



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

KELLY DA SILVA OLIVEIRA

CULTURAS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA
ESCOLAR

Presidente Prudente
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

KELLY DA SILVA OLIVEIRA

CULTURAS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA
ESCOLAR

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
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

O47c Oliveira, Kelly da Silva.
Culturas juvenis no Ensino Médio : ressignificando a prática escolar /
Kelly da Silva Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n.], 2017
146f.

Orientadora: Márcia Regina Canhoto de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Culturas juvenis. 2. Educação. 3. Ensino Médio. I. Lima, Márcia Regina
Canhoto de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E AS CULTURAS JUVENIS:
VALORIZAR PARA RESSIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

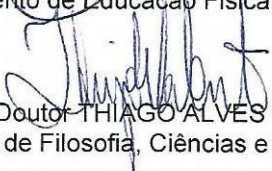
AUTORA: KELLY DA SILVA OLIVEIRA

ORIENTADORA: MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Professor Doutor THIAGO ALVES VALENTE
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio / UENP/Cornélio Procópio



Profa. Dra. MARTA CAMPOS DE QUADROS
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 26 de outubro de 2017

*Aos meus avós maternos, Ana e Antônio (in memoriam), por me ensinarem
a conversar pelo olhar, a pedir sem mandar e a amar sem julgar.*

AGRDECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas pessoas que Ele colocou na minha vida:

Mãe, crescer observando você em meio aos livros, desenhando, pintando, fazendo enfeites para a sua sala de aula foi inspirador. Um dia quero ser uma professora como a senhora. Obrigada por me incentivar e por me apoiar, mesmo quando eu estava errada.

Pai, obrigada por me dizer milhões de vezes: “Alguém vai passar, por que não você?” e por me mostrar que basta que eu me convença do que sou capaz para que ninguém me desanime.

Avó Ana, obrigada por ser refúgio e porto seguro. Por ser a pessoa neste mundo que mais me conhece, por estar sempre tão perto a ponto de me compreender sem a necessidade de usar as palavras.

Avô Antônio (in memoriam), obrigada por me ensinar a estar com o outro, sem esse aprendizado, eu nunca teria encontrado o sentido da vida.

Tia Cecília e primo José, obrigada por estarem comigo nas minhas mudanças e decisões, o apoio de vocês tem me sustentado.

Gouveia, meu amigo querido, obrigada por ser claro e objetivo: “você não vai desistir!” era tudo o que eu precisava ouvir. Imensa gratidão pelos ensinamentos que vão muito além da gramática.

Susana, obrigada pela amizade e pelos sábios conselhos, nunca me esqueço de quando você disse que não era justo, mas que eu deveria fazer a minha parte. Tão pequenininha já educando esse velho Texugo.

Leandro, obrigada por me mostrar o meu valor quando eu me esquecia quem era e por me defender todos esses anos de vida prudentina.

Guilherme, meu amor, obrigada por vibrar comigo a cada conquista e pela paciência em ouvir sempre: “quando eu acabar o Mestrado, eu vou...” sem desanimar na espera.

Tony, obrigada por me mostrar o amor de Deus nas pequenas alegrias diárias.

Geise e Joyce, não poderia separar vocês nem em linhas, vocês são meu presente da pós, minhas loiras lindas, obrigada pelos desabafos, cafés, lágrimas e risos. Não é que a gente conseguiu mesmo?

Daiane, minha pretchénha, obrigada por ser abraço amigo no dia que meu mundo desmoronou e por me fazer rir sempre que diz: “confio em você, branquela. Fica rica logo, mano! ”.

Micaiser, obrigada pelas palavras de carinho que me acalmavam e renovavam as minhas forças.

Meus jovens alunos amigos, obrigada pelos momentos de partilha, pelos poemas, pelos questionamentos, por serem meus alunos e por me transformarem em uma pessoa melhor.

Meus amigos de trabalho: Marta, Paula, Lilian, Silmara e Marcelo, muito obrigada por repetirem sempre que eu ia conseguir.

Thiago e Marluce, vocês foram meu refúgio em muitos momentos, obrigada por me resgatarem e por acreditarem em mim. Maninha, é indescritível o amor que eu sinto por você.

Marta, obrigada pela conversa amiga, por me receber sempre de braços e coração abertos.

Márcia, minha orientadora, que me deu a chance de provar que eu era capaz, obrigada por se arrepiar com a minha pesquisa. Quando a senhora fazia isso, eu sabia que estava no caminho certo.

Muito obrigada a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram, sem a ajuda de vocês eu não chegaria até aqui.

Imensa gratidão!

As bênçãos

*Não tenho a anatomia de uma garça para receber
em mim os perfumes do azul.*

Mas eu recebo.

É uma bênção.

*Às vezes se tenho tristeza, as andorinhas me
namoram mais de perto.*

Fico enamorado.

É uma bênção.

*Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro
para que se tornem peregrinos do chão.*

Eles se tornam.

É uma bênção.

*Até alguém já chegou de me ver passar
a mão nos cabelos de Deus!*

Eu só queria agradecer.

Manoel de Barros

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 questão que conduziu essa investigação foi a constatação de que, apesar dos estudos e pesquisas que defendem o diálogo integrativo com as culturas juvenis no espaço escolar terem adquirido maior visibilidade nos últimos anos, ainda há o não conhecimento em relação a este assunto. Vários educadores e pesquisadores se colocam contra, dizendo que ao trabalhar com as culturas juvenis no espaço escolar, os conteúdos sistematizados ficam negligenciados, devido ao tempo e as exigências a que os docentes estão condicionados. Alguns ainda acreditam que valorizar e trabalhar as manifestações das culturas juvenis não é objetivo da escola, tendo em vista o caráter de seriedade e obrigatoriedade que deve existir dentro delas, devido às suas finalidades que seriam, principalmente, a preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho. A pesquisa foi embasada no referencial teórico dos estudos no campo da juventude, com ênfase na Sociologia da Juventude e teve como objetivos identificar quais eram as manifestações das culturas juvenis de jovens alunos de uma sala do Ensino Médio em uma escola pública na região de Presidente Prudente/SP e analisar de que forma a disciplina de Língua Portuguesa pode realizar um diálogo integrativo com as culturas juvenis sem negligenciar os conteúdos escolares. A natureza do estudo foi qualitativa e a opção metodológica escolhida foi a pesquisa intervenção. Os procedimentos para a obtenção dos dados foram: a observação participante, os registros em diário de campo, a aplicação de formulários e a de entrevistas reflexivas. Os resultados apontaram que, mesmo com todas as exigências e dificuldades existentes, foi possível fazer o diálogo integrativo entre as culturas juvenis e o ensino de Língua Portuguesa, garantindo que os conteúdos elencados no Currículo Oficial fossem trabalhados. Para que isto fosse possível, foi necessário compreender os jovens alunos com suas culturas, crenças, valores, anseios e desejos, como também conhecer suas formas de pensar e agir, além do espaço e tempo da sala de aula. Essa pesquisa contribuiu, indiretamente, para fortalecer a concepção de que o Ensino Médio não tem apenas como finalidade a função propedêutica, mas também a de formar para a vida, possibilitando aos jovens alunos a apropriação dos conteúdos científicos de maneira construtiva e crítica. A pesquisa revelou a importância de o professor reconhecer as manifestações dos jovens alunos e de estar sensível ao ato de comunicação, que vai além das palavras, bem como estar ciente de que a sua realidade é única e de que, por esse motivo, não é possível controlar ou prever as expressividades das culturas juvenis. Estar aberto ao diálogo com os jovens pode promover a articulação entre as expectativas deles e os conteúdos a serem trabalhados. Nessa pesquisa, a construção coletiva do conhecimento, que contou com a participação dos jovens alunos, buscou fazer o diálogo com os mais diversos métodos e técnicas, trazendo a poesia, a música, o debate, as mídias, os contos, entre outros, mas, também, o diálogo, a escuta, o respeito, a cumplicidade, a parceria, o assumir responsabilidades, a rigorosidade, a alegria, não só pelo prazer, para atrair os jovens alunos, mas, principalmente, pela possibilidade de apropriação das diversas expressões culturais, considerando-as repletas de códigos e de representações que foram construídas cultural e socialmente. Diante dos resultados, acreditamos que o educar para a vida encontra-se imbricado com a aquisição do conhecimento científico, sistematizado, elaborado e que, além de ser possível, é urgente o diálogo entre a cultura escolar e as manifestações culturais juvenis. A escola, que dialoga com os jovens alunos, promove uma aprendizagem conscientizadora, pois permite ao jovem questionar e debater, exercício imprescindível para o despertar da consciência crítica tão necessária para a transformação da realidade.

Palavras-chave: Educação, Sociologia da Juventude, Ensino Médio, Culturas Juvenis, Diálogo Integrador.

ABSTRACT

This research was developed together with the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology, UNESP - Presidente Prudente Campus, linked to the Research Line: Formative Processes, Childhood and Youth. The question that led to this research was the realization that, despite studies and research that advocate integrative dialogue with youth cultures in school have become more visible in recent years, there is still lack of knowledge about this subject. Several educators and researchers oppose, saying that in working with youth cultures in the school space, systematized content is neglected due to the time and demands that teachers are conditioned. Some still believe that valuing and working the manifestations of youth cultures is not an objective of the school, considering the seriousness and obligatory nature that must exist within them, due to its purposes, which would be, mainly, the preparation for the entrance exam or the job market. The research was based on the theoretical framework of studies in the field of youth, with emphasis on the Sociology of Youth and had as objectives to identify which were the manifestations of the youth cultures of young students of a room of the High School in a public school in the region of Presidente Prudente / SP and analyze how the discipline of Portuguese Language can carry out an integrative dialogue with youth cultures without neglecting school contents. The nature of the study was qualitative and the methodological option chosen was the intervention research. The procedures for obtaining the data were: participant observation, field diary records, application of forms and reflective interviews. The results showed that, even with all the existing requirements and difficulties, it was possible to engage in an integrative dialogue between youth cultures and Portuguese language teaching, ensuring that the contents listed in the Official Curriculum were worked on. For this to be possible, it was necessary to understand the young students with their cultures, beliefs, values, longings and desires, as well as to know their ways of thinking and acting, besides the space and time of the classroom. This research contributed, indirectly, to strengthen the conception that the Secondary School has not only the propaedeutic function but also to form for the life, enabling to the young students the appropriation of the scientific contents in a constructive and critical way. The research revealed the importance of the teacher recognizing the manifestations of young students and being sensitive to the act of communication, which goes beyond words, as well as being aware that their reality is unique and that, for this reason, it is not possible to control or predict the expressiveness of youth cultures. Being open to dialogue with young people can promote the articulation between their expectations and the content to be worked on. In this research, the collective construction of knowledge, with the participation of the young students, sought to make the dialogue with the most diverse methods and techniques, bringing poetry, music, debate, media, stories, among others, but , also, dialogue, listening, respect, complicity, partnership, taking responsibility, rigor, joy, not only for pleasure, to attract young students, but mainly for the possibility of appropriation of the various expressions cultural, considering them full of codes and representations that were built culturally and socially. Given the results, we believe that education for life is interwoven with the acquisition of scientific knowledge, systematized, elaborated and that, in addition to being possible, the dialogue between school culture and youth cultural manifestations is urgent. The school, which dialogues with the young students, promotes awareness-raising learning, as it allows the youth to question and debate, an essential exercise for the awakening of the critical awareness so necessary for the transformation of reality.

Keywords: Education, Sociology of Youth, Secondary Education, Youth Cultures, Dialogue Integrator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1: A escola de Ensino Médio: espaço ocupado pelas múltiplas culturas	21
1.1 Fracasso escolar e indisciplina: problemas comuns nas escolas	27
1.2 Os desencontros no processo educativo: caminhos para diminuir as distâncias	31
1.3 O material didático e suas limitações quanto ao diálogo com as culturas juvenis	37
Capítulo 2: A escola e as culturas juvenis: um diálogo necessário	42
2.1 As juventudes: a importância de conhecer e de valorizar suas manifestações	45
2.2 Culturas juvenis: um novo olhar para as juventudes	51
2.3 Jovens alunos e seus celulares: a escola aberta ao diálogo.....	59
Capítulo 3: Caminhos percorridos em busca do diálogo com as culturas juvenis.....	65
3.1 Os objetivos da pesquisa e as estratégias metodológicas: trilhando o caminho.....	67
3.2 Os jovens pesquisados: uma interpretação feita a partir das respostas dos formulários	78
3.3 Alguns diálogos registrados em diário de campo: o desvelar das culturas juvenis.....	93
3.4 A entrevista e os entrevistados: juventudes dialogantes.....	97
3.5 O novo local da escola e os eventos especiais do ano letivo	117
3.6 Dilemas éticos e reflexões sobre o delineamento metodológico.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICE	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caderno do aluno	40
Figura 2 – El reloj de arena	55
Figura 3 – Anotação de Bernardo.....	102
Figura 4 – Imagem de satélite – escola antiga.....	117
Figura 5 – Imagem de satélite – escola nova.....	118
Figura 6 – Capa do livro “versos e poesias”.....	121
Figura 7 – Imagem do facebook.....	128
Figura 8 – Foto da lousa	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de instrução dos pais dos jovens.....	80
Gráfico 2 – Estilo musical apreciado pelos jovens.....	86
Gráfico 3 – Habilidades dos jovens com instrumentos musicais	87
Gráfico 4 – Habilidades dos jovens com artes e esportes.....	87
Gráfico 5 – Jovens alunos dizem se gostam da escola	88
Gráfico 6 – Jovens conectados: tempo de uso da internet	93

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa de Mestrado é parte de uma luta travada diariamente por mim nas salas de aula: despertar nos jovens alunos o prazer em estudar e em aprender. Eu, professora e pesquisadora, após ter contato com a temática dessa pesquisa, a partir das leituras e das vivências que tive durante a minha vida acadêmica e profissional, pude contemplar meus jovens alunos pela ótica das culturas juvenis. Ter contato com a temática foi um divisor de águas na minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Fui aluna de escola pública a vida toda, sempre acreditei no ensino público, mesmo consciente das suas limitações. Durante minha juventude, não me imaginava capaz de cursar o ensino superior em uma universidade estadual, mas fui incentivada por uma professora de português¹ a prestar Letras na Unesp de Assis, na época não dei importância, mas três anos após concluir o Ensino Médio, repensei aquela sugestão carinhosa.

Havia passado pelo mercado de trabalho, por um curso técnico em Administração, por um ano de cursinho na Unesp de Assis e por um ano de História na UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná) de Jacarezinho/PR. Resolvi voltar para a minha cidade para cursar Letras. Cursei a graduação na Unesp de Assis. Terminei e me mudei para Prudente, onde fiz dois anos de Educação Física na Unesp de Prudente. Após passar no concurso público para professor PEB II do Estado de São Paulo, decidi trancar o curso e prestar o Mestrado em Educação, também na Unesp de Presidente Prudente. Eis me aqui, finalizando mais uma etapa de estudos e de pesquisa.

Conheci minha orientadora quando iniciava minha segunda graduação e fui presenteadada com uma Iniciação Científica que me proporcionou o primeiro contato com jovens alunos do Ensino Médio na condição de pesquisadora e o definitivo mergulho nos estudos voltados à juventude.

Fui membro do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ²) e participei do grupo de pesquisa Cultura Corporal: saberes e fazeres, durante a minha Iniciação Científica. Os reflexos das reuniões do grupo estão presentes nessa dissertação. Durante os dois anos da minha segunda graduação, participei de

¹ Imensa gratidão, professora Fádía Buchalla Garcia.

² Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude, grupo de pesquisa que desenvolve projetos de extensão, iniciação científica e iniciação à docência. Também realiza grupos de estudo em temáticas específicas e grupo de pesquisa, intitulado “Cultura Corporal: saberes e fazeres”. O CEPELIJ conta com a participação de graduandos da Educação Física, Pedagogia, mestrandos e doutorandos em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima e do Prof. Dr. José Milton de Lima.

encontros semanais que aconteciam com os membros do grupo (graduandos, mestrandos e doutorandos, além dos orientadores), discutíamos obras e textos relacionados à temática da juventude. Além dessas discussões, participei de eventos e, em alguns deles, apresentei a minha pesquisa de iniciação científica.

O CEPELIJ é um grupo de pesquisa que produz estudos no campo de estudos da infância e da juventude. Dentre as teses e as dissertações defendidas, temos três de doutorado, quinze de mestrado, além de várias pesquisas que estão em andamento. Dentro desta temática maior, que se refere à infância e juventude, culturas infantis e culturas juvenis, Sociologia da Infância e Sociologia da Juventude, tivemos pesquisas interessantes, destaque para algumas dissertações: “Culturas Lúdicas Infantis: entre a proibição e a criação”; “A brincadeira na creche: uma experiência de pesquisa e intervenção”; “Diagoguê e suas implicação na educação do cidadão em Aristóteles”; “Culturas Lúdicas e Mediações no Contexto Escolar”; “Culturas Juvenis e Jovens do Ensino Superior: em busca de caminhos para a formação inicial e a prática educativa na Educação Física”; “Jovens alunos e suas relações com a sala de aula”; “Os jovens e a dança nas aulas de Educação Física: um desvelar das culturas juvenis a partir da Sociologia da Juventude”. Vários artigos foram publicados, entre eles: “A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas³”; “As culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil⁴”; “A Ludicidade como Eixo das Culturas da Infância⁵”; “As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento: em busca de interlocução⁶”; “As Culturas Juvenis: um diálogo por meio da Cultura Corporal de Movimento⁷”; “Formação de Professores de Educação Física No PIBID: questionando e superando práticas e concepções de educação, infância e juventude⁸”;

³ LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: OUTRO OLHAR PARA AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS. *Contrapontos (UNIVALI)* (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 *Contrapontos (Online)*), v. 14, p. 95-110, 2014.

⁴ LIMA, Márcia Regina Canhoto; LIMA, José Milton de. As Culturas da Infância no Trabalho Docente da Educação Infantil. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 14, p. 821-840, 2014.

⁵ LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. A LUDICIDADE COMO EIXO DAS CULTURAS DA INFÂNCIA. *Interaccoes*, v. 9, p. 207-231, 2013.

⁶ LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. *Revista Teias (UERJ. Online)*, v. 13, p. 219-241, 2012.

⁷ SANTOS, Lucas Silvestre dos; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de; OLIVEIRA, Kelly da Silva; MENEGON, Rodrigo. As Culturas Juvenis: Um Diálogo Por Meio Da Cultura Corporal De Movimento. *Colloquium Humanarum*, v. 11, p. 24-31, 2014.

⁸ MILTON DE LIMA, JOSÉ; REGINA CANHOTO DE LIMA, MÁRCIA ; ROGÉRIO ROMERO, LUIZ ; SILVA BUCCKI, RENAN . Formação De Professores De Educação Física No Pibid: Questionando E

“Ludicidade e Mediações televisivas no contexto escolar⁹”. Além das teses e dissertações, muitas orientações foram já realizadas, destaque aqui para Iniciação Científica, que conta com um total de 43 defesas na temática investigada pelos membros do CEPELIJ.

Também muitos eventos são realizados e vários projetos desenvolvidos, entre eles destaque para o Subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) denominado: “*A formação de professores de Educação Física para a Educação Básica a partir da interlocução entre infância, juventude, educação e cultura corporal de movimento*” Este é um programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica, que promove a inserção dos licenciandos no contexto da escola pública desde o princípio da sua formação acadêmica e é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Este subprojeto é desenvolvido em quatro escolas públicas da cidade, e conta com vinte e quatro bolsistas do Curso de Educação Física, seis graduandos colaboradores que tem Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão I (BAAE I), quatro professores supervisores da Educação Básica e dois docentes da FCT/UNESP como coordenadores e um docente como colaborador.

Além destes destaques, outras atividades são desenvolvidas no CEPELIJ, gerando um clima profícuo para disseminar o conhecimento e sensibilizar os alunos para a beleza que existe no ato de ler, de estudar, de pesquisar e de produzir conhecimento. Essa vivência me despertou, impulsionou-me e me encorajou para que eu me transformasse em uma pesquisadora e pudesse chegar aqui. Foram muitos momentos de amizade, cumplicidade, de reflexão, de trocas e aprendizado que eu carregarei para sempre na minha vida. Com toda certeza é muito mais fácil caminhar juntos.

Ser pesquisadora do campo de estudos voltados à juventude foi algo prazeroso para mim, então, decidi que seguiria a carreira acadêmica. No ano de 2014, quando fui aprovada no processo seletivo da pós-graduação para iniciar os estudos em 2015, ingressei como professora efetiva da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tornei-me, então, uma professora/pesquisadora. Em 2015, cursei as disciplinas das pós-graduação e fiz o aprofundamento teórico exigido para essa dissertação. Concomitantemente, lecionei para os

Superando Práticas E Concepções De Educação, Infância E Juventude. *Colloquium Humanarum*, v. 13, p. 01-09, 2016.

⁹ FURLAN, S. A. ; LIMA, J. M. ; LIMA, M.R.C ; GUEDES, C. R. . Ludicidade e Mediações televisivas no contexto escolar. *Colloquium Humanarum*, v. 12, p. 01-15, 2015.

três anos do Ensino Médio. Estar em contato diário com os jovens, durante o ano em que eu realizei o aprofundamento teórico para essa pesquisa, foi produtivo. Afinal, eu pude, nesse momento, refinar o meu olhar e ir aos poucos aprendendo a decifrar as expressividades dos jovens alunos.

Conciliar estudos e trabalho não foi uma tarefa fácil, mas, no meu caso, atuar como professora era de extrema importância. Afinal, eu tive a oportunidade de verificar como a minha postura em relação aos jovens pode afetar o clima das minhas aulas. Essa pesquisa só existe e tem sentido para mim e para os jovens alunos que aceitaram ser meus parceiros nessa jornada porque houve uma teimosia de minha parte e uma crença enorme em mim por parte da minha orientadora de que conseguiríamos driblar o tempo e produzir conhecimento a partir de uma prática real e desafiadora.

A grande inquietação que conduziu essa investigação foi a constatação de que, mesmo com a maior visibilidade adquirida pelos estudos e pesquisas que defendem o diálogo integrativo com as culturas juvenis no espaço escolar, ainda existem muitos preconceitos, que podem estar relacionados com a falta de conhecimento sobre o assunto.

O referencial teórico que fundamentou essa pesquisa está pautado nos estudos no campo da juventude, em especial na vertente da Sociologia da Juventude. Acredito que o diálogo entre a escola e as culturas juvenis é urgente e necessário, pois, por meio dele, a escola pode promover uma aprendizagem conscientizadora. Dessa forma, pode dar subsídios para o jovem questionar e debater, exercício imprescindível para o desenvolvimento da consciência crítica tão necessária para a transformação da realidade.

Como investiguei as manifestações juvenis dos meus alunos, a pesquisa, de natureza qualitativa, teve como metodologia a pesquisa intervenção. Essa abordagem encontrou-se em perfeita harmonia com as expectativas da pesquisa, pois busquei compreender, principalmente, sobre as manifestações das culturas juvenis e, sendo assim, a maioria dos dados não foram quantitativos, pelo contrário, foram notados em meio aos acontecimentos, nas relações entre pares, nas conversas informais.

A pesquisa foi realizada no ano de 2016, em uma escola pública que atende jovens alunos no Ensino Médio e que está localizada na região de Presidente Prudente/SP. Os procedimentos metodológicos foram: a observação participante, os registros em diário de campo e a aplicação de formulários e de entrevistas reflexivas. Esses procedimentos me auxiliaram na compreensão dos fenômenos juvenis. A partir da perspectiva de alguns dos participantes das intervenções, que foram retomadas nas entrevistas reflexivas, pude obter dados descritivos que foram alcançados devido à interação entre pesquisador com a situação

objeto de pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram jovens alunos do primeiro ano do Ensino Médio e destaco que a pesquisa seguiu todos os requisitos éticos¹⁰.

Os objetivos traçados foram identificar quais eram as manifestações das culturas juvenis de jovens alunos de uma sala do Ensino Médio em uma escola pública na região de Presidente Prudente/SP e analisar de que forma a disciplina de Língua Portuguesa pode realizar um diálogo integrativo com as culturas juvenis, garantido a apropriação dos conteúdos sistematizados. Ao final da pesquisa, o segundo objetivo ganhou nova proporção, pois pude perceber que o objeto de investigação transpôs os limites da disciplina. Por esse motivo, ao tocar nos resultados referentes a esse objetivo, refiro-me a eles como sendo um ressignificar das aulas ministradas por mim que, no caso, eram aulas de Língua Portuguesa.

Espero que esta pesquisa possa fomentar o debate sobre a importância de o professor reconhecer e valorizar as manifestações culturais juvenis no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, instigar aqueles que ainda não tiveram contato com as culturas juvenis a realizar leituras e aprofundamentos nesse campo tão rico e fecundo do conhecimento.

Para organizar as leituras, as reflexões, apresentar as manifestações juvenis que foram compartilhadas durante o ano da pesquisa e demonstrar os resultados, organizei essa dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “*A escola de Ensino Médio: espaço ocupado pelas múltiplas culturas*”, abordo a relação entre essas culturas, escolar e juvenil. Toco em assuntos como fracasso escolar, indisciplina e incomunicabilidade entre os sujeitos escolares para ter um panorama dos acontecimentos comuns às escolas. Destaco como as culturas juvenis podem surgir como um movimento de resistência à homogeneização escolar. Falo sobre a necessidade de a escola pública, principalmente, considerar as manifestações juvenis durante o processo de ensino a fim de ressignificar a experiência escolar dos jovens alunos. Abordo a cultura do silêncio de Paulo Freire (1921-1997) para instigar a reflexão sobre como as culturas juvenis são silenciadas ao serem desconsideradas durante o processo de ensino. E apresento o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012) com o intuito de demonstrar as limitações existentes nele quanto ao diálogo com as manifestações juvenis. Destaco, ainda, alguns impasses enfrentados durante as minhas aulas ao aplicar o material de apoio ao trabalho pedagógico oferecido pelo governo do Estado de São Paulo.

¹⁰ Número do comitê de ética: 66762917.7.0000.5402. Os termos de consentimento livre e esclarecido foram assinados pelos responsáveis pelos alunos e os termos de assentimentos foram assinados pelos jovens pesquisados.

No segundo capítulo, intitulado “*A escola e as culturas juvenis: um diálogo necessário*”, realizo uma breve retrospectiva para abordar o surgimento da categoria juventude. Apresento as culturas juvenis como uma maneira de conceber a juventude. Destaco a importância de os docentes conhecerem o seu público, independentemente de serem jovens ou não. Apresento a perspectiva do sociólogo Pais a respeito das culturas juvenis. Trato sobre a necessidade de os professores que lidam com jovens, principalmente, estarem abertos ao aprendizado, ao conhecimento produzido em relação às manifestações juvenis e ao diálogo com os jovens dentro e fora do ambiente escolar. Trago o exemplo dos celulares, aparelhos tão presentes na sala de aula, e falo da necessidade de a escola estar aberta ao diálogo para resolver questões como essa. E finalizo o capítulo com uma reflexão de Paulo Freire para mesmo com tantos problemas que afetam a escola, é preciso não se acomodar diante das dificuldades.

No terceiro capítulo, intitulado “*Caminhos percorridos em busca do diálogo com as culturas juvenis*”, descrevo o caminho percorrido para a efetivação dessa pesquisa. Abordo a metodologia escolhida, a pesquisa intervenção. Trago os objetivos. As estratégias metodológicas e os procedimentos utilizados. E organizo os resultados dessa pesquisa que foram subdivididos em: descrição dos sujeitos da pesquisa por meio das análises das respostas dos formulários, reconstrução de alguns diálogos registrados em diário de campo, descrição dos sujeitos entrevistados, descrição dos locais onde os alunos estudaram, descrição dos eventos especiais, dilemas éticos e conflitos, mudança na perspectiva do pesquisador e reflexões sobre o delineamento metodológico do estudo.

Nas considerações finais, que corresponde ao último capítulo, retomo os objetivos da pesquisa, o problema e a hipótese elaborados antes de ir a campo. Destaco alguns autores lidos para a fundamentação teórica dessa pesquisa. Abordo os critérios de escolha da turma de jovens alunos pesquisada. Retomo a metodologia escolhida e os procedimentos utilizados. Faço um breve resumo dos resultados alcançados e reflito sobre as perspectivas e as possíveis contribuições que a pesquisa pode oferecer para os estudos no campo da juventude e para os professores que atuam com jovens alunos do Ensino Médio.

Ainda por terminar essa introdução, gostaria de deixar um recado ao leitor. Essa pesquisa, que é mais do que um documento formal, traz as alegrias, as tristezas, as dificuldades e as vitórias de uma professora que acredita no potencial dos seus jovens alunos e que, ainda assim, tem momentos difíceis com eles. A batalha para que essa dissertação ganhasse o formato que hoje é lido por você é constante no processo todo de pesquisa: a

batalha entre a professora-pesquisadora e a professora-docente. Em razão do tipo de abordagem utilizada, optei por escrever em primeira pessoa.

Capítulo 1: A escola de Ensino Médio: espaço ocupado pelas múltiplas culturas

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1993, p. 89).

Os estudos no campo da juventude revelam a importância de promover o diálogo entre as culturas juvenis e a escola. Esta, ao considerar as manifestações dos jovens, seus anseios e suas expectativas, estabelece uma relação de respeito às múltiplas culturas, que habitam o ambiente escolar. Estabelecer essa relação com o educando pode enriquecer o processo educativo, afinal, é nesse ambiente, principalmente, que os jovens aprendem a lidar com situações diversas e com pessoas de pensamentos diferentes.

Uma educação problematizadora, como defende Paulo Freire, é aquela que forma o ser completo. Deve-se acolher as manifestações juvenis, valorizar suas culturas para que o diálogo, existente primeiramente entre professor e aluno, conduza ao diálogo com a sociedade, formando cidadãos críticos e capazes de interferir e modificar positivamente o mundo.

O diálogo pressupõe a interação entre sujeitos em um espaço compartilhado no qual cada um expresse seus pontos de vista, reconheça a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos e tenha predisposição para refletir sobre o que o outro pensa (REIS, 2012, p.640).

O conceito de cultura do silêncio, como denominou Paulo Freire, está relacionado ao processo de dominação, quando são negados aos dominados o direito de dizer a sua palavra. Para o autor, negar o direito à palavra é retirar do outro a sua humanidade, o que fere os princípios da educação e da ética. Em 1960, metade dos habitantes da região do Nordeste não eram alfabetizados, essa situação os colocava em uma condição de passividade. Não era permitido a eles participar da construção da história do país. Conforme explica Gadotti (1996, p. 70), “Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo”.

É digno de nota que Freire defina a cultura popular num mundo desumanizado como uma “cultura do silêncio”. Ele afirma que os opressores envidam todos os esforços para manter o povo conformado a uma

contraditória ordem legal, para privá-lo de suas próprias linguagens, e para destruir sua identidade. Como resultado cria-se uma massa de homens silenciosos, sem consciência social, e diminuídos quanto ao poder de resistir (GADOTTI, 1996, p. 643).

O silenciamento, a que Paulo Freire se refere em 1960, ainda existe nas escolas. O silêncio acontece por conta da passividade, não aquela que provém da apatia ou do desinteresse, mas aquela que surge da ausência de sentido e que carrega consigo a descrença na mudança. Portanto, ao olhar para as escolas e perceber o quanto o jovem se sente alheio a ela e, muitas vezes, alheio ao próprio processo educativo, podemos nos questionar sobre a manutenção desse silêncio na sociedade.

Infelizmente, a cultura do silêncio ainda está presente em processos de aprendizagem cujas experiências vividas pelos educandos não são consideradas. Ao oferecer um ensino descontextualizado, contribuímos para a cultura do silêncio, pois não articulamos o saber ao viver.

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p. 453)

Freire despertou na sociedade brasileira o sonho de uma escola justa, onde não haveria espaço para a cultura do silêncio, e fez reflexões a respeito da necessidade de o processo educacional partir da realidade que cerca o educando. A concepção de educação de Paulo Freire baseia-se na busca pela ação comprometida com a transformação da realidade, sempre priorizando o aluno como sujeito no seu processo de aprendizagem, concepção que vai ao encontro da Sociologia da Juventude.

Um caminho possível para superar a cultura do silêncio e a falta de sentido que o jovem atribui ao processo de escolarização é reconhecê-los como sujeitos, como cidadãos participativos e ativos na sociedade, produtores de cultura e transformadores da realidade. O professor pode articular os conteúdos trabalhados em sala de aula com o repertório cultural dos alunos para que eles sirvam de ponte entre o que o aluno já sabe e o

que ele pode aprender. Quando os conteúdos estão muito distantes da realidade dos alunos, acabam se tornando muros, barreiras para o aprendizado significativo e contextualizado.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento (FREIRE, 1997, p. 78).

