANO, 2014). Não há, dessa forma, a moratória quanto ao trabalho em nosso país.

Uma grande parte da juventude, que é socialmente excluída e explorada, recebeu a possibilidade de frequentar a escola de Ensino Médio em nosso país, que fora concebida para receber a minoria dos jovens - aqueles que herdavam condições de incluídos e privilegiados sociais. Em decorrência desse hiato existente entre quem está entrando no Ensino Médio e para quem esse nível de Ensino foi elaborado, bem como entre a realidade em que o Ensino Médio foi projetado e a realidade que experimentamos hoje é que se pode falar de uma necessidade de reelaboração e reestruturação da escola para os jovens alunos brasileiros a partir de um processo de reconhecimento tanto de quem vai frequentá-la quanto da realidade em que ela está inserida.

É preciso reconhecer que existem culturas juvenis, que se tornaram bem mais visíveis no Brasil a partir da década de 90, com a evidência de suas dimensões simbólicas expressas em suas posturas, suas roupas, suas músicas, suas danças, seus vídeos, enfim suas linguagens que passaram a ser menos discriminadas e receberam bom destaque da grande mídia.

Não podemos, entretanto, desconsiderar que houve também um processo de estereotipação da juventude protagonizado pela própria grande mídia que se responsabilizou por dar mais voz e mais visibilidade às culturas juvenis. Ao mesmo tempo em que ela mostrou a diversidade de culturas, também criou o estereótipo do jovem problema, questionador, revoltado, inconformado e, paradoxalmente, modelo. Modelo sim, mas modelo físico e sexual. A liberdade juvenil exaltada e elogiada pela mídia se liga mais às frequentes experimentações amorosas e aos relacionamentos efêmeros com as pessoas e com as culturas do que com aquela relacionada ao questionamento dos padrões sociais estabelecidos.

A liberdade da condição juvenil - tanto aquela ligada aos relacionamentos quanto aquela ligada aos padrões culturais estabelecidos - deve-se mais ao momento de experimentação, de formação e de conquista de autonomia pelo qual passam aos jovens do que a uma suposta revolta ou inconformismo. E cabe ressaltar: essa liberdade, como todas as outras experimentadas pelos seres humanos de maneira geral, é cerceada e limitada pelos inúmeros mecanismos de coerção e coação social a que todos estamos sujeitos (WELLER, 2014).

Tanto jovens quanto crianças, adultos e idosos são consumidores, fruidores e produtores de cultura. Uma das características típicas da condição juvenil é o gosto por se reunir em grupos. Nessas reuniões há tanto a fruição quanto a produção cultural. Jovens agrupam-se para ver, ouvir, ler, debater e produzir textos, músicas, vídeos e outros tantos bens culturais, bem como suas formas típicas de lazer.

Acontece, entretanto, que uma boa parte dos professores do Ensino Fundamental II e Médio convivem com jovens quase que exclusivamente dentro da instituição escolar e estão fora do espaço acadêmico, distanciados da leitura e da pesquisa. Por isso aproximam-se às teorias geracionais ao conceberem a juventude: propagam o senso comum de que essa fase é marcada por mudanças hormonais, por conflitos, por revoltas e por rebeldias.

Nas escolas onde o compromisso profissional maior dos docentes se relaciona em expor todo o conteúdo programado/imposto pelas apostilas/material didático apresentado, fica mais evidente que esses atores pré-conceituam/pré-concebem as culturas juvenis da mesma maneira como o faz o senso comum: uma fase de vida cuja característica marcante é ser instável e gerar vários problemas sociais (PAIS, 1990).

Considerar que ser jovem é experimentar um “ritual de passagem”, é vencer uma fase de conflitos, é experimentar um tempo de transição e se preparar para a vida adulta não contribui para a garantia de direitos dos jovens alunos e dos professores: a boa escola e o trabalho digno (TEIXEIRA, 2014). De acordo com essa estudiosa, há três importantes aspectos a serem considerados quando se pensa sobre jovens e sobre a relação deles com a escola: primeiro, o que esperamos dos jovens muda e pode até determinar o que recebemos deles; segundo, as relações de poder e violência simbólica são muito comuns nas relações entre professores e alunos; terceiro, a diversidade existente na escola de hoje é muito maior do que aquela que era encontrada nas escolas de uma década atrás.

Notamos que os jovens alunos com os quais conversamos ao longo de nossa pesquisa, quando questionados sobre o que acham que é ser jovem, não foram unânimes em seus conceitos: Isabela relacionou a juventude com uma suposta disposição maior para a vida; Vitor, Pedro e Bianca relacionaram a juventude com uma fase de aprendizado, de transição ou de preparação para a vida adulta.

Todos evidenciaram, em seus discursos, uma grande vantagem da condição juvenil em relação à condição adulta, nos discursos deles fica evidente a avaliação de que jovens são mais livres e mais dispostos do que os adultos.

Pesquisador: Vocês são chamados de jovens, o que é ser jovem?

Isabela: É ter disposição, ué.

Jordana: Acho que jovem é se preparar para a fase adulta, é você fazer o que você puder de melhor para você, é você plantar o melhor agora para você colher quando você for mais velha, eu acho que é isso. A gente está estudando agora para a gente conseguir uma coisa melhor no futuro.

Vitor: A fase em si.

Pedro: Para mim, ser jovem é a fase em que você adquire um pouco mais de liberdade, você não é adulto, mas você também não é aquela criança submetida, sabe? Em que alguém manda e você tem que obedecer. Você tem um pouco mais de liberdade.

Bianca: Acho que ser jovem também é uma fase de descobrimento, onde você quebra bastante a cara, para você lá na frente ter uma sabedoria maior.

Nenhum deles mostrou, em suas falas ao longo de todas as reuniões de grupo focal, qualquer tipo de grande descontentamento com relação à condição juvenil que experimentam.

Em suas respostas, nenhum deles superou o senso comum segundo o qual a juventude é uma “fase” da vida. Parece haver, entre eles, plena concordância com o discurso hegemônico da pós-modernidade segundo o qual a juventude é uma “fase” da vida, e é a melhor delas, aquela que é desejada por todos os indivíduos de todas as idades (BAUMAN, 2013).

Suas falas e seus relatos nos mostraram ainda que, em suas particularidades e em suas diversidades, eles integram-se à escola dando-lhe outro sentido e papel: a instituição escolar está mais próxima do espaço onde se pode experimentar a convivência entre culturas juvenis do que do espaço onde se pode entrar em contato mais íntimo com a cultura letrada, debater sobre ela e apropriar-se dela. Eles não dispensam a cultura letrada, até mesmo afirmam que o domínio dela é fundamental; mas mostram que suas práticas cotidianas – até mesmo dentro da sala de aula – não é de busca intensa por ela.

No seu vai-vém entre seriedade dentro de sala de aula e pouco estudos em casa, busca de reconhecimento social e busca de diversão, percepção de importância de conteúdos oferecidos pela escola e pouca dedicação de energia a eles – os jovens alunos vão levando sua vida, com a lógica da reversibilidade a guiá-los e as incertezas da pós-modernidade a incomodá-los a cada momento, inclusive na resolução de problemas e na convivência política com as diferenças que eles encontram dentro da sala de aula.

As escolas de Ensino Médio poderiam aproveitar melhor a vitalidade juvenil se tivessem as culturas juvenis contemporâneas como seu foco de atuação, mas seus professores e coordenadores, contudo, não as reconhecem e – por isso – usam boa parte de seu tempo e energia para amenizar conflitos geracionais sem, contudo, conseguir usar – nem no discurso nem na prática - aquilo que a cultura letrada mais tem a oferecer àqueles que dela se apropriam e fazem proveito: a alteridade, o reconhecimento do outro e o respeito a ele como um igual.

Com a chegada à educação média dos Outros adolescentes, jovens, adultos e de Outros docentes, somos obrigados a reconhecer a heterogeneidade, a pluralidade, as DIFERENÇAS feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade. (ARROYO, 2014, p. 59)

Tanto a produção quanto a fruição cultural dos jovens se dão longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas esses atores, de acordo com Dayrell e Carrano (2014), nunca deixam de ser referência para a construção da identidade juvenil, ainda que as culturas juvenis recebam o rótulo de menores ou subalternas, muito do que elas apresentam se aproxima daqueles valores pregados pela cultura dominante. Exemplo forte disso no contemporâneo é a ostentação dos celulares e dos smartphones, que foi pregada pela indústria cultural e incorporada tanto por jovens quanto por adultos.

Como são comuns as práticas de imposição de identidade subalterna aos jovens, seus grupos culturais passam a ser um dos poucos espaços em que eles constroem sua autoestima e

sua identidade de maneira positiva. Também é comum que jovens ressignifiquem os espaços em que se encontram. Corredores da escola, salas de aula, praças, esquinas, parques, ruas... Esses lugares, quando utilizados como espaço de encontro de grupos de jovens, deixam de ser simples lugares para eles; passam a ser lugares com uma simbologia muito específica e especial, passam a ser os lugares em que a permanência é agradável, aparentemente livre dos estigmas e dos limites que a sociedade tenta lhes impor. Esses são os lugares em que se pode vivenciar mais intensamente uma outra dimensão comum da condição juvenil: a sociabilidade (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Boa parte dos estudiosos da juventude aponta para a importância central da sociabilidade na condição juvenil. Jovens cultivam a convivência entre pares, é nesses espaços que eles se veem e valorizam a identidade e a alteridade que estão criando com as afinidades e afetividades que vivenciam nesses grupos. É nos grupos de amigos que os jovens, geralmente, ampliam e partilham suas experiências de vida, escolhem suas formas de diversão, procuram romper com referenciais da infância e buscam referenciais que ultrapassem aqueles que eles herdaram da família.

A sociabilidade experimentada pelos jovens, assim como a dos adultos e das crianças, está muito longe de ser estática. Ela é dinâmica, cheia de movimentos e variações. Entre os pares, existem aqueles que são mais próximos, os grandes amigos, e aqueles que são mais distantes, os colegas.

A sociabilidade da condição juvenil está bastante relacionada a uma outra configuração dessa condição: a construção e a configuração do espaço. Os espaços em que se experimentam as questões típicas da condição juvenil são mais que isso, são, como já dissemos, espaços simbólicos. Eles recebem sentidos próprios, pois constituem-se nos lugares do fluir da vida, fornecem suporte e mediação para as relações sociais e servem de ancoragem para a memória individual e coletiva.

O espaço de vivência com a turma de amigos, que também se dá na escola, é bastante favorável a experimentações, descobertas e testes que possam favorecer a construção da autonomia e da identidade do jovem. É nesse espaço que o jovem constrói seu eu e identifica-o com um nós (seu grupo) ao mesmo tempo que se distingue dele.

A escola, em especial a sala de aula, é, portanto, um espaço privilegiado de convivência e de tranquilidade. O predomínio do presente – que se dá durante seus momentos de conversas e de lazer durante as aulas mesmo – não parece lhes prejudicar a preparação para o futuro, haja vista que a impressão, ainda que ilusória, de que a experiência escolar irá lhes facilitar a vida futura não lhe gera nem cobranças internas nem cobranças externas. Estão

frequentando a escola, estão “tirando nota”, estão “aprendendo”. E isso parece lhes bastar – pelo menos enquanto estão se divertindo ao mesmo tempo em que aprendem algo em sala.

Não é só a escola que os jovens ressignificam como espaço de convivência. Ruas, esquinas, calçadas, parques, praças, lanchonetes, shoppings... todos esses espaços podem ser simbolizados por eles, ainda que sem apoio ou sem permissão do poder público. Mesmo com falta de recursos, os grupos de jovens realizam festas, shows e reuniões em espaços que não foram nem concebidos nem concedidos a eles. Todo esse processo se dá em um clima de desafio lúdico que lhes pode proporcionar prazer e alegria. (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Com efeito, a provocativa frase de Bordieu (1980) – *A juventude é apenas uma palavra* – parece ter muito sentido em espaços escolares onde o diálogo com as culturas juvenis se mostra praticamente inócuo. Por outro lado, apesar de ter crescido o interesse sobre as culturas juvenis nas academias, ainda há muito o que se construir, principalmente no que se relaciona a uma construção de agenda e linhas de pesquisa comuns, em busca do mesmo objetivo e em busca de maior esclarecimento social sobre esse objeto/sujeito de pesquisa:

A produção discente na Pós-Graduação voltada para os estudos dos jovens exprime situação semelhante. Apesar do crescimento absoluto, da fragmentação e da dispersão da investigação, ao lado da clara ausência de agendas de pesquisa e de interlocução de grupos inter ou entre áreas, são elementos que evidenciam ainda a fragilidade desse domínio de estudos. Inexistem fóruns acadêmicos e periódicos científicos voltados para a temática no Brasil. Mesmo no interior de cada uma das áreas cobertas por esse levantamento, os espaços dedicados às discussões específicas sobre juventude ainda são bastante incipientes. Por outro lado, a realização de congressos e a confecção de periódicos especializados não sinalizarão avanços se, de fato, não forem consequência do adensamento investigativo e teórico nesse domínio da pesquisa. (SPÓSITO, 2009, p. 32)

Essa lacuna na academia agrava ainda mais o problema, pois não cria meios eficazes para que os profissionais do Ensino Médio - na sua maioria afastados das pesquisas e das leituras por não considerarem encontrar nelas considerações relevantes para a sua práxis - deixem de assumir os jovens como “mito endeusado pela mídia que se aproveita de seus referenciais para produtivizá-los com finalidades mercantis” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 46) e superem a passividade à ideia de que “a juventude não é uma idade mas uma estética da vida cotidiana” (SARLO, 2000, p. 39). É preciso reconhecer e indagar a

[...] tendência em nomear a juventude a partir de um modelo que usa como referência determinadas representações sociais que veem o jovem segundo a perspectiva de um ser em construção cujos

elementos constitutivos são dados de acordo com os valores ideais das classes média e alta (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 50).