Ao lidar com educandos, independentemente da idade deles, fazemos uma escolha que está diretamente ligada à nossa postura ética. Portanto, é de extrema importância que possamos promover ações que estimulem o respeito aos valores do outro. Uma educação que preza pelo respeito é capaz de integrar o aluno ao processo educativo, não apenas como passivo receptor, mas como sujeito participativo, consciente e crítico.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1997, p.41)

O diálogo entre as culturas juvenis e a escola é urgente. A escola precisa acompanhar as modificações sociais para contribuir com a sociedade. Essa contribuição se efetiva com a formação de cidadãos que sabem conviver com diferentes seres humanos e com diferentes culturas, cientes de que estão inseridos em um meio social que é permanentemente mutável.

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

A tensão entre a escola e os estudantes do Ensino Médio exige um olhar cuidadoso. Essa instituição atende jovens de diversas classes sociais, com histórias de vida diferentes e com expectativas e sonhos diversos. Não podemos mais negar a força que as manifestações juvenis têm exercido na sociedade.

Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Quando pensamos em escola, é comum resgatarmos de nossas lembranças aquela velha estrutura advinda do século XIX: carteiras alinhadas, lousa, giz..., uma estrutura ainda existente na realidade contemporânea, mas que hoje é ressignificada diariamente pelos sujeitos que ali passam: os jovens alunos, os professores, os gestores e outros colaboradores. Para compreender como as relações se estabelecem dentro do ambiente escolar, é preciso considerar a (co) existência de múltiplas culturas e que o entrelaçar delas que gera outra: a cultura escolar.

A educação é algo complexo e que ocorre em várias esferas (não somente em instituições escolares) e a consciência de como a sua execução afeta a sociedade em médio e em longo prazo é essencial para que, ao participar do processo educativo, todos possam ter princípios orientados pela ética e pelo compromisso social e político.

O tipo de educação ao qual me refiro nessa pesquisa é a educação oferecida em uma instituição escolar pública que atende jovens alunos do Ensino Médio.

Sabemos que o Ensino Médio é, por vezes, reduzido a uma preparação para o Ensino Superior. Essa atitude é prejudicial, pois traz com ela o esquecimento de que antes de serem aspirantes ao Ensino Superior, os alunos são jovens, e são jovens antes mesmo de serem alunos¹¹.

A infância só tem sentido como etapa para a adolescência, a educação infantil, para o Ensino Fundamental, e este para o Ensino Médio que, por sua vez, só tem sentido como preparatório para o ensino superior. As consequências são sérias: as idades, tempos da vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano (ARROYO, 2014, p. 71).

Os jovens precisam ser ouvidos e reconhecidos como sujeitos, não só os jovens, todos nós temos o direito de ouvir e ser ouvidos, portanto, isso não cabe apenas aos professores de Ensino Médio, mas à sociedade em geral.

É necessário refletir sobre essa categoria tão mutante: a juventude, e pensar com compromisso e seriedade em todas as modificações que ocorrem tanto nesse momento da vida como em outros. Para superar a visão reducionista em relação à juventude, é preciso que

11 Dayrell (2007) afirma que os indivíduos são sujeitos culturais e que antes de serem alunos, são sujeitos jovens, por isso o autor se vale desse termo.

modifiquemos nosso olhar para o jovem, passar a enxergar quais são suas características comuns e também as específicas, evitando a homogeneização. Afinal, para que sejamos reconhecidos como sujeitos atuantes na sociedade, as diferenças precisam ser valorizadas e consideradas, principalmente quando pensamos em educação escolar.

Não há precisão em como diagnosticar os anseios juvenis, nem em como lidar com cada caso. Para que haja a valorização das manifestações juvenis, há que se ter empatia, persistência e luta, não apenas para valorizar os jovens ou para conquistá-los, mas também para cumprir a finalidade da educação.

A escolarização tem, portanto, uma finalidade muito prática. Ao adquirirem um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares e do domínio dos métodos pelos quais desenvolvem suas capacidades cognitivas, os alunos podem expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais (LIBÂNEO, 1994, p. 35).

Tendo em vista a diversidade de público, de necessidades, de interesses, de culturas e de condições juvenis existentes em vários contextos, vamos analisar e refletir sobre a necessidade de conhecer, de compreender, de valorizar e de estabelecer um diálogo integrativo com essas culturas nas aulas de língua portuguesa, que são as aulas atribuídas a mim, pesquisadora e professora, de uma escola estadual de Ensino Médio.

A temática é, além de interessante, muito polêmica, visto que o cenário vivido atualmente é de inseguranças, de incertezas, de novos estilos de vida, de culturas, de valores; uma diversidade de modificações que ocorrem em alta velocidade, que nas palavras de Bauman (2001) significa que vivemos em uma sociedade fugaz e líquida.

As transformações sociais, políticas, culturais, tecnológicas, éticas que ocorreram ao longo da história da humanidade nos conduziram a essa sociedade capitalista que prega o consumo e que nos obriga a pensar em novas maneiras de conduzir o processo educativo. Se a sociedade precisa de um novo tipo de homem, é importante que haja a reflexão sobre qual tipo de sociedade nós aspiramos e o que podemos fazer hoje na e pela educação para nos aproximarmos do que seria ideal para o futuro. Afinal, “o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente, há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação” (LIBÂNEO, 1994, p. 18).

[...] para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios de sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade que se aspira (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

O cenário do século XXI, tomado pelos reflexos do capitalismo, necessita de seres capazes de interagir em prol de uma conscientização ambiental e em prol da tolerância e da empatia, visto que as diversas culturas estão ascendendo e ganhando cada vez mais espaço na sociedade. As demandas sociais desse século exigem uma formação consciente e crítica de pessoas que serão capazes de dialogar umas com as outras, principalmente.

Diante desse cenário, destaco a preocupação com a educação pública e com a sua contribuição para a sociedade. Acredito que a educação que investe na valorização dos jovens e das suas culturas, os integra à escola e, com isso, contribui para que eles tenham condições não de apenas atuar na sociedade, mas, principalmente, de serem agentes da transformação social.

Para que a educação forme cidadãos conscientes e que atuem no e com mundo de maneira a transformá-lo, é necessário que ofereçamos uma educação libertadora. É urgente que estejamos abertos a realizar as discussões que evidenciem a importância do questionamento e do debate. O espaço da sala de aula deve ser um local onde todos tenham condições de opinar, de serem ouvidos e de questionar. Não podemos oferecer uma educação que estimule a passividade.

Educar pressupõe tomar decisões sobre a direção da ação da influência, sobre o tipo de relação que será estabelecido entre as pessoas que interagem (de hierarquia, de colaboração, de companheirismo, etc.) sobre o tipo de informação e os materiais aos quais possibilitaremos o acesso; sobre com que intenções vamos utilizar as estratégias de avaliação, etc. (SANTOMÉ, 2013, p. 166).

Os professores sabem a influência que eles exercem sobre os seus alunos. O que eu sinto, como professora atuante nas salas de aula, é uma pressão enorme para que demos conta de um Currículo que foi produzido sem nem ao menos nos consultar. Há, nas escolas públicas, certa liberdade dada ao professor, mas há, concomitantemente, a exigência em cumprir o Currículo utilizando o material formulado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (cadernos do professor e do aluno). Há, ainda, provas externas que surgem para avaliar os alunos e que são moldadas a partir dos exercícios que estão no material didático. Ou seja, o tempo é ocupado por tarefas que nos forcem a deixar de lado assuntos importantes e conteúdos relevantes para a compreensão de mundo dos alunos.

Ainda assim, há professores que brigam para levar aos alunos mais do que o que é oferecido e cobrado em avaliações externas. E eles sofrem pela falta de tempo hábil

para realizar uma reflexão profunda junto aos alunos e sofrem por terem que convencer os próprios alunos de que é importante pensar sobre algumas questões.

Portanto, discutirei a partir de agora alguns acontecimentos que são comuns às escolas a fim de refletir sobre a importância em resistir aos contratemplos e em oferecer um ensino de qualidade. Uma educação que supere o fracasso escolar e a indisciplina (que não é de todo ruim) e que possibilite aos jovens discussões e reflexões que os provoquem a questionar o mundo e as relações de poder existentes em todos os setores da sociedade.

1.1 Fracasso escolar e indisciplina: problemas comuns nas escolas

Grande parte dos estudos voltados à educação buscam compreender as causas do fracasso escolar. Em cada contexto histórico essas causas variam, mas há sempre um fio que as une, algo comum a todas as épocas: as formas implícitas de exclusão. Sabemos que a educação é uma importante ferramenta de coerção social e que ela pode ser libertadora, por esse motivo os agentes escolares precisam fazer escolhas ideológicas a fim de conduzirem o seu trabalho com responsabilidade social.

Devemos esclarecer que, quando falamos do saber científico produzido pelo trabalho humano, referimo-nos ao trabalho como atividade que ocorre numa sociedade determinada, num momento determinado da história. Na sociedade capitalista o saber é predominantemente reservado ao usufruto das classes sociais economicamente favorecidas as quais, frequentemente, divulgam como válidas para as demais classes sociais. Entretanto, o saber pertence à classe social que o produz pelo seu trabalho; portanto, deve ser por ela apropriado, recuperando o seu núcleo científico, isto é, aquilo que tem de objetividade e universalidade (LIBÂNEO, 1994, p. 129).

Essa reflexão é importante para os educadores, afinal, ao compreender o impacto da cultura da exclusão na escola, impedindo que se instaure uma cultura do sucesso, e na sociedade, reproduzindo a desigualdade social, o professor pode promover debates que instiguem os alunos à reflexão. Os alunos, por sua vez, podem questionar os diversos meios de exclusão que, segundo o autor (1994), é algo constante em todas as instituições (clubes, hospitais, igrejas, por exemplo).

A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contracultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas (ARROYO, 1992, p. 47).

O autor coloca diversos questionamentos a respeito de como a cultura do fracasso limita os avanços dos alunos e, por consequência, da sociedade. É preciso compreender que a escola é um produto histórico e cultural, construída e reconstruída permanentemente e que passam por ela diversas culturas. Não podemos negar a cultura do fracasso, assim como também é inegável que o acesso à educação foi (e ainda é) um grande avanço para a nossa sociedade.

Precisamos estar atentos ao que nos revela essa realidade de múltiplas culturas dentro do ambiente escolar: a escola do século XXI abarca diferentes classes sociais. Essa mistura de culturas, algumas prestigiadas, outras marginalizadas, não revelam nada mais do que as relações de poder existentes na nossa sociedade capitalista competitiva.

O corpo docente precisa estar consciente de que quando se fala de “cultura” e, especificamente, nas escolas, bem como de “diferenças culturais”, estamos utilizando categorias de análises e de valoração que implicam de maneira implícita, em maior ou menor grau, funções ideológicas e políticas estendidas em seu significado mais amplo, não exclusivamente partidário. As diferentes culturas presentes em um mesmo território não costumam comportar avaliações e funções semelhantes; mas, pelo contrário, traduzem relações de poder assimétricas entre os diferentes grupos sociais que as geram e apoiam (SANTOMÉ, 2013, p. 184).

A escola funciona como uma pequena amostra da sociedade futura. Nela encontramos uma prévia do que é ou do que será o mundo em breve. A coexistência de culturas é uma realidade. Portanto, resta saber como essa cultura mais ampla (a escolar) dialoga com as múltiplas culturas que se entrelaçam a ela. Compreender essa trama permite que reconhecamos o ambiente escolar e que, a partir disso, aperfeiçoemos o processo de ensino.

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição (ARROYO, 1992, p. 48).

Os sujeitos escolares adaptam-se às regras do ambiente escolar, há muitas regras que estão solidificadas nas escolas. Contudo, as diversas culturas que adentram esse ambiente não passam por ela de maneira passiva, elas também a modificam. Com isso, a cultura escolar se entrelaça com as culturas que por ela passam. Por esse motivo é que, por

mais que a maioria das escolas tenham procedimentos muito parecidos, ainda assim há nelas algo que não as torna idênticas.

Ambientes voltados à educação têm características peculiares, ainda que os processos sejam parecidos, pois cada espaço escolar adapta suas necessidades ao contexto do local, ao perfil dos alunos e dos professores. Enfim, as escolas, ainda que sigam um modelo e que tenham procedimentos idênticos na administração, têm sua identidade, sua característica, sua maneira de fazer dar certo. Isso se dá devido à diversidade de culturas que existem no mundo e da predominância de determinadas manifestações culturais em cada ambiente educacional. Promover o diálogo entre a cultura escolar e as manifestações culturais que por ali passam pode ser um dos caminhos possíveis para transformá-la, para permitir que a cultura do sucesso tome o lugar da cultura do fracasso.

Como exemplo de algumas manifestações culturais existentes no espaço escolar, destaco que, na escola pesquisada, pude identificar alguns grupos, são eles: uma grande quantidade de alunos evangélicos, uma boa parte de alunos que se consideram funkeiros, grupos de leitores de romances americanos, grupos LGBT e grupos de alunos que se interessam muito por esportes. Essas manifestações transformam o ambiente em um espaço híbrido e, ao mesmo tempo, acolhedor para cada um deles.

Como foi dito, a escola é um espaço de múltiplas culturas, local onde se entrecruzam diversos olhares e maneiras de ver o mundo. Esse local tão rico culturalmente não pode ser, portanto, um lugar onde o silêncio reine, pelo contrário, deve ser o lugar onde as vozes se libertam e se entrecruzam produzindo uma nova voz que represente o conjunto que habita e modifica aquele espaço.

A escola, justamente por ser uma instituição de formação de cidadãos, é também um local repleto de regras, de instruções e de normas, explícitas e implícitas, que garantem a boa convivência. Logo, é de se esperar que esse espaço seja palco de conflitos.

Diante dessas considerações, não é possível esperar que as relações existentes nesse espaço sejam fluídas e sem embates. E eis a riqueza da escola: a capacidade de promover a reflexão e o diálogo entre sujeitos tão singulares e, ao mesmo tempo, tão plurais.

Sabemos das inúmeras queixas de alunos, professores e gestores em relação à escola, à estrutura, às aulas. Mas, para evitar que o assunto tome direções diversas vamos retomar algumas das críticas presentes no cotidiano escolar que são objeto de estudo de alguns pensadores.

Estudos sobre os jovens e seu relacionamento com a escola apontam para o que Carrano (2009, p. 159) denomina de: “[...] situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares”. Segundo o autor, há reclamações de ambas as partes, os professores costumam rotular os jovens como desinteressados, apáticos, indisciplinados e até violentos, e os alunos se mostram descontentes com a situação, dizem que as aulas são chatas e reclamam do autoritarismo da parte de gestores e de professores.

Rego (1996) reflete sobre as causas da indisciplina pela ótica dos alunos. O autor revela que a insatisfação surge de vários pontos. Portanto, não podemos generalizar dizendo que os indisciplinados são apenas rebeldes. É interessante que busquemos compreender o que gera tais atitudes.

É interessante observar que, do ponto de vista do aluno indisciplinado, os motivos alegados costumam ser um tanto diferentes. Com bastante frequência, dirigem suas críticas ao sistema escolar. Reclamam não somente do autoritarismo ainda tão presente nas relações escolares, mas também da qualidade das aulas, da maneira que os horários e os espaços são organizados, do pouco tempo de recreio, da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, da aspereza de determinado professor, do esgotamento de outro, da falta de clareza dos educadores, das aulas monótonas, da obrigação de permanecerem horas sentados, da escassez de materiais e propostas desafiadoras, da ausência de regras claras, etc. (REGO, 1996, p.90).

Se refletirmos a respeito da quantidade de horas que os alunos são obrigados a ficar na escola e se considerarmos que, na maioria das vezes, o professor pede para que eles permaneçam sentados e em silêncio, fica mais fácil imaginar o motivo da insatisfação e do cansaço deles. Além dessa exigência em manter a ordem, o silêncio e, por vezes, o silenciamento, há ainda a questão da distância entre o que é ensinado e o mundo do jovem. Enfim, há muitos motivos para a insatisfação em estar no ambiente escolar, ambiente esse formatado nos moldes do século XIX. Logo, podemos repensar como lidamos com os atos de indisciplina. Tais atitudes podem ser apelos dos jovens para expor a insatisfação que sentem em serem obrigados a frequentar um ambiente que para eles necessita de sentido.

Aquino (1996) nos revela outra faceta da indisciplina: o adentrar de um novo sujeito histórico no espaço escolar, um sujeito com outros valores e com outras demandas e, justamente por ter outros valores, gera estranhamento e choque. Afinal, o espaço escolar atual é, ainda, arcaico e despreparado, portanto, incapaz de atender essa nova clientela. Segundo o autor, “indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro” (1996, p.45).

De uma maneira ou de outra os jovens reivindicam a valorização de suas culturas, seja por meio de um pedido, de uma manifestação ou, até mesmo, por meio da expressão do seu descontentamento: a indisciplina. Guimarães (1996) aborda o tema como forma de resistência às regras que tentam uniformizar/homogeneizar os alunos na escola.

A escola é um espaço de tensão entre essas duas forças: pluralidade de ações X homogeneização que não se coloca tranquilamente, pois os diferentes grupos expressam-se por meio da indisciplina. Na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva (GUIMARÃES, 1996, p.79).

Olhar para uma situação tão comum nas escolas, como os atos de indisciplina, por exemplo, com outras “lentes” pode nos fazer compreender questões que antes não enxergávamos. Precisamos nos desvencilhar das “velhas lentes”, quando comparamos a escola atual, a indisciplina nas salas de aula, com a escola e sua “disciplina” de tempos passados. Vangloriando essa última, nós estamos nos esquecendo de que a disciplina era obtida por meios despóticos e até coercitivos, logo, deixamos de enxergar a necessidade de atualizar o projeto pedagógico para que ele atenda as demandas da sociedade contemporânea (REGO, 1996).

O modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina), sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar (REGO, 1996, p.87).

1.2 Os desencontros no processo educativo: caminhos para diminuir as distâncias

Para amenizar as distâncias existentes no ambiente escolar, além do diálogo, que é primordial, os professores podem buscar compreender quais são as exigências que a sociedade faz para os seus jovens alunos. Ao captar essas exigências, o professor pode oferecer um ensino que sirva para a vida do aluno e não apenas para a obtenção de um certificado.

Incorporar as manifestações juvenis ao processo educativo exige do professor a sensibilidade em estar aberto ao diálogo com os jovens e atento aos desafios que a

contemporaneidade lança para a escola. Afinal, o ensino significativo faz um diálogo com o mundo.

Compreender as modificações da sociedade e, por conseguinte, as mudanças nos perfis dos sujeitos escolares é também um caminho que precisa ser percorrido.

Com o advento da escola de massas, há outras regras em jogo que nada têm a ver com a experiência que vivemos no passado. Existe um conjunto de histórias tão diversificadas que precisam ser conhecidas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm (GUIMARÃES, 1996, p.80).

Mesmo diante de muitos impasses que existem e que afetam a qualidade da educação, acredito que a escola, por ser um local de mediação cultural, pode proporcionar aos alunos vivências que contemplem as diversas manifestações culturais existentes.

Ante as necessidades educativas presentes, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos (LIBÂNEO, 2004, p.5).

Para que esse diálogo entre as múltiplas culturas se efetive, precisamos compreender as distâncias existentes dentro do ambiente escolar e buscar caminhos para diminuí-las. Valorizar as manifestações juvenis surge, portanto, como uma possibilidade de diminuir a distância entre a cultura escolar e as culturas juvenis. Como sugere Guimarães (1996), vamos descobrir e valorizar as novas histórias e os novos mundos que os alunos nos trazem.

Nesse sentido, ao conhecer os alunos e suas necessidades, o professor pode também questionar-se quanto ao currículo sugerido. Essa reflexão pode contribuir para que as escolhas feitas pelo professor possam afastá-lo daquilo que Paulo Freire (1983) nomeou de “educação bancária”.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983, p. 33).

Algumas mudanças já estão sendo colocadas, mas ainda estamos distantes de uma escola atraente para o jovem e também para o professor. Quando pensamos em uma escola atraente, pensamos em um espaço de diálogo e de respeito às múltiplas culturas existentes, não em um espaço onde tudo é aceito e permitido sem questionamentos; o ato de questionar é essencial e necessário à formação humana.

Para Snyders (2005) a alegria de aprender/ensinar não deve “morar” no futuro, como se o conhecimento só tivesse serventia nesse momento da vida. A ideia de que o que é vivido hoje é uma preparação ou um período de esforços para uma recompensa futura retira do momento a alegria e o prazer de aprender, de desbravar um mundo ainda desconhecido, de questionar o que foi estabelecido e, enfim, de poder contribuir para a história da humanidade. Há necessidade de se viver o agora, compreender que, além de o conhecimento dar subsídios para a evolução, acadêmica ou pessoal, ele gera satisfação, superação e isso por si só transforma o ser. E para que o agora seja intensamente aproveitado, é preciso que a escola seja um território aberto às manifestações culturais de seus sujeitos.

O processo de acúmulo do conhecimento acontece com a intersecção das culturas, com a capacidade humana de construir e compartilhar o conhecimento. Esse processo sócio histórico cultural deve ter ênfase na escola. O processo de interação e de respeito entre as diversas culturas ali presentes que formarão o que chamamos de cultura escolar.

É preciso que os professores e os alunos tenham a plena certeza de que a importância dos conteúdos não está apenas em um futuro (que nem sempre é promissor, infelizmente), mas que está, principalmente, na capacidade humana de explorar o que já foi construído, de desenvolver habilidades ocultas e descobrir (sozinho ou em conjunto) um novo caminho a ser trilhado. Os sujeitos escolares são os responsáveis pela formação oferecida e, justamente por esse motivo, necessitam ser valorizados e respeitados, pois são os agentes da transformação social.

Agora, começa a operar-se uma conscientização da essencial importância dos conteúdos ensinados, gerando, dessa forma, um esforço para a renovação dos mesmos. Não basta que na escola formem os instrumentos, os métodos e os hábitos destinados essencialmente a servir o “mais tarde”. Manifesta-se cada vez mais a preocupação com uma cultura escolar suscetível de responder às demandas atuais dos jovens (SNYDERS, 2005, p.35).

O esforço de professores, principalmente, em fazer se tornar real o diálogo entre as múltiplas culturas que passam pelo ambiente escolar é muito importante. Tal esforço é válido não somente para a construção de uma boa relação escola-jovem, mas também para a vida em sociedade. A empatia e a tolerância são importantes nesses processos de interação escolar e social e, por esse motivo, devem ocupar uma posição de destaque quando pensamos em educação.

Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla, intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que

possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares. (CARRANO, 2009, p.160)

A escolarização pública perdeu sua credibilidade há algum tempo, isso se dá devido à quantidade de mudanças que nossa sociedade passou, e ainda passa, desde que o capitalismo fincou suas raízes. Os reflexos desse sistema financeiro são absurdos e afetam desde o meio ambiente até as mais profundas tramas sociais e, como era de se esperar, afetam a educação. A discrepância entre o ensino público e o ensino privado é algo nítido e, sendo assim, as juventudes que habitam esses espaços também têm suas características, anseios e desejos que, mesmo sendo próximas, se diferem quanto às oportunidades que são dadas a alguns e negadas a outros.

[...] os sujeitos da instituição escolar necessitam articular práticas instituintes produtoras de sentido de presença no espaço como forma de se contrapor às políticas públicas precárias que, em última instância, geram o quadro da escolarização sem sentido (CARRANO, 2009, p.161).

Os professores devem estar conscientes da própria realidade e das oportunidades que são negadas em seu ambiente escolar. Ao compreender as inúmeras influências presentes em sala, o professor pode calibrar o seu olhar e selecionar os conteúdos e assuntos para as reflexões que serão proporcionadas aos jovens durante as aulas. Há que se cuidar também da relevância que tais discussões terão para os alunos e, para isso, o professor precisa conhecer e considerar as experiências deles.

Sabemos que a maioria dos alunos das escolas públicas pertence às camadas populares, isto é, são filhos de assalariados, subempregados e parcelas da classe média baixa. Trazem as marcas da sociedade desigual e discriminadora e, por isso, face às exigências da escola, carregam consigo desvantagens sociais e culturais que os colocam em desigualdade em relação a outros alunos economicamente favorecidos. Mas trazem também uma riqueza de experiências sociais que expressam sua visão da realidade. Esse conjunto de características é o ponto de partida para o trabalho escolar e, portanto, elemento para a escolha de conteúdos (LIBÂNEO, 1994, p. 136).

Pensar a aula, a seleção de conteúdos, as discussões e as estratégias para ensinar voltadas a um público específico pode dar vida ao momento da aula. Vida no sentido de ser significativo e importante para o aluno. A partir do momento em que nós, professores, nos fizermos vivos em sala, teremos também um público vivo e poderemos contemplar a força da juventude que é tantas vezes silenciada. A proposta aqui discutida (uma educação que emancipe o ser humano) está de acordo com o direito previsto e garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN, 1996).

Estimular o jovem a questionar, a compreender a teia social que os prende e os limita pode causar uma transformação nesse cenário escolar desprovido de sentido. É necessário buscar a reflexão.

Para quem lida com a educação, tendo em vista a formação humana dos indivíduos vivendo em contextos sociais determinados, é imprescindível que desenvolva a capacidade de descobrir as relações sociais reais implicadas em cada acontecimento, em cada situação real da sua vida e da sua profissão, em cada matéria que ensina, como também nos discursos, nos meios de comunicação de massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

O caminho sugerido nessa pesquisa é o de estudar, de pesquisar, de refletir, de buscar quebrar preconceitos e barreiras que impedem a prática consciente e transformadora. As reflexões do professor sobre o impacto do seu trabalho na sociedade precisam ser constantes.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p.16).

Eis então a pergunta: como realizar esse trabalho tão necessário e, ao mesmo tempo, tão complexo? Sabe-se que há diversas maneiras de tocar os jovens alunos e, claro, que não há nenhuma que seja universal, que funcione como uma receita, portanto, cabe ao professor notar qual fio puxar para desenrolar o assunto. Alguns autores sugerem caminhos para isso.

Realizar a leitura crítica das mensagens emitidas pela publicidade – de mercados e governos – é uma das aprendizagens mais significativas que as escolas podem promover em conjunto com seus jovens alunos. As escolas poderiam, desta forma, educar para o desenvolvimento de novas formas de olhar baseadas na capacidade de interpretação – e também de destruição simbólica – dos signos produzidos pelos diferentes centros de poder e condicionamento das subjetividades (CARRANO, 2009, p. 179).

Como se pode imaginar, é possível discutir muitos assuntos em todas as aulas. A disciplina que eu ministrava durante a pesquisa era a de língua portuguesa. Além de ter um bom número de aulas por semana, é, também, muito abrangente. Durante as intervenções, pude abordar diversos assuntos de interesse dos meus alunos. Um dos caminhos

que obtive êxito foi através da leitura de produções literárias seguidas por debates a respeito de algum assunto colocado por eles. Esse foi um dos caminhos que eu encontrei para dialogar com meus alunos, mas está muito longe de ser uma recomendação. Todas as disciplinas podem estabelecer um diálogo integrativo com as culturas juvenis. Essa iniciativa não pertence a uma área específica do conhecimento, pelo contrário, o objeto transpõe os limites das disciplinas.

Os educadores precisam estar atentos às expressividades da juventude, às suas indagações e às suas necessidades. Afinal, como enfatiza Carrano (2009, p. 182), “algumas experimentações que reinventam o cotidiano escolar e pesquisas têm narrado que são aqueles espaços, tempos, sujeitos e práticas nos quais os alunos e alunas se reconhecem que lhes fortalecem o sentido de presença na instituição escolar”.

Enxergar o jovem além do que denominamos “aluno” permite ao professor descobrir muitos caminhos que podem ser trilhados em parceria com eles. A tarefa é complexa, devido à falta de sua prática talvez, e, ao mesmo tempo, simples, pois exige apenas que ambos (professores e jovens alunos) se reconheçam como seres humanos que juntos modificam e ocupam o espaço escolar.

Percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, os jovens estudantes vão deixando de ser percebidos apenas como alunos e passam a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar. As referências extraescolares podem ser interpretadas pela instituição como ruído e interferência negativa para o trabalho pedagógico caso a escola se feche, ou podem significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens alunos (CARRANO, 2009, p.162).

Por esse motivo é de suma importância que o jovem seja ouvido, e não apenas isso, mas que suas palavras sejam também consideradas. Apesar de parecer algo muito difícil de mensurar, esse trabalho de olhar para o outro e reconhecê-lo como sujeito permite que a educação seja, de fato, transformadora. O reconhecimento por parte do aluno pode surgir, muitas vezes, após o entendimento da postura do professor, quando esse demonstra interesse em conhecê-lo e em conhecer as suas experiências. Alguém precisa dar o primeiro passo para que a relação de cumplicidade se estabeleça.

Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional – em geral orientado para a

uniformização e o anonimato – em novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo. (CARRANO, 2009, p. 168)

Mas como se abrir para as práticas coletivas juvenis? Como proceder diante da multiplicidade de manifestações? Como garantir que isso ocorra de fato? Impossível adentrar nessa questão sem tocar nos conteúdos curriculares.

[...] além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens (CARRANO, 2009, p.172).

São os conteúdos elencados para o trabalho em sala de aula que podem ou não emancipar os jovens alunos. Nós, professores, devemos estar atentos ao que o Currículo Oficial oferece e, ao menor sinal de alienação, podemos preencher as lacunas que surgem a fim de garantir que a passagem pelo sistema de educação os ajude a desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e sociais que permitirão que eles atuem conscientemente na sociedade, fazendo uso dessas capacidades para exercer seus direitos e deveres como cidadão.

1.3 O material didático e suas limitações quanto ao diálogo com as culturas juvenis

A Rede Pública de ensino do Estado de São Paulo tem um material elaborado desde o ano de 2008, denominado de “Currículo Oficial do Estado de São Paulo”, que norteia o trabalho de todos os professores. Há, nesse material, indicações específicas por disciplina, assim como o conteúdo programático bimestral em cada série de ensino. Esse documento teve como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e propôs um currículo básico para as escolas da rede estadual no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012).

O material de apoio para o trabalho pedagógico em sala de aula é organizado com base em três suportes: o Caderno do Professor, o Caderno do Aluno (que se subdividem em Situações de Aprendizagem) e os vídeos dos especialistas (SÃO PAULO, 2012).

Os Cadernos do Professor indicam as orientações básicas do Currículo, sugerindo sequências didáticas e indicando quais são os conteúdos e as habilidades básicas em cada Situação de Aprendizagem. O mesmo ocorre nos Cadernos do Aluno: em consonância absoluta com os Cadernos do Professor, eles apresentam exercícios que desenvolvem os conteúdos e as habilidades indicadas em cada Situação de Aprendizagem. Os vídeos dos especialistas, por sua vez, foram organizados a partir dos principais eixos organizadores da disciplina Língua Portuguesa, de acordo com cada segmento (Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Assim, em cada vídeo, foram apresentados os temas (gramática, gêneros, leitura e escrita no Ensino

Fundamental; leitura literária, estilo e educação, produção textual e trabalho com gêneros no Ensino Médio) mostrando de que forma eles aparecem no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2012, p. 42).

Os conteúdos sistematizados, elencados pelos Currículos em geral, devem promover a articulação entre os saberes social e culturalmente construídos e acumulados pela humanidade e o contexto social ao qual estão inseridos os alunos.

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social. (LIBÂNEO, 1994, p. 129).

Para que esse diálogo, que é inerente ao processo educativo, se efetive, é preciso considerar o contexto ao qual está inserida a comunidade escolar. Um currículo básico para todas as escolas de um estado grande como o de São Paulo pode ser um passo importante, mas a imposição de um material pedagógico idêntico para ser aplicado a realidades diferentes pode ser prejudicial para a formação educacional dos alunos.

Os conhecimentos sistematizados correspondem a conceitos e termos fundamentais da ciência e da atividade cotidiana; leis fundamentais que explicam as propriedades e as relações entre objetos e fenômenos da realidade; métodos de estudo da ciência e a história da sua elaboração; e problemas existentes no âmbito da prática social (contexto econômico, político, social e cultural do processo de ensino aprendizagem) conexos com a matéria (LIBÂNEO, 1994, p. 131).

Essa imposição pode ferir a autonomia do professor, assim como a da comunidade que é repleta de diversidades e de multiculturas. Essa homogeneização do material de apoio acaba por tornar o Currículo descontextualizado. Diante dessas condições, é ainda mais urgente que o professor busque romper com essa prática desarticulada dos fatos sociais e desprovida de significado.

Professores comprometidos com projetos verdadeiramente educativos são obrigados a conhecer as comunidades onde as escolas estão localizadas, assim como quem são seus estudantes e quais são as peculiaridades de suas famílias. Somente dessa forma pode-se construir um currículo relevante e reduzir o tédio, a superficialidade dos aprendizados e as tarefas de ensino e aprendizagem pouco motivadoras (SANTOMÉ, 2013, p. 282).

A inserção do Currículo Oficial e do material de apoio pedagógico no estado todo, sem a possibilidade de adaptação para as diversas realidades existentes, que

contemplasse as necessidades e as características dos contextos das comunidades escolares, revela o silenciamento do papel democrático que norteia as discussões nas escolas. Sendo assim, podemos questionar qual é a cultura que o Currículo Oficial traz e deseja impor aos educandos e educadores.


Ao não considerar as múltiplas culturas existentes nas escolas estaduais e ao aplicar o mesmo formato pedagógico para realidades diferentes, o governo silencia a existência de muitas outras culturas existentes na sociedade. Dessa forma, impede que a escola seja um espaço democrático, local de discussão e reflexão sobre as tramas sociais que envolvem todos nós.

Intervenções curriculares que promovem a exclusão são aquelas nas quais as culturas presentes na sociedade são ignoradas; nas quais podemos constatar por meio dos materiais curriculares, das bibliotecas e dos recursos educativos em geral, que existem silêncios muito significativos sobre as realidades que formam nosso mundo (SANTOMÉ, 2013, p. 239).

Além dessa situação agravante, nós, professores, encontramos dificuldades em aplicar o material de apoio nas salas de aula. O material traz os conteúdos segmentados e isso dificulta o seu aprofundamento. Dentre os principais problemas em aplicar o Currículo por meio do material ofertado (Caderno no professor e Caderno do aluno), posso destacar a discrepância entre um material e outro: a paginação do Caderno do professor é diferente da do Caderno do aluno, isso dificulta o diálogo em sala. É preciso consultar, o tempo todo, os dois cadernos a fim de garantir que ambos, professor e alunos, estejam realizando a mesma tarefa. Essa verificação constante atrapalha o andamento da aula.

Além desse problema, os exercícios propostos são organizados por subtítulos. Acontece, muitas vezes, de em uma mesma página haver dois ou mais exercícios de número 1, por exemplo. Em condições reais, com até 50 alunos em sala, é quase impossível organizar a turma para responder a atividade 1 da página 13 de subtítulo “blá blá blá”, muitos alunos se perdem e fazem a atividade errada. Veja um exemplo retirado do Caderno do aluno:

Língua Portuguesa e Literatura – 1ª série – Volume 2


LIÇÃO DE CASA
D

Responda às questões no caderno.

1. Em um poema:
 - a) O que são aliterações? Encontre no livro didático ou em outro material de estudo um exemplo de aliteração.
 - b) O que são assonâncias? Encontre no livro didático ou em outro material de estudo um exemplo de assonância.
 - c) O que são rimas? Encontre no livro didático ou em outro material de estudo um exemplo de rima.
2. Desperte o poeta dentro de você e escreva um poema em que apareçam exemplos de aliteração, assonância e rima.

O nível morfosintático do poema

1. Observe:
 - I. Os campos ficaram verdes.
 - II. Os campos verdejaram.

Responda no caderno: Qual das duas frases lhe parece mais poética? Por quê?
2. Responda no caderno: Qual das duas frases a seguir você considera mais poética? Por quê?
 - I. O menino melancólico me emocionou.
 - II. A melancolia do menino me emocionou.

O nível semântico-figurativo do poema

1. Relacione adequadamente os três grupos: figura – definição – exemplo.

FIGURA:

(A) Antítese

(B) Metáfora

(C) Metonímia

(D) Sinestesia

30

Figura 1 - Imagem retirada do Caderno do Aluno, volume 2, 1ª série do Ensino Médio. Edição 2014-2017.

Em muitos momentos, o Caderno do professor indica que ele deve colocar na lousa a letra de uma música, estratégia utilizada no início de muitas Situações de Aprendizagem. O problema está em não haver espaço suficiente para os alunos colocarem a

letra no Caderno do Aluno, há poucas linhas disponíveis para isso. Se era para organizar dessa maneira, por que não colocaram as letras das músicas no Caderno do Aluno também?

Além disso, todas as músicas sugeridas nas situações de aprendizagem devem ser baixadas pelo próprio professor, com seus próprios meios e no tempo que lhe couber. Esses recursos de aprendizagem não chegam até nós, professores, por nenhum meio. Seria interessante se esse complemento do material fosse disponibilizado em mídias eletrônicas de armazenamento ou, também, em plataformas on-line.

Enfim, somado a esses fatores, há ainda a questão dos conteúdos selecionados. Os cadernos são compostos de situações de aprendizagem que desenvolvem os conteúdos e as habilidades propostas.

Sinto dificuldade em aprofundar alguns conteúdos como Literatura e Gramática, por exemplo. Além da dificuldade de estabelecer o diálogo com as culturas dos jovens, afinal, o material é roteirizado, como segui-lo, se eu não tenho liberdade de modificá-lo? Esse material “homogeneizante” não permite a articulação com o saber do aluno, infelizmente, ele é imposto. Aos professores resta romper com essas amarras e suprir as lacunas que essa proposta deixa.

Os cadernos trazem o conteúdo em “pinceladas”. A justificativa é a de que a proposta feita pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo é de trabalhar em espiral. Alega-se que os aprofundamentos acontecerão posteriormente, visto que o Currículo segue esse formato. Sabemos que há uma alta rotatividade de professores e também de alunos nas salas de aula. Diante desse cenário, é possível afirmar que, em condições ideais, o Currículo em espiral até poderia funcionar, mas não em condições reais.

Diante dessa breve explanação, justifico que para atender às necessidades dos meus jovens alunos, às demandas sociais e ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, me desdobrei em um esforço imenso de fazer render cada minuto de aula.

Entre tropeços e acertos, fiz leituras, recorri a outros materiais didáticos, aceitei sugestões dos alunos, pedi auxílio para a coordenadora pedagógica, conversei com amigos professores mais experientes do que eu, entre muitas outras tentativas. Não posso, ainda assim, garantir que obtive êxito, mas garanto que fiz tudo o que pude para provocar nos meus jovens alunos questionamentos necessário à vida em sociedade.

Capítulo 2: A escola e as culturas juvenis: um diálogo necessário

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1983, p. 38).

Alguns estudiosos do campo da Educação e da Sociologia, por exemplo, buscam compreender a trama das relações presentes na escola, dentre eles, podemos citar: Carrano, Dayrell, Arroyo e Aquino. Alguns partem das suas mudanças ao longo da história, outros se preocupam em conhecer os sujeitos que passam por ela, outros ainda preferem analisar os fenômenos comuns a esse ambiente como, por exemplo, casos de violência, de indisciplina, entre outros. Contudo, para que haja uma compreensão em nível macro, que extrapole o espaço escolar, é imprescindível a ciência de que os conflitos que ocorrem nesse ambiente não se reduzem apenas àquele espaço, pois são, muitas vezes, fruto de um problema maior, de âmbito social.

A instituição escolar merece atenção da sociedade de maneira geral, pois é nesse espaço que, muitas vezes, surgem os primeiros apelos às mudanças que a sociedade precisa sofrer para que novos perfis de cidadãos se formem. Pensando no Ensino Médio e nos jovens, voltamos nosso olhar para as manifestações das culturas juvenis e buscamos compreender como elas se integram nesse espaço tão fluído e, ao mesmo tempo, tão rígido: a escola pública.

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 103).

São muitas as inquietações que surgem quando voltamos nosso olhar para as tramas relacionais de um ambiente como a escola pública. Cada sujeito presente no ambiente escolar carrega uma história e tem, mesmo que em construção, um olhar particular pelo qual enxerga o mundo. Compreender esses olhares, principalmente os dos jovens alunos, é uma tarefa árdua que ocupa grande parte dos estudos no campo da Educação, e é com o intuito de

contribuir para a área que buscamos também refinar nosso olhar para enxergar as entrelinhas existentes na relação que ocorre entre os jovens alunos e a escola.

Muitos estudos abordam a questão da relação juventude e escola, sobretudo no campo da Sociologia da juventude e, com isso, revelam não apenas uma preocupação com a categoria, mas também uma necessidade de se lançar um novo olhar sobre ela e sobre a importância de haver o diálogo entre os jovens e a escola.

[...] os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem (DAYRELL, 1996, p. 141).

As práticas sociais e modos de vida da juventude podem enriquecer as práticas educativas, portanto, tais características não podem ser deixadas do “lado de fora”, esquecidas e ignoradas no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, elas devem ser reconhecidas e incorporadas, pois podem ressignificar positivamente a experiência escolar. O que pode contribuir para diminuir o índice de abandono escolar e também para a falta de sentido em estudar/ir para a escola. Uma alternativa para amenizar o descompasso é o reconhecimento dos jovens como produtores de cultura, ainda que esta não seja do agrado dos educadores.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1997, p. 35)

As escolas recebem jovens de realidades diferentes e, por isso, precisam estar atentas ao público que atendem. A percepção da realidade contemporânea evita que nós, professores, tracemos um perfil de juventude próximo ao que vivenciamos na nossa época. É necessário que nos desvencilhemos das expectativas de encontrarmos jovens que pensem e ajam como nós agíamos em tempos de juventude.

A escola é um espaço de encontro de inúmeras manifestações culturais: jovens homossexuais, jovens evangélicos, jovens que receberam uma educação conservadora e que receberam uma educação liberal, jovens roqueiros, jovens funkeiros, jovens religiosos, jovens que andam em turmas, jovens que andam sozinhos, jovens que tem bom relacionamento familiar e jovens sem família, enfim, infindáveis situações que formam e

transformam os seres em geral, formando culturas diversas, com valores diversos e com perspectivas diferentes de olhar para o mundo. Portanto, é interessante que esse espaço multicultural seja um local onde a diversidade é respeitada, pois uma educação que respeite as diferenças contribui para o exercício da democracia.

Não podemos nos esquecer de que esses espaços possibilitam, entre outras coisas, a convivência com a diversidade, na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças. É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 125).

Ouvir o jovem e considerar suas inquietações e expectativas é uma questão de responsabilidade social, de inserção do jovem em um meio social ético, democrático e que permita que ele se coloque e que seja capaz de questionar, saindo da condição passiva que é imposta a eles quando são silenciados em razão de uma aparente disciplina.

Do ponto de vista político é possível mesmo dizer que uma das formas de avaliar o potencial democrático de uma sociedade se encontra no rol de oportunidades que ela proporciona a cada um dos seus membros de escolher caminhos e se constituir em sujeito autônomo e emancipado. (CARRANO, 2009, p. 174)

Esse “silenciamento” do ser humano, seja ele jovem ou não, já foi discutido por Paulo Freire¹². O ato de impedir que o outro se pronuncie acarreta a alienação e inviabiliza a condição humana. O diálogo proposto, entre a escola e as culturas juvenis, é também uma maneira de nos colocarmos a frente dessa luta: a de garantir os direitos de todos os homens e mulheres de serem humanos.

Em nenhum momento estamos defendendo que a escola perca sua especificidade, mas que possa atender as necessidades dos jovens, que, na contemporaneidade, são diferentes. Compartilhamos dos pensamentos de Paulo Freire sobre as exigências do ato de ensinar. Segundo o autor, ensinar exige muito mais do que uma simples qualificação profissional. O ato educativo exige constante reflexão crítica sobre a prática, como também respeitar e considerar os saberes dos educandos, visto que são saberes socialmente construídos na prática comunitária. Para que o diálogo proposto seja possível, os sujeitos escolares precisam conhecer-se e, mais do que isso, reconhecer-se como sujeitos de direitos e de cultura.

³ Para Paulo Freire, cultura do silêncio significa impedir que as pessoas, homens e mulheres, de se pronunciarem, ou seja, “é aquela onde só as elites do poder exercem o direito de eleger, de atuar, de mandar, sem a maioria da participação popular” (FREIRE, 1969, p. 39. apud GADOTI, 1996, p.719).

2.1 As juventudes: a importância de conhecer e de valorizar suas manifestações

A juventude é uma categoria que sofre por ser estereotipada. Os jovens são, muitas vezes, rotulados como rebeldes, apáticos, delinquentes, entre outros. Apesar de haver um esforço em modificar essa visão, ainda é predominante a associação de juventude a uma fase da vida que vai ser “curada” com o amadurecimento/passagem para a fase adulto.

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 112).

Estudos no campo da Sociologia da Juventude têm contribuído para modificar a visão a respeito dessa categoria, pois buscam revelar as diferentes facetas das manifestações juvenis, além de demonstrar a importância em valorizar as possibilidades de diálogo entre essas manifestações e a escola, principalmente.

La juventud es una categoría construida culturalmente, no se trata de una “esencia” y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil, está necesariamente vinculada a los contextos sociohistóricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad (REGUILLO, 2003, p. 104).

Para explanar sobre juventude, tais estudos utilizam o termo no plural. Essa escolha justifica a crença de que há inúmeras e diversificadas juventudes e que é impossível tentar defini-las de uma só maneira.

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 (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 112).

Ao iniciar os estudos sobre juventude, pude perceber a complexidade dessa categoria. Diante de infinitas possibilidades de análise, de compreensão e de pontos de vista, pode-se notar que há “juventudes” e não juventude, elas são muitas, cada qual com sua particularidade. Barbiani (2007, p.140) destaca que “pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e falar no plural”. O conceito de juventude, no qual essa pesquisa foi fundamentada, está em consonância com essa pluralidade da qual a autora fala.

Essa visibilidade que hoje a juventude está conquistando é um marco, visto que nem sempre ela foi valorizada. Ariès (2011) esclarece como tivemos a tomada de consciência sobre as categorias em que estão divididos os seres humanos: infância, juventude e adulto, basicamente. O autor não nega a especificidade da juventude, que já fora reconhecida e/ou sugerida em outros tempos como na Grécia Antiga por Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322a.C.), o que ele faz é uma reflexão a respeito de como a juventude deveria ser percebida como uma fase com características próprias e, portanto, que não pode mais ser reduzida a entidade biológica.

Nas sociedades antigas, a transmissão do conhecimento era dada por meio da troca de experiências, que ocorriam devido à coexistência da criança, do jovem e dos adultos. Na Idade Média, as crianças aprendiam convivendo com os adultos, brincando e trabalhando juntos, tudo era transmitido pela experiência: ofício, tarefas de casa, etc.

A transmissão de valores, saberes e, de forma mais geral, a socialização da criança não eram [...] asseguradas pela família, nem controladas por ela. A criança se afastava rapidamente de seus pais e pode-se dizer que, durante séculos, a educação foi assegurada pelo aprendizado graças à coexistência da criança ou do jovem e dos adultos. Ele aprendia as coisas que era necessário saber, ajudando os adultos a fazê-las. (ARIÈS, 2011, prefácio, p. ix)

Uma realidade que nos remete a compreensão do contexto nas Idades Média e Moderna, em que as principais mudanças na estrutura da sociedade e da família tiveram repercussões nas transformações sociais que afetaram e afetam a categoria juventude.

Na Idade Média, por exemplo, cujo sistema vigente era o feudalismo, a política era descentralizada e a sociedade teocêntrica; a educação não era para todos (tinham acesso apenas o clero e alguns nobres). Diante disso, a ascensão social de um trabalhador era impossível e a organização da família era submetida às condições de sobrevivência. Nesse contexto, o jovem não tinha opções, a não ser estar fadado a trabalhar no que lhe foi passado como herança e a aceitar o mesmo destino dos pais.

Com essas transformações, a estrutura familiar se modificou e os jovens ganharam espaço no mercado, surgiu a possibilidade de ascensão social por meio do trabalho. Poder mudar de classe social, modificou a estrutura da sociedade e, conseqüentemente, a maneira de desfrutar da juventude. Afinal, para vivenciar a condição juvenil era preciso (e ainda é) obter recursos financeiros, seja para investir em cursos, em roupas, em viagens, etc.

As modificações na sociedade e na família, somadas ao surgimento da escola, intensificaram o surgimento das categorias: infância, juventude e adulto. Com a escolarização, tivemos a separação definitiva entre “seres adultos” e “seres em formação”. A

cristalização das idades da vida, como explicita Peralva (2007), ocorreu diante das transformações sociais no âmbito da família e pela progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho.

Antes da escolarização, a criança tinha seu lugar definido no interior da família. Ela ocuparia posteriormente um lugar na sociedade adulta, ou seja, tinha um destino “garantido”, geralmente davam continuidade aos negócios da família ou seguiam as mesmas profissões de seus pais, aprendiam com eles o ofício que mais tarde seria seu sustento. O trabalho era como um “rito de passagem” para a vida adulta. A escola modificou as estruturas sociais, logo o processo de entrada na vida adulta foi prorrogado.

A experiência das sociedades industriais no século XIX introduz elementos novos que aceleram essas transformações históricas, redimensionando-as, mas sobretudo redefinem o processo social de cristalização das idades, institucionalizando as diferentes fases da vida por efeito da ação do Estado. (PERALVA, 2007, p.16)

Percebemos que a categoria juventude ganhou força com a escolarização, atualmente podemos notar políticas públicas voltadas a esse público, produções literárias, produtos de beleza específicos, estilos de roupas, enfim, uma série de propostas que legitimam a existência do jovem. Porém, a realidade nem sempre foi essa, a categoria foi subjugada por um bom tempo e, ainda hoje, há resquícios desse olhar que impedem que ela seja reconhecida em suas peculiaridades.

Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 110).

Na perspectiva da sociologia funcionalista, essa categoria é analisada pela vertente dos “desajustes”, dos problemas que ela causa à sociedade.

É nesse sentido que a ênfase da sociologia funcionalista e quase que de toda sociologia preocupada com o tema da juventude recai sobre o processo de socialização vivido pelos jovens e sobre as possíveis disfunções nele encontradas. Como a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajuste aos papéis adultos, são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que se constituem em temas de preocupação social. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e a para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social. (ABRAMO, 1997, p. 29)

A juventude nem sempre foi considerada como uma categoria de visibilidade social. A ideia de juventude é mutável e, justamente por esse motivo, podemos refletir também sobre a temporalidade da teoria, não na intenção de desvalorizá-la, mas para que possamos vislumbrar, a partir do aprofundamento de estudos teóricos, as lacunas a serem preenchidas ou possíveis modificações que são, geralmente, apontadas pelos próprios jovens.

A noção de mais geral e usual do termo juventude refere-se a uma faixa de idade, um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorre, quando este abandona a infância para processar a sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo e através das suas divisões internas. (ABRAMO, 1994, p. 01)

Abramo (1994) esclarece que nas sociedades modernas, devido à divisão do trabalho, à especialização econômica e à segregação da família e de outras esferas institucionais, há uma acentuação na descontinuidade entre o mundo das crianças e dos adultos. Atualmente, essa passagem implica em um tempo de preparação, enquanto que nas sociedades primitivas a mesma se dava por um ritual e os grupos etários tinham sua função e lugares definidos no sistema social.

Com a modernidade, tivemos o surgimento do conceito de “moratória social” que denota o momento em que os jovens se encontram prontos fisicamente para exercer as funções, mas não são encarados com seriedade pela sociedade. A moratória é, portanto, resultado desse processo de escolarização que se consolidou.

A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e erro, para experimentações, um período marcado pela busca do prazer e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. Nesta imagem, parece que o jovem não vivencia as dificuldades e as dores também envolvidas nas descobertas, no confronto com os limites dados pela história individual, pelo contexto familiar e social (DAYRELL; GOMES, 2009, p.2).

Essa visão romântica da juventude é solidificada pelo processo de escolarização, devido ao que ela representa, muitas vezes, à sociedade e à família. Como esclarece Peralva, “são a estrutura e a composição dos atributos sociais da juventude, os modos de acesso à maturidade que se encontram modificados” (PERALVA, 2007, p.24).

Se pensarmos nas mudanças ocorridas, podemos notar que houve uma transferência de função (ARIÈS, 2011). Inicialmente, as famílias eram responsáveis pela educação e profissionalização de seus filhos. Essa responsabilidade foi passada à escola, ou seja, foi incumbida à ação estatal.

O processo de saída do mundo da infância ocorre na interação contínua com um conjunto de agências socializadoras encarregadas de preparar os imaturos para o exercício pleno da vida adulta. Na juventude, os laços com a família tendem a se tornar mais difusos ao lado de uma inserção mais forte em outras instituições que pode, muitas vezes, repercutir no próprio padrão socializador desenvolvido pelo grupo familiar de origem. Dentre as agências privilegiadas nesta fase da socialização secundária estaria a escola, encarregada de transmitir os valores sociais mais amplos e de preparar para a divisão social do trabalho (SPÓSITO, 1994, p.164).

É válido questionar até que ponto a escola consegue assegurar essa transmissão de valores e ainda preparar para a divisão social do trabalho. Como saber se esse processo de socialização será benéfico para os seus sujeitos e, conseqüentemente, para a sociedade?

O processo de socialização do jovem sob o ângulo da escola produz novo conjunto de relações marcadas pelo seu aspecto tenso e descontínuo. A primeira expressão dessa incongruência ocorre no desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis, produzidas em um ambiente não mais colorido pela crença nos benefícios imediatos da instrução para a ascensão social e melhoria das condições de vida, tão importantes para a geração anterior (SPOSITO, p. 165, 1994).

A reflexão em torno das expectativas da sociedade em geral que recaem sobre a escola, é válida, longa e necessária. O desencontro é fato corriqueiro no dia a dia escolar, e não poderíamos esperar que não fosse assim.

O ponto ao qual queremos chegar é o de compreender, por meio de estudos sobre as mudanças sociais, como nos aproximar da escola ideal, aquela onde as culturas, ao menos, dialoguem. Portanto, compreender as mudanças sociais ocorridas ao longo da história e relacioná-las com os dias atuais nos permite enxergar que as manifestações juvenis são parte e/ou resultados das mutações sociais. Elas funcionam como um “laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática” (MELUCCI, 2007 pg.41).

Grande parte dos jovens, da família e da sociedade em geral acredita que a escola seja um período de preparação para a vida profissional. De fato, poderia ser, mas não podemos reduzir o processo educativo a isso. Afinal, a educação escolar contribui para a transformação do ser humano e, conseqüentemente, da sociedade.

Os ensinamentos propagados por essa instituição refletem no presente e no futuro. Não é possível formar cidadãos conscientes e críticos, se educamos para a passividade. A escola que, infelizmente, silencia os jovens, contribui para a formação de uma sociedade que não valoriza as diferenças e que não permite que todos possam falar e questionar.

Considerar as culturas juvenis é um caminho para o respeito às diversidades e uma semente para uma sociedade menos desigual e preconceituosa.

Um dos objetivos da educação perseguidos até hoje é o de formar seres humanos conscientes, ativos e sujeitos de suas próprias vidas. Essa finalidade é, sem dúvida, um tanto complexa para ser canalizada apenas em uma instituição, logo, é imprescindível que a sociedade em geral perceba que é necessário um trabalho conjunto para um dia chegarmos a tal ponto. A sobrecarga na escola apenas enfraquece ainda mais as possibilidades que esse local, que deveria ser voltado ao aprofundamento do conhecimento, poderia oferecer.

Encontramos nas escolas um campo de conflitos: os professores, na sua maioria, estão inseridos em um espaço rígido, sufocados pelas normas e pelos currículos, ficam de mãos atadas diante das aspirações dos jovens. Esses, por sua vez, se veem em um local sem sentido e o diploma oferecido pela escola hoje não garante mais o futuro (por muito tempo essa era a justificativa dada para a importância dos estudos). Além disso, o método de memorização de conteúdos ditados pela cultura do desempenho, onde os jovens são avaliados quantitativamente, não os agrada.

Nota-se que vivemos uma crise em relação ao sentido que é atribuído à escola pelo seu público. Infelizmente, a consciência de que a importância da educação escolar se dá no seu processo, não em um momento posterior a ele, ainda não está enraizada na nossa sociedade.

Penso que há um enorme consenso que diz que as gerações atuais de crianças já não organizam suas vidas levando em conta a cultura escolar como eixo mais importante com o qual satisfazem suas necessidades, suas aparições, seus desejos e seus sonhos. Para grande parte dos jovens, as escolas são espaços de encontro, de reunião e troca de ideias e projeto, mas à margem dos fins estipulados para estas instituições; ou seja, os alunos não conferem prioridade aos conteúdos e às tarefas escolares. Para um grande número de estudantes, o que mais interessa no atual sistema de educação é como obter determinados certificados e títulos que sabem ser importantes devido ao seu valor para encontrar posto no trabalho, e não para se sentirem realizados como pessoas e cidadãos responsáveis (SANTOMÉ, 2013, p. 181).

Dentro desse espaço multicultural, ideológico, formador de seres humanos que é a escola, encontramos os jovens, vivendo um momento de decisões na vida pessoal, além de tantas outras mudanças físicas que acompanham esse momento. Por esses motivos, é importante considerar suas expectativas, seus anseios e suas dúvidas.

Podemos tornar o ambiente escolar mais significativo para os jovens, destacando as possibilidades de uma vida profissional e pessoal. Trabalhar com valores como

a empatia, mostrando a eles a sua própria força e a sua capacidade de reverter à situação por meio da educação, do estudo. Enfim, valorizar as suas manifestações e seus interesses e, ainda, valorizar, concomitantemente, o trabalho do professor e o papel da escola na vida de cada um. Acredito que dessa maneira me aproximo de uma educação realmente humanizadora, que considera, respeita e luta por uma condição de vida melhor para todos.

Esta educação por meio da empatia deve ser convertida em uma das metas de uma política da educação destinada a formar as gerações multiculturais de hoje. As instituições escolares devem ser espaços nos quais todas as pessoas que ali interagem percebem e se sentem tratadas com carinho, afeto e amor, algo que facilitará a diminuição do espírito de rivalidade e de concorrência dentro do qual muitas escolas têm educado as gerações atuais. Uma educação que nessa linha contribuiria, além disso, para diminuir o nível de estresse e angústia no qual muitas crianças vivem em sua passagem pelas escolas (SANTOMÉ, 2013, p. 164).

É preciso ter consciência de que os estudos que têm como foco a juventude exigem do pesquisador um olhar capaz de se adaptar as mudanças que podem surgir. O grupo juvenil estudado nessa pesquisa, por exemplo, pode ter muito em comum com outros grupos de outra realidade, mas pode, também, ter características próprias, específicas da realidade da qual fazem parte.

Para realizar essa aproximação, entre as manifestações juvenis e a escola, busquei subsídios nos estudos no campo da juventude e, então, me deparei com a definição de culturas juvenis, uma ideia que supera a visão reducionista da juventude e que transcende qualquer definição limitadora dessa categoria tão rica e plural.

2.2 Culturas juvenis: um novo olhar para as juventudes

Com relação ao termo “culturas”, acreditamos que ele enriquece ainda mais as expressões juvenis, pois ele tem a capacidade de unir diferentes possibilidades. A palavra passou por alterações desde sua origem, o que é um processo natural na linguagem. Nesta pesquisa, consideraremos o seu significado no que se refere a essa multiplicidade de elementos que são historicamente construídos e compartilhados ao longo da história da humanidade.

A cultura é um campo mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construídos que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade. Nessa visão, não existe uma cultura única, universal, hegemônica. Ao contrário, pensamos na perspectiva das culturas, no plural, com vistas a contemplar e defender as especificidades e a diversidade de experiências vividas por grupos e indivíduos (VIANA, 2014, p. 251).

Para pesquisar culturas, é preciso que nos despojemos dos nossos olhares preconceituosos e que estejamos abertos a conhecer outras manifestações culturais que podem ser diferentes e estranhas para nós. O termo “culturas juvenis”, escrito no plural como o termo “juventudes”, revela as infinitas especificidades e multiplicidades que estão inseridas nas manifestações culturais juvenis.

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que essas se constituem, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 116).

O termo culturas juvenis é explorado pelo sociólogo Pais. De acordo com o autor (2006, pg. 07), “há duas diferentes maneiras de olharmos para as culturas juvenis: através das socializações que as prescrevem ou das suas expressividades (performances) cotidianas”. Isso não significa limitar as possibilidades de observar manifestações juvenis, mas sim compreender que as diversas maneiras de o fazer podem ser agrupadas em duas principais vertentes.

Podemos concebê-los por meio das relações que eles estabelecem entre si e com os outros que não fazem parte do seu grupo ou a partir daquilo que eles nos mostram (ou o que eles querem mostrar) ao optar, por exemplo, por andar em grupos, por usar determinado tipo de roupa, por utilizarem determinada linguagem, enfim, observá-los cuidadosamente a fim de melhor compreender os sinais que eles nos enviam a todo instante. Como esclarece Melluci (2007, p. 36), “[...] estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros”.

Pais (1990) compreende a juventude não como uma fase de transição, como uma fase de vida em que as pessoas têm que necessariamente passar em todas as sociedades, mas usa o termo “curso de vida”. Ao optar por esse termo, o autor enfatiza a continuidade da vida e, dessa forma, evita reduzir a juventude a apenas um período. Para o autor (1990, p. 146), “a segmentarização do curso de vida em sucessivas fases (a juventude aparece associada a uma delas) é, por conseguinte, produto de um complexo processo de construção social”.

O autor (2003) propõe entender a juventude sob dois eixos semânticos, são eles: como aparente unidade, quando a juventude é concebida a uma fase de vida; e como diversidade, do qual essa categoria de posse de diferentes atributos sociais se diferencia uns dos outros. Portanto, quando nos referimos a jovens tanto das classes médias, ou da classe operária, “de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens

solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida” (PAIS, 2003, p.42).

[...] nesta ordem de ideias, um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico de que, em certo sentido, a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Dar importância a este pressuposto metodológico parece tanto mais conveniente quanto é certo que, como se tem vindo a insistir, a noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrárias (PAIS, 2003, p. 42).

Segundo Pais (2003), as diferentes formas de conceber a juventude são agrupadas de acordo com diferentes teorias, compreendidas em duas principais correntes que são: a geracional e a classista.

A primeira corrente, a geracional, aborda a juventude referida a uma fase da vida e, conseqüentemente, a um aspecto unitário. A principal discussão refere-se à continuidade e descontinuidade dos valores intrageracionais, “de acordo ainda com a corrente geracional, admite-se a existência de uma cultura juvenil que, de certa maneira se oporia à cultura de outras gerações (das gerações «adultas», mais concretamente)” (PAIS, 2003, p.50). Por se encontrarem num “estado de disponibilidade, de aprendizagem da vida social e de alguma permeabilidade ideológica, os jovens viveriam esses processos de uma maneira muito própria, formando-se entre eles uma consciência «geracional»” (PAIS, 2003, p.50). Nessa corrente, os conflitos ocorrem principalmente pelas discrepâncias existentes entre seres humanos de gerações diferentes

Na segunda corrente, a classista, de acordo com o autor (2003), os jovens se relacionam segundo as classes sociais politicamente produzidas. As diferenças que se podem destacar nessa corrente são interpretadas como diferenças muito mais interclassistas, entre as classes diferentes, do que intraclassistas, de dentro da mesma classe. Aqui as culturas juvenis são sempre culturas de classes, compreendidas como produto das relações antagônicas de classe.

[...] as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas, muitas vezes, como «culturas de resistência», isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre «soluções de classe» a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social (PAIS, 1990, p. 158).

Pais não opta por uma ou outra corrente, o sociólogo coloca-se entre elas e justifica-se: “tentaria libertar-me da obcecação de à força ter de encaixar fatos empíricos em

teorias preestabelecidas” (PAIS, 2003, p. 65). Portanto, o autor assume um posicionamento em relação às teorias da juventude, que é o das culturas juvenis, numa vertente antropológica das experiências cotidianas dos jovens.

[...] um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano (PAIS, 2003, p. 70).

De acordo com Pais (2003), as culturas juvenis somente podem ser compreendidas se incorporadas à realidade social, fazendo parte do universo simbólico das práticas do dia a dia. É preciso superar modelos prescritivos que a sociedade impõe e dos quais os jovens não se enquadram mais, afinal, a dinamicidade da juventude não permite que ela seja enquadrada em uma categoria reducionista, que considera todos os jovens “rebeldes sem causa”. Diante do contexto atual, de grande dinamismo e de alta velocidade das mudanças sociais, não podemos mais ficar presos aos modelos limitadores dessa categoria, reconhecer que essa, e que todas as outras categorias não são homogêneas nos permite moldar um olhar mais tolerante em relação às diferenças.

[...] desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam. Por exemplo, o hip hop é um claro exemplo de cultura performativa. Desde logo, nas mesclagens criativas de música (sobretudo através de rap, djing, beat-fox, funk), nas performances corporais (break dance, smurf, double dutch), no grafitismo (através dos tag ou graf), no street basket (com ganchos, fade ways to the back) etc. (PAIS, 2006, p. 13).