Faz-se necessário evidenciar que as mudanças as quais vêm sofrendo as instituições responsáveis pela socialização (a escola e a família são duas das principais delas) interferem diretamente na forma como os jovens vivenciam seu estatuto como alunos e na forma como se constroem como atores sociais. A experiência anterior dos adultos – especificamente dos professores – não pode ser a referência principal para lidar com as atuais culturas juvenis.

Somam-se a esses desafios a pouca relação e a pouca atitude de órgãos públicos diante dessa temática. Arroyo (2014) alerta que os governos nem ouvem nem respeitam tanto os alunos quanto os professores da escola pública; os governos tratam esses atores, na maioria das vezes, como marginais e como excluídos. As diferentes culturas juvenis exigem diferentes manifestações culturais – inclusive na escola; o tempo livre e a necessidade da socialização, do “jogar junto” e o “ir e vir”- características comuns da condição juvenil não podem continuar sendo ignoradas. É fundamental superar o senso comum e des-construir o conceito de juventude para que se possa reconstruí-lo de forma mais coerente com a realidade.

Spósito (2009) salienta que a produção de conhecimento sobre culturas juvenis não é exclusividade do mundo universitário, os institutos privados também produzem conhecimento sobre esse assunto e é necessário atentar para a imagem que eles ativamente constroem sobre os jovens no Brasil.

Dialogar com as culturas juvenis significa, também, fazê-los se verem como são – e não como os veem; implica convidá-los para uma reflexão sobre como se constroem imagens sobre eles; exige incentivá-los a uma postura socrática de se conhecerem (conhece-te a ti mesmo) e a – em uma ação sartreana - fazerem algo com o que os outros fazem deles.

Estudar as culturas juvenis significa perceber como elas fazem o que se disse no parágrafo anterior. Significa, também, parafraseando Cohn (2005) reconhecer que a diferença entre jovens e adultos não é quantitativa, mas qualitativa: os jovens não sabem menos do que os adultos, sabem outras coisas. Mas ainda temos pouca qualidade e pouca unidade na pesquisa em torno desse aspecto. Dayrell (2000), analisando os trabalhos acadêmicos recolhidos sobre o tema, indica que a maioria deles tem “caráter opinativo” e pouco analisa as práticas e as relações sociais dentro das escolas. Além disso, de acordo com esse mesmo autor, pouco se tematiza o jovem em si nas pesquisas educacionais que incidem sobre a instituição escolar

De acordo com as falas de Gabriela e de Jordana, há – entre os jovens alunos com o quais desenvolvemos nossa pesquisa – uma irritação por não se sentirem respeitados e por serem tratados “como crianças”. Os jovens alunos sentem-se incomodados, por exemplo, por não poderem sair da escola em momentos de aulas cujos professores faltaram. Teixeira (2014) afirma que existe uma relação muito próxima entre o que se espera dos jovens e o que se recebe deles. Dessa forma - se direção e equipe de coordenação tratam os jovens alunos como se fossem “crianças” e se entendermos que esse termo, no contexto utilizado, serve para designar seres que não agem de acordo com regras estabelecidas, não têm planejamentos de médio e longo prazo e não conseguem estabelecer diálogos pautados em relações de negociações muitas vezes complexas e não plenamente satisfatória para ambos os lados – o que se terá de reação desses jovens alunos àquilo que lhes parece inconveniente será mesmo de pouco agrado para a escola, ou – em hipóteses piores – será de desagrado para a escola. Um fator que provavelmente iniba os alunos a agirem de forma mais drástica diante do impasse entre eles e a direção é relacionado ao porquê de estarem naquela escola: como a grande maioria deles estuda porque quer, conforme se verificou no questionário fechado, há sim uma valorização da escola; e ela é maior do que o descontentamento com os vários fatores negativos que os jovens alunos levantaram sobre ela nas reuniões do grupo focal.

Gabriela: Eles tratam a gente igual criança, a diretora, a diretora é muito ruim.

Jordana: Que nem, a gente tem as duas últimas aulas vagas, o que eles fazem? Deixam a gente na escola até meio dia e vinte porque a gente não pode sair. Terceiro Colegial (em tom de indignação). Eu estudei aqui na quinta série, na quinta série tinha duas aulas vagas eu ia embora.

Vitor: O sistema tá meio quebrado na escola porque, eu entrei esse ano e até, acho que o mês passado, eu não sabia quem era a diretora, nunca tinha visto ela.

Gabriela: Eu não vi até hoje.

Pedro: Eu não sei quem é até hoje, eu já tô há dois anos aqui.

Vitor: Ela chegou lá na sala, brigou com todo mundo lá, falou que o negócio tinha que ser sério, e sumiu de novo, cadê ela?

Spósito (2009) relata que 40% das pesquisas nessa área analisam as trajetórias escolares e carece-se de mais pesquisa sobre outros aspectos, como a utilização do tempo livre, que envolve as culturas juvenis e alerta para o pouco distanciamento diante dos temas, como exemplo pode-se pegar o tema da violência juvenil – que Martins e Carrano (2011) apontam como reflexo da violência encontrada de maneira generalizada e dispersa em toda a sociedade contemporânea – mas, nas produções acadêmicas, “tem sido associado a „um

registro alarmista”, dificultando sua utilização de maneira suficientemente desapassionada em um trabalho científico”.

Para situar as variadas constitutivas da condição juvenil em nosso país, não se pode separá-las do contexto sociocultural em que os jovens constroem sua experiência, o qual é caracterizado por Bauman (2001) como modernidade líquida e apresenta profundas e rápidas mudanças. A realidade contemporânea permite que o indivíduo participe - simultaneamente e em diferentes contextos - de diversos grupos e dimensões da vida social e cultural; isso lhe dá condições de ampliar suas possibilidades simbólicas e imaginárias, coloca-o diante de um mercado de trabalho desestruturado e impõe-lhe o paradoxo da escolha, pelo qual o indivíduo, dotado de maior autonomia individual, tem suas incertezas e inseguranças majoradas.

As culturas juvenis, nesse contexto, não são apenas passivas e pacíficas, os jovens não são um “vir a ser”; eles observam todas essas mudanças, convivem com elas e a elas reagem - a seu modo - produzindo suas manifestações culturais; são convidados a ser condutores de sua identidade e de sua experiência social ao mesmo tempo em que são postos em situação de não poder realizar esse projeto (DAYRELL, 2007).

Pais (1993) indica mudanças e escolhas comuns às culturas juvenis em Portugal diante dessa imposição de construção de identidade àquele tempo. Algumas delas são semelhantes às que podemos encontrar em nosso país hoje: há novas interações relacionadas à sexualidade, a realização do casamento foi adiada, a rigidez na distribuição das tarefas domésticas diminuiu e o tempo de experiência escolar se prolongou. A persistência temporal dessas condições, segundo o autor, convida-nos a olhar a juventude não já associada a uma etapa *provisional*, mas, principalmente, a uma *condição*, a qual se assemelha à *moratória* por não conseguirem definir uma relação satisfatória e inequívoca entre seus projetos de vida e os modos creíveis para os concretizar.

Dayrell (2007) aponta que nesse contexto ainda há outros sinais de desinstitucionalização de nossa sociedade, na qual as instituições tradicionalmente consagradas à transmissão da cultura hegemônica perdem seu prestígio e sua confiabilidade por ficar explícito o não-cumprimento de suas promessas. Nesse processo, os indivíduos, de maneira geral, e os jovens de forma mais marcante perdem referência de escolhas, sentem-se desamparados de modelos e caminhos seguros a seguir. A tradição perde seu valor simbólico de segurança, de inquestionabilidade; os jovens - sem referências institucionais seguras - veem-se na angústia da escolha e constroem a nova condição juvenil com a qual nos encontramos na escola.

Em contextos assim, Pais (1993) aponta que se deve partir desde o início da concepção de que os jovens não gerem de maneira idêntica os seus percursos para a vida adulta; segundo ele, deve-se dar relevo às condições microsociológicas, às estratégias quotidianas e interindividuais de cada um deles.

Partindo dessa premissa, a escola de Ensino Médio, revendo sua postura, tem condições de – além de transmitir/impor o saber construído – mostrar aos jovens como esse conhecimento lhes dará melhores condições de se conhecerem e de conhecerem a realidade na qual estão inseridos; a realidade das imagens e das aparências. Nesse sentido, as aulas relacionadas às linguagens poderão dar aos discentes melhores condições de ler a simbologia das imagens, de ler o mundo, de superar a leitura da palavra descontextualizada, em que o livro é deslocado de seu contexto histórico, a crônica do jornal de ontem é usada para demonstrar o respeito ou o desrespeito à norma culta. O ato de ler deve ser levado ao seu extremo e permitir que o aluno seja sujeito de si e deixe de se sujeitar ao que os meios de comunicação de massa lhe induzem a fazer.

Pais (1993) compara a escola fechada com um “caixa negra” e sugere ser preciso que ela supere essa condição. De acordo com ele, a instituição escolar é um sistema que deixa de analisar causas e efeitos, por isso, funciona mal: em sua entrada recebe variáveis como sexo, idade, condições sociais e habilitação escolar dos pais, etc. e à sua saída fornece insucesso escolar, abandono, etc.

Essa escola imputa aos jovens uma invisibilidade e os reduz à condição de alunos, atribuindo-lhes adjetivos negativos na maioria das vezes em que expressam sua identidade através de marcadores culturais próprios desse período da vida. Ela tenta justificar sua ação – frequentemente autoritária e repressiva – como uma bem-intencionada proteção aos jovens; entretanto acirra os conflitos e perde a oportunidade de perceber as manifestações juvenis como alternativas às culturas hegemônicas, de permitir que a escola seja um espaço onde jovens sujeitos criem pautas de significados alternativos às culturas dominantes (MARTINS; CARRANO, 2011).

Os jovens alunos que ouvimos também identificam e denunciam a postura autoritária da escola. E percebem que ela lhes é apresentada com a justificativa de protegê-los dos perigos que, por serem “imaturos”, correriam se fossem livres:

Vitor: muitas salas costumam ter aquele mapa de sala, cada um tem que sentar no seu lugar, pra começar eu acho que cada um já devia saber o seu lugar, na nossa sala isso acontece, cada um sabe o seu lugar, não tem essa... essa... como posso dizer... essa opressão de você ó tem que sentar aqui....

João: é, nesse ponto sim, é...outro ponto que seria ideal é respeito mútuo né... professor respeitar o aluno, aluno respeitar o professor, acho que isso é básico né pra ter um ambiente bom de estudo.

Dayrell (2007) analisa que a escola se abriu para receber as novas culturas juvenis com suas especificidades, mas não se redefiniu internamente para dialogar com os sujeitos dessa nova realidade. Segundo ele, professores negam-na ou demandam formação que lhes dê subsídios para se adequarem a ela. Pais (2003) defende que esse processo é parte de uma “re-institucionalização” permanente das instituições, que se revelam propensas a crises e, por isso, reconstroem-se permanentemente; ainda para o pensador português, as lógicas disciplinadoras escolares têm se dispersado por todo o campo social: a vida do jovem é marcada por várias atividades “acadêmicas”: aulas de língua estrangeira, aulas de esporte, aulas de prática musical, aulas de catequese... passamos por um processo de proliferação das formas de controle disciplinar da escola. Paradoxalmente, a instituição escolar e suas práticas são reconhecidamente problemáticas e pouco eficazes, o que fica evidente pelo distanciamento entre o valor nominal dos títulos e seu valor efetivo (Pais 1993); mas não são valorizadas nem repensadas para que possam se reconstruir de forma satisfatória.

Há, sem dúvida, a tendência de se permanecer mais tempo na escola. Mas a dificuldade de se encontrar/aceitar um emprego aumenta proporcionalmente aos anos de escolaridade, ao passo que a permanência no emprego aceito também aumenta de acordo com a ampliação da experiência acadêmica escolar. A dificuldade de se encontrar ou aceitar um emprego pode ser atribuída à dificuldade que o homem encontra em aceitar suas capacidades intelectuais subutilizadas e deixar de ter domínio de sua vida, de suas escolhas, de seu tempo em troca de recompensa pouco atrativa. Já a dificuldade de permanecer em um emprego aceito pode ter como causa a relação com ele, a percepção de que ele exige minimamente a capacidade intelectual e dá condições de sobrevivência àquele que sentiu a necessidade de conquistar sua autonomia econômica ou o prazer que ele dá ao jovem trabalhador, por evitar o tenso diálogo com os pais em busca do dinheiro necessário para o encontro com os amigos nos “sem sentido” encontros diversos onde se preza a convivibilidade.