Até este momento, nos atentamos principalmente na categoria “juventude”. A partir daqui, iremos compreendê-la por meio das “culturas juvenis”, ou seja, por meio das suas manifestações, das suas expressões que podem ser tanto explícitas (vestimenta, estilo, etc.) quanto implícitas.

Concebimos a la cultura en el plano de la significación: las significaciones compartidas y el caudal simbólico que se manifiestan en los mensajes y en la acción, por medio de los cuales los miembros de un grupo social piensan y se representan a sí mismos, su contexto social y el mundo que los rodea. La cultura sería el conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible la identificación, la comunicación y la interacción. (MARGULIS, 1997, p.02)

Sobre essa estreita relação entre jovens e transformações sociais, Feixa (1999) utiliza uma metáfora onde é possível visualizar a construção das características da juventude e como se dá esse processo. O autor a nomeia “relógio de areia”.

El marco conceptual trazado puede sintetizarse mediante una imagen gráfica que revela una metáfora: las culturas juveniles pueden representarse como un reloj de arena que mide el paso del tiempo. En el plano superior se sitúan la cultura hegemónica y las culturas parentales, con sus respectivos espacios de expresión (escuela, trabajo, medios de comunicación, familia y vecindario). En el plano inferior se sitúan las culturas y microculturas juveniles, con sus respectivos espacios de expresión (tiempo libre, grupo de iguales). Los materiales de base (la arena inicial) constituyen las condiciones sociales de generación, género, clase, etnia y territorio. En la parte central, el estilo filtra estos materiales mediante las técnicas de homología y bricolaje. Las imágenes culturales resultantes (la arena filtrada) se traducen en lenguaje, estética, música, producciones culturales y actividades focales. La metáfora sirve para ilustrar tanto el carácter histórico (temporal) de las culturas juveniles como su dimensión biográfica. Y también pone de manifiesto que las relaciones no son unidireccionales: cuando la arena ha acabado de verterse, se da la vuelta al reloj, de manera que las culturas y microculturas juveniles muestran también su influencia en la cultura hegemónica y en las culturas parentales. (FEIXA, 1999, p. 17)

Culturas juveniles: el reloj de arena



Figura 2- Culturas Juveniles: el reloj de arena.

A metáfora nos permite refletir sobre a importância dessas manifestações juvenis para a sociedade. De acordo com o autor, as culturas juvenis, após todo seu processo de “filtragem”, retornam ao topo do relógio de areia quando esses jovens, sujeitos produtores de cultura, repassam suas crenças, seus posicionamentos, enfim, sua maneira de enxergar o mundo, para os outros. O ciclo é natural e revela a capacidade humana de construir sua história e proliferar suas culturas.

Os jovens, assim como os adultos, estabelecem essas redes de contatos por meio das significações que são comuns entre seus membros e que servem para reconhecerem-se e, ainda, para serem reconhecidos no meio social.

As pesquisas indicam que a adesão a um dos estilos existentes no meio popular assume papel significativo na vida dos jovens. A adesão aos grupos de estilos permite práticas, relações e símbolos que se constituem em espaços próprios de ampliação dos circuitos e redes de trocas [...] para esses jovens, muitas vezes destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando lhes identidades positivas. Eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser alguém em contextos que, comumente, os tornam invisíveis, ninguéns na multidão. Assim, os jovens buscam um lugar na cidade, transformando-a em espaço urbano de uso coletivo e usufruindo desses espaços (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 116).

De acordo com Carrano e Dayrell (2014, p. 119), “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”. Margulis também aborda o assunto e fala da noite como espaço, esclarece que os espaços físicos ganham sentido quando são palco de interações físicas e afetivas entre os jovens.

Un territorio es casi siempre necesario para la identidad de un grupo. El territorio es, también, señal de identidad. Para constituir una identidad compartida, un grupo -en nuestro caso algún grupo de jóvenes- opta por un territorio, que puede ser un lugar de diversión nocturna, y deposita en él aspectos simbólicos constituyentes de su identidad. Un espacio pasa así a convertirse en lugar a partir del sentido que le es conferido por las interacciones físicas, afectivas y simbólicas de quienes lo frecuentan. (MARGULIS, 1997, p.14)

Ao compreender como o jovem atribui significados as coisas e aos territórios, fica mais fácil compreender como se dá o processo em que eles se unem, formando grupos, criando formas de vestir-se, de falar, de mostrar-se para o mundo, ou seja, manifestando seus valores. Essas e outras manifestações podem ser chamadas de manifestações das culturas juvenis.

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de “microsociedades juveniles”, con grados significativos de autonomía respecto de las “instituciones adultas”, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. (FEIXA, 1999, p.01)

Uma das muitas maneiras de notar as manifestações culturais juvenis é através da observação dos espaços que eles ocupam, não somente o espaço escolar (onde as regras muitas vezes impedem que eles deixem ali a sua marca), mas também espaços extraescolares, como as praças, os parques destinados ao lazer da população, os muros, entre outros. Segundo Carrano (2009, p.169), “torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização”.

Um exemplo são os grafites disseminados pelas cidades e presentes, com frequência, nos muros, inclusive de muitas escolas. Associadas à estética juvenil, essas expressões acabam se limitando aos interesses pedagógicos ou decorativos das escolas, sendo tratadas de forma instrumentalizada. Esses usos acabam, muitas vezes, por esvaziar sua forma e sua força, banalizando sua presença e tornando-os apenas um componente informacional e imagético a mais na escola e na cidade. Grafites são pouco explorados em suas potencialidades próprias. (VIANA, 2014, p. 259).

As escolas são um exemplo de local que recebe intervenções juvenis, seja por meio de requisição formal com o Grêmio escolar ou por meio de pedidos informais. Muitas escolas que se abrem às sugestões dos jovens modificam seus espaços, como exemplo podemos citar a construção de pistas de skate, centros de conveniência com jogos, mesas de tênis espalhadas pelo pátio, muros personalizados com grafites feitos pelos jovens, muitas vezes, rádio escola, entre muitos outros.

Ainda em relação aos espaços ocupados pelos jovens, dentre os quais temos a escola como espaço de contato com a diversidade, podemos perceber que eles transformam espaços físicos em espaços sociais. Um exemplo desse movimento que acontece atualmente são os chamados “rolezinhos”. Os jovens se encontram em determinada rua da cidade e ali estabelecem seus vínculos, criam suas formas de lazer e estabelecem maneiras de serem jovens.

Podemos dizer que esses jovens produzem territorialidades transitórias afirmando, por meio delas, lugares numa cidade que os exclui. São nesses

tempos e espaços que eles criam seu cotidiano, encontram-se, dão shows, divertem-se, perambulam pela cidade, reinventando temporariamente o sentido dos espaços urbanos (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 119).

Além dos espaços físicos, é possível perceber também a variedade de formas de ser e estar dos jovens, através do uso de acessórios, como: bonés, brincos, *piercings*, vários estilos de vestimentas, estilo musical, maneiras de falar com jargões, gírias, entre tantos outros. As suas manifestações visuais, principalmente, podem estar nas entrelinhas ou escancarados, portanto, podemos refinar o nosso olhar para que não os julgemos como se fosse apenas uma maneira de chamar a atenção, ou mesmo de nos atingir, pois são, na verdade, uma maneira de se reconhecer como seres que estão no e com o mundo, construindo a sua história e modificando a história da humanidade.

Os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum, é em torno de determinado território que se constitui o grupo de iguais. E a identidade do grupo precisa se mostrar publicamente para se manter, cada grupo cria, então, suas próprias políticas de visibilidade pública que podem se expressar pela roupa, a mímica corporal, um estilo musical, etc. (CARRANO, 2009, p. 167)

Há, ainda, dentre as culturas juvenis e suas manifestações explícitas, o estilo. Muitos jovens aderem a estilos específicos e, algumas vezes, participam de grupos que usam vestimentas parecidas (roqueiros, por exemplo), esse movimento pode estar relacionado à criação da identidade ou da autoafirmação diante da sociedade.

El vestuario, la música y ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, elementos que se ofrecen no solo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino fundamentalmente como lo que los publicistas llaman con gran sentido “un concepto, un estilo”. Un modo de entender El mundo y un mundo para cada necesidad, en la tensión-identificación-diferenciación. Efecto simbólico – no por ello menos real – de identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros, especialmente del mundo adulto (REGUILLO, p.105 e 106, 2003).

Segundo Carrano, apesar de os jovens terem práticas parecidas, ainda assim é impossível classificá-los como um grupo social homogêneo, são apenas traços que lhes são comuns. Criar uma identidade, seja pessoal e/ou coletiva, é um processo natural de interação e de conflito.

Os sujeitos, ao elegerem uma identidade colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores (a capacidade de ouvir posições divergentes e argumentar, por exemplo). A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, provocam situações de violência. Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são

provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem comum. (CARRANO, 2009, p. 177)

As manifestações juvenis podem surgir de diversas maneiras e podem também ser resultado da mistura de diversas expressividades. Isso ocorre, pois “as culturas juvenis articulam-se fortemente por meio da construção e da adoção de estilos de distinção que envolve as linguagens, as músicas e as estéticas” (OLIVEIRA, p.76, 2007). Podemos refinar nosso olhar por meio de estudos que revelam algumas dessas performances juvenis.

Muitas pesquisas destacam a música como sendo parte do rol das culturas juvenis, de acordo com Viana (2014, p. 261), “a música talvez seja o elemento mais aglutinador das sociabilidades juvenis por seu poder de agregar identidades, envolver o sensível e, ao mesmo tempo, de trazer à tona questões sociais”.

Dentre as muitas maneiras de se colocar para a sociedade, os jovens também se expressam através de seus corpos. Ao manifestar-se, ao colocar-se de uma maneira ou de outra, o jovem se expressa efetivamente também por meio do seu corpo, “nas suas andanças pela cidade, os corpos e sua aparência assumem importância vital: reconhecimento, singularidade e pertencimento encontram nos estilos corporais seus principais pontos de referência” (OLIVEIRA, p. 76, 2007).

Esses funcionam como uma vitrine social onde os jovens colocam aquilo que desejam expor e afirmar para a sociedade em geral. Um exemplo são as tatuagens e os piercings, nem sempre são uma expressão de rebeldia, podem ser uma maneira de o jovem tentar sair dos padrões que são, muitas vezes, impostos. As manifestações juvenis ocorrem, portanto, como forma de construção de identidade: “A moda e o corpo, especialmente nas culturas juvenis, apresentam-se como peças-chave nas construções identitárias”. (OLIVEIRA, p.77, 2007).

2.3 Jovens alunos e seus celulares: a escola aberta ao diálogo

O ambiente escolar contribui para a maturidade e conscientização dos jovens em relação à sua interação com o mundo e em relação à sua formação democrática. Ao participar do cotidiano escolar, o jovem exercita sua cidadania e desenvolve habilidades necessárias para a socialização.

A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir

aos jovens vivenciarem valores como os da solidariedade e da democracia e por permitir o aprendizado da alteridade. Isso significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças. O exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens – um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social. [...] a dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e à liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública. (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 121).

Ainda sobre as potencialidades do ambiente escolar, os autores explicitam que o território escolar é muito rico, pois nesse espaço os jovens manifestam suas identidades. Após sair do seio familiar, as crianças e os jovens passam a conviver com outros seres, o que exige que algumas regras de convivência sejam estabelecidas, criadas e, até mesmo, questionadas. Essa reflexão esclarece a importância de as explicações e as opiniões dos jovens serem ouvidas e respeitadas.

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas –, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas diante do futuro. A escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta. (CARRANO, MARTINS, 2011, p.44)

Acredito que a escola é um solo fértil para desenvolver mecanismos de aproveitamento do potencial juvenil. Por serem múltiplas e em constante mudança, as manifestações das culturas juvenis exigem que façamos a reflexão sobre a mutabilidade dessa categoria, o que nos leva a questionar também sobre qual juventude nós estamos falando. Sabemos que são muitas, e podemos associá-las a muitos aspectos, dentre eles: à condição financeira, ao local de moradia e à classe de jovens trabalhadores, por exemplo. Pensar a juventude é, portanto, um trabalho que exige um olhar atento a todas essas características, pois elas podem modificar as oportunidades que são oferecidas aos jovens.

Como pudemos perceber, as culturas juvenis são mutáveis e sofrem influência do contexto ao qual os jovens estão inseridos. Todas essas manifestações chegam à escola, e estando lá se entrecruzam e, se a escola permite, as culturas escolar e juvenil podem

se unir ao ponto de serem uma só. Quando o jovem gosta do local em que estuda, ele defende, ele quer estar ali, ele termina o Ensino Médio, mas está sempre visitando o local.

De acordo com Viana (2014, p.258), “os estudantes do Ensino Médio, em maioria jovem, são portadores de experiências, sensibilidades e saberes que, muitas vezes, não cabem nos padrões ou cânones culturais e nas propostas curriculares escolares”. Portanto, é imprescindível que haja o diálogo entre as culturas juvenis e a cultura escolar e, se possível, que esse diálogo conduza a construção de uma cultura própria que seja fruto do entrelaçar das duas culturas que se conversam e se modificam mutuamente.

As experiências culturais juvenis estão, muitas vezes, presentes, mas nem sempre são valorizadas e potencializadas nas escolas. Essas experiências juvenis carregam conhecimentos sensíveis e cognitivos intrínsecos que podem ser expandidos na medida em que se mesclam com outras áreas do conhecimento ou são reconhecidas em seus sentidos próprios (VIANA, 2014, p. 259).

Dentre as muitas possibilidades de diálogo entre a escola e os jovens, podemos citar a questão da tecnologia, tão presente na contemporaneidade. Os jovens estão conectados o tempo todo, inclusive durante as aulas. Não há mais como fingirmos que os celulares não estão sendo o tempo todo consultados. Se a sua presença é tão forte, se os jovens sentem tanta necessidade de utilizarem a internet, então podemos concluir que este é um dos desafios que o século XXI trouxe para a escola.

Se no passado a leitura e a escrita eram habilidades imprescindíveis para ter acesso ao conhecimento, para o estudo das diferentes matérias que integram o currículo escolar, na atualidade, a distância decisiva que antes se estabelecia entre alfabetizados e analfabetos, porém circunscritos ao domínio ou não da leitura e da escrita, agora se estabelece a partir de quem é ou não alfabetizado digitalmente; condição indispensável para participar das atuais sociedades da informação. A alfabetização digital implica tanto o domínio da leitura e a compreensão da informação em formato multimídia e hipermídia como sua própria produção e difusão (SANTOMÉ, 2013, p. 21).

A questão da alfabetização digital é algo que pode ser discutido com os jovens alunos do Ensino Médio, principalmente por se tratar de um meio de produção e de divulgação de conhecimento. As tecnologias presentes na escola devem ultrapassar a mera existência de um número x de computadores nas salas de informática ou de um multimídia que é utilizado por um ou outro professor. Afinal, elas podem contribuir para uma aula mais dinâmica, o professor pode, por exemplo, utilizar um vídeo ou um documentário para promover um debate, ou, ainda, ensinar os alunos a buscarem conteúdos em sites confiáveis.

À medida que se avança na implementação destes novos recursos tecnológicos nas instituições escolares, a palavra do professor e o livro

didático deixam de ser o único suporte da comunicação educacional. Ainda assim, convém estarmos muito alerta para não utilizar as TICs para reproduzir os modelos pedagógicos mais tradicionais e autoritários, pois se pode cair apenas em uma espécie de maquiagem das rotinas didáticas, mudando as fontes e cores do texto, mas não a filosofia educativa por trás das tarefas didáticas, das interações entre estudantes e docentes, da variedade e qualidade dos recursos de informática, das modalidades de avaliações, etc. (SANTOMÉ, 2013, p. 23).

O público escolar desse século requer dos seus formadores uma dinamicidade que é, muitas vezes, tolhida dentro dos muros da escola, seja por falta de materiais e de infraestrutura, seja pela resistência em relação ao uso da tecnologia, seja, ainda, por escolhas ideológicas que não valorizam as diversas formas de aprendizagem disponíveis hoje.

Os jovens alunos estão conectados o tempo todo. Nós, professores, também estamos, haja vista os grupos no WhatsApp¹³ que nos fazem interagir com as pessoas em tempo real. Os jovens alunos sujeitos dessa pesquisa, por exemplo, estão acostumados a se comunicar via internet com rapidez e a encontrar respostas com uma velocidade acima daquela que eu gastava quando realizava uma pesquisa em um livro.

Mesmo diante desse mar de informações que é a internet, não podemos deixar de esclarecer aos jovens que, por mais que a informação esteja sempre ao alcance deles, com apenas um “google” como eles dizem, é importante que eles saibam transformar essa informação em conhecimento para que possam interagir digital e socialmente no mundo de maneira consciente e crítica.

Educar é preparar as crianças e os adolescentes para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e elaborar julgamentos arrazoados e razoáveis, tanto sobre sua conduta como sobre a conduta dos demais; torná-los capazes de dialogar e cooperar na resolução de problemas e nas propostas de solução encaminhadas para a construção de uma sociedade mais justa. Para esse objetivo, toda pessoa educada precisa dispor de conteúdos culturais relevantes, que lhe permitam compreender o mundo e, ao mesmo tempo, desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais com os quais poderão tirar o melhor partido para seus direitos e deveres como cidadão (SANTOMÉ, 2013, p. 215).

Diante do exposto, podemos imaginar o quão é importante que a escola considere os jovens, suas manifestações e formas de organização. Dessa maneira, podemos contribuir para uma educação com mais qualidade e igualitária para todos, e não somente para uma minoria. Jovens que podem falar, questionar, sugerir, que são ouvidos e levados a sério

4 O WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens instantâneas para Smartphones.

aprendem também a argumentar, a colocar-se diante de outras pessoas, a dominar a linguagem mais adequada em cada situação de comunicação e, principalmente, aprende a lutar pelos seus ideais.

Este realmente é um esforço que deve ser perseguido e almejado apesar de todas as dificuldades enfrentadas. Não tem como esperarmos a situação ideal para que possamos ter um compromisso político efetivo com as pessoas que estamos trabalhando. É preciso buscar alternativas para construir uma prática pedagógica dinâmica, sensível e produtora de culturas. Afinal, o ponto de partida de todo trabalho docente é, em primeiro lugar, conhecer o ser humano que se está trabalhando seja ele, criança, jovem, adulto ou idoso.

Homens e mulheres conscientes do seu papel no mundo podem se tornar mais fortes e mais seguros do seu destino e das outras pessoas. Neste sentido, é fundamental que os professores que atuam com jovens estejam abertos a estudar, a conhecer, a compreender os jovens e as suas culturas e, principalmente, estabelecer o diálogo não somente no interior da escola, mas fora dele também.

Conhecer e compreender os jovens, reconhecer, valorizar e deixar fluir as suas manifestações, com suas culturas repletas de dinamicidade, requer de todos um compromisso político profundo para com o outro. As culturas juvenis não podem ser concebidas como um conjunto de tarefas que devem ser dadas aos jovens em um momento específico da aula (em momentos de relaxamento ou para “tapar buracos”), pois elas não são antagônicas ao conteúdo “sério”, sistematizado, elaborado, científico, pelo contrário, são caminhos para dar sentido ao estudo deles.

As manifestações culturais juvenis precisam ser compreendidas e incorporadas no âmago, na alma dos docentes que trabalham com jovens e que têm a coragem de lutar contra todas as formas de alienação, de perversidade, de falta de respeito e de preconceito de toda natureza. Valorizar as culturas juvenis é uma das maneiras de demonstrar amor e solidariedade pelos jovens alunos de todas as classes sociais e de condições juvenis diferentes. Neste sentido, consciente de todos os problemas e dificuldades, trago Paulo Freire para finalizar este capítulo:

Ao falar com tamanha esperança da possibilidade de mudarmos o mundo, não quero dar a impressão de ser um pedagogo lírico, ou ingênuo. Ao falar dessa forma, não desconheço quão difícil se torna, cada vez mais, voltar-se na direção dos oprimidos, dos interditados de ser. Reconheço os enormes empecilhos que a “nova ordem” impõe a pedaços mais frágeis do mundo,

como a seus intelectuais, empecilhos que os empurram para posições fatalistas diante da concentração de poder (FREIRE, 2004, p.43).

Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante. (FREIRE, 2004, p. 43).

Capítulo 3: Caminhos percorridos em busca do diálogo com as culturas juvenis.

“Um galo sozinho não tece uma manhã: / ele precisará sempre de outros galos. / De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; / de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; / e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, / para que a manhã, desde uma teia tênue / se vá tecendo, entre todos os galos...” (NETO, 1996).

Investiguei meus alunos conciliando assim vida acadêmica e vida profissional, sou professora efetiva em uma escola pública da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, localizada na cidade de Regente Feijó/SP. A pesquisa foi realizada no período de um ano e os sujeitos foram os alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.

Neira (2014) revela a importância de a escola reconhecer a diversidade cultural em suas práticas. Acredito que uma prática pedagógica que considere as multiplicidades juvenis contribui para uma sociedade menos desigual.

[...] a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura é representada no cenário social; ressignificar as práticas sociais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas (NEIRA, 2014, p.130).

A metodologia escolhida para a realização da pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-intervenção. Tal abordagem encontrou-se em perfeita harmonia com as expectativas da pesquisa. Buscávamos compreender, principalmente, sobre as manifestações das culturas juvenis e, sendo assim, a maioria dos dados não foram quantitativos, pelo contrário, foram notados em meio aos acontecimentos, nas relações entre pares, nas conversas informais.

Qualitativo está ligado aos sentidos produzidos nas relações socio-historicamente determinadas, afirmando a alteridade e as turbulências que nos movem a analisar, a dialogar, a buscar entender o que vivemos. As palavras mudam de significado em função dos sentidos que vão sendo agenciados nas práticas de acordo com as relações de força implicadas naquele momento. Os sentidos são a virtualidade das ações, estando aquém e além das palavras que significam o que experienciamos (ROCHA, 2006, p. 171).

A adoção da metodologia qualitativa foi importante para essa pesquisa, pois propusemos uma análise interpretativa e crítica do material coletado (ALVES, 1991), as

generalizações do tipo estatístico foram feitas somente com algumas perguntas dos formulários. Essa metodologia nos permitiu compreender os fenômenos juvenis a partir da perspectiva de alguns dos participantes das intervenções, obtendo dados descritivos que só poderiam ser alcançados devido à interação entre pesquisador com a situação objeto de pesquisa. Afinal, há detalhes que não podem ser delimitados, são simplesmente descobertos nos interstícios das relações estabelecidas entre o pesquisador/professor e os jovens-alunos.

A pesquisa de natureza qualitativa nos permitiu que os dados fossem analisados de maneira sensitiva: conhecer e compreender melhor as manifestações dos jovens que, muitas vezes, são desveladas nas entrelinhas de uma conversa, de uma partilha, em momentos de “descontração” e de proximidade do pesquisador com os jovens-alunos.

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados nos campos das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996, p.1).

A pesquisa-intervenção foi escolhida, pois esse método tem como preocupação central a indissociabilidade entre a produção de conhecimento e a transformação da realidade investigada, vindo ao encontro da metodologia de natureza qualitativa.

Por ser sempre participativa e ter uma relação próxima, dialógica e interativa entre pesquisador e jovens alunos, a metodologia escolhida para a pesquisa possibilitou, de fato, realizar um diálogo entre as culturas juvenis e as aulas ministradas por mim. Afinal, “configurar um campo de investigação em que o pesquisado tem voz e se apresenta como um agente social e individual transforma essencialmente a prática da pesquisa” (PORTUGAL, 2008, p.18). A pesquisa intervenção

[...] não se constitui como uma tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que se quer aprimorar ou que sofreu algum desvio de sua forma padrão, mas como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas (PORTUGAL, 2008, p. 18).

Esse tipo de pesquisa viabiliza a construção de espaços de problematização e de conscientização em grupo. Com isso, pude ampliar nossos olhares, tanto do pesquisador quanto dos jovens alunos, para uma nova forma de se pensar as aulas. Acredito que, ao ouvir os jovens-alunos, ofereci a eles a possibilidade de criticar, de sugerir e de construir novas regras, novas atividades que se tornam repletas de significado, justamente por serem pensadas em conjunto.

É possível pensar em ações pedagógicas a partir das práticas sociais dos diversos grupos culturais que chegam à escola, para, pela mediação,

socialização e ampliação de saberes, proporcionar-lhes uma melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, uma vez que, este fato é absolutamente necessário para o reconhecimento das diferenças e a diminuição da desigualdade (NEIRA, 2014, p.133).

A pesquisa intervenção exige mais do que aproximação entre pesquisador e objeto de pesquisa, exige o estabelecimento de um vínculo. Gonsalves (2011) discorre sobre o “distanciamento” no trabalho científico destacando que a aproximação entre pesquisador e objeto de pesquisa não compromete o olhar crítico sobre a pesquisa. Segundo a autora, há três pontos importantes e que devem ser considerados, são eles: a possibilidade de compreender a partir do envolvimento, a relação sujeito-objeto do conhecimento e a questão da afetividade do conhecimento. Os três pontos destacados serviram de base para a metodologia escolhida para essa pesquisa, visto que “a subjetividade é, ela mesma, condição para o exercício da investigação científica” (GONSALVES, p.22, 2011).

De acordo com Lüdke e Menga (1986), a mente humana é seletiva e, portanto, cada pessoa olha o mundo por uma ótica, isso acontece também no campo científico. Logo, a observação como método científico requer planejamento e sistematização, afinal “implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE, MENGA, 1986, p. 25).

3.1 Os objetivos da pesquisa e as estratégias metodológicas: trilhando o caminho

Os objetivos dessa pesquisa foram: identificar quais eram as manifestações juvenis dos sujeitos da pesquisa e analisar de que forma a disciplina de língua portuguesa pode realizar um diálogo integrativo com as culturas juvenis, garantido a apropriação dos conteúdos sistematizados. Tais objetivos revelam a hipótese de que a partir da valorização das manifestações juvenis a escola pode adquirir um novo significado para os jovens. As técnicas selecionadas para a coleta de dados dessa pesquisa foram: observação participante, registros em diário de campo e a aplicação de formulários e de entrevistas.

Para garantir o rigor científico, delimitamos o objeto de análise e optamos pela observação participante, pois sendo professora/pesquisadora, revelei aos jovens alunos os objetivos da pesquisa e contei com a cooperação do grupo, bem como estabeleci junto com eles quais dados poderiam ser publicados posteriormente. “A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p.28).

As observações eram feitas por mim durante as aulas. Quando possível, eu registrava os acontecimentos na mesma hora, mas, na maioria das vezes, o registro era feito após as aulas. O roteiro de observação incluía anotações sobre as falas dos alunos, as críticas que faziam, à participação ou não dos alunos durante a aula, expressões de desinteresse deles em relação às atividades escolares e quaisquer manifestações que fossem organizadas principalmente por eles. Alguns assuntos partiam dos alunos e alguns eram introduzidos por mim para gerar as discussões. Mesmo estabelecido o roteiro, muitos registros foram feitos fora dele e os dados foram lapidados para serem expostos aqui.

Alguns acontecimentos não foram planejados, a pesquisa tomou caminhos que eu não previa quando eu me aproximei dos alunos também fora da escola. Mergulhar no universo juvenil, ainda que de maneira cautelosa, aprofundando o mergulho com a permissão dos jovens, exigiu de mim um desprender de estratégias traçadas no início da pesquisa. Inclusive, vale destacar que o segundo objetivo estabelecido, analisar de que forma a disciplina de língua portuguesa pode realizar um diálogo integrativo com as culturas juvenis, ganhou nova proporção. As aulas ministradas por mim eram as de língua portuguesa, contudo, nas intervenções, mesmo relacionando as discussões com os conteúdos, pude notar que as reflexões provocadas ultrapassaram os limites da disciplina. Nas entrevistas, os alunos revelaram que as aulas provocaram inquietações e uma mudança de ótica, ou seja, mais do que uma melhora na leitura de um texto, por exemplo, eles destacaram que a contribuição das aulas foi além, pois eles puderam lapidar as suas leituras do mundo.

Para que a pesquisa mantivesse o rigor científico, optei por organizar os conteúdos das observações em diário de campo em duas partes: uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Dessa forma, mantive a minha organização metodológica e também a liberdade para trilhar os caminhos de acordo com o que os jovens me propunham.

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse (LÜDKE, MENGA, 1986, p. 30).

Quanto aos formulários aplicados, esses serviram como ponto de partida para a pesquisa. O primeiro deles trouxe perguntas organizadas em categorias: dados pessoais, vida familiar, trabalho, mundo juvenil e atividades do cotidiano e escola. A finalidade de sua aplicação foi conhecer quais eram as realidades daqueles jovens alunos, o que eles

costumavam fazer nas horas vagas, quais locais frequentavam, se trabalhavam e também o que eles pensavam em relação à escola.

O segundo formulário trazia questões sobre a maneira como foram estudados os conteúdos de língua portuguesa no primeiro semestre: se os alunos estavam gostando e se tinham sugestões ou críticas para o próximo semestre. Com os dados dessa segunda aplicação, o trabalho do segundo semestre foi revisto, algumas sugestões foram aceitas, algumas infelizmente estavam fora de alcance, pois dependíamos de outros setores ou feriam as normas da escola (uso da internet na sala de aula, por exemplo) e o que foi considerado satisfatório pelos alunos permaneceu.

Outro instrumento utilizado para obtenção de dados nessa pesquisa foi a entrevista. A entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE, MENGA, 1986, p. 34). Escolhemos esse instrumento para fechar a pesquisa por se tratar principalmente de ouvir os jovens.

A pesquisa, mesmo tendo como sujeitos os jovens alunos, foi olhada pela minha ótica, a de professora/pesquisadora, ou seja, por mais que eu tenha estudado sobre as culturas juvenis e me esforçado ao máximo para compreender e captar os sinais que os jovens me enviavam, eu posso afirmar apenas que busquei caminhos para o diálogo proposto (as culturas juvenis e as minhas aulas). As entrevistas foram feitas com o intuito de ouvir deles se esse diálogo ocorreu de fato, se, da parte deles, houve uma mudança nessa relação tão envolta de rigidez que domina a sala de aula. Foram, portanto, um momento de esclarecimento.

Parece-me que, nesse nível, o estudo do familiar oferece vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas. [...] O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações (VELHO, 1980, p. 131).

A entrevista foi semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE, MENGA, 1986, p. 34) e teve como finalidade trazer para esta pesquisa a voz dos jovens que frequentaram e frequentam a escola parceira.

Optei por entrevistá-los no outro ano devido às cobranças que temos no final do ano com relação à aplicação de provas de recuperação, principalmente. O ano letivo terminou em 20/12/2016, mas, desde o final de novembro, a maioria dos alunos deixou de ir à escola. Muitos alunos não precisaram de recuperação e, após a aplicação do SARESP, a maioria optou por finalizar o seu ano letivo. Na semana de aplicação dessa avaliação,

realizamos o interclasses, os jogos acontecem duas vezes no ano, a equipe gestora sempre escolhe uma data no final do mês de novembro, pois participar do interclasses garante que a maioria dos alunos ainda esteja na escola nesse momento do ano. Eles mesmos dizem que só vão para a escola, nessa época do ano, devido à necessidade de se organizarem para os jogos.

Ao buscar um caminho, encontrei a entrevista reflexiva e foi nela que me baseei para concluir essa pesquisa. Convidei todos os alunos, mas apenas quinze deles deixaram seus contatos na lista de interesse para serem entrevistados. Desses quinze, apenas oito foram no dia marcado e mais duas alunas fizeram a entrevista separadamente, uma delas realizou a entrevista pelo WhatsApp e a outra foi entrevistada durante o horário de aula (o professor que ministrava a aula a liberou para que eu pudesse entrevistá-la).

A entrevista reflexiva foi escolhida por mim por ser caracterizada por um ato de compartilhamento da parte do pesquisador sobre a sua compreensão dos dados com o participante.

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2010, p.12-13).

No encontro com os entrevistados, eu apresentei a eles a minha pesquisa e levantei pontos que poderiam servir de partida para que pudéssemos iniciar uma reflexão a respeito das intervenções. Ao expor para os jovens os caminhos percorridos pela pesquisa e como eu enxergava os dados que havia conseguido, pude dar um retorno do meu trabalho para eles e, ainda, verificar se eles, assim como eu, compreendiam o diálogo realizado entre as suas culturas e as minhas aulas ou se tinham uma compreensão diferente da minha.