A soma dessas dificuldades (diálogo na família, conquista de emprego, reconhecimento como sujeito na escola, reconstrução do mundo a partir de valores que considera como sendo seus) é que instiga o jovem ao embate e gera o conflito de gerações. Aquilo a que se chama de “rebeldia típica da condição juvenil” não é uma condição natural, mas social – provocada e alimentada por muitos adultos que não se entregam às incertezas e preferem manter sua condição de sobrevivência – considerada limitada por muitos jovens

“rebeldes” - a correr o risco da mudança na construção de um mundo em que o tempo livre e a convivibilidade sejam viáveis.

O percebido descaso dos jovens alunos com aquilo que as escolas lhes oferecem não pode ser lido, de acordo com Krawczyk (2014b), como falta de compromisso com o conhecimento ou falta de valorização dele. Segundo essa pesquisadora, os jovens, sobretudo os das escolas públicas, tendem a considerar fraco o ensino que recebem e a priorizar as possibilidades que a escola lhes dá para se socializarem com outros jovens e com os próprios professores. “O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor”.

A socialização dos jovens alunos entre si e deles com os professores não está isenta do clima de tensões e incertezas bem comuns à condição juvenil. Os professores em geral, conforme nos apresenta essa pesquisadora, são “sensíveis à situação de vida de seus alunos”. Mas o clima escolar criado a partir dessa sensibilidade não é motivacional. Em geral se encontram baixas expectativas em relação aos jovens alunos e se transmitem mensagens negativas a eles. Os jovens alunos, por sua vez, ainda que afetados por essas mensagens negativas, aprovam os professores exigentes, que os ajudam a compreender aquilo que lhes é oferecido, que buscam diferentes estratégias de aula, que aceitam ser procurados fora de aula, que respondem com disposição as perguntas que recebem.

Aquilo a que normalmente se chama de "problemas da juventude na escola" é, de acordo com Dayrell e Carrano (2014) mais ligado a questões de relacionamento entre os jovens e seus professores e entre os jovens e a própria instituição. Não se pode, portanto, procurar por um único culpado ou um único responsável pelos problemas encontrados na instituição escola. Mas há, além do aparente desinteresse dos jovens alunos pelo que se vê em sala de aula, um frequente discurso muito comum de culpabilização que muitas vezes recai sobre os professores e outras tantas sobre os jovens alunos. Muitos jovens alunos acusam os professores de não darem matérias que se relacionem com seus interesses, que são "chatas", "inúteis", "difíceis"; também muitos "especialistas" em educação e agentes do governo veem no professor a origem da má qualidade e do mal desempenho da escola.

Nas aproximações que fazemos dos jovens estudantes por meio de pesquisas e mesmo em conversas informais, também ouvimos constantes reclamações em relação à escola e aos seus professores. Para grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante de seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos

diplomas. Nesse caso, a noção de “culpa” se inverte e o professor aparece como o culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar. Tem se tornado comum também que governos e “especialistas” em educação enxerguem no professor a origem da crise de qualidade e “desempenho da escola”. Podemos ver aí uma política de responsabilização do professor que cai no velho enredo do que chamamos de “jogo de culpados” (DAYRELL; CARRANO, 2014, pp. 104-105).

Jovens têm, hoje, “maior autonomia frente às instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos culturais” (CARRANO, 2009, p. 178) e, segundo esse mesmo autor, convivem com constantes inovações tecnológicas, são expostos a uma vasta oferta de consumo cultural e estão sob uma jurisdição que prevê formas de proteção e punição aos infratores, mas percebe o jovem como um vulnerável ou um perigo iminente. Nesse contexto todo, ainda de acordo com o mesmo autor, os maiores medos dos jovens são o de “morrer prematuramente, de sobrar no mercado de trabalho e de estarem desconectados do mundo” (CARRANO, 2009, p. 176).

Feixa (2011) acrescenta a essa representação o fato de muitos jovens acessarem constantemente os telefones e os smartphones móveis, que lhes traz uma sensação de temporalidade virtual e lhes agrega flexibilidade às conexões pessoais, criando vínculos sociais que dispensam o contato físico imediato; mas também tem como consequência uma

infantilización social, que se traduce en dependencia económica y falta de espacios de responsabilización”, embora haja entre eles una crescente “madurez intelectual que se expresa en el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación, a las nuevas corrientes estéticas y ideológicas, etc.(FEIXA, 2011, p. 23)

A forma de eles se expressarem está normalmente relacionada à coesão de seus grupos de referência (CARRANO, 2009). Para que eles estabeleçam laços de amizade, segundo Salles e Do Vale (2010), é preciso o cultivo da reciprocidade e da confiabilidade; não deve haver intenções de controle de uns sobre os outros; e a quebra de confiança é percebida como imperdoável. As instituições família e escola, contudo, são constantemente marcadas por tentativas de controle sobre os jovens; além disso, a prática delas, se observada atentamente, é frequentemente incoerente. Talvez isso explique a causa de muitos jovens entrarem muitas vezes em choque com os valores dessas instituições, “que insistem em pensar os jovens apenas como sujeitos em transição carentes de valores e referências” (CARRANO, 2009, p. 177). Em sentido oposto àqueles comportamentos apresentados diante da família e de outras

instituições, muitos jovens buscam se fazer importantes para os integrantes da turma, não para o professor ou para a instituição escolar.

A turma significa um meio onde é possível compartilhar afetos nem sempre expressáveis em outros espaços. A própria indumentária adotada pelo grupo, demarca uma visibilidade entre aqueles que pertencem a ele frente aqueles que não pertencem. Mafessoli (2000) chama de “potência afirmativa” as maneiras de ser e estar junto, pautada no “solidarismo e reciprocidade”, onde a dimensão afetiva e sensível confere ao grupo um aspecto fusional, caracterizado pela ambiência estética (SALLES; DO VALE, 2010, p. 373).

Não se pode, em se desejando compreender quem é o jovem aluno do Ensino Médio, pensar que todos os jovens são iguais, que todos os jovens apresentam exatamente as mesmas características ou que todos os jovens têm os mesmos interesses. É preciso reconhecê-los em suas diversidades, complexidades e singularidades e, ao mesmo tempo, compreender que existem semelhanças entre muitos deles, mas não igualdade.

Dayrell e Carrano (2014) evidenciam que jovens, de maneira geral, "reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades". Reelaborar, salientamos, não é nem copiar nem criar, é partir de um referencial e, somando-se a ele as suas próprias concepções e seus próprios valores - muito relacionados à sua realidade, sua necessidade e seus interesses - conceber um outro, que não é idêntico àquele que o gerou nem é fruto de um processo independente de criação.

Como as realidades, os interesses, as necessidades, os valores e as experiências dos jovens são diversas, não podemos afirmar que exista um conceito único que fale de todos os jovens. Não se pode falar, portanto, que exista uma juventude, deve-admitir que existem juventudes, existem conjuntos de jovens que vivenciam ao seu modo e de acordo com suas limitações a condição juvenil, que possui múltiplas dimensões.

Os jovens alunos pesquisados também apresentam em suas aparências e em suas concepções de mundo semelhanças e diferenças. Parecem concordar com o fato de ser necessário existir uma boa relação entre os professores e os alunos; e também concordam com a necessidade de que as matérias sejam bem relacionadas com sua vida. Mas não há entre eles um consenso sobre o que é uma matéria “legal”. E esse fato confirma que não há como se falar do jovem, mas sim de diversidades entre os jovens.

De maneira geral, os jovens alunos ouvidos reconhecem que os conteúdos oferecidos pela escola são importantes para a vida deles; mas não há consenso sobre como e quais conteúdos devem ser priorizados.

Seus discursos variam entre a necessidade de as matérias serem passíveis de aplicação prática em situações cotidianas ou relacionadas ao seu futuro profissional e a necessidade de as matérias serem exploradas de tal forma que os ajudem a conseguir bons resultados nos vestibulares que farão. Seus discursos ainda apontam para a evidência de que não há uniformidade de interesses na escola e de que o tempo de permanência nessa instituição não é suficiente para aprenderem tudo aquilo que a cultura letrada criou e elegeu como importante.

Pedro defende que deve haver menos conteúdo desenvolvido durante as aulas e que os conteúdos devem ser mais relacionados com a realidade por ele experimentada. De acordo com sua concepção, as aulas devem ter alguma aplicabilidade; mas as disciplinas não proporcionam isso. Elas trazem muitas informações. Ele apresenta percepção semelhante à apontada por Dubet (2003): a de que o diploma, por si só, tem perdido sua utilidade social.

Dandara evidencia semelhante pensamento, ao reclamar da falta de saídas escolares, também denuncia a pouca relação daquilo que se faz em sala de aula com aquilo que acontece fora do ambiente escolar; e ainda evidencia a necessidade que parte dos jovens alunos sentem de “estar junto” com os amigos e colegas da escola, mas fora do ambiente dessa instituição.

Pesquisador: Dentro do Ensino Médio, o que vocês aprenderam e acham que é importante para a vida?

Vitor: Parte de Biologia, parte de Física. Matemática.

Pedro: Não questão de vestibular, mas de você usar para sua vida pessoal.

Igor: Geral

Isabela: É também, você vai fazer uma compra no mercado, você usa matemática.

Jordana: Português, para você saber falar

Isabela: No emprego, às vezes você vai ter que elaborar alguma coisa

Igor: Sociologia, Filosofia, para interação de pessoas.

Vitor: Toda matéria é importante.

Isabela: Todas.

Pedro: Claro, toda matéria é importante.

Dandara: Português e Matemática são fundamentais.

Quanto à aplicabilidade daquilo que veem em sala de aula, também não encontramos consenso. Suas avaliações variam entre os discursos segundo os quais as matérias devam lhes dar condições de desenvolver seu senso estético para apreciar a cultura canônica conforme foi estabelecido por outros personagens sociais (aprender a aprender) e aqueles segundo os quais a escola deve lhes ensinar o aprender a fazer (aprender a fazer). Suas preocupações com o que se faz e o que se deve fazer em sala de aula também parecem corresponder bastante com as três maiores preocupações que Carrano (2009) atribui à condição juvenil: a de não aproveitar

suficientemente a vida, a de sobrar no mercado de trabalho e a de ficar desconectado do mundo.

Isabela: Arte é meio que igual Português.

Gabriela: Ah, eu acho que arte poderia ser mais voltado para História da Arte e não tipo “ah, faz o desenho de uma árvore e não sei que lá”.

Isabela: História da Arte cai em vestibular, então podia, tipo, Arte, ser História da Arte. E não desenhar qualquer coisa.

Pedro: Ah, Na minha opinião não, na minha opinião, eu acho que eles deviam ir lá e ensinar você, tipo não ir lá e ficar passando textos e textos para você estudar, porque para mim isso aí não é arte, para mim arte é você saber fazer alguma coisa, tá ligado? Tipo ensinar a pintar quadro, interação sabe.

Gabriela: Também, mas aplicar história da Arte

Jordana: Mas isso depende também tem jeitos e jeitos de explicar História da Arte, sabe. Tem professor que vai lá e mete o texto na lousa. Não é assim.

Gabriela: E não é isso, é saber aplicar a imagem e interpretar aquilo.

Igor: É que História da Arte está ligado com Português e com Literatura.

Jordana: Romantismo, Modernismo.

Gabriela: Mas aí a professora de Português, ela sempre tem que correr atrás do tempo perdido, Gramática, tudo atropelado, nunca dá tempo. Nunca.

Pedro: Mas na Literatura você já aprende isso.

Gabriela: O bimestre é sempre muito curto.

Igor: Arte devia ser mais sugestivo. Como algo que alguém queira ou não queira aprender.

Pedro: Eu acho que na Literatura você estuda isso; na arte você tenta fazer, tá ligado?

Vitor: Se nós fôssemos aprender tudo, acho que tinha que estudar das sete da manhã às seis da tarde, e ainda ia faltar.

Gabriela: É, é isso que eu me sinto.

Igor: Acho que tinha que ser mais focado para aquilo que você quer fazer da vida.

Jordana: Você vai fazer a Faculdade que você quer, você vai estudar tal coisa.

Gabriela: É, e o vestibular ser voltado pra isso.

Igor: Mas você saber a base de tudo, só que a partir de um tempo você começar a se especificar mais, porque aprender tudo é impossível.

Vitor: Isso acontece depois da faculdade. Perde muito tempo.

Gabriela: Aí você entra na Faculdade e se arrepende “ai, não era aquilo que eu achava”

Vitor: Aí já ficou tarde.

Quando se referem à necessidade de a escola dialogar mais com a realidade em que está inserida e promover mais saídas com os alunos, há unanimidade de discurso: todos desejam que a escola lhes proporcione mais situações de vivências sociais, mais condições para nutrir o precioso “estar-junto” da condição juvenil, mais trabalhos de campo que aproximem os conteúdos vistos em sala com a complexidade da realidade experimentada por eles:

Bianca: Então, né, tinha que ter um incentivo maior né, mais feira de produção na escola.

Dandara: Tinha que ter mais passeio, a gente não pode mais fazer passeio.

Gabriela: É, não pode fazer passeio aqui, eu nunca fiz passeio nessa escola.

Jordana: Desde que eu estou aqui eu só saí uma vez da escola, eu estava na sétima série. Foi pro Morro do Diabo E nem era da minha sala, era da oitava, aí sobrou lugar no ônibus e eu fui.

Seus discursos não mostram que eles foram apresentados à possibilidade de se desenvolverem estratégias dentro da própria sala de aula a fim de que docentes e discentes se interessem mais pelos conteúdos que podem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Médio. Se de um lado os jovens alunos entrevistados mostram-se incomodados com a falta de atividades fora da sala de aula, por outro mostram acreditar que – dentro da sala de aula – a responsabilidade de estabelecer uma relação mais profunda e produtiva com os saberes acadêmicos é quase exclusiva dos próprios jovens. Assumiram, assim, um discurso de culpabilização dos indivíduos, e não de luta social por mudanças em uma estrutura opressora.

Vitor: é se o cara não tiver vontade não adianta, se ele tiver vontade vai prestar atenção, se não tiver vontade, dorme faz qualquer coisa, mas não atrapalha a aula

Pesquisador: e de onde é que surge essa vontade de aprender?

Samuel: é eu acho que meio de cada um...

Pesquisador: então a escola não serve pra despertar a vontade de aprender?

Vitor: pra despertar não, acho que cada um já vai ter essa pré-disposição a aprender

De uma forma ou outra, os jovens têm grande capacidade de ação e ressignificação. Se eles vão à escola que parece sem sentido, fazem-na ser feliz. Se eles se tornam escravos, são “escravos felizes”. Iludidos, mas felizes. Se eles são agentes de transformação social, fazem-no porque assim desejam. Se cultivam do estar junto e valorizam amizades com encontros reais ou virtuais, também criam as regras desses encontros entre si, e evitam o controle explícito de um sobre o outro. Eles criam. Eles transformam. Eles ressignificam.

Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. Um exemplo claro é o sentido que os jovens atribuem ao lugar onde vivem. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos

anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Eles têm uma maneira própria de viver o espaço e o tempo. Entre eles, segundo Dayrell (2007), predomina o tempo presente “quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro”. Nesses questionamentos, eles desenvolvem sua convivência e suas conversas; sentem-se livres das pressões e dos incômodos que a estrutura social vigente impõe a todos; aproveitam o que a condição juvenil lhes oferece de melhor: o estar junto. É “a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção” (Ibidem, p. 1113).

Mas o autor (2007, p. 1113) também alerta que essa concepção de tempo vem carregada de uma ilusória “lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante vaivém presente em todas as dimensões da vida desses jovens”; e essa concepção lhes traz dificuldades de cultivar planos de longo prazo, embora isso não seja visto como problema na modernidade-líquida.

Tanto nas experiências de sociabilidade quanto na configuração e na simbolização espacial característica das culturas juvenis, o tempo que predomina é o presente, o agora. Nos espaços institucionais, ele é marcado pelos horários e pela exigência de pontualidade, nos espaços não institucionais, ele é marcado pela aleatoriedade, esses últimos espaços são vivenciados preferencialmente pela noite, que traz aos jovens uma ilusão de liberdade pelo fato de os colocar longe dos olhos dos pais, dos professores e/ou dos patrões.

Essa concepção de tempo que valoriza demasiado o presente e dificulta a criação de planos de longo prazo traz, então, maiores dificuldades de diálogo entre o jovem e a escola. A instituição escolar – mais especificamente o que se trabalha ou se tenta trabalhar dentro das salas de aula - só tem sentido como um projeto de futuro. Não há um porquê evidente em saber, para hoje e amanhã, cálculo estequiométrico, leis de termodinâmica, análise sintática, fotossíntese, função inversa, característica da hidrografia chinesa ou motivações de guerras passadas. Mas há um porquê evidente em saber, para hoje e para amanhã, os fatos que estouram na televisão, nos sites de notícias e nas redes sociais.

Apesar de reconhecerem que os saberes oferecidos dentro da sala de aula são importantes e são a "base" para seu futuro, os jovens alunos pesquisados declaram "não estudar" ou "estudar pouco" simplesmente por terem "preguiça" e acreditarem que, em tempos futuros, conseguirão conquistar o conhecimento que dispensaram ao longo de sua experiência

escolar. A percepção de reversibilidade do tempo e a concepção de que o tempo presente tem enorme valor e, por isso, deve ser desfrutado com prazer parecem nortear as decisões dos jovens alunos que, assim como afirma Bauman (1998), trocam um quinhão de sua segurança por um quinhão de felicidade e, como indica Dayrell (2007) pautam-se na lógica da reversibilidade.

Pesquisador: Vou fazer outra pergunta em cima dessa assim ó, o Leonardo Felipe falou assim ó: „a escola é importante porque é a base, e tal” e o Daniel falou: „agora eu to estudando porque preciso ser alguém na vida, fazer o curso e tal”. Como é que vocês conseguem explicar assim essa diferença entre a consciência que vocês apresentam no discurso sobre a importância de estudar e o que vocês apresentam na prática de vocês que é do: ou não estudar ou estudar pouco. Isso não é bronca, mas para eu entender. Então, vocês escolhem não estudar, o que leva vocês a fazerem essa escolha?

Leonardo Marcos: preguiça

Pamela: eu acho que é um pouco de distração também, muitas vezes eu falei „vou estudar” e o celular está do lado, e eu deixo o livro aberto e vou responder mensagem.

Leonardo Felipe: Você prefere se divertir do que ficar estudando...

Amanda: ficar estudando não é divertido, a gente só estudo por causa de um objetivo ou alguma coisa assim

O esforço dos jovens alunos para aprender, mesmo quando consideram que o professor explica bem ou é legal, é reduzido. Isso fica evidente nas declarações deles segundo as quais eles estudam pouco ou nada em casa e também pouco se dedicam a ficar atentos às explicações mais complexas em sala.

Leonardo: No meu caso, a parte de exatas também não é não é tipo difícil. Maioria por não gostar, tipo eu, que o professor ele explica bem mas eu não consigo entender bem o jeito como ele fala.

Pesquisador: E quando você não entende... deixa eu entender, o professor, na sua avaliação...

Leonardo: Ele é bom, ele é bom, tipo ele consegue explicar pra ele, mas eu não consigo entender....

Pesquisador: E aí você pergunta?

Leonardo: Pergunto, mas na maioria das vezes eu durmo. (risos)

Percebemos nas respostas dos jovens alunos a relação entre o professor "explicar bem" a matéria e os alunos gostarem das aulas. Outra motivação para que os alunos gostem das aulas é o fato de elas trazerem diversão a eles. Quando citaram as aulas de Educação Física como "boas" e foram indagados sobre o porquê disso, responderam que podiam "jogar bola", "jogar vôlei" e "zuar" com os amigos nesses momentos. E esse tipo de resposta confirma a

transformação do espaço escolar em um lugar de sociabilidade, jovens alunos configuram esse espaço (DAYRELL; CARRANO, 2014). Esse processo parece ter como finalidade maior tirar o caráter viscoso das escolas e garantir que elas, mesmo não garantindo quase nenhuma segurança para um futuro imprevisível, proporcionem mais prazer para um presente possível (BAUMAN, 1998).

Pesquisador: Se vocês fossem falar assim: eu gosto de tal aula. De que aula vocês fariam e por que vocês fariam “eu gosto de tal aula”?

Leonardo Felipe: No meu caso, matemática

Pesquisador: Por que matemática, Leonardo Felipe?

Leonardo Felipe: Por que a professora Edna é atenciosa, ela explica super bem

Pesquisador: Gosta de matemática por que a professora ensina bem. Beleza! Bruno?

Bruno: Matemática a professora é legal, é atenciosa, explica bem... e educação física também...

Pesquisador: E por que a de Educação Física?

Bruno: Ah porque a gente joga bola... pra mim mais é jogar bola

Ser um professor legal, na fala de Amanda e de Vitor, é também conversar com os alunos, é fazer brincadeiras com eles e posicionar-se como amigo deles.

Pesquisador: Você falou tanto do professor de educação física quanto do professor de sociologia. Você falou que eles são legais né? O que que é ser um professor legal, um professor gente boa, o que os caras fazem assim pra você falar ah o cara é legal, o cara é gente boa?

Amanda: Eu não sei explicar... ele conversa assim... ele conversa com a gente não como professor mais como amigo, sabe? Não o de sociologia, o de educação física. O de sociologia fala umas coisas lá de ciúmes e é engraçado.

Aulas expositivas ou aulas em que o professor precisa de postura atenta dos alunos, sem que eles possam falar ou se desconcentrar, parecem ser vistas pelos alunos como incômodas, “cansativas” ou, na fala de Bauman (1998), viscosas. De acordo com o que se pode deduzir das falas deles, os professores devem perceber como estão os alunos e adaptar suas aulas de acordo com o estado deles. Aulas de sexta-feira, por exemplo, deveriam ser mais dinâmicas, pois os jovens alunos estão mais cansados e dispersos; aulas de terça podem ser mais densas exigir mais concentração e contar com menos participação dos alunos:

Vitor: acho que é mais o esquema da aula dela (fazendo referência à professora de História). A aula dela é muito... ela fala mas ela fala meio cansativo... vai cansando sabe? É...podia falar mas dar um exemplo, contar

um fato histórico pra dar uma quebrada nessa coisa maçante falar, falar, falar

Samuel: olha só, a aula dela são as duas primeiras aulas da sexta, nós estamos extremamente cansados e ela leva a aula como se fosse de boa. Tipo, terceira ou quarta aula de terça feira não é ela leva como se fosse isso aí. Então ela não conhece o cansaço do aluno.

Tanto no grupo focal quanto nas entrevistas de verificação notamos que falas como essas comportam dois sentidos que se complementam: os jovens alunos querem que as aulas sejam mais leves e, ao mesmo tempo, desejam que elas tenham qualidade e profundidade intelectuais.

Acontece, contudo, que o clima que existe dentro da escola não favorece a criação de um ambiente propício para momentos de intensa intelectualização. Dois são os principais motivos que os jovens alunos apontam para isso: a obrigatoriedade de explorar determinados conteúdos e a falta de percepção de aplicabilidade deles no mundo experimentado dos conhecimentos oferecidos pela escola.

O fato de a escola ser obrigatória, de acordo com os jovens alunos, não os estimula a estudar, pelo contrário, cria neles uma predisposição a enfrentar normas institucionais, a ignorar professores e a desprezar o conhecimento oferecido em sala. O exemplo de Vitor é elucidativo: aprende-se inglês em "escolas de inglês" porque vai-se voluntariamente até elas em busca disso; não se aprende inglês na escola comum porque ali essa matéria é uma obrigação. A escola é vista como "obrigação necessária" e cobrada por uma sociedade que lhes exige um diploma; mas a instituição parece se mostrar, assim como afirmam Dayrell e Carrano (2014), distante e dos interesses e das necessidades dos jovens alunos.

Vitor: primeiro acho que é a questão da obrigação que falei que tem o poder de tornar a coisa mala, então eles já não veem interesse por ser obrigado... talvez se dissesse assim não, você não é obrigado a ir pra escola mas, ir pra escola é importante por isso isso e isso talvez acho que as pessoas iriam se dedicar mais aí

Samuel: talvez a pessoa não ressalte na vida dele o quanto é mais importante por que é mais fácil dizer que é uma obrigação né é muito mais fácil chegar e dizer essa é uma obrigação sua do que dizer por que é importante... talvez não seja ressaltado na vida deles...

Vitor: é, muitos, muitos não têm essa ambição de fazer uma faculdade um cargo bom numa empresa ou abrir seu próprio negócio e é... tem muita gente que só quer não eu vou lá eu carrego umas caixas ali e eu ganho o meu e ta tudo certo, acho que falta assim essa ambição de crescimento...(..)

Vitor: sim é você entra na sala...é... vou citar um exemplo é di deixa eu ver... um curso de inglês, por exemplo, uma escola de inglês... quem vai fazer um curso de inglês quer aprender inglês, então ele vai prestar atenção na aula, o professor vai ta lá como um alguém que vai ajudar ele, que vai passar conhecimento, vai tirar dúvidas, vai realmente ajudar né. Na escola parece

que na aula de inglês não aprende-se, por quê? Porque o inglês, a escola de inglês é uma coisa que eles procuraram, a escola normal é uma coisa que pela legislação é obrigado né, então acho que a palavra obrigação tem o poder de fazer as coisas ficarem negativas.

De acordo com os jovens alunos, o apelo do vestibular é frequente entre eles, mas poucos são aqueles que de fato agem em busca de conseguir bons resultados nesse tipo de exame. Ficam "nervosos" ou com "raiva" tanto em decorrência da dificuldade que encontram nesse exame quanto em decorrência da dificuldade em escolher um curso que muito provavelmente estará relacionado com a profissão que exercerão no futuro.