Esse diálogo, que eu busquei realizar durante a pesquisa, está refletido nessa entrevista, pois ela permitiu que nós, eu e meus alunos, construíssemos algo em conjunto para finalizar esse trabalho. Dessa forma, a pesquisa, que começou com uma inquietação pessoal, ganhou nova dimensão e passou a carregar também a impressão dos jovens pesquisados. “Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e

entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se, a partir daí, a participação de ambos no resultado final (SZYMANSKI, 2010, p.14) ”.

No dia marcado para as entrevistas, eu apresentei aos alunos a pesquisa e perguntei como eles gostariam de fazer a entrevista. Estávamos na sala de informática da escola, estava muito calor naquele dia e, por conta disso, tínhamos dois ventiladores ligados que faziam muito barulho, portanto tínhamos que decidir o melhor jeito de captar o som. Os oito jovens que ali estavam pediram para fazer a entrevista em grupo e eu aceitei a sugestão com a condição de que eles não interferissem uns na fala dos outros, pois durante a transcrição isso dificultaria o trabalho e poderia prejudicar a captação do som. Os ventiladores foram desligados e os alunos fizeram um círculo, deixei o gravador no meio deles, mas, durante as falas, alguns o pegavam para aproximar mais do som da voz.

Após apresentar para eles a pesquisa, destaquei alguns pontos que seriam discutidos na entrevista. Foram eles:

- Se as leituras feitas por mim (Tchau, A bolsa amarela e Angélica, de Lygia Bojunga e Pode me beijar, se quiser, de Ivan Ângelo) haviam tocado em algum ponto importante para a vida deles.
- Se os seminários de tema livre foi uma boa ideia para que eles trouxessem temas de interesse deles.
- Se as músicas trabalhadas foram interessantes.
- Se eles poderiam destacar como eles enxergavam o diálogo entre as suas culturas e as minhas aulas. / Como eles se sentiram contemplados ou não durante as aulas.
- O que eles destacariam como importante durante a pesquisa.

Enquanto eu abordava os pontos, lembrando as falas deles durante as intervenções, alguns deles se empolgavam e começavam a falar. Então, eu ouvia e retomava meu roteiro durante as conversas.

Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador (SZYMANSKI, 2010, p.15-16).

Sobre as leituras, os entrevistados elogiaram e expressaram cada qual a sua maneira o que gostaram mais. Sobre os seminários, revelaram que tiveram dificuldades em organizar o trabalho em grupo, visto que havia sempre alguém discordando da orientação sugerida. Sobre as músicas, destacaram que gostam muito de aulas com músicas e que não

importa o estilo, desde que a letra provoque uma reflexão. E sobre os dois últimos pontos, nem todos se colocaram, mas os que o fizeram levantaram, principalmente, a satisfação em verem que eu levava para as aulas os temas que surgiam quando eles vinham reclamar de algo que estavam passando ou sentindo como, por exemplo, o preconceito e o machismo. Todas essas falas estão presentes na descrição dos alunos que foram entrevistados.

Durante a entrevista, três alunas falaram muito pouco, ficaram muito envergonhadas com o gravador. Uma delas veio falar comigo depois pelo WhatsApp e disse que gostaria muito que eu continuasse falando sobre o machismo nas aulas.

“Como eu não falei Nd, que sou um pouco vergonhosa, mesmo eles sendo meus amigos KKKKKKK eu escrevi um pouco do que eu acho, posso te mandar? Então, tínhamos que se aprofundar no tema machismo, porque assim, querendo ou não, cada sala tem uma pessoa machista, em casa eu tenho. " Vem fazer tão coisa, aaaaah, isso é coisa para mulher!! ". A nossa sala tem pessoa de diferentes gêneros e opiniões, uns são homofóbicos, outros são machista, o que mais ganha são esses dois. " Olha lá o que ele está fazendo, ahaha viadinho ". As pessoas acha que em pleno século XXI ser chamado de viadinho é uma ofensa” (Entrevista com a aluna Meredith).

Pode-se perceber, pelas palavras dessa aluna, que ela não falou da época da pesquisa, mas, mesmo assim, destaquei essa informação, pois ela demonstra a confiança que depositou em mim. Eu busquei (e ainda busco) trazer para as aulas temas que os alunos querem discutir, foi um caminho que encontrei para dialogar com eles. Esse caminho, contudo, só pode ser trilhado se eles confiarem em mim e se eu, a fim de retribuir essa confiança, levar para as aulas o que eles sugeriram. O diálogo entre as suas culturas e as aulas só acontece a partir dessa relação de reciprocidade.

O que é considerado intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tomar presente e dar voz às ideias que foram expressas por ele (SZYMANSKI, 2010, p.18).

A entrevista reflexiva é organizada de maneira a obter dados subjetivos. Portanto, todos esses aspectos levantados até o momento são considerados durante a entrevista, que é caracterizada como semidirigida, mas ela exige também alguns procedimentos, a fim de não perder o caráter científico. São eles:

Serão apresentados a seguir os vários momentos da entrevista: o contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (especialmente no caso de entrevistas coletivas), seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões

de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI, 2010, p.20).

Esclareço que adaptei a entrevista reflexiva à minha realidade. Essas adaptações serão explicadas a partir desse momento. Destaco ainda que, na teoria, o tipo de entrevista escolhido sugere que sejam feitas pelos menos duas entrevistas, individuais ou coletivas, fiz apenas uma coletiva e duas individuais. Justifico que antes de fazer a entrevista, propriamente dita, tive muitos momentos de conversas com o grupo de alunos entrevistados. Essas conversas permitiram que eu criasse um vínculo com eles e que, por isso, eles estivessem abertos para ceder as informações que apresento nessa dissertação. Esclareço, também, que alguns procedimentos da entrevista reflexiva eu não precisei fazer, devido ao tipo de pesquisa feito.

- O contato inicial e a condução da entrevista

“Nesse primeiro momento, o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhes dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual tema de sua pesquisa (SZYMANSKI, 2010, p.20) ”. Essa etapa da entrevista aconteceu no início da pesquisa, apesar de os alunos já me conhecerem, usei o tempo de duas aulas para explicar para eles o que era o mestrado e em qual área a minha pesquisa se concentrava, dediquei um tempo para explicar a importância de eles participarem e fiz esclarecimentos quanto à ausência de ligação da minha pesquisa à atribuição de notas da disciplina. Eles ouviram e, após algumas perguntas, demonstraram-se interessados em participar.

- Apresentação da questão geradora

Na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido (SZYMANSKI, 2010, p.29).

Conforme esclarecido, abordei com os alunos mais de uma questão geradora. Percebi, durante a primeira entrevista, que fiz com uma única aluna, que era preciso que eu levantasse mais pontos de reflexão sobre a pesquisa. Afinal, o fato de eu ter feito as entrevistas no ano subsequente à pesquisa revelou que algumas lembranças estavam apagadas, era preciso, portanto, reativar a memória deles.

- Expressões de compreensão do pesquisador

“Gradativamente, o entrevistador vai apresentando a sua compreensão do discurso do entrevistado, sem perder de vista os objetivos do seu estudo (SZYMANSKI, 2010, p.37)”. Durante a entrevista, eu parafraseava o que os alunos haviam dito para ter a garantia de que eu não estava manipulando a informação deles. Sempre que eu ficava com dúvida eu retomava o que eles haviam dito.

Essa parte da entrevista também serviu para retomar o ponto de discussão. Em muitos momentos, os alunos fugiam do ponto de partida, então, para retomá-lo, eu fazia uma explicação sobre a última fala relacionada à questão de interesse da pesquisa.

- Sínteses

A finalidade de se oferecer sínteses, de tempos em tempos, é a de se apresentar qual o quadro que está se delineando para o/a entrevistador/a, isto é, como se está acompanhando a fala do/a entrevistado/a. É uma forma de manter a postura descritiva, além de buscar uma imersão no discurso do entrevistado/a. Essas sínteses podem também ter a função de trazer a entrevista para o/s foco/s que se deseja estudar e aprofundá-los, ao encerrar uma digressão. Preferencialmente, as sínteses devem ser feitas usando-se o vocabulário do/a entrevistado/a (SZYMANSKI, 2010, p.44).

Essas sínteses foram feitas de um modo muito próximo do tópico anterior (compreensão do pesquisador). Utilizei a síntese ao final da pesquisa, principalmente, com a finalidade de retomar o que foi registrado para que os alunos pudessem esclarecer algum ponto específico ou, ainda, acrescentar mais algum ponto importante.

- Questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento

Vamos às definições dessas questões. Sobre as questões de esclarecimento, a teoria explica que:

Trata-se de questões que buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador/a. É significativo apenas para análise posterior verificar em quais momentos o discurso era menos elaborado ou estruturado, e é informativo também verificar como foram respondidas as questões de esclarecimento – se a questão pedindo ou não esclarecimento gerou ou não uma nova articulação (SZYMANSKI, 2010, p.45).

Sobre as questões focalizadoras, a entrevista reflexiva esclarece que:

A participação em uma pesquisa é, muitas vezes, uma rara ocasião para se falar a um interlocutor atento e interessado. Por esse motivo, muitas vezes, no período inicial da pesquisa, ao se solicitar alguns dados pessoais, como motivos de escolha da carreira, história da família ou história da vida profissional, os entrevistados podem alongar-se. A própria questão desencadeadora pode ter um sentido de voltar ao tema da conversação (SZYMANSKI, 2010, p.48-49).

E sobre as questões de aprofundamento, “são aquelas perguntas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável (SZYMANSKI, 2010, p.51)”.

Ambas questões foram úteis para a pesquisa, pois funcionaram como elemento de retomada do assunto principal, bem como orientaram minha maneira de conduzir a entrevista.

- Devolução

Trata-se da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa. Podem ser apresentadas a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado. O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador (SZYMANSKI, 2010, p.55).

Antes de iniciar a entrevista, deixei claro para os alunos que eles teriam acesso ao trabalho antes que ele fosse exposto na banca de defesa. Os alunos demonstraram total confiança em mim, disseram que eu poderia publicar o que eles falassem. Durante a gravação da entrevista, quando algum deles dizia um palavrão ou algum segredo, imediatamente pediam que eu editasse aquela parte. Mostrei a eles o resultado final, o trabalho pronto com as informações que seriam publicadas eles concordaram com as informações relatadas nessa dissertação. Esse procedimento trouxe mais significado para a pesquisa, tanto para mim, quanto para os alunos, afinal, foi um trabalho em conjunto. A entrevista reflexiva:

[...] desvela novas possibilidades na compreensão dos fenômenos que se quer investigar. Informa que esse momento, muitas vezes, propicia uma reestruturação de ideias. É uma consideração que mostra o caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas sim como um instantâneo que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação (SZYMANSKI, 2010, p.60-61).

Este instrumento de pesquisa, a entrevista reflexiva, encaixou-se perfeitamente na proposta estabelecida, pois trouxe para ela um caráter de colaboração e, com isso, permitiu que essa dissertação fosse ensopada das manifestações juvenis dos jovens pesquisados, que, além de terem sido objeto da pesquisa, ganharam espaço na minha vida

peçoal, profissional e acadêmica. Houve, portanto, não só uma transformação nas minhas aulas, mas também na professora e na pesquisadora que hoje sou.

As transcrições das entrevistas foram feitas por mim e, como esclarece Szymanski, “ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir” (2010, p. 77). Após transcrevê-las, pude selecionar as falas que eram pertinentes às questões norteadoras.

A sala selecionada para a pesquisa foi o 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, com 45 alunos, onde fui professora desde o ano de 2014. Essa turma foi escolhida devido à possibilidade de eu, professora pesquisadora, continuar lecionando para a turma no ano subseqüente, além do fato de, naquele ano, ser a única sala de primeiro ano atribuída para mim. As aulas/intervenções aconteceram no ano de 2016 no período matutino, era reservada à disciplina ministrada por mim cinco aulas semanais de cinquenta minutos.

Neste sentido, o cotidiano é fruto da experiência coletiva, e podemos considerar que as situações e os resultados organizados a partir das pesquisas participativas são sempre provisórios e que, para a sua compreensão, é fundamental a contextualização dos fatores, a análise das forças que os produziram e dos efeitos das práticas (ROCHA, 2006, p. 170).

Durante a pesquisa, busquei valorizar as manifestações culturais juvenis, incorporando-as às aulas sem negligenciar o planejamento proposto para aquela etapa do ensino, como pede o Currículo do Estado de São Paulo.

Sobre a articulação entre Currículo e Cultura, Neira (2014) aponta uma possibilidade que é a de investir em um currículo multicultural. Compartilho dessa ótica e busquei, nessa pesquisa, oferecer aos jovens alunos uma prática pedagógica que valorizasse as culturas juvenis.

O currículo multicultural prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações. No currículo multicultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de expressão dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas (NEIRA, 2014, p. 129).

O grande desafio da pesquisa foi fazer com que os jovens alunos entendessem que suas aprendizagens extraescolares, que suas habilidades com o esporte, com

a dança, com a música, com o teatro, entre outras artes, podiam e deviam ser consideradas no processo educativo.

Estar em sala de aula como pesquisadora e professora foi um desafio. O diálogo com as culturas juvenis nas aulas ministradas por mim aconteceu, no meu ponto de vista, por conta de uma intimidade e de uma amizade que surgiu entre jovens alunos e professora. Contudo, esse clima favorável foi também planejado por mim pela necessidade de buscar um local de trabalho agradável e também com interesses de obter, ao final dessa pesquisa, comprovações sobre a existência de um caminho possível de diálogo entre as culturas juvenis e a escola.

Como professora/pesquisadora busquei considerar a presença dos interesses, das opiniões e das experiências dos jovens alunos no processo educacional. Além de cumprir o Currículo Oficial proposto e o enriquecer por meio de atividades extras (leituras literárias, músicas, temas polêmicos que surgiam nas mídias, entrevistas, entre outros assuntos que os próprios jovens solicitavam) que eram importantes para os jovens e para o processo educativo como um todo. Ao mesmo tempo, busquei promover o diálogo entre os conteúdos sistematizados e as culturas juvenis.

As estratégias de captação dos dados dessa pesquisa foram: a observação participante, a aplicação de formulários e a aplicação de entrevistas para alguns esclarecimentos a respeito do que surgia durante as aulas. Com a finalidade de organizar o material coletado, organizei os resultados em oito categorias:

1. Descrição dos sujeitos da pesquisa por meio das análises das respostas dos formulários.
2. Reconstrução de alguns diálogos registrados em diário de campo.
3. Descrição dos sujeitos entrevistados.
4. Descrição dos locais onde os alunos estudaram (mudamos de prédio no ano da pesquisa).
5. Descrição dos eventos especiais.
6. Dilemas éticos e conflitos.
7. Mudança na perspectiva do pesquisador.
8. Reflexões sobre o delineamento metodológico da pesquisa.

3.2 Os jovens pesquisados: uma interpretação feita a partir das respostas dos formulários

Após delinear os caminhos da pesquisa, inicialmente, optei por aplicar um formulário com perguntas sobre a vida dos jovens alunos a fim de realizar um diagnóstico sobre eles com o objetivo de conhecê-los e traçar o perfil daquela turma. Os estudos no campo da Sociologia da Juventude destacam a importância de conhecer os sujeitos com os quais nos relacionamos na pesquisa, pois é por meio do que eles nos revelam que podemos demonstrar interesse em conhecer as suas culturas.

O primeiro formulário foi aplicado para os 45 alunos matriculados naquela turma, porém, apenas 24 quiseram responder a pesquisa. Alguns tentaram negociar algo na nota, mas eu expliquei que não poderia avaliar e que seria algo voluntário. Diante da não obrigatoriedade em responder o formulário, alguns não o fizeram. Passado algum tempo, quando eu retomava algo que havia aparecido nas respostas ou quando chamava os alunos que responderam os formulários para alguma atividade, alguns dos alunos que não estavam participando se aproximavam e pediam para participar, eu sempre autorizava e deixava claro que eles poderiam entrar e sair da pesquisa quando desejassem.

Ao refletir sobre essas atitudes, concluo que às vezes alguns jovens desconfiam do que propomos a eles. É preciso conquistar o jovem, conquistar a sua confiança para que consigamos atingi-los e esse é um processo de construção. Sendo professora, percebo que quanto mais tempo fico com a turma, mais as atividades fluem. Há de se pensar em como essa alta rotatividade de professores, principalmente na escola pública, afeta a relação professor/aluno e a relação jovem/escola, mas essa é outra discussão.

As categorias estabelecidas nesse formulário foram organizadas de maneira a traçar um perfil daquela turma e revelar o que eles gostam de fazer e o que eles pensavam sobre a juventude e sobre a escola em que estudavam.

Algumas alterações foram feitas pelos próprios alunos: acrescentaram opções de resposta para a pergunta sobre o sexo, algumas perguntas traziam o campo “outros” que foi preenchido por eles e algumas respostas eram modificadas em parte como, por exemplo, na pergunta sobre o que eles gostavam de fazer no tempo livre, na opção “ir para baladas” um deles acrescentou que não podia ir, mas que, mesmo assim, ia a esses locais; outro exemplo de modificação foi na pergunta sobre os problemas existentes na escola, alguns deles acrescentaram as palavras “alguns/algumas” nas opções “professores desinteressados” e “aulas chatas” outros acrescentaram para essa mesma opção as palavras “maioria” e “super”.

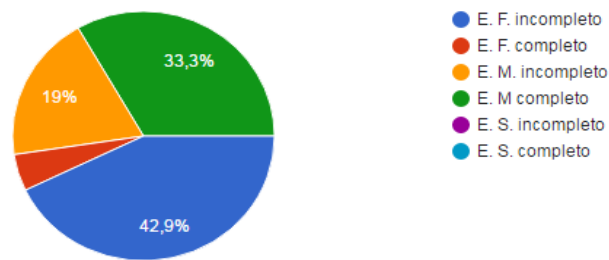
O perfil da turma foi traçado com as respostas de vinte e quatro alunos que aceitaram participar da pesquisa. Os jovens alunos frequentavam no ano de 2016 a primeira série do Ensino Médio e tinham entre 14 e 16 anos, 54,4% dos alunos são do sexo feminino e 45,5% do sexo masculino e dois alunos colocaram novas opções de sexo. A pergunta (que tinha como opção de resposta duas alternativas: masculino e feminino) foi modificada pelos alunos para atender à necessidade deles de se colocarem como homossexuais assumidos em um mundo onde os heterossexuais são maioria. Bernardo¹⁴ acrescentou a opção “*indefinido*” e Lari assinalou a opção “feminino”, mas acrescentou entre parênteses a palavra “*transgênero*”. Ele ainda acrescentou, na parte que se referia ao nome, que seu nome social ainda não estava definido e respondeu as questões dissertativas como sujeito do sexo feminino.

Os formulários foram adaptados pelos alunos e isso demonstra que eles se sentiram livres para dar a sua contribuição e para questionar também os modelos que vêm implícitos em formulários fechados. O ter de se encaixar em categorias, masculino e feminino, por exemplo, foi um dos assuntos levantados por eles. A riqueza do formulário reside, principalmente, nessas alterações.

Sobre a categoria família, 41,7% moram com os pais, 41,7% moram apenas com a mãe, 8,3% moram com familiares e 8,3% assinalaram a opção “outros”. A família da maioria dos alunos (66,7% e 16,7%, respectivamente) é composta por 4 a 5 pessoas. A média de pessoas que trabalham e estudam nessas famílias é de duas pessoas. Sobre o nível de instrução dos pais obtivemos os seguintes dados:

¹⁴ Todos os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios.

Nível de instrução escolar de sua mãe: (21 respostas)



Nível de instrução escolar de seu pai: (18 respostas)

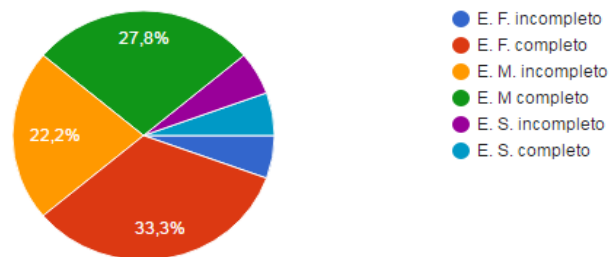


Gráfico 1 – Nível de instrução dos pais dos jovens alunos.

A renda familiar é de aproximadamente R\$ 1.000 a R\$2.000 reais por mês para cerca de 40% dos alunos, para os demais a renda corresponde a R\$500 a R\$1.000 – 30% e mais de R\$2.000 – 30%. Apenas 20,8% dos alunos trabalham, todos no período vespertino e todos responderam que gostam de trabalhar.

Poder analisar as condições financeiras a que estavam submetidos os alunos contribuiu na pesquisa, pois, com isso, pude levantar questões como a necessidade do trabalho e do consumo, tema recorrente nas reflexões provocadas em sala por meio da exibição de documentários como, por exemplo, “História das coisas”, “A ilha das flores” e “Obsolescência programada”. Conhecer o perfil da sala permitiu que eu pudesse pensar em caminhos de diálogo com a realidade deles. Os documentários citados serviram como base para o questionamento da condição juvenil deles em meio ao mundo capitalista, essa reflexão provocou uma mudança no olhar de alguns deles para o mundo, conforme foi registrado na entrevista, o que será melhor detalhado no próximo tópico.

Sabemos que, além das dificuldades pessoais que podem afetar a condição juvenil, há outros fatores que afetam de maneira geral o “ser jovem”, entre elas podemos citar

a condição financeira (para muitos o vivenciar a condição juvenil é limitado devido à falta de dinheiro, o acesso aos bens materiais é limitado), o tempo e o espaço (os jovens se apropriam dos espaços e os transformam em espaços sociais) e a sociabilidade (os vínculos que eles estabelecem com os amigos/pares).

Dentre os elementos que tensionam negativamente a experiência de ser jovem podem ser apontados: as consequências da falência do Estado como promotor de direitos, a força avassaladora dos mercados na produção de necessidades e sentidos culturais, o descrédito das instituições e atores tradicionais (escolas, partidos, sindicatos, igrejas, etc.), a globalização, a força dos meios de comunicação e as conexões perversas promovidas pelas redes do crime e das drogas. (CARRANO, 2009, p. 164)

Ao adentrar no assunto do consumismo e do trabalho, alguns alunos declararam que preferiam trabalhar a estudar, revelando a falta de sentido em estar na escola; enquanto outros demonstravam interesse em trabalhar apenas após a faculdade, pois sabiam da necessidade de fazer um esforço agora para uma recompensa futura. Apenas alguns alunos destacaram a importância do estudo pelo prazer de aprender.

Outro fato curioso que essa questão levantou foi sobre o incentivo ao estudo advindo da família, muitos alunos declararam que queriam apenas terminar o Ensino Médio e ingressar no mercado de trabalho. Ao serem questionados sobre cursar o Ensino Superior, muitos diziam que ainda não sabiam o que queriam fazer e que preferiam trabalhar.

Poderíamos associar essa postura à baixa taxa de pais e mães com Ensino Superior completo, mas há alunos cujos pais estudaram pouco e que, mesmo assim, são incentivados a prosseguir nos estudos. Há, por exemplo, uma jovem aluna que sonha em cursar Letras na Unesp de Assis cujo pai nunca estudou e a mãe fez somente até a quarta série do Ensino Fundamental. Percebemos que o incentivo ao estudo acontece em diversos perfis familiares. Portanto, o nível de estudo dos pais não é um fato que determina se o jovem terá ou não interesse em prosseguir nos estudos após o Ensino Médio.

Em conversas informais com os jovens, percebi que o que afeta a escolha deles em investir em uma faculdade ou não pode estar relacionada com outras vontades que surgem nesse mesmo momento. Como exemplo temos: tirar habilitação, comprar um automóvel, casar-se, trabalhar e juntar dinheiro, entre outros. A faculdade, por exigir investimento financeiro e tempo, para alguns deles, fica em segundo plano.

Analisaremos a seguir a categoria “mundo juvenil e atividades do cotidiano”. Nessa seção, perguntei aos alunos sobre qual seria a definição de juventude para eles, se eles participavam de algum grupo ou associação de jovens, o que eles mais gostavam

de fazer no tempo livre, qual estilo musical mais apreciavam, se tinham alguma habilidade artística ou esportiva e quanto tempo dedicavam ao uso da internet.

Sobre qual definição de juventude eles tinham, coloquei como opções de resposta algumas definições e alguns “rótulos” que são colocados nessa categoria. Deixei, ainda, o campo “outros” para que eles pudessem se expressar livremente. O objetivo dessa questão foi saber como eles se enxergam nesse mundo escolar que é, muitas vezes, fechado às suas manifestações. Eles poderiam assinalar mais de uma alternativa. As respostas dadas foram:

- Uma fase de transição para a vida adulta – 82,6%.
- Pessoas comuns como os outros, produtores de cultura – 30,4%.
- Está aliada a problemas como: drogas, sexo, gravidez, vandalismo, consumismo, entre outros – 39,1%.
- Jovens e adolescente são rebeldes – 13%.
- É considerada uma fase de crises, conflitos e incertezas – 52,2%.
- É uma etapa que deve ser considerada pelas suas peculiaridades/características próprias – 17,4%.
- Engloba indivíduos com uma faixa etária entre 15 e 24 anos de idade – 39,1%.
- É considerada como o futuro da nação – 52,2%.
- É uma categoria considerada como um problema social – 0%.
- Nenhuma das alternativas – 0%.
- Outros – 13%.

O campo outros foi completado por dois alunos. Segue abaixo as palavras que eles usaram para definir o que é juventude:

- *Muitos jovens não pensam em seu futuro.*
- *Quando você começa a ter as primeiras descobertas e experiências.*

Ao analisar essas respostas, percebi que houve um problema de compreensão. Aparentemente, a primeira sentença revela que o aluno colocou sua impressão em relação a um determinado grupo de jovens e não a definição que lhe parece mais próxima da sua realidade. A segunda sentença, no entanto, revela que há, ainda, uma forte associação da juventude a algo transitório ou a uma fase de descobertas.

Não esperava que os jovens, em sua maioria, respondessem essas alternativas. Esperava encontrar uma nova definição criada por eles e não uma repetição dos rótulos e das definições já existentes. Minha expectativa era de que eles preenchessem o

campo “outros”, mas percebi que as visões de juventude enraizadas na sociedade (um momento de transição, de conflitos e, também, o futuro da nação, principalmente) ainda são as que representam essa categoria, inclusive pelos próprios jovens, pois foram as opções mais votadas.

Empatados com 52,2% estão as alternativas que falam da “crise da juventude” e a de que eles são o futuro da nação. O empate revela que se espera muito da juventude, mas que o que se espera dela virá do futuro (a crise passa e o futuro chega), pouca importância é dada ao presente e às expectativas dos jovens no momento em que vivem a juventude. O jovem aluno que acrescentou a alternativa ao campo “outros”, ainda que não tenha compreendido bem a questão, revelou que o próprio jovem deveria preocupar-se com o futuro.

Pensar em uma alternativa que resumisse “juventude” foi algo complexo, bem como aponta a teoria, há juventudes, logo, é impossível reduzir a sua definição a apenas uma sentença. As definições e os rótulos apresentados no questionário foram colocados para provocar o questionamento e não para que houvesse a reafirmação do que já está posto. Mesmo os jovens não conseguiram encontrar uma definição que abarcasse as manifestações juvenis, que sabemos que podem ser expressas de diversas maneiras. Portanto, não podemos ficar presos a essas visões que delimitam a capacidade do jovem de ser mais.

Infelizmente, é comum reproduzirmos definições de juventude com as quais os jovens não se encaixam mais. Essa reprodução parte inclusive deles mesmos. É preciso explorar a compreensão de juventudes, suas particularidades e seus múltiplos meios de expressão para que um dia tenhamos um olhar menos manchado pelas visões pré-conceituosas.

Os “S” encabeçam a lista das *regularidades* identificadas: pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e a falar no “plural”. Essa “regra” é tributária do campo que introduziu a necessidade de ressignificação dos estudos e teorias sobre juventudes: os estudos culturais. Não obstante à ênfase presente aos atributos culturais, nos textos, encontramos a segunda *regularidade* discursiva: mesmo em se tratando de “multiplicidades”, há de se considerar o contexto sócio-histórico nos quais os jovens criam e recriam modos de vida, ou seja, a afirmação da perspectiva que conceitua a juventude nos marcos de uma dada *condição juvenil* [...] configurando a *terceira regularidade*: a definição do que seja a *juventude* é insuficiente para englobar o *ser jovem*. (BARBIANI, 2007, p.140 e 142).

No campo das relações extraclasse, que teve como intenção descobrir quais conexões os jovens estabelecem fora do ambiente escolar, sobre a pergunta que se referia às

atividades preferidas por eles para preencher o tempo livre (seção em que eles puderam escolher mais de uma resposta), obtivemos as seguintes respostas:

- Gosto de não fazer nada – 8,3%.
- Assistir televisão – 37,5%.
- Dormir – 70,8%.
- Jogar vídeo game – 37,5%.
- Ficar na internet – 70,8%.
- Praticar esportes/fazer atividades físicas – 41,7%.
- Sair com os amigos ou namorado (a) – 75%.
- Estudar – 20,8%.
- Ir para as baladas – 20,8%.
- Atividades culturais (teatro, cinema, shows) – 37,5%.
- Passear no shopping – 66,7%.
- Nenhuma das alternativas – 4,2%.
- Outros – 12,5%.

Alguns alunos completaram o campo outros:

- *Ficar com a minha família.*
- *Ouvir música, cozinhar (bolos e doces).*
- *Jogar jogos no celular e ouvir música.*

E alguns fizeram alterações nas alternativas já existentes, segue as alterações dos jovens:

- Sair com os amigos e o namorado (a) – Sair com os amigos e ~~o namorado (a)~~ **NÃO NAMORE** (A aluna riscou parte da questão e colocou em formato de anúncio as palavras “não namore”, revelou, mais tarde, que passava por problemas amorosos e que quis deixar um alerta).
- Ir para as baladas – ir para as baladas (*ainda não posso, mas vou :v*). (Novamente, a aluna desenhou o formato de um emoticon - :v - para colocar na escrita sua expressão de felicidade ao “quebrar” as regras).

As respostas com maior índice revelam que os jovens ocupam suas horas livres com momentos em que preferem ficar sozinhos (dormir), momentos em que podem interagir, mas sem sair de casa (ficar na internet) e momentos de interação com amigos e familiares. Esse tempo “ocioso” em que os jovens fazem o que mais gostam delimita também

o grupo ao qual eles pertencem. Os jovens alunos “baladeiros”, por exemplo, saem juntos e são do mesmo círculo de amizade também na escola.

Poucos alunos selecionaram a opção “estudar” e nenhum deles acrescentou no campo “outros” a leitura, por exemplo. Contudo, durante as minhas intervenções, o momento da leitura era o que causava mais frisson. Muitos alunos, ao verem que eu lia e que gostava de ler para e com eles, traziam livros que eles gostavam e me emprestavam.

No tom de um discurso *apocalíptico* (para empregar aqui um termo extremamente caro a Umberto Eco), tem sido muito comum ouvir no meio escolar frases como “os jovens não leem” ou “os jovens não gostam de ler”. Trata-se de um discurso que enaltece épocas passadas, geralmente permeado por expressões do tipo “no meu tempo, era diferente...”. O que parece muito mais traduzir a incapacidade da escola de enfrentar desafios pedagógicos frente às rápidas mudanças da sociedade nos séculos XX e XXI do que fazer um diagnóstico acurado dos fenômenos em curso. Os dados revelados sobre a leitura dos jovens na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016/ano-base 2015) vão na contramão dessa visão apocalíptica, reiterando um cenário bem mais alentador sobre o perfil dos jovens como leitores do que o usualmente apontado, sobretudo se for considerado o contexto da população brasileira como um todo. Vale dizer que algumas pesquisas e projetos sobre o assunto disponibilizados nas duas últimas décadas, ainda que orientados segundo diferentes objetivos e perspectivas,⁶ vêm acenando para esse quadro paulatinamente otimista quanto às leituras juvenis (CECCANTINI, 2016, p.84).

Nas conversas que aconteciam durante as aulas, principalmente quando eu ia iniciar uma nova obra, os alunos que gostavam de ler traziam sugestões de leituras. O que revela que, mesmo eles não tendo expressado isso no formulário, eles gostam de ler ou, pelo menos, buscam estudar e aprender de uma maneira que seja prazerosa para eles.. De acordo com Ceccantini (2016, p. 86), “Há, sim, um contingente de jovens que reconhece ler por razões pragmáticas; mas há também uma parcela substantiva de jovens que, quando indagada sobre a motivação que a leva a ler, aponta razões fora da esfera utilitária para ir até os livros”.