A demonstração de preocupação com o vestibular, entretanto, não se mostrou, entre eles, acompanhada pela demonstração de boa preparação para superar essa barreira. Nas falas dos jovens alunos não aparece com frequência algum tipo de relato de estudos intensos em casa, de resolução de provas anteriores, de resolução de baterias de exercícios. Para eles, preocupar-se com o vestibular e preparar-se para ele é predominantemente falar sobre esse exame e participar das aulas

Mesmo sabendo das dificuldades que esse tipo de prova tem, os jovens alunos entrevistados não percebem como poderiam se preparar melhor para esses exames. Ser surpreendido com o tipo de prova e com o fato de umas disciplinas predominarem sobre outras evidencia que eles não têm consciência de uma das mais simples estratégias de se preparar para uma prova - que é resolver provas anteriores e estudar em casa com regularidade.

Leonardo Marcos: eu acho essa parte de vestibular coisa tensa né, porque é agora que a gente vai ser avaliado de aquilo tudo que a gente aprendeu e a gente precisa ir bem no vestibular, passa raiva né

Pamela: Passar raiva (risos)

Pesquisador: Passar raiva por quê?

Leonardo marcos: Você erra coisa idiota

Pamela: Por exemplo, no caso dele, ele foi fazer vestibular na UEL e focou mais em exatas e caiu mais filosofia e sociologia (risos), e ele passou maior raiva lá. Também dá nervoso se você não conseguir, tipo, eu quero conseguir entrar na USP por exemplo, aí na hora da prova eu fico nervosa, porque fico pensando e se eu não conseguir sabe?! Por isso eu to tentando estudar mais... E aquela pessoa também, que na hora de escolher o vestibular, e que tipo, tem a ver com sua profissão, você vai prestar o quê? Onde? Ai você fica meio em dúvida, tipo, eu gosto do que? Porque as vezes você não gosta na escola de matéria quase, poucas matérias você gosta na escola e você tenta pensar com base nas matérias alguma profissão

Em uma pesquisa feita com jovens alunos, Schwertner e Fischer (2012) colheram dados que são de grande serventia àqueles que buscam pensar em estratégias para melhorar a relação dos jovens alunos com a escola. Os resultados indicam que boa parte dos jovens alunos ocupam seu tempo livre com televisão, internet (principalmente redes sociais) e relações de afeto de cunho imediatista, 26% dos entrevistados declararam que não leem livros; apenas 12% indicaram que gostam de ler (não se especificou o quê) em suas horas vagas.

Mais de 50% dos alunos assistem à televisão, diariamente, de duas a quatro horas. Quase 30% deles investem até duas horas diárias para acompanhar telenovelas, filmes, desenhos animados, programas de humor, esporte e musicais. Uma jovem, ao mencionar suas atividades dos finais de semana, afirmou: “Eu não dispense uma boa TV”. Já um menino escreveu: “Nos finais de semana, eu abuso do computador, da TV e do videogame”. Um pouco menos de 50% desses mesmos alunos dizem investir de duas a seis horas por dia em frente ao computador, para acessar a internet. Comparando o uso da internet e a prática de assistir à TV, vê-se que um bom número (32%) despense mais de seis horas diante do computador e da rede virtual; e 14%, numa proporção bem menor, assinalaram assistir à TV também por mais de seis horas (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, pp. 407-408).

A grande maioria deles, 92%, disse que seu principal objetivo ao se conectar na web está relacionado ao acesso a redes sociais com o intuito de encontrar amigos e interagir com eles. 70% deles acham a internet o melhor lugar para encontrar com amigos, 54% deles preferem a casa e 52% deles a rua.

Em uma feliz comparação entre os jovens e alguns personagens clássicos da ficção contemporânea, Feixa (2011), traz à tona três figuras: a do Tarzan, a do Peter Pan e a dos replicantes do filme Blade Runner. Segundo ele, jovens são vistos como seres puros e despreparados para viver harmonicamente com a sociedade que os contamina (Tarzan), como seres que resistem à entrada na vida adulta (Peter Pan) e como seres híbridos que adotam alguns valores dos adultos, mas negam outros e lutam contra eles a fim de substituí-los na construção de uma sociedade que ele julga ser melhor (os replicantes de Blade Runner).

Hoy siguen existiendo instituciones y momentos de la vida en los que predomina el modelo preindustrial de la transición a la vida adulta simbolizado por Tarzán, otros en los que persiste el modelo industrial de resistencia a hacerse adulto simbolizado por Peter Pan, y algunos en los que emerge el modelo posindustrial de hibridación entre lo joven y lo adulto simbolizado por Blade Runner. Hoy como ayer, el reto de los jóvenes es aprender a manejar un coche, entender el mapa de las emociones y moverse al paso de la vida. Y las tres cosas sólo pueden aprenderse si se interactúa –

de manera pacífica o conflictiva- con adultos –padres y madres, educadores, etc.- que las aprendieron antes (FEIXA, 2011, p. 221).

O mesmo autor ainda nos traz a percepção de que jovens são retratados de maneira ambivalente em relação ao uso que fazem das novas tecnologias: uns os veem como “esclavos felices de unas tecnologías digitales que ocupan todo su tiempo de ocio y los encadena a su habitación” e outros os veem como uma importante parcela da população que está “vinculada a la contracultura que generó la mayor parte de innovaciones creativas y que en la actualidad se expresa en diversos y novísimos movimientos sociales” (Ibidem, 2011, p. 29).

A postura atual de usar a internet como ponto de encontro, conforme verificaram Schwertner e Fischer (2012), é equivalente àquela de busca de socialização cultivada por jovens de outras décadas; com a diferença de que, antes, buscavam-se lugares materiais como os bares, as ruas, os centros comerciais...

De acordo com esse estudo, muitos dos jovens alunos incomodam-se com a excessiva oferta de consumo, com a competitividade escolar, com o estresse gerado pela escola e, por isso, fecham-se em um ambiente mais agradável e mais cômodo: aquele que encontram em si mesmos. Muitos deles, embora jovens, sentem nostalgia de tempos anteriores de suas vidas. E essa constatação contraria o senso-comum que propaga a ideia de a juventude ser “o melhor tempo da vida”.

A idealização dos tempos de criança, a saudade de diferentes fases da vida, tão curta ainda, aparece fortemente nos depoimentos dos estudantes, como se eles já tivessem vivido muito, e como se as coisas experimentadas em outras fases pudessem desaparecer e deixá-los num vazio. Esse dado parece dizer-nos que o tempo da ampliação e sofisticação das tecnologias digitais, sincronizado e veloz, milimetricamente cronometrado, contrapõe-se a (ou choca-se com) um tempo individual (ou até coletivo – da turma da creche, dos anos de alfabetização, da “primeira” adolescência, etc.); de qualquer forma, trata-se do “meu tempo”, da “minha história”, que muitos desses estudantes procuram encontrar (buscando nos sites de relacionamento colegas “perdidos” no tempo) ou mesmo “remontar” (postando fotos íntimas da vida de bebê ou criança pequena, no seu profile da internet, por exemplo) (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 415).

Os jovens alunos, então, preferem viver dentro de si e dentro do que melhor encontram em seus grupos. Entendem o ambiente escolar como desagradável, mas necessário. Dayrell (2007), indica que “uma pequena parte deles (dos jovens alunos) adere integralmente ao estatuto de aluno” e a maioria deles sente “dificuldades em articular seus interesses pessoais

com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborarem projetos para o futuro”.

Há também a visão da juventude pelo negativo, pelo que ela não tem. Dessa forma, vê-se a juventude como uma fase de transição para a vida adulta, o jovem é visto, assim, como um "vir a ser" adulto ou ainda como um ser em condições de moratória, pois possui todas as condições físicas que lhe permitem experimentar aquilo que o adulto experimenta, mas não tem a permissão social para fazê-lo, seja porque não possui seus próprios recursos financeiros, seja porque ainda depende daqueles que o sustentam ou porque não conta com a chancela dos valores estabelecidos.

Talvez por causa da dependência de muitos jovens em relação aos adultos e da tentativa que eles fazem para se livrar dessa imagem é que se criou uma outra: a da juventude como fase criadora de problemas. Associa-se a ela a violência, a drogadição, o sexo desumanizado e outros tantos desvios de conduta que -em verdade - não são típicos de uma etapa da vida humana, mas sim típicos da condição humana.

É nesse contexto, então, que Carrano (2009) vê a necessidade de os sujeitos escolares superarem as situações de “incomunicabilidade” entre eles e de articularem “práticas instituintes produtoras de sentido”. E é nesse contexto que nós realizamos nosso trabalho como professores do Ensino Médio e pesquisadores acadêmicos.

Dayrell (2007) indica três maneiras com as quais escolas estão lidando com essa nova realidade: uma é inserir as manifestações culturais juvenis como apêndice de suas atividades, o que pouco acrescenta à formação dos jovens; outra é criar, a partir da leitura que os professores fazem da realidade e sem dialogar com os jovens, novos componentes curriculares e novas atividades e, por fim, a terceira é atribuir, numa perspectiva de maior alcance, centralidade curricular às diferentes expressões culturais, possibilitando trabalhar com “a expressão superior das potencialidades que nos fazem humanos”, trabalhando “com a totalidade de nossas dimensões, como o afetivo, o corporal, o cognitivo, etc...” possibilitando o acesso às diferentes expressões culturais, envolvendo-lhes pelo prazer, possibilitando-lhes tempos e espaços para que se aperfeiçoem, ampliem a rede de sociabilidade e se fortaleçam como sujeitos de uma identidade, precavendo-se para garantir a autonomia deles, intervindo apenas quando for demandada, sem pretender que eles atuem na perspectiva da lógica escolar.

As que fazem o terceiro tipo de trabalho são raras; e são elas que devem ser tomadas como referência nas mudanças necessárias em nosso Ensino Médio se desejamos que as culturas juvenis com ele se identifiquem e que os jovens considerem a escola como algo a mais do que um espaço para a convivibilidade, como o espaço em que o tempo livre seja

ocupado com dignidade (SAVIANI, 1991), como a instituição que tenha sentido e seja capaz de promover a inserção e a emancipação social dos jovens a partir de uma boa relação entre o saber construído, o conteúdo clássico e a diversidade das culturas juvenis contemporâneas. Para isso, contudo, é preciso entender o falar dos jovens com suas particularidades semânticas e abreviações de raciocínios que lhes são óbvios, mas não são facilmente atingidos pelos professores (PAIS, 1993); é preciso deixar de negar a condição juvenil dos alunos e, em um diálogo contínuo, construir novos valores e regras no cotidiano escolar para que a ambiguidade do “ser jovem E ser aluno” seja mais articulada e menos tensa.

Esse trabalho amenizará o adiamento das recompensas, tão comum nas práticas escolares e, por ser dialógico e dialético, também diminuirá a intensidade das comuns reclamações de alunos relacionadas aos professores (má qualidade de aulas, que dialogam pouco com a realidade experimentada, infantilização dos jovens, humilhações disciplinares, quebra de regras por parte dos docentes) e criará condições para que se entenda melhor o triângulo aluno-professor-grupo, permitindo que o discente crie suas estratégias para integrar-se ao sistema escolar, modifique-o e afirme sua identidade.

Um aspecto importante para a formação dos jovens é a participação. Para que os jovens se sintam respeitados e se identifiquem tanto com a escola quanto com a estrutura social em que eles estão inseridos, é preciso que eles participem dos processos de discussão e de decisão sobre as medidas que os afetam.

A participação de qualidade, de acordo com Dayrell e Carrano (2014), conta com dois pilares: um é a formação teórica para a vida cidadã, que compreende a "aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc"; o outro é disponibilidade de espaços e tempos para que os jovens experimentem com frequência o exercício da participação democrática tanto na instituição escolar quanto nos outros espaços públicos.

A participação ativa dos jovens nos processos decisórios pode contribuir para a consolidação da cidadania e dos valores democráticos. Ela representa, assim, uma das formas de eles desenvolverem sua socialização pautando-a em valores como a democracia e a solidariedade. Ela ainda estimula novas aprendizagens, como o desenvolvimento da capacidade de argumentação e da escrita para a defesa civilizada de seus pontos de vista.

Os professores, incentivando a participação dos jovens alunos e desfrutando dela, terão práticas menos mecanizadas, serão mais autônomos, o que lhes possibilitará mais estímulo ao trabalho, por lhes dar caráter mais criativo; sua capacidade de relacionar o saber construído com o saber em construção é que lhes garantirá a autoridade; o autoritarismo

herdado da tradição repressora se amenizará; os conflitos com as culturas juvenis serão em ambiente democrático de diálogo em busca do bem comum numa reconstrução institucional, e não em busca do silêncio necessário para a manutenção do *status quo* da cultura do tédio que a nenhuma das partes satisfaz (LA TAILLE, 2009).