As práticas culturais dos jovens são hoje complexas, múltiplas, inter-relacionadas e se apoiam fortemente num processo lúdico e de socialização, que, por sua vez, adquire contornos cada vez mais globalizados. Em outras palavras, dificilmente um jovem lê um livro “de forma isolada”. E entenda-se essa expressão na sua ambiguidade: tanto no sentido de ler um livro e se restringir a ele ou de ler um livro na solidão e apenas para si mesmo (CECCANTINI, 2016, p.89).

Nas entrevistas, esse interesse pela leitura foi colocado. Os alunos destacaram, ainda, a importância da contribuição da leitura e, por consequência das reflexões provocadas por ela, para a construção ou mudança da visão de mundo deles.

Uma das perguntas do formulário abordou temas como habilidades com música e esporte e gosto musical dos alunos pesquisados. Foi importante conhecer essas

características deles por vários motivos. Dentre eles, podemos citar: identificar talentos para futuras parcerias (algum aluno tocar no sarau ou apresentar algum teatro, por exemplo), para escolher estilos musicais preferidos pela maioria para a realização de atividades ou até para trazer algum exemplo durante as aulas. Ao incorporar esses gostos nas aulas, pude dar mais sentido às aprendizagens dos jovens, visto que busquei trazer os temas e os estilos musicais que eram apreciados por eles, articulando suas manifestações aos conteúdos sistematizados.

Apenas o estilo musical foi respondido por todos os alunos, o que revela que “a música para os jovens, por exemplo, independentemente de seu estilo e das “tribos”, é muito mais que um acessório de consumo ou de moda. É, de fato, um instrumento de comunicação com o mundo (BARBIANI, 2007, p. 143)”. Essa visão, colocada por Barbiani, foi expressa pelos alunos na entrevista também. O aluno Felipe disse: “música é tudo, porque quando a professora traz música, toca, faz pensar. Ai, eu amo música, gente!”.

Que estilo musical mais aprecia: (24 respostas)

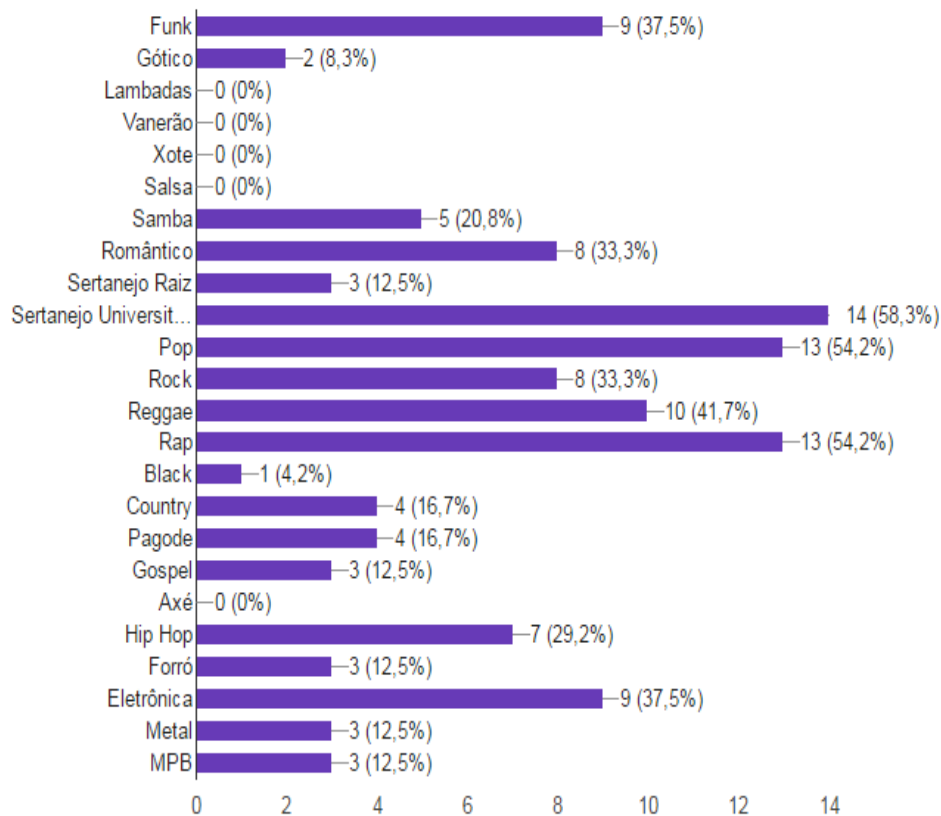


Gráfico 2 – Estilo musical apreciado pelos jovens alunos.

Você toca algum instrumento musical? (12 respostas)

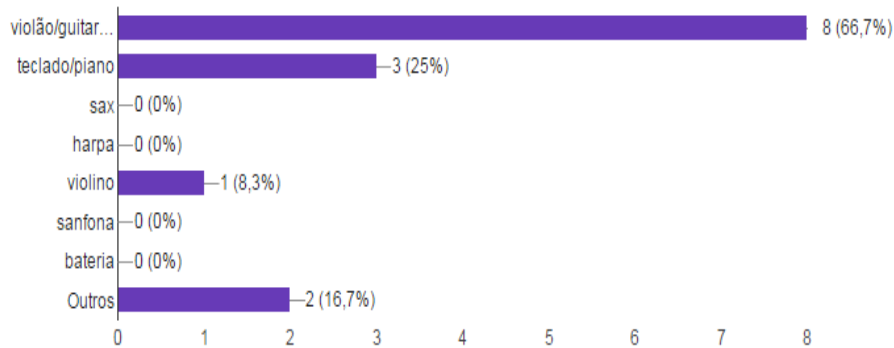


Gráfico 3 – Habilidades dos jovens alunos com instrumentos musicais.

Você tem alguma habilidade artística ou esportiva? (16 respostas)

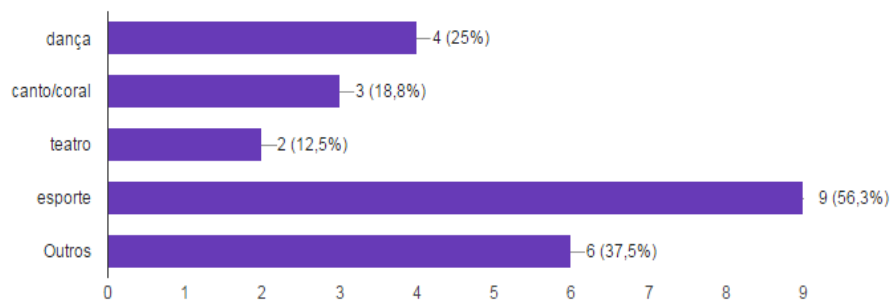


Gráfico 4 – Habilidades dos jovens alunos em artes ou esportes.

Durante o sarau, alguns alunos da turma pesquisada (e também de outras turmas) apresentaram um teatro, alguns declamaram seus poemas e uma das alunas dessa turma tocou violão e cantou. Esse fato revela que a escola pesquisada, ainda que não possa fazer esses tipos de atividades sempre (infelizmente, devido às cobranças que surgem em relação às provas e ao cumprimento de tarefas), aproveita, valoriza e prestigia os talentos dos alunos em seus eventos. Essa é uma importante iniciativa para incentivar o diálogo entre a escola e as culturas juvenis, pois permite que os professores e os alunos se conheçam melhor e que, a partir disso, criem parcerias para serem exploradas nas aulas.

A última questão da seção “mundo juvenil e atividades do cotidiano” trazia uma pergunta relacionada à quantidade de horas que os jovens gastam na internet.

Analisaremos esse ponto do formulário junto com a última seção “escola”, pois uma das maiores reclamações dos jovens alunos, sujeitos da pesquisa, é a falta de sinal de internet liberado na escola e a proibição do uso do celular em sala.

A seção “escola” tinha apenas três perguntas: se eles gostavam da escola, o que eles achavam que fazia falta na escola e, de um modo geral, quais problemas os alunos de escolas públicas enfrentavam.

A primeira pergunta era se os alunos gostavam da escola. Tínhamos as opções “sim” e “não”, e um espaço para colocar o motivo. Dois alunos deixaram de responder essa questão e outros dois acrescentaram a alternativa de resposta “mais ou menos”. A maioria afirma gostar da escola, conforme mostra o gráfico abaixo.

Você gosta da escola em que estuda? (22 respostas)

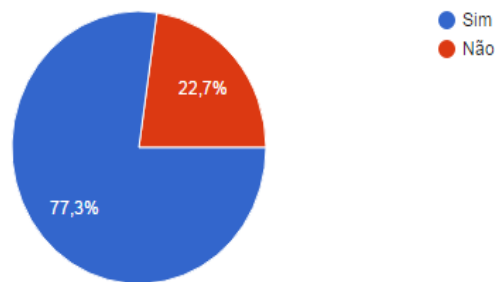


Gráfico 5 – Jovens alunos dizem se gostam ou não da escola.

Dentre os motivos que justificavam a resposta dada à questão anterior temos:

Gostam da escola

1. *É bem legal pois nois se senti livre na hora do intervalo*
2. *A escola é boa em si, mas acredito que poderia melhorar.*
3. *Porque amo meus amigos, os prof^o são ótimos e não ia me acostumar*
4. *Pois meus amigos estão aqui e estudamos todos juntos, e também pelos os professores*
5. *Tem profs dedicados e me aceita, são fofos, e bem organizados.*
6. *Vejo meus amigos e tem professore esforçados.*
7. *Por que eu quero consigo meu obigetivo*
8. *Pela amizade mutua que Tenho, e pelo conviviu com as pessoas e o ambiente*
9. *Muito legal os amigos eles são legais amigos verdadeiros*
10. *Por que eu zuo com os Amigos*

11. Porque tem meus amigos e amigas e os professores

12. Professores, amigos e estudando posso garantir um futuro mais promissor

13. Em comparação com as outras escolas, eu "amo" esta

Podemos notar que de treze justificativas, os amigos aparecem em oito respostas, o que deixa claro que a relação entre pares é uma das principais razões pelas quais os alunos vão à escola. Ao se relacionarem com os amigos, os jovens estabelecem redes de confiança, sociabilizam e compartilham gostos e preferências.

Os grupos de amigos são exemplo destas redes grupais (práticas de sociabilidade e lazer), ao assegurarem uma certa identificação entre os vários elementos que os constituem (têm gostos semelhantes musicais, literários, etc.) e ao funcionarem como contextos coerentes de estruturação dos tempos quotidianos dos jovens que os integram e das atividades que praticam de forma compartilhada. De facto, para a generalidade dos jovens, os amigos de grupo constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação a outros. (PAIS, 2003, p. 115).

Com seis respostas, aparece a relação professor/aluno como sendo também responsável pela ida à escola e em apenas duas a escola aparece como motivo, ainda assim recebe críticas: *poderia melhorar e em comparação com outras.*

A justificativa que mais me chamou a atenção foi a de que o (a) jovem disse gostar da escola por se sentir livre durante o intervalo. Essa resposta é intrigante se pensarmos que os alunos ficam na escola cerca de cinco horas e que desse tempo apenas vinte minutos são reservados para o intervalo. Nessa resposta, o aluno revela que, para ele, o ato de estudar vem carregado de tédio e obrigação. Se para o aluno apenas o intervalo é um momento de prazer, o prazer em aprender está longe de ser algo alcançado. Essa é uma reflexão importante, pois revela o quanto a escola pode ser um espaço em que o jovem, mesmo gostando de frequentá-la, não vê sentido em estar ali.

Não gostam da escola

- 1. Não tem nenhum motivo específico, mais gostava mais do (nome de outra escola)*
- 2. Varios motivos mas o mais importante seria material inadequado*
- 3. Não tem aulas interessantes e há professor que não te paciencia para explicar.*
- 4. Pois, ela mistura, as crianças que não estão no ensino fundamental*
- 5. Escola sem muitos recursos para o interesse do aluno.*

A escola, citada em uma das respostas é uma das escolas da rede pública estadual de ensino, na cidade em que a pesquisa foi realizada. Muitos alunos comparam as escolas e é normal eles migrarem de uma para a outra durante o ano.

A resposta de número quatro revelou a insatisfação dos alunos em dividirem o prédio onde estudavam com alunos da escola da prefeitura, alunos do Fundamental I.

Apenas uma resposta fez crítica aos professores e às aulas, durante as nossas conversas em salas, os alunos reclamam bastante de as aulas serem entediantes. No formulário, apenas um colocou essa questão. Talvez eles não tenham ficado à vontade de escreverem o que pensam no papel. A questão dos recursos e da qualidade dos materiais disponíveis também é algo que sempre surge nas discussões em sala.

Gostam mais ou menos da escola

1. *Gosto das pessoas daqui*
2. *A escola é boa, só que alguns prof. e alguns alunos estragam ela.*

Essa alternativa, criada pelos alunos, poderia ter mais adeptos caso eu tivesse inserido ela no formulário, os alunos tinham consciência de que a escola em que estudavam tinha pontos positivos e negativos e que também poderia melhorar em alguns aspectos. Por esse motivo talvez tenham criado essa nova opção de resposta.

A evidência para as relações entre pessoas na escola é algo que aparece em quase todas as respostas, o clima da escola pesquisada é de amizade e respeito. É muito importante que os alunos se sintam acolhidos pela equipe escolar, acredito que, dessa forma, os alunos se sentem à vontade para recorrer a algum professor ou funcionário, em caso de necessidade.

A penúltima pergunta da seção “escola” se referia ao que os alunos achavam que mais fazia falta na escola. Abaixo temos as respostas:

- Jogos interclasses e gincanas – 29,2%.
- Palestras – 20,8%.
- Passeios (fábricas, museus, feiras científicas, exposições, excursões, etc.) – 70.8%.
- Músicas no intervalo – 41,7%.
- Teatro e apresentações (dança, musicais, etc.) – 50%.
- Outros – 16,7%.

Durante a aplicação do formulário, os alunos perguntaram se, caso eles assinalassem “interclasses”, eu poderia garantir que houvesse mais desses jogos durante o

ano. Expliquei que não dependia de mim, mas que eu poderia levar a proposta para discussão na reunião de professores. Os alunos gostam muito de participar dos jogos (a maioria deles, a minoria falta à escola). É um momento propício para a aproximação entre professores e jovens alunos.

A opção “outros” foi preenchida por quatro alunos:

1. *Ai, uma estrutura melhor sei lá.*
2. *Uma cantina pra comprar as coisas, mais que seja barato.*
3. *Fimes.*
4. *Ter mais filmes e atividades que ajuda aprender com mais facilidade.*

Na escola nova temos uma cantina que é administrada por um professor em parceria com o Grêmio estudantil. Os alunos comentam que o preço é bom e demonstram gostar de ter cantina na escola.

Quanto às sugestões de filmes, os alunos também me perguntaram se eu iria passar mais filmes para eles, caso colocassem essa resposta no formulário. Percebi que os alunos queriam mudanças e acreditavam que o formulário poderia garanti-las, mas, infelizmente, não pude atender todas as solicitações, pois eu também era barrada pelas obrigações e pelo cumprimento do currículo. Isso foi esclarecido para eles.

A última pergunta da seção “escola” era sobre quais problemas eles acreditavam que os alunos de escola pública enfrentavam. Segue as respostas:

- “Falta de interesse dos professores” e “outros” – 8,7%
- “Não gosto do material que a escola oferece” – 13%
- “As aulas não são interessantes, pois não sei aproveitar o que aprendo na escola” – 17,4%.
- “Poucas aulas de leitura”, “falta de domínio de conteúdo por parte de alguns professores” e “a proibição do uso do celular” – 30,4%.
- “Falta de comunicação com a gestão (direção)” e “poucas atividades aonde os jovens podem ser protagonistas” – 34,8%.
- “A quantidade de horas que precisamos ficar sentados” – 43,5%.
- “Aulas desinteressantes e chatas” – 47,8%.
- “Poucas aulas com vídeos” e “gostaria de poder discutir outros assuntos com os professores, além do conteúdo estabelecido” – 52,2%.
- “Poucos computadores disponíveis para pesquisas durante as aulas” – 60,9%.
- “Salas superlotadas” e “não ter sinal wi-fi liberado” – 73,9%.

- “Falta de interesse dos alunos” – 78,3%.

A opção “outros” foi preenchida por dois alunos:

1. *As aulas não são interessante, gostaria de poder vir para a escola sabendo que hoje eu iria aprender algo novo, e isso iria me motivar muito mais. Mas pelo contrário as aulas são chatas e cansativas (isso eu digo em todas as matérias).*
2. *Os professores não chamarem a atenção daqueles alunos fazem tudo mesmo eles tando bagunçando.*

A análise dessas respostas permite perceber que a maioria dos alunos concorda que a falta de interesse deles mesmos é algo que afeta a qualidade do ensino. A falta de recursos, salas superlotadas e poucos momentos em que o jovem pode dar a sua contribuição para o seu próprio processo de formação conduzem o ensino público à situação caótica em que vivemos hoje e isso contribui para a falta de sentido do ensino para o jovem, principalmente.

Muitos alunos reclamaram também da falta de acesso à internet na escola, alguns requisitaram que o Wi-Fi fosse liberado e questionaram sobre o uso do celular em sala para fins de pesquisa. Na escola pesquisada, é proibido o uso do celular em sala, mas isso ocorre clandestinamente.

Algumas vezes os alunos trazem dúvidas e pedem para usar o celular para me mostrar fotos ou vídeos sobre conteúdos que estudamos, enfim, a internet está disponível para eles o tempo todo. Eles fazem uso desse recurso dentro da sala de aula, muitas vezes eu permiti o uso para pesquisar significado de palavras, por exemplo, mesmo disponibilizando o dicionário eles preferem a rapidez de um clique. Algumas turmas têm grupos no WhatsApp. A turma pesquisada não incluiu os professores no grupo, mas eles se comunicam por esse canal.

A internet é algo muito presente em sala de aula, os alunos enviam mensagens pelo WhatsApp para tirar dúvidas, tiram fotos da lousa quando anoto um trabalho para nota, criam grupos para decidir sobre questões do grêmio, enfim, está próximo o momento em que o acesso à internet vai superar a regra existente na escola e tornar-se mais um instrumento de interação escolar. Afinal, “a escola precisa aprender a trabalhar as novas sensibilidades dos alunos; trata-se de outra maneira de ser e de ler, de sentir e apropriar-se do mundo, com relação à qual a escola não pode se omitir” (Baccega, 2002, p. 6). Na tabela abaixo podemos notar que eles usam a internet por muitas horas durante o dia.

Em relação à internet, quanto tempo você a utiliza em sua vida? (22 respostas)

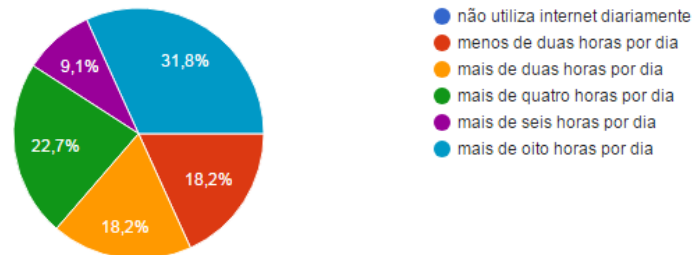


Gráfico 6 – Jovens alunos conectados: tempo de uso da internet.

Se pensarmos que o jovem fica em média cinco horas na escola e que dorme aproximadamente oito horas por dia, somando a quantidade de mais oito horas na internet, restam apenas três horas do dia para as atividades comuns (alimentação e higiene). Talvez por uma necessidade de “otimizar” o tempo eles acabam utilizando a internet durante a aula. É cômico, é real.

É uma briga perdida tentar impedir que os alunos acessem a internet pelo celular durante as aulas, mas, sendo professora, eu tinha que cumprir as normas da escola. Diante da consciência de minha impotência, eu sempre negociava com os alunos os momentos em que eles seriam autorizados a utilizar seus aparelhos. Em alguns momentos, eles utilizavam os celulares para algumas pesquisas, principalmente, em outros, eu autorizava que usassem livremente o celular nos minutos finais da aula.

3.3 Alguns diálogos registrados em diário de campo: o desvelar das culturas juvenis

Conheci os alunos da turma quando iniciava minha carreira como professora, na ocasião eu era a professora auxiliar da sala e por timidez e insegurança eu falava muito pouco, mas observava muito.

Ao receber uma carta de uma aluna de outra turma que iria mudar de cidade, uma aluna que fazia parte da turma pesquisada (a mesma que escolheu o nome Bernardo e que será apresentada no próximo tópico), percebi que a carta seria um caminho de aproximação. Trocamos cartas por quase dois anos, ainda hoje trocamos cartas, mas com uma frequência menor. Por conta disso, estabeleci com essa aluna uma relação muito próxima.

O caminho das cartas se estendeu para outros alunos que, vendo que eu respondia as cartas de Bernardo, resolveram mandar cartas também. Fui presenteada nesse ano. Conheci os medos e as expectativas de alguns alunos, revelei alguns dos meus medos e

seguimos o ano nesse clima. Muitos pararam de escrever, mas Bernardo continuou e continua até hoje.

O fato das cartas mudou o meu olhar para aquela turma, pude perceber que alguns conflitos eram comuns e, sem invadir a privacidade deles e sem quebrar o sigilo combinado em relação ao conteúdo das cartas, pude explorar a Literatura para levantar questões que eu percebia nas entrelinhas.

Tive dois casos de alunos que se descobriam homossexuais nessa turma (Bernardo e Lari), era preciso preparar aquele espaço para esse novo perfil que surgia, eu tinha que conversar sobre o assunto com a sala, falar de preconceito, de desigualdade de gênero, de imposições sociais, enfim, das angústias que os assombravam. Não achava um caminho para iniciar a reflexão de maneira sutil, então, apelei para a Literatura, escolhi a obra *A bolsa amarela* (1975), de Lygia Bojunga, por ser uma obra que trata de uma menina que gostaria de ter nascido menino, e dei minha cartada inicial. Estar atenta aos sinais e receber as confidências permitiu que eu acertasse na escolha. Durante as aulas, explorava a leitura, a reescrita, os tipos e os gêneros textuais, incentivava a discussão e a reflexão e, dessa forma, trabalhava a competência leitora e escritora, além de, de quebra, começar o trabalho minucioso de desfazer preconceitos.

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural (NEIRA, 2014, p. 127).

Ganhei o respeito da turma e, durante o ano, muitos temas foram propostos, não só por mim, mas também por eles. O trabalho de reflexão sobre os fatos ocorridos trouxe para o processo de formação dos alunos a consciência da capacidade de mudança e de poder do povo.

A partir do estabelecimento coletivo de um projeto de trabalho, a pesquisa-intervenção tem início através de dispositivos mobilizadores, e durante todo o processo é fundamental uma participação ativa da comunidade implicada na análise da micropolítica ali produzida, explicitada nos seus movimentos, problemáticas, formas de ação e processos sociais (ROCHA, 2006, p. 170).

Percebi que o jovem acompanha as notícias (muitas vezes com mais qualidade do que eu) e com isso trabalhamos alguns temas como, por exemplo, a redução da maioria penal, tema em discussão na época.

O tema, que foi sugerido por um dos alunos, tocava muito uma aluna que tinha o irmão mais novo preso (essa informação foi revelada a mim em tom de segredo:

quando eu perguntei a ela qual a razão para ela ser contra a redução, ela fez sinal com a mão e me disse em voz baixa a sua justificativa). Passei a falar do nosso sistema penitenciário com mais cuidado, evitava denunciar as maldades que sabemos que ocorrem ali e questionava os julgamentos cruéis que os outros alunos faziam quando diziam, por exemplo, que “vagabundo tem que ir preso”, entre outros. Essa turma surpreendeu pela capacidade de empatia, mesmo que, no início, fosse “treinada” pelos personagens das histórias.

O currículo multicultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização e desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos (NEIRA, 2014, p. 129).

Outro exemplo de discussão levantada pelos alunos foi sobre o caso de estupro coletivo que ocorreu em 2016, o assunto rendeu até uma poesia que foi publicada no livro organizado para o sarau da escola.

Durante a conversa sobre a repercussão do caso na mídia, um grupo de quatro alunos levantou a questão sobre como os meninos são cobrados para serem “machos”. Um deles relatou que quando ia “ficar” com alguma menina perto dos amigos, ele ouvia que tinha que passar a mão na menina, pois se não o fizesse seria considerado “viado”. Ao revelar o que sentia os outros meninos se manifestaram dizendo que não suportam sentir essa pressão. Naquele dia a discussão que eu havia proposto tomou outro rumo e isso foi positivo, pois eu não imaginava que eles sofriam esse tipo de situação e, a partir disso, pudemos levantar outros temas interessantes.

As reflexões levantadas em sala, tanto por mim, quanto pelos alunos, foram inúmeras e traziam, nas entrelinhas, as angústias de cada um. Articular essas discussões com o currículo foi um processo tranquilo. A seguir, citarei alguns exemplos.

O currículo para o primeiro ano do Ensino Médio começa com a reflexão sobre a importância das palavras, sobre a finalidade de um mural. Nessa situação de aprendizagem, por exemplo, fizemos cartazes para colar nas paredes da sala, pois naquela escola não tínhamos mural. Os temas foram escolhidos pelos alunos (eles pediram para escolherem os temas e eu aceitei), avaliei a linguagem e a qualidade do material. Achei curioso que um grupo de alunos resolveu falar sobre a existência de extraterrestres. Esse cartaz era o mais lido pelos outros.

Porém, em outro momento em que perguntei aos alunos se eles queriam escolher novamente os temas para a atividade proposta, eles não quiseram escolher e pediram

que eu designasse o assunto. Achei que eles quisessem escolher sempre, mas não reagiram conforme eu esperava. Nas entrevistas, toquei nesse ponto, que será abordado no próximo tópico.

Na escola pesquisada, todos os professores deviam propor aos jovens alunos do Ensino Médio que fizessem redações. Diante dessa tarefa, eu permiti que os temas para as redações daquela turma fossem escolhidos por eles. Funcionou bem dessa forma, mas tínhamos que escolher um tema por bimestre, afinal é muito complicado para o professor corrigir 47 redações com temas diferentes. Eles entenderam o meu lado e eu o deles e dessa forma o trabalho correu bem.

Os conteúdos sistematizados foram trabalhados de acordo com as obrigações estabelecidas para aquele ano letivo. Afinal, além de pesquisadora, eu era a professora responsável por aquela sala. Utilizei os materiais disponíveis (caderno do aluno e livro didático) e apliquei as avaliações externas e internas, conforme estava estabelecido.

O diálogo com as culturas juvenis ocorreu, principalmente, pelo caminho da reflexão. Não consegui articular todos os conteúdos com as suas culturas, mas posso afirmar que foi possível dialogar com eles durante os debates e durante as reflexões que antecediam as produções textuais (geralmente, após assistir a um documentário ou vídeo), principalmente.

Busquei, nessa pesquisa, superar a ideia de que na escola reproduz-se um ideal de cultura. Para isso, valorizei a multiplicidade de culturas ali existentes e dei visibilidade às culturas juvenis quando considerei as suas angústias nas discussões levantadas em sala.

Se, por um lado, o discurso pedagógico mais amplo parece reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, por outro, o currículo posto em ação em muitas escolas segue monocultural. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo. A fim de vermos contemplada a diversidade, as diferenças, além de valorizadas e reconhecidas, precisam dialogar entre si. O diálogo é a pré-condição para que o outro presente na escola (e na sociedade) possa ser aceito e para que todos compreendam a perversidade do processo que constitui o diferente como inadequado ou pior, independentemente de seu credo, etnia, gênero ou classe social (NEIRA, 2014, p. 126).

3.4 A entrevista e os entrevistados: juventudes dialogantes

A partir desse momento, farei a interpretação das entrevistas, bem como a descrição de cada um dos alunos que foi entrevistado, destacando a contribuição de cada uma para essa pesquisa. Dos 24 alunos que aceitaram responder os formulários, apenas 15 manifestaram interesse em participar da entrevista (alguns alunos também mudaram de escola) e, no dia marcado, apenas 8 alunos compareceram. Duas alunas fizeram a entrevista de maneira individual, uma pessoalmente e a outra pelo aplicativo WhatsApp¹⁵.

Descrever esses dez jovens que eu entrevistei permitiu que eu olhasse mais uma vez para eles, que eu revisitasse as lembranças e que eu enxergasse o quanto eles mudaram desde a pesquisa até a entrevista. Os nomes são fictícios e foram escolhidos por eles: Ana, Bernardo, Connor, Felipe, Gabriela, Lari, Meredith, Morgana, Pietra e Valentina. Apresento-lhes esses jovens, o que eles me revelaram na entrevista e também um pouco do que são, vistos pela minha perspectiva.

1. Ana

Ana participou da entrevista coletiva, mas não falou muito. Durante as aulas, sempre ficava por perto e, quando o tempo permitia, conversávamos sobre a vida e sobre outros assuntos que surgissem. É uma garota sorridente e brincalhona, vive sempre em grupos e usa muito pouco o celular. Tem os cabelos cacheados e olhos verdes. Não gosta de usar tênis, diz que o pé fica muito grande (disse isso quando comparava o tamanho dos seus pés com os meus). Está sempre de sapatilha. Cabelos quase sempre presos. Joga futebol no time da escola e é uma das artilheiras.

Sempre que conversamos ela diz que vai sentir saudades da escola, pois sabe que o tempo passa rápido demais. Demonstra se preocupar com o futuro e espera conseguir decidir uma profissão. As falas de Ana vão ao encontro do que afirma Pais (2006, p. 11), “Os jovens enfrentam-se com o futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens. Mas muitos deles não sabem se esse futuro é longínquo, nem tampouco que futuro os espera”.

Durante a entrevista, apenas observava. Pedi que ela falasse em determinado momento retomando uma das falas dela sobre a minha práxis.

Ela havia me dito que fui a única professora que perguntou o que eles queriam ser. Fiz isso no início do ano, gostaria de saber se o foco deles era vestibular,

¹⁵ Software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet.

concurso ou outra alternativa. Dei uma atividade para a sala e sentei de carteira em carteira, fazia a pergunta e anotava a resposta em um caderno. Ana destacou esse ponto, ela me disse que tinha vergonha, mas que ia resumir:

“É porque você é aquele tipo de professora assim que se enturma com todos. Então, assim, tem vários grupos, você se enturma e conversa com cada um, você não divide ninguém, conversa com todo mundo, pergunta pra todo mundo se tá bem, se tá mal, então, um professor... todos os professores são bons, na verdade, mas nem todo professor é que nem você, chega na sala e já chega, não conversa igual você, você se enturma junto com os alunos. Conversa, mas não pergunta se eles tão bem ou se tão mal. Então, assim, isso ... E durante todo esse tempo que a gente tá no Estado, você é a primeira pessoa que perguntou o que a gente queria ser, porque passa muito rápido quando a gente tá no Estado. Então, todos os professores que a gente tem, você foi a única que se preocupou com a gente, com o que a gente quer ser, aconselhou, a faculdade que a gente queria ter. Então, é bem difícil encontrar pessoas assim como você, sério! Porque acho que deveria ter mais pessoas assim, assim que se preocupam junto com a gente. Porque eu conheço... meu irmão mesmo, ele falou pra mim assim que nenhum professor chegou nele e perguntou o que que ele queria ser, porque geralmente devia ter pessoas assim que se importa com a gente” (Entrevista com a aluna Ana).

Acredito que trabalhar com a culturas juvenis em sala de aula não significa apenas incluir algo do jovem no conteúdo que o Currículo exige. As manifestações juvenis podem estar relacionadas à maneira como eles veem o mundo ou a alguma inquietação própria de quem está prestes a entrar no mercado de trabalho ou a cursar uma faculdade. A ansiedade deles em relação a essas decisões, os seus medos e suas dúvidas são também parte do ser jovem. Por esse motivo foi importante para mim conhecer um pouco do que eles sonhavam.

A escola e muitos dos seus profissionais ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto. A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (DAYRELL e REIS, 2007, p.10).

Ao falar para eles das Universidades públicas, dos seus vestibulares, políticas de permanência e bolsas de estudos, muitos disseram que não sabiam dessas opções. Sobre os programas Prouni e Fies, obtive a mesma resposta. E essa não é a minha primeira turma desinformada. Muitos deles afirmaram que não conseguiriam passar em um vestibular de uma universidade pública, isso é, sem dúvida, um reflexo da cultura do fracasso e do

descaso, que vem de diversos pontos (família, professores, gestão, governo...) em relação à educação. Percebe-se, cada vez mais forte, a necessidade de ouvir os jovens, de ajudá-los no processo da construção de uma autoconfiança que será capaz de conduzi-los a um futuro, que foi sonhado e escolhido por eles.

Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino (DAYRELL e REIS 2007, p.10).

A escola pública tem potencial para mudar esse quadro de fracasso que, infelizmente, está enraizado na sociedade. Mesmo com inúmeras dificuldades, ainda vejo professores que acreditam e fazem muito pelos jovens. A proposta de valorização das manifestações juvenis vai ao encontro da valorização e do respeito ao saber do educando.

Apesar das inúmeras dificuldades e dos problemas com os quais se deparam, contamos com um número significativo de profissionais engajados e preocupados com o destino dos jovens após a conclusão do Ensino Médio. São professores que buscam ampliar o horizonte de possibilidades de seus estudantes, encorajando-os e estimulando-os na busca de oportunidades melhores (WELLER, 2014, p. 147).

O depoimento de Ana revelou também o descaso que acontece com eles durante os anos de estudo. Ao destacar esse ponto, Ana desencadeou uma discussão a respeito. Os alunos Lari e Morgana completaram sua exposição:

“Sabe o que parece? Parece que os professores só querem empurrar a gente, tipo, vai logo! Eles não se importam se a gente vai sair da escola e se a gente vai ter um futuro. Eles só querem que a gente vá logo, que passa e pronto!” (Entrevista com a aluna Morgana).

“E não é só os professores, mas, tipo, a impressão que a gente tinha é que o professor tá lá só pra ganhar dinheiro e é isso. Mas quando a professora Kelly foi lá e conversou com a gente e mostrou se importar com a gente, foi tipo, um negócio assim (abriu um sorriso e fez cara de satisfação)” (Entrevista com a aluna Lari).

Esse ponto da conversa sobre o que eles querem ser, eu não havia imaginado para colocá-lo como uma questão norteadora. Apenas usei a fala da aluna Ana como um gancho para que ela pudesse falar algo na entrevista. A repercussão foi positiva e revelou que a simples atitude de ouvir o que eles pensam e sonham para o futuro gerou um clima de confiança e respeito. As culturas dos jovens estão imbricadas nessas falas e esse momento foi importante tanto para mim quanto para eles, como demonstraram em suas falas.

O trabalho com as culturas juvenis não é algo impossível ou fantasioso, é palpável, possível e necessário. Uma formação que valoriza as manifestações juvenis contribui para a constituição do ser jovem.

No entanto, para que os jovens do Ensino Médio possam promover mudanças ou assumir a função de agentes revitalizadores da sociedade como Karl Mannheim preferiu definir, é preciso investir tanto na formação voltada para o domínio de conhecimentos necessários para que possam desenvolver projetos de vida quanto na formação enquanto sujeitos em processo de construção de identidades e pertencimentos (WELLER, 2014, p. 148 e 149).

Ana falou em mais um momento apenas, abordou o mesmo assunto e destacou a questão do machismo no que se refere à escolha da profissão, disse que *“muitas vezes, quando uma mulher quer fazer alguma coisa que homem faz hoje em dia, então os homens quer rebaixar essa mulher. Então é sempre bom pensar agora”*.

Pelo fato de eu ter feito as entrevistas no ano seguinte ao da pesquisa, em muitos momentos, tive que retomar as lembranças para que os alunos falassem a respeito das intervenções que ocorreram durante a pesquisa.

Ana demonstra ser uma pessoa muito preocupada com o futuro, sempre está sorrindo e brincando, mas quando tocou no assunto do machismo ficou com uma expressão séria e preocupada. Esses jovens, assim como muitos, eu acredito, têm preocupações quanto ao rumo que a vida deles irá tomar. O rótulo de “rebelde” que eles, muitas vezes, recebem é injusto.

2. Bernardo

Essa aluna é, sem dúvidas, a que mais provocou reflexões sobre a minha práxis. Sempre questionadora. Mudou bruscamente de aparência ao longo do ano. Foi de um cabelo longo e um profundo silêncio a um cabelo joãozinho e muito barulho interno revelado em explosões de perguntas e em cartas que trocávamos. As cartas não eram parte da pesquisa, mas menciono elas aqui por terem sido um canal encontrado por essa aluna para expor o que ela sentia. Para mim, receber as cartas foi um presente.

Bernardo tem tatuagens pelo corpo, usa alargador e sempre está com uma blusa xadrez por cima do uniforme ou com um moletom preto. Usa colares de pedra feitos artesanalmente, gosta e também faz colares e chaveiros desse material.

Bernardo é uma garota, mas não se sente bem em seu corpo. Durante a pesquisa, ela me contou em cartas os seus anseios. Atualmente, ela fala de si no masculino, inclusive escolheu um nome masculino para eu me referir a ela nessa dissertação, e os amigos

e alguns professores já a chamam pelo nome que ela deseja ser chamada. Portanto, em respeito à sua escolha, irei me referir a ela no masculino.

Bernardo sempre trazia uma perspectiva nova, mesmo que muitas perspectivas tivessem sido pensadas. Sua entrevista não aconteceu com os outros alunos. No dia marcado, ele me avisou que não poderia ir. Combinamos que ele poderia fazer um outro dia. Não insisti, mas em uma tarde, numa conversa pelo WhatsApp, ele deu a ideia de me responder por esse canal. Aceitei e, mais uma vez, fui surpreendida pela sua ótica tão especial. Ele é poeta, escreve muito e muito bem. Deixou um dos seus livros comigo e sempre me envia poemas ou letras de rap que são questionadoras e belíssimas.

Conversamos sobre o trabalho realizado por mim no ano da pesquisa e, assim como fiz com os outros alunos, questionei ele se havia algo marcante daquele ano, se alguma prática havia possibilitado o diálogo entre as culturas juvenis e a aula e se ele poderia dizer em que aspecto se sentiu contemplado nas aulas.

Abordamos as obras literárias lidas naquele ano. Escolhi as obras de Lygia Bojunga: “Tchau”, “A bolsa amarela” e “Angélica”. Lemos também o livro “Pode me beijar, se quiser”, de Ivan Ângelo. As leituras eram feitas por mim e os alunos deveriam escrever uma reflexão a respeito do capítulo lido. A obra Angélica foi sugerida por esse aluno, quando eu pedi sugestões de leitura, ele veio todo empolgado e disse que tinha o livro perfeito para tratar de muitos temas, que seria ótimo que todos discutissem os assuntos. Foi até a biblioteca buscar o livro para mim e, junto com o livro, entregou-me um pedaço de papel com os temas que apareciam na obra. Eu fiquei imensamente feliz com mais esse presente.

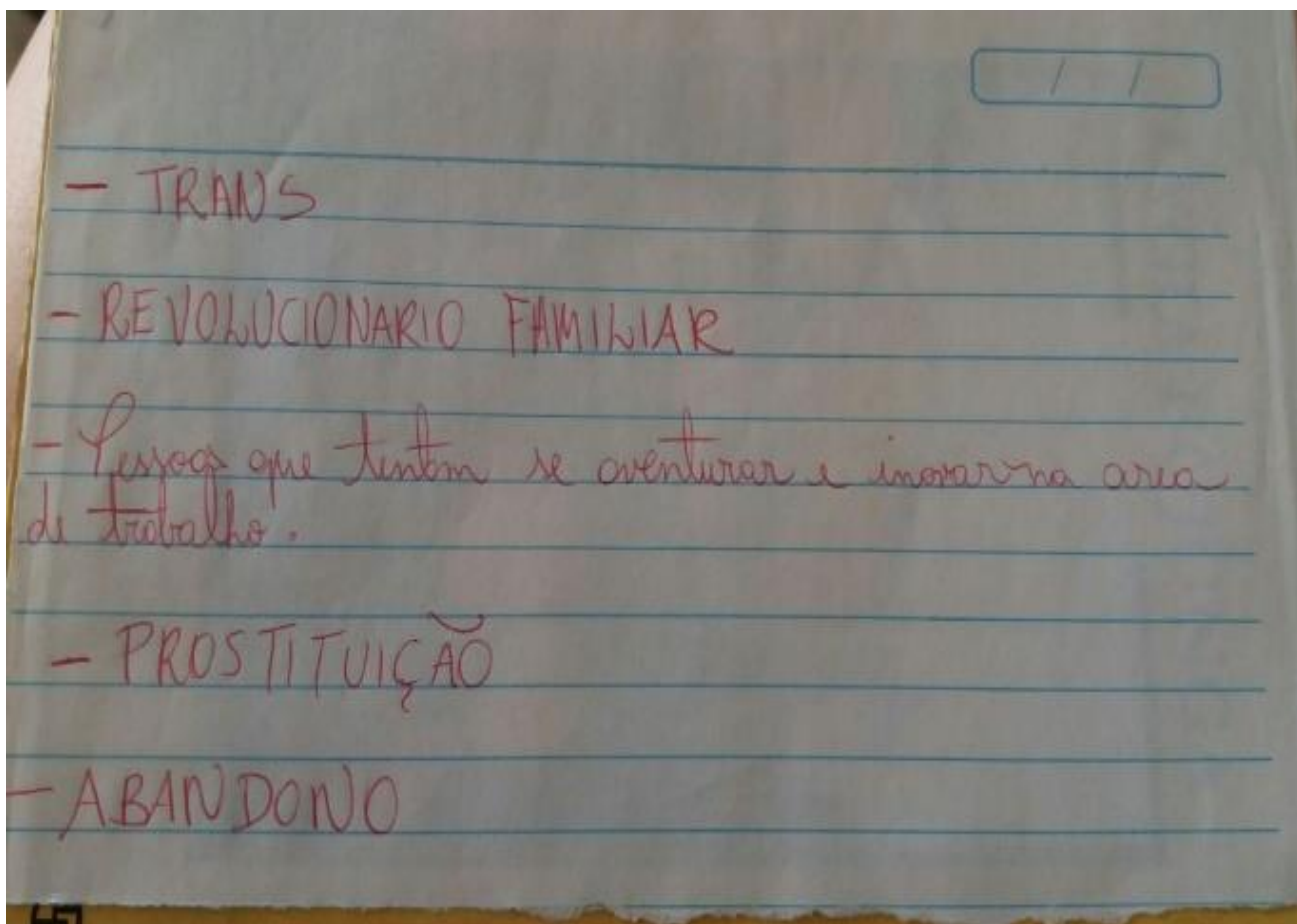


Figura 3 - Anotação de Bernardo a respeito do livro que ele sugeriu.

Ele destacou ainda, na entrevista, as obras que ele mais gostou. Escolhi a obra “A bolsa amarela”, intencionalmente, por ela abordar a história de uma menina que queria ser menino. Busquei discutir sobre o preconceito e sobre as dificuldades de estar em uma situação em que você não se sente bem. Eu percebia os olhares para Bernardo e, por esse motivo, quis contribuir para o processo de mudança dele, conscientizando o grupo para o respeito à diversidade. Acredito ser de extrema importância levar para a sala de aula o debate sobre preconceito, exclusão e opressão.

A escola como construção social é configurada por sujeitos ativos, constituídos de uma vasta diversidade cultural, na qual inclui-se a orientação sexual. Esse embate a respeito da diversidade pode e muitas vezes gera situações de exclusão, já que os/as alunos/as LGBT vivem diariamente sob o fardo dos rótulos pejorativos que carregam em função de sua orientação sexual, além de serem ameaçados por um sistema que degrada sua subjetividade, tomando sua orientação sexual como um fator que aponta para uma suposta inferioridade perante aos/as demais, podendo influenciar no seu rendimento acadêmico [...] a exclusão escolar deveria ser entendida a partir de um produto da reprodução ampliada de uma “escola democrática de massa” que não resolveu seus problemas do passado, dando ensejo aos

estigmas comportamentalistas impostos pela sociedade e cultivados ao longo do tempo (CAVALLIN, 2016, p. 66 e 67).

Bernardo foi claro ao dizer sobre os reflexos da leitura para a discussão a respeito do preconceito.

“A bolsa amarela eu achei um livro muito bom. E, realmente, ele toca muito nesses assuntos. Só que, no meu ponto de vista ficou uma coisa muito sutil naquele livro. Tipo, as pessoas não podem perceber tanto o que realmente se passa. Tipo, elas não prestam muita atenção. O livro que eu acho que mais é... falou sobre isso mesmo foi aquele do Porco, sabe que vira o Porto? Eu esqueci o nome dele, mas é da Lygia também, e aquele livro, tipo, ele estrçalha tudo, ele realmente fala sobre coisas e coisas e você pode mergulhar muito nele. Mas eu também gostei muito da bolsa amarela” (Entrevista com o aluno Bernardo).

Questionei também sobre os seminários que realizamos e sobre as discussões em sala de temas que eles sugeriam como o machismo, por exemplo.

“Sobre seminários, eu gostei. Eu gosto muito de todas as aulas. Tipo, eu sinto que elas realmente fazem a diferença, e é bom abrir esse tipo de assunto em sala de aula porque dá pra ver pensamentos de pessoas que você nunca imaginaria que é daquela forma. Tipo, o Gabriel que eu lembro que eu via ele como um brutamontes, aquele Gabriel, sabe? Ele até não é mais da nossa sala, mas ele era um cara legal, ele era gentil pra caramba e eu só pude perceber isso por causa das aulas. Eu só pude notar que ele era diferente dos garotos babacas porque ele se abriu realmente em uma das suas aulas. E eu acho que essas aulas são importantes por isso, porque elas fazem a sala entrosar mais, tipo, e conhecer outros lados das pessoas, tipo, nós podemos nos expressar melhor” (Entrevista com o aluno Bernardo).

Após essa fala, eu perguntei se ele se lembrava de algum assunto que achou importante nas aulas, se em algum momento consegui trazer para as aulas um pouco do que os jovens queriam discutir. Se pude, afinal, contemplar as culturas deles.

“A questão do feminismo. Era uma coisa que eu percebia, que eu via uns comportamentos machistas dentro da sala, tinha umas coisas, umas pessoas meio ruim, que incomodava e ... e na escola inteira, quando se fala sobre feminismo dentro da sala de aula, isso é muito importante porque as pessoas que são ... que sofrem opressão, as mulheres, elas podem falar porque elas se sentem assim. Isso é um tapa na cara dos garotos, pra eles acordarem e falar: nossa! Eu estava errado. Eu, por exemplo, não me sentia o super feminista, tal, porque eu sou do meio gay, então eu sei de tudo, eu não tenho que aprender nada, eu não tenho que me atualizar. Quando você falou sobre o feminismo na sala de aula, eu falei: nossa! Eu sou uma anta. Porque eu vi que, por eu tá ali com aquela imagem masculina, por eu tá ali no meio, por eu só ter amigos homens, por eu andar só com homem, o machismo ele me pegou e ele me dominou de um jeito que eu já não via mais que as minhas atitudes eram machistas e que pequenas coisas que eu fazia dentro de casa, no meu dia a dia, tipo, zombar da minha mãe por ela não saber uma coisa que eu acho que ela deveria saber, ela... nossa! Isso era horrível. E eu falei, não, eu tô errando, eu tô errado e eu tenho que mudar

isso, então, eu me tornei uma pessoa melhor. Foi isso” (Entrevista com o aluno Bernardo).

Bernardo foi o jovem que mais mudou de aparência durante o ano da pesquisa, foi um dos primeiros LGBT da escola a se assumir e a enfrentar olhares preconceituosos. Felizmente, a escola hoje, que atende um número maior de LGBT, está mudando. Os professores chamam Bernardo pelo nome escolhido por ele e o diretor disse para ele que poderia colocar o novo nome anotado na chamada, ele me contou isso numa conversa informal. Percebo que Bernardo com suas inquietações já modificou bastante o cenário escolar.

3. Connor

O aluno Connor chegou quando as aulas já haviam começado, ele não conversava muito e não fazia as atividades, nenhuma das atividades. Nas provas ia muito bem. Eu tentava me aproximar, mas ele nunca falava muito dele. Sempre conversava, desde que o assunto não fosse ele.

É um garoto magro, alto, engraçado e muito criativo. Sempre teve as respostas mais improváveis para sair de uma situação. Não usa boné e nenhum acessório. Está sempre de jeans e tênis. Gosta de blusa de frio azul, sem estampa e sem detalhes. Na sala de aula, demonstra pouco interesse pelos conteúdos do caderninho ou do livro didático, mas sempre que acontecia um debate ou alguma reflexão sobre determinado assunto, ele participava.

Em uma das reuniões com os professores, a coordenadora passou a informação de que ele enfrentava problemas na família e que, ao conversar com ele, ele havia dito que não iria fazer nada naquele ano, que queria reprovar para que a família percebesse o quanto os problemas o afetavam. Ao desabafar para a coordenadora, ela reuniu os professores para explicar o que se passava e, ao final do ano, no conselho de classe, a decisão foi de aprová-lo. Ele tinha notas muito baixas, mas todos os professores concordaram que ele tinha condições de avançar. Durante a entrevista, quando entramos no assunto da relação professor aluno, Connor resolveu falar:

“Tem professor que, tipo, foda-se pro aluno, entendeu? Passou na lousa e aí, às vezes, nem explica. É por isso que a proximidade entre professor e aluno é muito bom. O professor que chega novo não tem esse contato com o aluno, aluno e professor. Às vezes o aluno fica meio quieto, o professor fica muito quieto” (Entrevista com o aluno Connor).

Conversei com ele sobre como os problemas extraescolares podem afetar nosso rendimento na escola. Perguntei se ele havia passado por algo na família e, sem que ele entrasse em detalhes, se podia confirmar o que eu pensava: que um caminho para estabelecer uma boa relação com eles é conhecer o que eles pensam, passam e sofrem. Eu disse a ele, inclusive, que, para lidar com a postura dele em sala (não fazer as atividades), tentei estabelecer um vínculo, pois acredito que o aluno pode se interessar por um determinado conteúdo por se dar bem com o professor, foi minha última aposta e deu certo. Ele respondeu sobre os problemas pessoais e sobre minha afirmação:

“Mais ou menos isso. Acontece com bastante gente, né. Não é só com alguns. É realmente o que você tá pensando. Eu nunca tive uma boa relação com professor igual eu tenho com você. Muito professor às vezes não se interessa muito com todos os alunos, sabe? Vê aquele aluno mais quieto e aí deixa ele lá no canto dele, sabe? Não quer entender como é o aluno, entendeu?” (Entrevista com o aluno Connor).

No ano da pesquisa, Connor continuou sem realizar as atividades, mas a cada dia se aproximava mais e participava das discussões. Sua mudança de postura revelou a importância de a escola e os professores escutarem e compreenderem as várias maneiras de ser jovem. No caso desse aluno, um conflito interno, causado no contexto familiar, teria afastado ele da escola, caso a coordenadora e os professores não tivessem tido a sensibilidade de ouvi-lo. É fundamental compreender a realidade de cada jovem para aproximá-lo e não o distanciar do ambiente escolar. Cada um vive de uma maneira os seus conflitos, podemos dialogar com os jovens se estivermos atentos a essas necessidades.

4. Felipe

Felipe sempre foi um dos melhores alunos da sala, não só pelas notas, mas, principalmente, pela participação e pelo respeito com o trabalho docente e com os amigos de sala. Ele fala em alto e bom som, sempre expressa sua opinião e faz isso após pedir atenção, não interfere na fala do outro. Tem uma boa relação com a família, trabalha no negócio dos pais na parte da tarde e gosta muito de música.

Tem um estilo próprio e vive em constante transformação, pode mudar seu estilo ao trocar de acessório, mas está sempre com um ar de leveza e de quem é seguro de si. Gosta de acessórios como óculos de sol, boné e pulseiras, gosta de mudar o cabelo e de tirar fotos.

Foi o aluno que mais falou comigo durante as aulas, fora delas e, também, na entrevista. Produziu um vídeo com uma poesia feita por ele, um stop motion que foi

produto de algumas aulas sobre poesia somado a um trabalho de uma das disciplinas que cursei durante o Mestrado. Um dos integrantes do meu grupo era fotógrafo e sugeriu que algum dos alunos pudesse criar um vídeo. Felipe ficou interessadíssimo. A conversa entre o grupo de alunos (do qual Felipe fazia parte) e o meu grupo da disciplina da pós-graduação aconteceu em uma praça da cidade onde a escola fica situada, levamos um notebook e alguns materiais. A proposta era que os alunos produzissem algo que demonstrasse quem eles eram.

O fotógrafo, que era integrante do meu grupo, mostrou um stop motion e os olhos do Felipe brilharam, ele e o fotógrafo conversaram muito sobre como produzir esse vídeo e, ao final do encontro, Felipe havia emprestado um tripé e algumas lentes.

Frente à distância com que grande parte dos adultos sente e resiste a essa nova cultura – que desvaloriza e torna obsoleto muitos de seus saberes e habilidades –, os jovens respondem com uma intimidade feita não só da facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e nas imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma (MARTÍN-BARBERO apud GAMBA JR; JOBIM E SOUZA 2003, p. 113).

Felipe nos surpreendeu com sua poesia e com a produção de um “stop motion”, nesse vídeo ele conta em forma de poema como se sente em relação ao mundo. Foi uma grata surpresa. Ele conseguiu se expressar por meio desse vídeo revelando uma parte de sua cultura e unindo a tecnologia à literatura. Vejam o poema que virou stop motion:

O jardim

Talvez eu seja apenas um garotinho
 Perdido em um mundo de deuses e monstros
 Sozinho em um jardim escuro e frio
 Cheio de rosas e espinhos

Um túnel me aguarda, onde uma luz brilhava
 Sobre a noite pálida e sensata
 Que sempre dava lugar ao sol da manhã

Talvez eu ainda seja apenas um garotinho

Que perdeu seu maior medo

O medo de se estar sozinho

Em um jardim escuro e frio.

Esse aluno não para de criar, ele tem sempre uma sugestão, uma música ou uma ideia. No dia da entrevista, ele mostrou uma música que ele escreveu e, ao final, ele cantou. É um aluno extremamente agradável e criativo. Expressa-se bem e, como eu já imaginava, foi quem mais falou durante a entrevista. Logo de início, destacou a leitura da obra “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga:

“Bem, a partir da Bolsa amarela, me ajudou a ter outra visão de certas pessoas. Eu costumava ficar meio que numa bolha e depois daquele resumo que a gente fazia de cada capítulo, que a gente adentrava mais na história, eu tive uma visão maior de como é o mundo. Das pessoas, sabe? Das diferenças” (Entrevista com o aluno Felipe).

Durante a entrevista, levantei alguns temas que trabalhamos no ano da pesquisa, dentre eles: machismo, homofobia, maioria penal, abuso sexual, consumismo, etc. Eu buscava leituras, reportagens e documentários para abordar os assuntos, discutia, debatia e finalizava com uma produção textual ou outro tipo de trabalho, às vezes o debate era o foco, mas, nesse caso, nem todos participavam.

O tema “machismo” passou por quase todas as discussões feitas em sala. Alguns alunos reclamavam para mim sobre atitudes machistas que viam, tanto na escola, como em casa. A fim de atender esse apelo, eu sempre abordava o assunto de diversas maneiras. Na entrevista, os alunos destacaram essa prática de reflexão. Felipe disse o que pensava sobre essas discussões: “Até então, antes de você ter noção disso, você é praticamente cego, você vê e você nem se importa, você aceita. Mas, a partir do momento que você tem uma nova visão, você passa a ver tudo diferente”. Destacou, ainda, um documentário que assistimos para refletir sobre o consumismo, o nome do documentário é “Obsolescência programada”.

“Obsolescência programada! Gente, ficou na minha cabeça! O documentário da obsolescência programada eu achei mais interessante porque, até então, quando a gente compra alguma coisa, a gente nunca vai pensar nisso. Quem que ia pensar? Você não fica pensando muito nisso: mas o celular meu vai dar pau daqui a pouco, não, você só quer comprar. Você não pensa em mais nada, entendeu? Então, a partir do momento em que você, em que eu assisti, no caso, né, aí, nossa! Olha como que é o mundo que a gente vive!” (Entrevista com o aluno Felipe).

O aluno pediu para abordar mais um ponto que eu não havia sugerido no início da entrevista e que também ainda não tinha sido sugerido por nenhum outro aluno: a relação deles comigo. Ele iniciou dizendo: “Então, né, a nossa relação com a professora Kelly vem desde a professora Irene”.

Como eu citei na pesquisa, conheci essa turma de alunos no meu primeiro ano de atuação, eu era, na época, auxiliar de uma professora que se aposentaria naquele ano. Continuemos: “*A professora Kelly era auxiliar, uma vez por semana. E uma vez por semana a gente tinha que ver a cara dela. No começo a gente não gostava, eu assumo que eu não gostava (risos). Eu pensava: ela vai dar aula pra gente, credo!*” (Entrevista com o aluno Felipe).

A fala de Felipe resume como é trabalhar com jovens no quesito desconfiança. Leciono para o Ensino Médio há quatro anos e percebo o quanto eles são desconfiados em relação aos novos professores. É comum eles ficarem arredios e calados no início, como Felipe demonstrou, é uma espécie de avaliação que eles fazem com os professores, observam, testam, vão aos poucos se enturmado. Um fato que presenciei várias vezes, nesses anos de docência, e que releva essa desconfiança, ocorre quando alguém vem visitar a escola e aplica algum questionário ou pesquisa para os alunos responderem, muitos alunos me chamam até sua mesa para fazer perguntas, mas não perguntam para a pessoa estranha que está ali para esclarecer possíveis dúvidas.

Questionei o aluno sobre como era ter um professor auxiliar em sala, o que eles sentiam com a presença de um estranho em sala. Felipe respondeu: “*Dá um medo dele ser bravo. A questão da gente achar que o professor é estranho quando ele chega na sala de aula é ... é sobre isso de ser imposto a gente que tipo o professor não deve ter relação com o aluno*”.

Outra aluna, Lari, entrevistou com a fala: “*Que ele fica lá e a gente cala a boca*”.

Felipe, rapidamente, retomou a palavra: “*Exatamente! Você só tem que seguir o que ele fala e ficar quieto. Só isso. Você não pode ter uma relação a mais. Então por isso que quando chega alguém novo a gente fica nisso. Porque é imposto. É uma coisa imposta*”.

Felipe já havia me dito sobre a importância de estabelecer uma boa relação professor aluno. Na entrevista, todos destacaram que isso faz toda a diferença no processo de escolarização. Eu acredito que uma boa relação entre o professor e o aluno é o princípio para o trabalho significativo nas escolas. As cobranças e exigências a que estão submetidos todos

os professores são importantes sim para o processo educativo, mas não podemos nos esquecer de que somos, acima de tudo, seres humanos e, nesse sentido, não há educação humanizadora se ela não prioriza essa relação de respeito mútuo e de afeto.

5. Gabriela

Gabriela é uma garota vaidosa, vive pintando o cabelo e se arrumando. Era loira no ano da pesquisa, agora é morena e afirma ser mais fácil cuidar do cabelo escuro. Usa a calça jeans justa e sapatilhas, sempre checa sua aparência pelo reflexo da tela do celular, é vaidosa, calma e sempre sorridente.

No ano da pesquisa, vivia sempre com uma amiga, gostava de falar de maquiagem e cabelos. Ela participa de um grupo de uns cinco amigos. Fazia reclamações a respeito dos comentários machistas que ouvia. Defendia seus amigos quando precisava, mas evitava entrar em discussões. É inteligente e tímida, falou muito pouco na entrevista. Colocava sua opinião quando algum outro aluno levantava algum ponto.

Quando Felipe destacou o documentário sobre obsolescência programada, Gabriela concordou com a posição dele dizendo: “Toda vez que eu vou comprar alguma coisa, eu penso: Ih! Caramba, vou ter que comprar de novo depois”.

Também complementando a fala de Felipe, sobre a minha chegada na escola, ela comentou sobre o estranhamento deles ao me conhecerem: “Exatamente, mas depois a gente começou a conhecer ela e aí beleza”.

Sobre o ponto levantado pela Ana, o meu questionamento a respeito do que eles queriam ser, Gabriela afirmou: “Me fez pensar”.

Sua postura tímida é refletida nessa entrevista. Com os amigos ela fala bastante, mas quando o público não é só esse, ela fica mais calada. Acredito que a relação entre amigos é um bom começo para que eles consigam se abrir aos poucos e se colocar para o mundo. A escola funciona como mediadora na sociabilidade dos jovens. Nesse ambiente, eles interagem, conhecem e se reconhecem em meio a pessoas de diferentes crenças e vivências. Suas redes de relacionamentos são criadas para que eles possam, em conjunto, construir sua autonomia, encontrando, nesse ato de reconhecimento, o seu lugar no mundo.

Paralelamente, os grupos de amigos aparecem como uma instância de proteção de identidades individuais. As socializações a que os jovens se encontram sujeitos são muito diversificadas. Por isso, é possível admitir que uma das funções essenciais dos grupos de amigos seja, não tanto a de desafiar valores da família ou das gerações mais velhas, mas assegurar aos jovens uma proteção aos assaltos socializantes a que estão sujeitos. Com efeito, o tempo coletivo de que os jovens desfrutam, em grupo, é sentido

como um tempo mais apropriado que qualquer outro à realidade juvenil. É certo que, nas atividades em grupo, os jovens parecem viver o seu cotidiano de forma passiva – todavia, esta ideia não corresponde à realidade. Num aparente “não fazer nada”, os jovens acabam por desenvolver formas genuínas de participação social, através da efetiva adesão a determinadas atividades e da construção de fachadas reforçativas da coesão de grupo (PAIS, 2003, p. 115)

6. Lari

Lari é um garoto transgênero, ou, como ele me explicou, “menina trans”. Por esse motivo, vou me referir a ele no feminino. Logo que a conheci percebi o quanto ela era tímida com a maioria das pessoas e o quanto era falante com seu grupo de amigos. Felizmente, consegui me aproximar dela e, a partir daí, pude compreender melhor seu modo de ver o mundo.

Sempre foi inteligente e eficiente. Tirava notas altas com facilidade, cumpria muito bem as tarefas e de maneira rápida. Começou a mostrar suas preferências para o mundo escolar naquele ano. Sempre lembro do beijo que ela me deu no rosto com aquele batom tão vermelho no corredor da escola. Mostrou-se ao mundo sendo quem é, ignorando o preconceito e vibrando nas aulas sobre esse assunto. Eu percebia os olhares e os sorrisos quando incentivava os outros a refletir sobre o problema enfrentado por ela: homofobia e preconceito. Durante a entrevista, ela falou bastante quando abordamos os assuntos que eles mais gostaram de trabalhar:

“Abordar esse tipo de tema porque, por exemplo, uma coisa que a gente nunca tinha percebido até alguns anos atrás é que tem muito LGBT na escola. Ultimamente, comecei a andar e falei assim: meu, tem muito LGBT na escola! E, tipo, antes a gente não falava porque era todo mundo muito fechado. Só era assumido quem era, tipo, muito “viadona loca”. Daí eu achei importante que depois que começou a discutir mais o assunto a gente começou a perceber que a pessoa começou a tomar coragem de se abrir e pra assumir, Tipo, a pessoa não vai esconder” (Entrevista com a aluna Lari).

Lari não tem uma aparência feminina, gosta de usar batom, mas não usa sempre. É discreta, não discute com outros alunos, mas demonstra facialmente sua indignação perante algumas atitudes preconceituosas. Participa do mesmo grupo de amigos de Gabriela, elas são melhores amigas. Sobre as aulas, Lari destacou: “As aulas que você deu permitiu a gente a parar e começar refletir mais sobre padrão e assuntos que são importantes”.

As falas de Lari também aparecem em meio às falas dos outros alunos. Ela nem sempre fala, mas no dia da entrevista se sentiu à vontade para expressar suas opiniões.

7. Meredith

Meredith quase não falou nada durante a entrevista, foi ela quem me procurou pelo WhatsApp para pedir que eu continuasse falando sobre machismo. Ela é uma aluna quieta e sorridente. É de uma religião evangélica e, por esse motivo, usa saia e tem o cabelo bem longo. Durante a entrevista, ela não deu sua opinião sobre os pontos que eu abordei, estava com muita vergonha, não quis falar. Percebi que ela concordava em alguns momentos com as falas de outros alunos, mas a sua voz de tão baixinha não foi captada.

Pela mensagem que ela me enviou, pode-se perceber que ela não fala da época da pesquisa, mas é importante mostra-la aqui, pois revela que ela confia que será ouvida e que, durante as aulas, eu irei trazer o seu assunto sugerido.

“Como eu não falei Nd, que sou um pouco vergonhosa, mesmo eles sendo meus amigos KKKKKKK eu escrevi um pouco do que eu acho, posso te mandar? Então, tínhamos que se aprofundar no tema machismo, porque assim, querendo ou não, cada sala tem uma pessoa machista, em casa eu tenho. ” Vem fazer tão coisa, aaaaah, isso é coisa para mulher!! ”. A nossa sala tem pessoa de diferentes gêneros e opiniões, uns são homofônicos, outros são machista, o que mais ganha são esses dois. ” Olha lá o que ele está fazendo, ahaha viadinho ”. As pessoas acha que em pleno século XXI ser chamado de viadinho é uma ofensa”.