Se a construção da identidade se faz por meio das interações com outros indivíduos e outros grupos, ela carrega sempre uma tensão entre o auto reconhecimento e o hétero reconhecimento. E a participação ativa dos jovens em diálogos e debates sobre processos decisórios vai permitir, então, que sua identidade seja mais aproximada do respeito à diversidade e do convívio menos conflituoso com a fluidez dos valores e dos costumes que se vive na modernidade.

Essa postura também pode facilitar aos jovens mais questionadores a conquista de se fazerem ouvir e de fazerem seus críticos compreenderem que a aparente falta de coerência deles não é falta nenhuma, mas sim consequência da soma de três fatores: um processo de construção de identidade que precisa de experimentações diversas e de ruptura com valores herdados (DAYRELL; CARRANO, 2014) ; uma condição juvenil bastante relacionada à abertura e à criação de novas ideias e novos valores (Arroyo,2014) e uma estrutura social cheia de diversidades e adversidades que não estimulam nem a adoção de valores e comportamentos fixos nem a segurança nos processos de tomada de decisão (BAUMAN, 2013).

É preciso desvincular da ideia de falha ou de falta uma característica muito comum à condição juvenil: a lógica do vaivém e da reversibilidade dos jovens, que são chamados por Pais (1993) de geração ioiô. Essa característica é alvo de críticas de muitos adultos pelo fato de eles não aceitarem bem as constantes trocas de formas de lazer, as diversas turmas de amigos e colegas, a apreciação de diversos estilos musicais, a pouca permanência nos postos de trabalho e a pouca duração dos relacionamentos amorosos, caracterizada pela lógica do "ficar". Mas essa característica também é, em outros contextos e em um discurso bastante ambíguo, elogiada como evidência de liberdade e de coragem, de desprendimento que os jovens apresentam para o mundo.

Jovens improvisam, deparam-se com seus próprios limites. Em suas experiências predominam a sociabilidade, o prazer, os ritos e os símbolos próprios deles. É preciso compreender isso para dialogar bem com eles.

os jovens tendem a testar suas potencialidades: improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, enveredam por caminhos de

ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos deles, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais como os da obrigação, da norma e da prescrição, e entre aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer (DAYRELL; CARRANO, 2014).

É a compreensão que permitirá a desconstrução da visão de juventude que nos foi passada em forma de mito, ultrapassará a culpabilização do jovem e seus pais pelas questões sociais a ele ligadas, superará práticas educativas rígidas, antidialógicas, verticais e autoritárias que afastam o jovem da escola e contribuem significativamente para a evasão (LIMA; LIMA, 2012).

Os jovens, além de estarem construindo sua identidade, também estão em busca de seu objetivo de vida, de seus projetos de vida. E fazer um projeto de vida em um mundo líquido é bastante difícil, angustiante e desafiador.

Minguam-se as certezas e extrapolam-se as dúvidas. Diluem-se as fronteiras éticas e consolidam-se as barreiras estéticas. Questionam-se os valores vitais e afirmam-se os valores materiais.

Os jovens percebem e criticam tudo isso. E têm seu processo de construção de identidade dificultado, pois precisam, nessa confusão toda, tomar a si mesmos como "medida frente às mudanças obrigatórias" (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Os jovens não contam mais com os rituais, como os ritos de passagem, por exemplo, e cada vez menos está presente a lei da autoridade paterna. Eram esses os momentos que possibilitavam tirar o jovem do sonho infantil da onipotência e os confrontava, de alguma forma, com a poderosa experiência da dor e do sofrimento, inclusive com a possibilidade da morte. Ou seja, é a experiência do limite que amadurece. A falta de limite e a ilusão de que tudo é possível estão presentes no consumismo desenfreado, nas ações de violência ou no consumo de drogas: modos de perpetuar a necessidade onipotente de bem-estar, eliminando a carga de ter que enfrentar a si mesmo como limite (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 127).

Compreender a condição juvenil e entender que não existe um jovem ou uma juventude, mas sim jovens e juventudes com semelhanças que os aproximam e singularidades que os diferenciam é fundamental para evitar conflitos desnecessários entre jovens e adultos. Essa compreensão pode ser facilitada por uma disposição ao diálogo intergeracional, pelo interesse em conhecer as trajetórias, as experiências, os espaços e os tempos nos quais os jovens constroem as suas vidas.

Conhecê-los e permitir-lhes que conheçam mais profundamente a si e aos outros deve ser meta prioritária para quem pretende educar jovens, seja um ator escolar seja um pai. Para que esse processo se dê de maneira mais fluida, é preciso adotar uma postura de escuta, entrar em contato com o jovem aprendendo a impedir que diferenças gerem intolerâncias ou julgamentos negativos, afinal, são essas imagens estereotipadas e distantes da realidade que afastam adultos de jovens e jovens de adultos e, ao mesmo tempo, alimentam uma indústria cultural que descaracteriza a condição juvenil ao mesmo tempo em que fetichiza o jovem como padrão de beleza, de liberdade e de comportamento despojado, mas padroniza o que é ser belo, o que é ser livre e o que é ser despojado.

Essa nova postura é que permitirá – inicialmente aos adultos que trabalham na escola e, depois, aos adultos que dela saírem – uma nova leitura do mundo, em que as culturas juvenis, devidamente entendidas e assimiladas (PAIS, 1993) ensinem a viver a aventura do „nada“ e do „insignificante“ com o prazer da convivência de tal forma apaixonante que o ordinário se transforme em extraordinário. É assim que poderemos escrever, em vez de uma “crônica de um destino ou de um passado”, uma novela da vida em torno de uma sociedade imprevisível, em que não é possível a ilusão da totalidade, mas é plausível a certeza da aventura do cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não me venham com conclusões, a única conclusão é morrer”

“Navegar é preciso, viver não é preciso”.

Fernando Pessoa

Não há mesmo como concluir nada de definitivo em um mundo com várias variáveis que muito variam em pouco tempo. Não dá nem mesmo para dizer que existe precisão na navegação pelo mar em que encontramos. Embora seja necessário viver e navegar – não há regularidade em nenhum dos dois atos. Se o mar em que estamos não é novo nem completamente desconhecido, há que se reconhecer que suas correntes e seus ventos não são tão previsíveis quanto se supõe que foram tempos atrás.

Mar, navegações, tripulantes e passageiros; metáforas que remetem a mundo, instituições, pessoas e pessoas. O mar é agitado; as embarcações que nele estão nem sempre são confiáveis e, na maioria das vezes, não têm carta de navegação; passageiros e tripulantes se confundem e trocam de papel com muita frequência. É preciso muito cuidado para não naufragar nem querer saltar da embarcação escolar e morrer afogado

Também é preciso calma para aceitar a ideia de que, embora a embarcação escolar esteja à deriva; ela não vai levar ninguém à morte, pois o próprio mar dá o sustento para ela e há outras tantas embarcações também à deriva; isso permite trocar de embarcação com certa facilidade e, desde que se fique perto das outras embarcações, é possível nadar com alguma segurança e alguma liberdade.

É preciso não enjoar com o muito navegar. É preciso não desesperar com a aparente inexistência de um porto seguro no qual atracar. É preciso aprender a ser tripulante e passageiro para não deixar o barco afundar, para desviar o barco dos rochedos e para poder descansar enquanto se viaja. Navegar é preciso. Viver é preciso.

Não há como prever onde e quando se vai chegar; não há como se classificarem tantas ondas e correntes a balançar o barco; não há como permanecer na mesma embarcação na viagem toda, que não tem fim nem destino definidos. Navegar não é preciso. Viver não é preciso.

As instituições escolares (barcas furadas?) preparam para as demandas do mercado. Vivemos a privatização e mercadorização do ensino, em que se faz tudo em nome do bem e se oprime em nome da libertação (BAUMAN, 2013). Os passageiros e os tripulantes delas – sobretudo os jovens alunos - lidam muito bem com isso. Sabem que não podem saltar do barco, sob o risco de nenhum outro os aceitarem. Navegar em outros barcos - igreja, família,

trabalho, casamento, política... – é facultativo; mas há que se navegar, primeiro, na escola. Talvez porque ela ensine a ser obediente, a conviver com as incongruências e com os abusos que são tão comuns na modernidade líquida que nos enche de espetáculos e surpresas.

Jovens e adultos que percebem e criticam as incongruências do mundo, que se mostram incompletos e que se afastam do imperativo da obediência à ordem do consumo e do espetáculo são duramente criticados, suas necessidades são avaliadas como déficits. Todos precisam ser rápidos no agir, no consumir e no desenvolver habilidades; poucos recebem tempo e condições para desenvolver essas competências. Deve-se ser integrado ao sistema, disponível para entrar nele e obedecê-lo, deve-se também parecer livre para se afastar dele, mas sempre ficar perto de algum barco a fim de que ele possa pegá-lo quando for necessário.

Nesse imenso mar há também o fenômeno da miragem: navegantes encontram ilhas de liberdade e se acham livres no pouco espaço de circulação que ali existe. Encantam-se com seus instrumentos tecnológicos de comunicação e informação e acham-se livres para se comunicarem e para se informarem. Prendem-se às informações oficiais e às formas de produção de conhecimentos chanceladas por quem comanda as grandes navegações; prendem-se à introjetada necessidade de responderem imediatamente a qualquer mensagem de um “amigo” que está bem longe, em uma outra embarcação, ou ao seu lado, em uma embarcação que proíbe a comunicação entre os que nela se encontram; prendem-se à também introjetada necessidade de se mostrarem felizes e completos em um mar onde felicidade e completude são peixes raros e quase nunca capturados, mas sempre presentes naquelas histórias daquele feliz pescador que o amigo do amigo conhece e naquelas histórias inventadas por cada um para falar bem de si e de sua pescaria. Prendem-se. Mas mostram-se livres. Afirmam prender-se por vontade.

Jovens alunos devem aprender a agir assim. E devem aprender que não se pula do barco, muito menos se age para afundá-lo. Se não aprendem isso, outros barcos dificilmente os aceitam. A “escola prepara para a vida”... E a vida mostra-se um mundo invertido, em que o verdadeiro é um momento do falso (DEBORD, 2003a).

As tecnologias poderiam ser utilizadas para facilitar aprendizagem de uma área determinada e como ferramentas de apoio afetivo, para melhorar a vida de todos e aumentar percepção de competência própria, para motivar a aprender. Poderiam. Podem. Poderão. Mas ainda não o são. São construídas e controladas pelo barco mercado, que não tem compromisso com a autonomia do ser, mas que fornece os bens “necessários e indispensáveis” para todos os outros barcos: o mercado.

O barco mercado cobra que o barco escola forneça a ele e a outros barcos muitos tripulantes capazes de navegar, navegar, navegar, consumir, consumir, consumir. Sem nunca parar e sem nunca questionar. O mesmo barco mercado que cobra isso também mostra que o barco escola ainda não está bom, não está formando bons tripulantes. Usa o SARESP, o ENEM, o PISA e outras avaliações de larga escala para mostrar as rotas que o barco escola deve seguir, para convencer de que a escola não tem qualidade, de que os cidadãos são malformados e, por isso, não merecem boa remuneração; mas devem consumir aquilo que a publicidade ensina como necessário.

A escola está empobrecida de reflexões e é conduzida por interesses que não são de libertação, mas de opressão e de preparação para o mercado. As informações chegam aos jovens alunos, que percebem o engodo, mas - assim como muitos adultos - não encontram meios de dialogar, de negociar, de se libertar para encontrar novas rotas pelas quais navegar. Aparentemente todos os barcos que não foram naufragados estão à mercê da mesma corrente marítima.

Seria interessante formar sujeitos que não se assujeitem, mas não se sabe exatamente o que é um sujeito que não se assujeita. Busca-se liberdade, “palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”¹⁹. Busca-se. Para encontrá-la não há que se fazer mais do mesmo, há que se fazer o diferente. Mas fazer o diferente gera angústia, traz riscos de não aceitação e riscos de dispersão em relação à frota. Há o medo e a insegurança em fazer aquilo que não se conhece e, em oposição a ele, há o ilusório porto seguro de se fazer aquilo que o mercado manda.

A escola parece mais agradável quando é líquida e leve, quando exige pouca reflexão, pouco trabalho e pouco compromisso. Quando se torna mais dura e viscosa, é considerada desagradável. Para viajar sem rumo e sem cansaço, é preciso estar sem muita bagagem, inclusive bagagem cultural. A viscosidade da escola e a carga cultural que ela pode proporcionar pesam e incomodam, tiram a capacidade de locomoção. Mas é bonito elogiá-la e dizer que ela é importante - ainda que esteja mantendo a estrutura atual e, por isso, esteja também se tornando dispensável, inútil, empobrecida. Sua importância é quase unânime, quase todos a frequentam, poucos carregam consigo toda a carga que ela, em algum momento, pode lhes proporcionar.

¹⁹ Cecília Meireles

O jovem, percebendo ser visto como um “vir a ser” e não sentindo a sua diversidade respeitada, não se vê como sujeito e – por isso – sente-se coagido a sujeitar-se a imposições disciplinares conteudísticas ou a negá-las discreta ou explicitamente. Como resultado disso, alunos saem do Ensino Médio apresentando fundamentalmente dois tipos de comportamentos em relação àquilo que lhes foi oferecido: alguns apresentam considerável domínio da cultura letrada, mas fazem um preocupante silêncio na hora em que são convidados a construir propostas de intervenção social; outros saem com distanciamento traumático dos conteúdos que lhes foram impostos e – em decorrência de terem sido desrespeitados durante sua vida escolar - apresentam-se previamente dispostos a negar a importância e o prazer que da cultura letrada na vida dos indivíduos.

Há ainda uma mudança da sociedade contemporânea que está passando ao largo quando se pensa em escolas de Ensino Médio e a relação que os jovens alunos estabelecem com elas; mas que fica latente nas falas dos jovens alunos pesquisados: o apelo do vestibular em instituições concorridas e o medo de se reprovar nesse tipo de exame não são mais tão intensos quanto o foram há dez anos; por isso, o conteúdo-por-ele-mesmo, empurrado aos alunos como “importante para passar no vestibular”, já não convence e não é admitido; entretanto está presente no discurso deles como muito importante.

Constatamos que os jovens alunos da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa gostam das salas de aula sim, e gostam da escola também. Identificam-se com ela, lutam por ela e dedicam-se a ela; mas são desrespeitados em seu direito de ter acesso a uma educação emancipadora. Eles se sentem bem em sala de aula, mas isso ocorre pelo fato de terem bom convívio entre si e de experimentarem bons momentos com alguns professores. Tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas de verificação eles reclamaram da falta de atenção e da falta de respeito de que são alvo tanto por parte da direção quanto por parte de alguns professores. Reclamaram da falta de liberdade. Reclamaram da falta de qualidade de ensino. Reclamaram da falta de boas condições físicas da sala de aula. Mas em nenhum momento questionaram a importância da educação formal em sua vida.

O rigor acadêmico que era aceito e tolerado em decorrência da promessa de sucesso profissional que se garantia em discursos que relacionavam tempo de escolaridade com estabilidade profissional não é mais um valor absoluto. Suas falas evidenciam importância de se fazer “uma” faculdade para facilitar a conquista de uma vaga no mercado de trabalho, não importa qual; indicam que “antes era mais difícil conseguir fazer faculdade, mas agora é mais fácil” porque existem várias políticas de acesso ao Ensino Superior, sobretudo aquelas relacionadas ao financiamento estudantil. Sua percepção de realidade ainda lhes mostra que

“fazer faculdade” não é garantia nem de sucesso profissional nem de reconhecimento financeiro.

Sair da rota que se está seguindo é difícil; para fazê-lo é preciso incentivar relações mais horizontais e autônomas entre professores e alunos. Se os jovens alunos pesquisados têm razão em se incomodarem com a falta de compromisso de professores, também é preciso que eles se comprometam mais e participem efetivamente na construção de conhecimentos: estudem em casa, incentivem professores a darem aulas mais densas, valorizem o esforço mútuo e notem que “aulas chatas” nem sempre são aulas ruins. A construção do saber exige dedicação dupla: tanto de professores quanto de alunos.

A barca escola tem problemas sim, e está furada. Mas não há como nem onde atracar para fazer os devidos reparos; o grande desafio é fazê-los enquanto ela está navegando, sem permitir que ela naufrague. Alunos e professores devem se alternar nos papéis de condutores e passageiros nessa barca, nem jovens alunos devem ignorar os saberes dos professores nem os professores devem ignorar os saberes dos jovens alunos.

Fazer alunos e professores produzirem informações e compartilhá-las é um bom caminho para fazer a escola se tornar mais viva e convidar os sujeitos dela a não se assujeitarem, mas a produção deve ser de coisas diferentes, não se deve produzir “mais do mesmo” (PRETTO, 2008); deve-se construir uma pedagogia das diferenças. A função de elaborar essa nova carta de navegação não pode continuar a ser delegada a empresas educacionais que buscam satisfazer o mercado. Os produtos desenvolvidos e oferecidos por elas são criados e alimentados por indivíduos que ignoram as verdadeiras necessidades humanas e não procuram fazer da barca escola um guia para se aventurar em outras rotas que possam libertar os tripulantes da interminável viagem rumo ao nada que é ditada pela modernidade líquida em que se insere a sociedade do espetáculo.

Os jovens alunos pesquisados mostram que suas preocupações existenciais estão bastante relacionadas com o consumo e com o lazer; e mostraram que para isso precisam de um emprego. São convidados a “surfear” no consumo alienado e na fuga da solidão “sublime condição na qual a pessoa pode „juntar pensamentos“, ponderar, refletir sobre eles, criar – e, assim, dar sentido e substância à comunicação” (BAUMAN, 2011). Sem uma escola que dialogue mais com essa realidade e a questione, dificilmente encontraremos saída ou chegada que tragam mais tranquilidade aos seres humanos.

Não são avaliações de larga escala elaboradas para satisfazer as demandas do mercado que vão indicar qualidade real da escola e darão parâmetros para sua readequação. Inseridos em uma sociedade na qual é o Ensino Médio regular que mais recebe jovens alunos, mas o

que menos recebe atenção nas discussões sobre a importância do Ensino Médio e sobre as diretrizes que se deve dar a ele – ficamos com poucas esperanças de melhora e corremos o risco de nos contentar com a ideia de que a escola - como se encontra - protege os jovens dos “perigos e do abandono da rua” e, além disso, garante a “salvação do ensino e da juventude”.

A crise do Ensino Médio é grave e até mesmo países considerados como referência de qualidade de educação, como Finlândia, Dinamarca, França e Bélgica, apresentam grandes dificuldades em relação a isso.

Como a maioria dos jovens alunos do Ensino Médio no Brasil não vem de famílias que tiveram acesso à escola de nível médio ou superior, há forte resignação de seus pais com os problemas enfrentados por eles na sala de aula e ainda há a confiança de que basta “terminar” o Ensino Médio para que esse problema seja resolvido.

“Se a canoa não virar, olê, olê, olá... eu chego lá...” Parece ser essa a canção que traduz a postura dos jovens alunos na escola; e não se sabe onde é esse “lá” que a canção indica.

A formação omnilateral, defendida por Nosella (2011, p. 18), seria aquela que possibilitasse um fazer “com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea”. Mas ela parece estar bem longe daquilo que foi elaborado com e para os jovens alunos da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa. Ainda assim ela recebe a etiqueta de uma das melhores escolas estaduais da cidade em que ela se situa. Se ela é “uma das melhores”, tendemos a deduzir que essa etiqueta se deve ao silêncio dos alunos diante de seu descontentamento e de sua má formação. Queixas em relação às “escolas ruins” são normalmente relacionadas à falta de disciplina e ao mal desempenho em avaliações de larga escala. Como os jovens alunos dessa escola têm bom desempenho em avaliações de larga escala e não falam alto com seus professores, ela recebe amplo reconhecimento da comunidade da cidade, que a considera um bom lugar para matricular jovens alunos e, segundo dados fornecidos pela equipe da direção escolar, disputa as vagas oferecidas para o público.

Também não nos sentimos à vontade nem no direito de apontar como “culpados” pelos furos da barca os professores ou a equipe de direção da escola ou os jovens alunos. Sabemos que políticas públicas relacionadas à educação são pouco compromissadas com a formação de indivíduos para a autonomia e evitam tocar em pontos que de fato dariam condições para que professores desenvolvessem um bom trabalho. Seria no mínimo um equívoco de análise e de método condenar professores e funcionários da educação que, para

conseguirem condições dignas de vida para si e para seus familiares, desdobram-se em vários turnos e em várias funções. O padrão encontrado entre esses trabalhadores é professores precisarem trabalhar três turnos, diretores pedagógicos precisarem exercer funções de administradores financeiros de empresas e coordenadores precisarem orientar centenas de alunos.

Entendemos que as escolas, nos padrões em que se encontram, formaram-se em associação com uma ordem política que se propunha a governar homens livres, moldando-lhes a consciência e estabelecendo limites à sua liberdade, construindo a identificação com o Estado moderno com a união e a integração de populações, inculcando nos jovens alunos o sentimento de pertença e o dever de obediência às leis e, por fim, disciplinando a mão de obra em busca de suprir as necessidades continuamente criadas e reinventadas pelo mercado. Não há condições (ou há poucas condições) para superar esse modelo que reina em muitas escolas.

Outro desafio é conseguir docentes cada vez mais bem formados, motivados e atualizados diante de um processo de deterioração do trabalho docente. As condições básicas para que a escola faça isso, contudo, são “inexistentes”, “insuficientes” ou “inadequadas” (KRAWCZYK, 2009).

As mudanças das embarcações em que se desenvolve a socialização – sobretudo a escola e a família - interferem bastante na maneira de os jovens se portarem como alunos e de se construírem como atores sociais. Mas professores e gestores escolares ainda insistem em ter sua experiência juvenil como a referência principal para lidar com as atuais culturas juvenis. (DAYRELL, 2014)

Atividades extracurriculares requeridas e valorizadas pelos jovens alunos entrevistados podem ser opções por uma vida escolar mais divertida, mas não necessariamente comprometida com a formação omnilateral dos alunos. A maioria daquelas que são desenvolvidas em escolas de maneira geral estabelecem uma relação acrítica e compensatória, que reconhece as condições adversas da escola e de seus alunos, mas não tem como objetivo maior a modificação dela.

A lógica do tempo escolar também é diferente da lógica do tempo dos jovens alunos, e isso dificulta ainda mais o diálogo entre eles, bem como uma relação mais tranquila e produtiva com a sala de aulas. E não é só a dificuldade de compreensão da lógica do tempo dos jovens alunos que a escola tem. Ela, bem como boa parte de nossa sociedade, pouco conhece os jovens alunos e pouco sabe da condição juvenil (DAYRELL, 2014). Como uma embarcação poderá navegar se a tripulação não se conhece? Precisamos reconhecer que houve uma estereotipação da juventude pela própria grande mídia que se responsabilizou por dar

mais voz e mais visibilidade às culturas juvenis e colocá-las como modelo de beleza e de aparente liberdade a ser seguido; mas uma beleza inatingível e uma liberdade que obedeça ao imperativo de consumir sempre.

O imperativo a ser seguido não é o do consumo, mas o do diálogo que ajude os jovens a se verem como são – e não como os veem. Um diálogo que os convide para uma reflexão sobre como se constroem imagens sobre eles; um diálogo que os incentive a uma postura socrática de se conhecerem (conhece-te a ti mesmo); um diálogo que os convoque a – em uma ação sartreana - fazerem algo com o que os outros fazem deles.

Deve-se reconhecer que a diferença entre jovens e adultos não é quantitativa, mas qualitativa: os jovens não sabem menos do que os adultos, sabem outras coisas. A considerar o que verificamos em nossa pesquisa, pode ser verdade sim que muitos jovens são imediatistas e pouco se dedicam em casa para aprender e aprofundar os conteúdos propostos a eles em sala de aula, mas também é verdade que eles, em geral mostram-se preocupados com seu futuro e reconhecem que a escola é “importante para a vida”.

A escola tem muito sentido como um projeto de futuro, daí então ser necessário que jovens alunos e professores entendam que as boas atividades de sala são mais do que momentos de diálogos leves ou de exercícios fáceis de fazer. Mas é muito difícil pensar e acreditar em um projeto de vida em um mundo de grandes mudanças e inseguranças quanto ao seu futuro.

Carece-se de atribuir, numa perspectiva freiriana, centralidade curricular às diferentes expressões culturais; isso nos daria condições de trabalhar, no Ensino Médio, com aquilo que Freire chama de expressão superior das potencialidades que nos fazem humanos, permitiria explorar a totalidade de nossas dimensões, nosso lado afetivo, nosso lado corporal, nosso lado cognitivo. Isso daria condições de acesso às diferentes expressões culturais, envolveria jovens alunos não só pelo prazer, mas também pela possibilidade de vivenciarem tempos e espaços em que possam aperfeiçoar e ampliar tanto a sua rede de sociabilidade e quanto a sua rede de aprendizagem. Isso lhes daria condições de se fortalecerem como sujeitos de uma identidade, precavendo-se para garantir a sua autonomia.

A escola deve ser o espaço em que o tempo livre seja ocupado com dignidade, ela deve promover inserção e emancipação social dos jovens a partir de uma boa relação entre o saber construído, o conteúdo clássico e a diversidade das culturas juvenis contemporâneas. Para isso é preciso entender o falar dos jovens com suas particularidades semânticas e abreviações de raciocínios que lhes são óbvios, mas não são facilmente atingidos pelos

professores; é preciso deixar de negar a condição juvenil dos alunos e, em um diálogo contínuo, construir novos valores e regras no cotidiano escolar.

Nem escola nem sociedade devem considerar como vício a lógica do vaivém e da reversibilidade dos jovens, que são chamados por Pais (1993) de geração ioiô. Se os jovens alunos pesquisados pouco se dedicam aos afazeres acadêmicos que lhes são indicados é porque consideram, como ficou claro nos grupos focais, que mais tarde poderão recuperar o tempo perdido e é porque consideram, também como ficou claro nos grupos focais, que não tem respeitada nem a sua subjetividade nem a sua condição juvenil. Gostam da sala de aula e do que fazem dentro dela enquanto não estão monitorados por professores; mas não gostam do seu uso institucional, não gostam de se verem obrigados a obedecer regras que não lhes parecem ter sentido e não lhe parece garantir nem um presente agradável nem um futuro melhor.

Não há o que nem como concluir nada de maneira assertiva e definitiva diante de um quadro desse. Há sim que se continuar estudando, propondo possibilidades de trabalho com os jovens alunos do Ensino Médio para que esse nível de ensino cumpra não o papel para o qual ele foi elaborado, mas sim o papel que esperamos dele: a educação para a prática da liberdade, para a conquista da autonomia e para a construção de um mundo melhor. E essa tarefa não tem conclusão. Por isso que terminamos reafirmando o que disse Fernando Pessoa: a única conclusão é morrer.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Vilma. *O que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo, Cortez, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J.A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, pp. 107-188.

AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.) *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. pp. 17-33.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

ARRROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BAUMAN Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.

BAUMAN Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*. Brasília: Liber Livro, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 22, abr. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a11.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2011.

BEVORT, Evelyne.; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 ago. 2011.

BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda razões e significados de uma distinção política*. Unesp, 1995.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. *Questões de sociologia*. 1983. pp. 112-121.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986. pp. 105-122.

BUNCHAFT, Alexandra F; GONDIM, Sônia M.G. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. *Estud. psicol.* Campinas, pp. 63-77, 2004..

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. *Questões de sociologia*, 1983, pp. 112-121.

CARRANO, Paulo. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia*. nº1, Valparaíso, abril 2009, pp. 159-184.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, pp. 182-211, 2008.

CARROCHANO, Maria C. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L.(Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, pp. 16 -58, 2008.

CHARLOT, Bernard e REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros no ensino médio. In: Krawczyk, Nora (org.). *Sociologia do Ensino Médio Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, Cortez, 2014

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber - Elementos para uma Teoria*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os Jovens e o Saber - Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização - Questões para a Educação Hoje*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. pp. 66-93.

COLL, César.; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. pp. 15-46.

CRUZ, Rossana Reguillo. *En la calle otra vez: las bandas*. Identidad urbana y usos de la comunicación. Guadalajara: ITESO, 1995.

DAYRELL, Juarez. O Projeto político pedagógico da escola e os desafios da educação da juventude. In: *Anais II Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. PMB/FURB, Blumenau, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola „faz“ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, pp. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L.(Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. EbookBrasil, 2003a. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2012.

DEBORD, Guy. *Comentários sobre A Sociedade do Espetáculo*. EbookBrasil, 2003b. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2012.

DOTTI, Sotero. *Psicologia da Adolescência: uma psicologia do desenvolvimento*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1973.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, v. 119, pp. 29-45, 2003.

FAINGOLD, Nadine. Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, v. 160, n. 3, p. 81-99, 2004.

FEIXA, Carles. UNIDOS POR EL FLOG:¿ CIBERCULTURAS JUVENILES? JOINED BY THE FLOG: YOUTH CYBERCULTURES?. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, n. 2, p. 16-36, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 2ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

GATTI, Bernardette Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOIDANICH, Maria Elisabeth.. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores ou cidadãos? In, BELLONI, M. L (Org). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002. pp. 73-94 .

GOMES, Lisandra Org. O cotidiano, as crianças, suas infâncias ea mídia: imagens concatenadas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, pp. 175-193, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, pp. 149-161, 2003..

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de psicologia*, pp. 299-309, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais ea organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petropolis: Vozes, 1973.

KRAWCZYK, Nora (org). *Sociologia do Ensino Médio Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, Cortez, 2014a.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários são as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, 35, pp. 21-41, 2014b.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil., 2009.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

KRISIS, Grupo. Manifesto contra o trabalho. *Cadernos do LABUR*, n. 2, p. 17, 2003.

KRUEGER, Richard A. *Focus groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park, CA: Sage, 1988.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. *Educação & Sociedade*, 31, pp. 851-873, 2010.

LA TAILLE, Yves. *Formação ética. Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

LALUEZA, José. L.; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. pp. 47-65.

LAVILLE, Christian; DIONNE, , Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEMOS, André. Cultura da mobilidade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 40, pp. 28-35, dez. 2009.

LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Docência em formação).

LIMA, Marcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 219-241, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, pp. 89-110, 2010.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, 36.1, pp. 43-56, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. *Revista Brasileira de Educação*, pp.17-49, 2012.

MORGAN, David. L.; KRUEGER, Richard A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D.L. *Success focus groups: advancing the state of the art*. Newsbury Park: Sage Publications, 1993.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas as representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

Mülbert, Ana Luísa, Dênia F. de Bittencourt, ROESLER, Jucimara. Do e-learning ao m-learning - reflexão para a mudança. *Revista do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC*, v. 2, n. 2, Nov./dez. 2009, pp. 89-101. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1972>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice e LACERDA, Wania Guimarães. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas. O caso do Colégio de aplicação da UFV. In: KRAWCZYK, Nora (org). *Sociologia do Ensino Médio Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, Cortez, 2014

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, 32, pp. 1051-1066, 2011.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV, pp. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa; Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993.

PESCE, Lucila. A potencialidade das interfaces interativas para a aprendizagem colaborativa. *Revista Diálogos & Ciência (FTC)*, v. 1, p. 119-135, 2010.

PRETTO, Nelson L. Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, pp. 305-316, dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

PRETTO, Nelson L. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N e SILVEIRA, S. A. (org). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador, Edufba, 2008. Disponível em: <<http://rn.softwarelivre.org/alem-das-redes/2008/08/26/lancado-e-disponibilizado-o-livro-do-alem-das-redes-de-colaboracao/>> Acesso em 15/12/2012.

REZENDE, José M. *A sociedade contra a escola? Socialização escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010

ROMANI, Cristobal C.; KUKLINKI, Hugo P. *Planeta Web 2.0 inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF. 2007. pp. 101-134. Disponível em: <<http://www.planetaweb2.net/>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

SALLES, Leila Maria Ferreira; DO VALE, Fernanda Feitosa. Jovens de periferia, estilos musicais e cotidiano escolar. *Eccos Revista Científica*, v. 12, n. 2, pp. 365-384, 2010.

SANTOS, Jair. F. dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, pp. 9-34, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez/Livros do Tatu, 1991.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, Conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em Revista*, v.28, n.1, pp. 395-420, 2012.

SPOSITO, Marília P. O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). *Argumentvm*, 2009.

SPÓSITO, Marília P.; Souza, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: Krawczyk, Nora (org). *Sociologia do Ensino Médio Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, Cortez, 2014

SPOSITO, Marília P. Não há o que concluir, restam apenas novas possibilidades. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L.(Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

SPÓSITO, Marília.P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, set-out.nov-dez, 1997

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

TIRAMONTI, Guillermina. A escola moderna. Restrições e potencialidades frente às exigências da contemporaneidade. In: Krawczyk, Nora (org). *Sociologia do Ensino Médio*. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, Cortez, 2014

VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation*. Esf-Editeur, 2010.

VERMERSCH, Pierre. Aide à l'explicitation et retour réflexiv. *Educatio Permanent*, n.160, pp.71-80, 2004.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e Perspectivas de Futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

ZIBAS, Dagmar ML. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade*, pp. 1067-1086, 2005.

APÊNDICES

Apêndice 1:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Pelo presente instrumento, eu, _____, abaixo assinado, Diretora da Escola Estadual Professora Maria Luiza Formozinho Ribeiro, ciente dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa “A relação dos jovens e suas culturas com a sala de aula”, que está inserida no projeto de pesquisa intitulado “*A formação de professores de Educação Física para a Educação Básica a partir da interlocução entre infância, juventude e cultura corporal de movimento*”, encaminhada pelo pesquisador Sérgio Augusto Gouveia Júnior, firmo minha AUTORIZAÇÃO para que a mesma seja desenvolvida nessa instituição no período de outubro de 2014 até fevereiro de 2015 com a aplicação de questionários fechados e a criação de grupos focais.

Fica claro que, a qualquer momento, poderei retirar minha autorização, e que é garantido o anonimato das informações obtidas. Estou ciente de que os resultados serão tornados públicos em publicações e eventos científicos, e que o nome da instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, apenas se assim eu desejar, mediante meu prévio consentimento.

Presidente Prudente, _____ outubro de 2014.

Nome:

RG:

Apêndice 2:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A relação dos jovens e suas culturas com a sala de aula”, que está inserida no projeto de pesquisa intitulado “*A formação de professores de Educação Física para a Educação Básica a partir da interlocução entre infância, juventude e cultura corporal de movimento*”.

Nome do Pesquisador: Sérgio Augusto Gouveia Júnior

Nome da Orientadora: Márcia Regina Canhoto de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** Seu (sua) filho(a) ou o(a) menor sob sua tutela está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade o estudo das Culturas Juvenis, e toma jovens-alunos do Ensino Médio como sujeitos da pesquisa. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como os jovens alunos e suas culturas se identificam com as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula.
2. **Participantes da pesquisa:** Esta pesquisa contará com a participação de aproximadamente 30 sujeitos, todos eles alunos matriculados no último ano do Ensino Médio.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao autorizar seu filho ou o menor sob sua tutela a participar desse estudo, você permitirá que o pesquisador lhe questione sobre determinados conceitos e descubra seu ponto de vista frente ao objetivo da pesquisa.
4. **Sobre os grupos focais:** Serão realizadas reuniões com entrevistas coletivas e semi-estruturadas, com os jovens-alunos, por meio de gravações de áudio para que, posteriormente, possam ser realizadas as devidas transcrições para um documento escrito. Serão realizados questionários com os alunos do curso para que posteriormente os dados coletados possam ser tabulados.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, o máximo de desconforto possível durante seu desenvolvimento será o ato de escutar alguma pergunta, alguma resposta ou algum comentário que não lhe agrade; e em nenhuma ocasião a resposta a qualquer pergunta será obrigatória. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, seu filho ou o menor sob sua tutela não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para as áreas da Sociologia da Juventude, dos estudos do o Ensino Médio e da Formação de Professores, para que isso ocorra, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada lhe será pago por sua participação.

Seu(sua) filho(a) ou o (a) menor sob sua tutela tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Confirmo que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Nome e do(a) pai (mãe) ou do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) pai (mãe) ou do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

Pesquisador: Sérgio Augusto Gouveia Júnior - (18) 996059920

Orientadora: Márcia Regina Canhoto de Lima - (18) 3229-5715

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do

Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

(9) Outro fator. Se assinalar esse item, escreva qual é esse fator: _____

Coloque um valor (7 para o máximo e 1 para o mínimo, os números não podem se repetir) em relação ao que você, **pessoalmente**, procura na escola.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> fazer amigos | <input type="checkbox"/> preparar-se para a vida |
| <input type="checkbox"/> ampliar seus conhecimentos | <input type="checkbox"/> preparar-se para o vestibular |
| <input type="checkbox"/> conseguir um diploma | <input type="checkbox"/> divertir-se encontrando pessoas |
| <input type="checkbox"/> preparar-se para o mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> de sua idade |

Há algum outro fator que você inseriria na questão anterior?

- não sim

Qual e com que valor de 1 a 7?

Coloque um valor (7 para o máximo e 1 para o mínimo, os números não podem se repetir) em relação ao que você julga que **a maioria dos jovens procuram na escola**.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> fazer amigos | <input type="checkbox"/> preparar-se para a vida |
| <input type="checkbox"/> ampliar seus conhecimentos | <input type="checkbox"/> preparar-se para o vestibular |
| <input type="checkbox"/> conseguir um diploma | <input type="checkbox"/> divertir-se encontrando pessoas de |
| <input type="checkbox"/> preparar-se para o mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> sua idade |

Há algum outro fator que você inseriria na questão anterior?

- não sim

Qual e com que valor de 1 a 7?

Para você, os conteúdos vistos em sala de aula são:

- (1) pouco relacionados à sua vida, mas muito importantes.
 (2) pouco relacionados à sua vida e pouco importantes.
 (3) muito relacionados à sua vida, mas pouco importantes.
 (4) muito relacionados à sua vida e muito importantes.
 (5) não sei responder

Para você as aulas normalmente são:

- (1) muito interessantes.
 (2) interessantes.
 (3) pouco interessantes.
 (4) quase nada interessantes.
 (5) entediantes.
 (6) não sei responder

Você já ficou de recuperação ou repetiu de ano?

- (1) não (2) sim, já fiquei de recuperação (3) sim, já repeti de ano

Em sua opinião qual foi o motivo ou quais foram os motivos para você ter ido mal em uma prova, ter ficado de recuperação ou ter repetido de ano?

- (1) estudei pouco
(2) o conteúdo era muito difícil
(3) o conteúdo era chato
(4) o conteúdo era pouco relacionado com a minha vida
(5) não gosto de estudar
(6) tive problemas pessoais ou familiares que dificultaram a minha dedicação aos estudos

Você participaria de um grupo para continuar essa pesquisa em outro momento?

- (1) sim (2) não