Sua confiança em vir me fazer o pedido pelo WhatsApp foi surpreendente. Como professora, eu me coloco a disposição para atendê-los por outros canais, mas já tive problemas com alunos que mandavam mensagem em momentos inoportunos. Essa mensagem, que funcionou como uma extensão da entrevista, me fez refletir sobre o quanto eu estou disponível para ouvi-los quando estou fora dos muros da escola. Por mais que seja complicado para um professor estar on-line o tempo todo, disponível para conversar com seus alunos, é também um caminho a ser considerado. Alguns alunos, que podem ser tímidos como Meredith, podem se abrir por meio desse canal de comunicação.

8. Morgana

Morgana é uma menina sorridente, sonhadora e escritora. Escreve romances e sempre compartilhou comigo parte de suas produções. Ela escreve em uma fanfiction, uma página em que ela pode publicar suas histórias por meio de em um perfil fictício. Essa paixão pela leitura e pela escrita, que a jovem demonstrou para mim, revela que há jovens que leem,

e não são poucos. Ela gosta de ler e, também, produz literatura, escreve contos e romances. Faz parte de um perfil de jovem que está dentro das escolas, mas que pode passar despercebido se insistirmos em rotulá-los como desinteressados. Assim como os alunos que se expressaram por meio da poesia, há jovens que socializam por meio das suas produções escritas, como é o caso de Morgana. Há, ainda, aqueles que se expressam por meio da música, de desenhos, de pinturas, enfim, há outras linguagens que são, assim como a literatura, de extrema importância e que podem ser aproveitadas no processo educativo.

Embora a casa seja o lugar onde o jovem mais lê, é ele quem mais lê em livrarias, bibliotecas públicas, bibliotecas escolares e bibliotecas comunitárias, espaços que, frequentemente, se prestam à socialização da leitura. Para chegar a essa “socialização” da leitura, os recursos buscados pelos jovens são muitos e as redes sociais também desempenham papel fundamental: assim, são produzidos fanzines, blogs, vlogs, sites, eventos de *cosplay*, os jovens frequentam lançamentos de livros de seus autores prediletos e noites de autógrafos, vão a bienais do livro, assistem a entrevistas. Nesse contexto, livros e leitura passam a ter um valor simbólico positivo e agregador, ou seja, a literatura se demonstra “na moda” e deixa de ser vista como atividade escolar, coisa apenas de nerds (CECCANTINI, 2016, p. 90).

No ano da pesquisa, a aluna usava o cabelo sempre preso, pouca maquiagem ou nenhuma. Ao final daquele ano, ela assumiu os cachos e passou a usar mais maquiagem, aprendeu no YouTube como fazer algumas combinações de maquiagem e passou pela sua cabeça ser maquiadora, mas ela sempre mudava de ideia. Atualmente, pensa em cursar Letras, Publicidade ou Fotografia. Sonha em morar em Londres e está sempre procurando um meio de ir para lá, por esse motivo, vive me perguntando sobre intercâmbio.

Sempre falante, fala rápido e, às vezes, atropela as próprias palavras, o que faz com que ela pare a conversa para retomar o próprio raciocínio numa conversa com ela mesma: “*Calma, Morgana, tá rápido demais*”. Sempre perspicaz, tinha sempre uma resposta ou pergunta para rebater comentários ou questionamentos de outros alunos. Nas aulas, falava apenas com o grupo de amigos, poucas vezes se colocou para a sala toda.

Nos debates em sala de aula, acontecia muito isso de alguns alunos compartilharem os pensamentos apenas com os amigos do grupo. Apesar de ser uma sala participativa, eu tinha que insistir para que as reflexões fossem compartilhadas. Eu percebia a movimentação dos grupos em prol da defesa de algum ponto, geralmente um aluno falava em nome de todos.

Morgana destacou, na entrevista, a importância de os professores dedicarem um tempo em conhecer o aluno: “*Uma coisa que é legal é quando o professor tira um tempo*

na primeira aula pra conhecer o aluno. Pra conhecer os alunos mesmo, assim, pergunta dele e tal. É legal”.

Durante a entrevista, Morgana apoiava os dizeres dos amigos e fazia pequenos comentários, mas quando tocamos nos assuntos que estudamos e que eles mais gostaram, ela destacou as conversas sobre o machismo e tomou o gravador: *“Gosto de música, poder feminino, falar sobre a mulher não estar no padrão de dona de casa. A gente começava a perceber essas coisas na nossa vida também. Em casa, meu irmão: não faço serviço porque é coisa de mulher”.*

Os alunos ficaram alvoroçados. Quando se acalmaram, Lari destacou que era bom quando eu levava para a aula os temas que eles haviam sugerido ou quando eles faziam alguma reclamação de alguma postura preconceituosa e eu discutia em sala.

Busco ouvir o que os meus alunos, quando eles fazem reclamações como, por exemplo, quando contam sobre algum episódio de preconceito, racismo, homofobia ou, até mesmo, sobre o sofrimento deles em relação à problemas familiares que podem ser comuns (separação de pais, abandono, morte, violência doméstica, entre outros), eu tento levar o assunto para a discussão em sala. Sobre essa prática, Morgana e Lari se pronunciaram, eu havia perguntado se eles haviam percebido que eu conectava as aulas ao que era da cultura deles.

Lari disse: *“Na música. Quando a gente ia reclamar de alguma coisa ou falar de algo que aconteceu, aí você ia lá e passava uma aula sobre”.*

Morgana completou: *“De modo indireto, né. Pra ninguém ficar sabendo da reclamação, mas já abordava o assunto do mesmo jeito e era muito legal”.*

Inserir na aula assuntos que os alunos questionam foi uma maneira que eu encontrei de ajudar no processo de reflexão sobre os problemas que enfrentamos na sociedade e também um caminho para eles enxergarem o problema dos outros e desenvolverem a empatia. Eu acredito nesse caminho, tem funcionado nesses poucos anos de profissão. Sempre que os assuntos são de interesse dos jovens eles se envolvem mais, falam mais, participam. Para inserir nas aulas as manifestações dos jovens, não fiz grandes feitos, nem contei com recursos revolucionários, busquei trazer as reflexões que eu percebia que eram de interesse deles. Sempre deixei claro que uma reflexão, debate ou discussão eram importantes e faziam parte do Currículo ao qual eles e eu estávamos submetidos, mas que era necessário adaptá-lo às nossas necessidades. Dessa maneira, pude envolvê-los nas discussões sem perder a seriedade que é inerente ao processo educativo.

9. Pietra

Pietra é uma garota inteligente e que não foge dos temas polêmicos, sempre coloca sua opinião, mesmo que a sala demonstre pensar o contrário. Ama chocolates, tem o cabelo longo e preto, usa acessórios (pulseiras e colares) e gosta de usar tênis all star. É curiosa e inteligente, sonha em cursar Medicina. Diz se entristecer quando alguém duvida da sua capacidade, mas não pensa em desistir.

Respeita a opinião dos outros e exige respeito também, talvez por isso esteja sempre no meio do debate falando alto. Não demonstra ter vergonha de falar em público. Durante a entrevista, falou sobre os seminários de tema livre:

“Escolhi no meu grupo foi música. E foi difícil de organizar tudo sozinha, sabe? Porque você não tem um ponto específico da onde você parte. Então, quando você dá o tema pra gente e fala o que a gente tem que fazer fica bem mais fácil” (Entrevista com a aluna Pietra).

Pela fala de Pietra pude repensar minha práxis. A atividade do seminário de tema livre foi um teste para saber se com o tema escolhido por eles, eles iriam se interessar mais em concluir o trabalho e em realizar a apresentação. Mas, por mais que eles tenham gostado de fazer o trabalho, muitos se queixaram da dificuldade de organizar as coisas em grupo, como bem destacou Pietra. Eu, a partir dessa constatação, refleti sobre como ajudá-los a se organizarem em trabalhos dessa natureza e também sobre a dificuldade que eles sentiram em trabalhar desse modo. Estão a tanto tempo na posição confortável de fazer as tarefas sem a necessidade de grandes embates ou, até mesmo, sem questionar que, quando surge algo um pouco desafiador, ficam parados, desorientados.

Pietra destacou ainda que *“a parte mais importante pra mim foi os documentários que você passou e também, ah! isso de sentar e conversar com cada um foi bem importante pra mim”*.

10. Valentina

Valentina sempre foi uma aluna quieta e observadora. Entre os amigos, ela estava sempre sorrindo ou questionando. Percebia em seus olhos um grande “por que” estampado o tempo todo. Quando interferia durante a fala de outro colega era sempre para questionar o motivo de tal direção de pensamento. Sua entrevista foi sozinha, ela trabalhava no período da tarde e, por esse motivo, eu a entrevistei durante o horário de aula com a autorização do professor que ministrava aula para a sala dela.

Sempre chegava na hora, sorria e dava “*bom dia*”. Tinha os cabelos quase sempre presos e lisos, fazia progressiva nos cabelos, mas não usava eles soltos. Durante o ano da pesquisa, a aluna pouco falava, mas era sempre aquele olhar atento voltado para mim quando a maioria da turma estava entretida com outras coisas.

Apesar de falar pouco, ela dizia muito nas poucas palavras que compartilhava e nos gestos que revelavam sua maneira de ver o mundo. Naquele ano, Valentina passou por uma mudança interna que foi refletida nas suas vestimentas, cabelo e jeito de agir. Passou de cabelo longo e liso para um cabelo curtíssimo e natural. Deixou de falar tão pouco, passou a se colocar mais, ainda com cautela e sempre muito racional. Escreveu uma das poesias mais lindas da escola, revelou a sua transformação ali. Sobre esse fato, a aluna declarou: “*Acho que a pessoa se expressa, né. Quando você gosta de escrever, gosta de se expressar, acho que a poesia é um bom caminho*”.

Contou-me, na entrevista, que passou por um período de desânimo. Quis desistir da escola. Sua mãe, com quem ela foi falar a respeito dessa decisão, autorizou que ela faltasse e disse que queria ver quanto tempo ela aguentaria ficar sem ir à escola. Perguntei o motivo e ela respondeu:

“Por causa da... tipo assim, muito desinteresse. Eu chegava na escola, você acorda cedo, você quer estudar. Aí chegava na escola era aula vaga ou então uma matéria que você não... não era uma matéria que você queria aprender. Acho que eu fiquei desinteressada mesmo” (Entrevista com a aluna Valentina).

Questionei sobre o motivo de ela ter voltado, ela faltou às aulas por uma semana, ela disse: “*Mas aí eu vi que não ia valer a pena*”. Então perguntei como ela estava lidando com o desinteresse, visto que nada mudou de fato. Sempre haverá alunos desinteressados. Ela respondeu: “*Eu tentei buscar outra forma de ver a aula. Por que tava chato, eu tentei achar um ponto positivo na aula. Tem aula que eu tô sem energia pra fazer tudo. Pode ver que eu fico um pouco deitada às vezes*” (Entrevista com a aluna Valentina).

Sempre foi uma aluna aberta, pronta para conversar, sempre atenta, observando tudo. Sobre os pontos que ela achou mais fortes durante o ano das intervenções, ela destacou como a música é significativa.

“A música eu acho que é tudo. A aula fica bem diferente, independente do estilo da música. Não importa a música. É ter uma música na aula. Tem gente que gosta de rock, sertanejo, funk, mas acho que não importa. O importante é a letra, que nem a letra daquela mulher que você trouxe. Muito bom! Nossa! Eu não ouço aquele estilo de música e eu super gostei porque ela retrata a realidade, ela faz você refletir, entendeu? Não importa a

música, desde que faz a pessoa pensar, refletir, vale a pena” (Entrevista com a aluna Valentina).

Sempre procuro reconhecer esses alunos dentro da sala de aula, há sempre um aluno “âncora”, costumo imaginar que algum deles me fará querer ficar ali, por isso o nome âncora, eu olho para esse aluno e penso que vale a pena enfrentar o descaso que, não podemos negar, existe em sala de aula.

Na sala da pesquisa, tive mais de um desses. Durante o ano, alguns foram se aproximando e isso mudou minha perspectiva como professora. Ao final dessa pesquisa, na fase da entrevista, tive a chance de compreender o quão é importante dedicar um tempo a ouvir os alunos, não apenas entre um exercício e outro, mas, de fato, conversar com eles. Porém, isso demanda um tempo extraclasse que nem sempre nós, professores, temos. Não posso afirmar que isso seria uma solução, na educação a gente está sempre inventando soluções, mas acredito que os professores poderiam organizar suas aulas de maneira a estabelecer rodas de diálogo com seus alunos. Uma conversa sem um tema específico, sem orientações de trabalho ou de produção escrita. Momentos de reflexão. Alguns alunos apontaram essa necessidade. Valentina foi uma dessas.

Sei das dificuldades que os professores enfrentam para cumprir o seu trabalho, mas é de extrema importância que possamos conhecer os alunos para além dos muros da escola. Conhecer e valorizar as vivências dos alunos é, assim como já dizia Paulo Freire, o caminho para uma educação significativa. Como você, caro leitor, pôde notar, eu trouxe peculiaridades de alguns dos meus jovens alunos. Conhecê-los foi fundamental para realizar essa pesquisa e meu trabalho naquele ano letivo. No entanto, retomo minha reflexão a respeito das dificuldades que nós, professores, enfrentamos no dia a dia escolar. A Educação deveria ser prioridade no nosso país, as salas de aulas deveriam contar com espaço amplo e arejado, e com recursos que ultrapassassem os livros didáticos. A remuneração do professor também deveria ser justa perante a tantas obrigações e funções. Reconheço que muitos de nós não têm tempo livre para estar com os jovens alunos, por vezes nem na sala de aula, devido a tantas cobranças que recaem sobre nós. O número elevado de alunos em sala também dificulta esse trabalho. Eu, que fui professora e pesquisadora, não pude conhecer todos com a mesma profundidade. Enfim, não temos condições ideais de trabalho e não sei se um dia teremos. Reafirmo, portanto, a minha crença na Educação e no caminho que valoriza e respeita as diversidades existentes na escola e, diante de tantos impasses, deixo uma palavra que me acompanha nesses primeiros (de muitos) anos de docência: resiliência.

3.5 O novo local da escola e os eventos especiais do ano letivo

Durante a pesquisa, passamos por uma mudança de prédio. As aulas ocorreram até a metade do ano em uma escola compartilhada com alunos do Ensino Fundamental I e, por conta disso, as atividades da escola de Ensino Médio eram adaptadas ao cenário de uma escola municipal. Veja na imagem abaixo uma foto da escola que pertencia à prefeitura de Regente Feijó.



Figura 4 – Imagem retirada do Google Maps – imagem de satélite da escola antiga.

Essa é uma imagem de satélite disponível na internet. Os espaços eram divididos em 1: quadra esportiva, 2, 3, 6 e 7: salas de aula, 4: pátio, refeitório, biblioteca, salas de aula do Ensino Fundamental I e secretaria da escola municipal e 5: sala da direção junto com a coordenação e com a secretaria escolar e sala dos professores.

A sala pesquisada tinha aulas no espaço de número 6, nesse espaço tínhamos duas salas. Os espaços eram amplos, tínhamos um campo de grama antes da quadra que era coberta e tinha arquibancada. Os eventos da escola ocorriam na quadra e todos

ficavam bem acomodados ali. A mudança de prédio gerou expectativas na equipe escolar e nos alunos. Esperávamos que, ao termos um espaço somente nosso, poderíamos moldá-lo ao nosso gosto, mas não foi assim que aconteceu.

Abaixo segue a imagem da escola atual, usamos o mesmo nome ainda por conta dos uniformes que os alunos já compraram e estamos em processo jurídico para decidir qual escola terá que mudar o nome: a escola da Prefeitura ou a do Estado.



Figura 5 – Imagem retirada do Google Maps – imagem de satélite da escola nova.

A imagem, também de satélite e disponível na internet, é da escola nova, os espaços são organizados em 1: sala da direção, secretaria e sala dos professores, 2: na parte inferior temos o pátio, a cantina e o refeitório e na parte superior seis salas de aula, a biblioteca, a sala de informática e a sala da direção, 3: quadra descoberta e sem arquibancadas e 4: estacionamento dos funcionários.

Para abordar o funcionamento da escola, de acordo com o prédio, vamos nomear de escola antiga o local compartilhado com alunos da prefeitura e de escola nova o local onde as aulas acontecem atualmente.

Na escola antiga, as atividades eram organizadas em acordo com as atividades da escola municipal. Os alunos do Ensino Médio não podiam sair na terceira aula, pois era o momento do intervalo dos alunos da prefeitura. Alguns alunos reclamavam disso e diziam que na escola nova seria diferente.

As datas comemorativas eram organizadas de maneira que atendessem aos dois públicos, a única festa em que os dois participavam era a festa junina, havia apresentações das crianças, a quadrilha dos jovens, bingo e barracas de comida organizadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

As demais atividades eram realizadas separadamente. Inclusive o uso da quadra e do pátio era reservado com antecedência, pois não havia condições de dividir o espaço nas atividades cotidianas devido ao número alto de alunos e à diferença de idade: crianças de até doze anos e jovens de, no máximo, dezoito anos.

Na escola nova, não temos que dividir o espaço, mas temos entraves como a quadra ser descoberta, o que impede a organização dos jogos interclasses, por exemplo. Além disso, temos um espaço que é pouco iluminado durante a noite, o que impossibilita a realização de festas.

Estamos nesse prédio desde a metade do ano de 2016, até o momento a única atividade realizada fora do horário de aula foi a colação de grau dos alunos concluintes, mas devido à pouca iluminação, nesse ano, a previsão é de fazê-la no anfiteatro municipal. No ano de 2016 não tivemos os jogos interclasses, o que chateou muito os alunos. A gestão escolar optou por fazer os jogos apenas em um dia (acontecia em três dias na escola antiga) por conta do sol e da falta de arquibancada para acomodar a torcida, as atividades não tiveram o mesmo impacto que tinham na outra escola: um momento de descontração e de aproximação entre professores e alunos.

As atividades extracurriculares realizadas na escola no ano de 2016 foram: Partilha, Gincana do Meio Ambiente, Soletrando, Festa Junina e Sarau, que contou com o lançamento do livro de poesias feitos pelos alunos.

A partilha aconteceu na semana da Páscoa, todos levaram algo para comer e juntaram-se para ouvir palavras do pastor, sobre a gratidão e o amor, e para comemorar a data, tomando café juntos. Foi um momento rico, pois permitiu aos professores sentarem-se junto dos alunos e conversarem de maneira mais informal. Eu, professora/pesquisadora, aproveitei esses momentos para conhecer um pouco mais meus alunos.

A Gincana do Meio Ambiente aconteceu no mês de junho, tivemos jogos competitivos e cooperativos, desfile de moda com roupas feitas de material reciclado e caça

ao tesouro. Na escola antiga, tínhamos muito espaço para organizar essas atividades, na escola nova não conseguimos realizar esse evento ainda. No ano de 2016, a gincana foi um sucesso, tivemos a participação de todos os alunos (o que não correu na Partilha, por exemplo), as torcidas se organizaram e eu, particularmente, fiquei ainda mais próxima da minha turma pesquisada.

Durante o evento, uma das atividades era acertar a bola na boca do palhaço, nenhum dos alunos representantes das turmas havia acertado. Os alunos sugeriram que poderíamos escolher professores que representassem a sala nessa atividade. Aceitamos e fomos escolhidos por eles. Fui escolhida pela turma pesquisada e acertei a bolinha na boca do palhaço. Isso gerou uma explosão de alunos no meio da quadra pulando em volta de mim e comemorando a vitória. Foi sorte, mas foi também a melhor sensação daquele ano: pular e comemorar com a turma.

O Soletrando, assim como a Partilha, não consegue abarcar todos os alunos. São selecionados três alunos de cada sala para disputar o prêmio na frente da escola toda. Muitos alunos não gostam e se negam a participar do processo de seleção na sala de aula, alegam vergonha e dizem que é só para alunos “nerds”. Não conseguimos (professores e gestão escolar) estimular os alunos a participarem, a não ser em troca de pontos na média, o que é muito ruim. Noto que o público da escola pesquisada não se entusiasma com atividades que colocam apenas poucos alunos em evidência. Os alunos dessa escola são muito amigos uns dos outros, as atividades colaborativas são mais bem recebidas por eles.

Talvez essa pouca participação aconteça por não ser uma atividade interessante para o aluno. Ou até mesmo pela falta de representatividade da atividade, visto que são selecionados poucos alunos por turma. Isso demonstra também que as atividades extraclases não podem ser escolhidas aleatoriamente e que os jovens devem ser consultados.

A festa junina aconteceu, também, antes da mudança para o prédio novo, e contou com a participação de todos os alunos e com a organização de quadrilhas da turma da manhã e da tarde. Os professores e funcionários foram convidados pelos alunos para participar da quadrilha, eu participei e muitos professores também. Dancei quadrilha com um dos alunos da turma pesquisada, pude sair para ensaiar com eles algumas vezes e, quando era permitido, eu conduzia o ensaio no lugar da professora de Educação Física, com o auxílio dos alunos do Grêmio. Além da participação dos alunos e da equipe escolar, tivemos a participação da comunidade, pois uma das atrações era o bingo.

Os alunos concluintes do Ensino Médio conseguiram doações e organizaram as barracas que vendiam alimentos com a finalidade de arrecadar recursos para a formatura.

Agonia

No mundo em que vivemos hoje em dia
A sociedade piora dia-a-dia
Pessoas morrem todos os dias.

Uns sofrem pela cor
Outros rejeitados pela família
E outros que caíram no mundo das drogas
Cada um com sua agonia.

*

Minha lucidez

Eu poderia falar sobre várias coisas
Mas escolhi falar sobre personalidade
É algo polêmico porque ninguém aceita a verdade.

“Ser igual a todos
É medo de se mostrar
Como realmente é”
Eu roubei isso do site de uma mulher.

Em poucas palavras
Ela disse tudo e muito mais
E isso me completa,
Me satisfaz.

Importar-se pra quê?
Os outros vão falar
É perda de tempo
Tristeza no olhar.

Sou louca sim!
O mundo não merece minha lucidez
Seja quem você é,
E se assume de uma vez!

*

Escuros e claros

Tu dizes que somos iguais
Somos únicos aos olhos de Deus
Mas essa mentira não me vais mais,
Pois somos diferentes aos olhos teus.

Se é a minha cor escura, digas
Se é a minha fala dura, gritas
Se é de onde vim, me contas
Mas não minta pra mim, não dê-me as costas.

Sua religião só lhe prega a igualdade
Mas o seu interior discorda
Pois para a sua verdade
Escuros e claros não puxam a mesma corda.

*

Roupa não define caráter

Nós mulheres ouvimos
Tanto por aí
Anda de short curto
Pra chamar atenção dos guris.

Quando uma mulher é abusada
Todos julgam pela capa
Mas mulher nenhuma
Deve ser violentada.

Nesse mundo preconceituoso
Quando a mulher é violentada
A culpa ainda é da vítima
Que usa roupa descolada.

Enfim, nada justifica
A violência contra a mulher
Independente de roupa e de tudo
Mulher deve ser respeitada.

Como podemos perceber, por meio da poesia, os jovens alunos fizeram suas denúncias, questionaram, tocaram em assuntos que consideravam importantes e, dessa forma, mostraram aos outros a sua visão de mundo.

Os estilos e culturas juvenis são as formas pelas quais vai-se configurando a experiência da condição juvenil. Os sujeitos jovens procuram ingressar na esfera pública de diversas formas (através da música, do trabalho, das

expressões culturais, etc.), construindo formas próprias de sociabilidade, exercitando a convivência social e o contraditório espaço das diferenças (BARBIANI, 2007, p. 147).

O exercício de se colocar para o mundo por meio da linguagem é algo que exige coragem, esforço e vontade. Esse projeto da escola, que permanece até hoje e ganha força a cada ano, foi bem acolhido pelos jovens alunos, mesmo aqueles que se demonstraram resistentes de início. As poesias foram selecionadas pela equipe de professores, os alunos demonstraram alegria em participar desse processo, diferente do que aconteceu no Soletrando, por exemplo.

3.6 Dilemas éticos e reflexões sobre o delineamento metodológico

Durante o ano da pesquisa me aproximei muito dos alunos e isso exigiu de mim uma dedicação extraclasse. Particpei de conversas na praça, de festas surpresas e, a pedido deles, trouxe alguns alunos para conhecer a Unesp de Presidente Prudente. Trocava cartas com alguns deles e realizei um projeto com um grupo de alunos para uma das disciplinas que fiz na pós-graduação. Esse contato fora da escola rendeu bons frutos em sala de aula, pois eles topavam o que eu propunha com facilidade. Foi um ano atípico na minha vida profissional.

Dedicar-me a conhecer os jovens daquela turma foi uma das coisas mais gratificantes. Os vínculos estabelecidos permanecem até hoje, mas tive que “frear” essa relação extraclasse quando uma das alunas veio pedir que eu ficasse com a guarda dela. Na ocasião, a mãe dela iria para o Japão morar com o pai, mas ela não aceitava essa mudança e convenceu a mãe de que eu seria a melhor tutora para ela. Eu neguei e expliquei meus motivos e então percebi que não podia me envolver tanto com os alunos.

São muitos os dilemas éticos que sofremos quando extrapolamos o espaço escolar. Conhecer a realidade dos alunos e ouvir deles desabafos mexeu muito comigo e isso teve reflexos na pesquisa e na minha vida profissional. O ano de 2016 foi mais do que um ano de pesquisa, foi um ano de desafios que eu revelo aqui nessa dissertação. Para me aproximar dos alunos e compreender seus anseios, tive que investir tempo, horas que passei com eles sem saber ao certo o que eles queriam de mim. Aprendi muito durante a pesquisa, mas também me senti sobrecarregada e impotente em alguns momentos.

Quando iniciei aquele ano de trabalho e de pesquisa, após ter contato com os estudos no campo da juventude e após muitas reuniões de orientação, eu acreditava que poderia facilmente articular as manifestações juvenis ao currículo oficial e, inocentemente,

pensei que encontraria tempo para realizar esse trabalho, mas não foi assim. A mudança de perspectiva foi predominante nesse processo.

As exigências de uma pós-graduação somadas as de um profissional efetivo e às exigências do meu grupo de jovens alunos me sobrecarregaram. A velocidade com que os alunos mudavam de ideias e sugeriam propostas para as aulas foi mais alta do que a minha capacidade de organização. Percebo que é humanamente impossível realizar um trabalho eficaz em pouco tempo, mas que, mesmo assim, pude obter alguns bons resultados. Talvez a sensação de impotência tão “martelada” nessa pesquisa esteja, principalmente, na consciência de que eu poderia ter feito mais.

Tentando acompanhar a velocidade das manifestações juvenis eu mudava de perspectiva. Um dos exemplos dessa mudança foi quando os alunos pediram para escolher o tema dos seminários, como eu avaliaria a apresentação, domínio da norma-padrão e da estrutura de um texto expositivo, e como o tema não implicaria nisso, eu permiti. Os alunos elogiaram essa atitude e demonstraram maior interesse na realização do trabalho, porém, em outra atividade parecida eles requisitaram que eu escolhesse os temas, pois disseram que quando eles tinham que escolher ocorria muitos conflitos com o grupo e que alguns se recusavam a fazerem o trabalho.

Mesmo conversando sobre a importância de eles resolverem esses conflitos, a maioria pediu que eu escolhesse os temas e assim foi feito. Não houve outros momentos em que eles escolheram os temas. Sempre que a oportunidade surgia, eles se recusavam e pediam que eu ordenasse as tarefas. Fui surpreendida diversas vezes com essa postura. Demorei em compreender o motivo dessa mudança. Ao final, julgo que eles preferem não gastar o tempo deles debatendo sobre o trabalho, preferem usar o argumento de que vale nota e quem quiser que faça. Esse ponto foi esclarecido na entrevista, os alunos confirmaram que foi muito difícil se organizarem em grupo.

Mudei de perspectiva também quando selecionei músicas para as atividades propostas pelo material a partir do gosto musical da maioria dos alunos, eu esperava um maior interesse, mas isso não aconteceu. Levei músicas diferentes que poucos alunos conheciam e a atividade aconteceu da mesma maneira. Durante as aulas de língua portuguesa, pouco pude aproveitar desses dados, mas percebi a predominância do estilo musical sertanejo universitário, preferência da maioria, em eventos realizados pela equipe escolar como, por exemplo, festa junina, gincana e interclasses. Sempre que os alunos podiam colocar suas músicas era esse estilo que aparecia, além do funk. A respeito das músicas, nas entrevistas,

dois alunos afirmaram que não importa o estilo musical, desde que a música permita uma reflexão.

Percebi, em meio a tantas tentativas de trazer as manifestações juvenis para as aulas, que os alunos esperam que eu dê as orientações e ordens para que eles executem as atividades em troca de uma nota. Eu observo os alunos agindo como máquina de copiar. Essa conduta talvez seja um resquício da cultura do silêncio que abordamos no início dessa pesquisa. É uma situação mais confortável para os alunos aguardar as ordens ao invés de refletir em como fazer determinada atividade. Essa passividade não é saudável, por esse motivo, busco instigar os alunos para o questionamento, tento tirar eles dessa zona de conforto a qual ainda estão mergulhados, infelizmente.

A grande dificuldade que tive, ao realizar essa pesquisa, foi o fato de ser, ao mesmo tempo, professora e pesquisadora. A metodologia foi uma feliz escolha, pois a pesquisa intervenção permite que, mesmo tendo estabelecido objetivos, que haja mudanças durante o percurso. Os jovens alunos modificaram as aulas e a minha visão em relação ao conteúdo e às expectativas juvenis.

Na maioria das aulas, eu, na minha versão professora Kelly, queria cumprir o currículo e passar os conteúdos exigidos para depois olhar para o jovem. Percebi, ao longo dessa pesquisa, que eu colocava em primeiro plano a necessidade de cumprir minha obrigação profissional. A pesquisadora Kelly, no entanto, buscava enxergar nas atitudes e nas palavras dos jovens os seus pedidos e as suas vontades. O conflito existiu e persiste, pois, além dessa dupla, temos a Kelly pessoa humana, que também tem desejos e expectativas.

Ao me aproximar do jovem e ao mostrar para ele a importância de estudar os conteúdos propostos, obtive a aceitação da maioria. Eles precisaram confiar em mim e entender que o esforço feito pelo professor só tem sentido se ele, o aluno, quiser aprender. Esse foi um trabalho diário, foi preciso convencer os alunos, demonstrar interesse pelas suas culturas e articulá-las às aulas, quando era possível. Falhei muitas vezes devido ao meu cansaço, às questões externas que surgiram e que atravessavam minhas aulas (aplicação de provas externas, principalmente), aos dias ruins para os alunos, às condições climáticas, enfim, aos problemas que acontecem em 50 minutos de aula.

A metodologia sugere que haja sempre nas aulas um momento de problematização e de conscientização. Eu já havia feito uma iniciação científica usando a mesma metodologia, mas realizando intervenções em uma turma de outro professor e com o auxílio de uma equipe de discentes que participavam do mesmo grupo de pesquisa que eu, portanto, pensei que conseguiria fazer todos os procedimentos em minhas aulas/intervenções,

mas isso não aconteceu. Como professora/pesquisadora tive dificuldades em estabelecer esses momentos que são tão ricos para a prática e para a pesquisa. Em algumas aulas eu consegui, mas, na maioria delas, o tempo foi insuficiente, visto que uma grande parte dele era gasto para estimular o interesse do jovem e articular os saberes deles aos que seriam estudados.

Senti-me impotente em relação a trazer para as intervenções conteúdos que contemplassem as manifestações juvenis. Tínhamos poucos recursos na escola antiga: apenas um multimídia para a escola toda, a biblioteca e a sala de informática ficaram desativadas por um longo período e o pátio e a quadra estavam ocupados por conta do compartilhamento de escolas. Quando precisava de algum desses recursos, a aula não contemplava as sugestões dos alunos. Tivemos êxito quando as sugestões dos alunos conduziam para uma reflexão sobre determinado assunto, sempre fazíamos debates e articulávamos a discussão com a produção textual (artigo de opinião, cartazes, redação, etc.). Trazer para as aulas os assuntos que os jovens levantavam foi o grande aprendizado para mim.

Em relação aos problemas encontrados na obtenção de dados, percebi que alguns alunos tiveram receio em responder os formulários, alguns perguntaram se poderiam falar a verdade e essa atitude demonstrou a descrença deles em uma possível mudança, além de revelar o medo que eles tinham de serem punidos por criticarem.

Nas entrevistas, busquei fisgar a veracidade das respostas, porém elas não foram feitas com todos os alunos que responderam os formulários. Apenas alguns tinham tempo livre e se dispuseram a ir em horário contrário ao período de estudos para contribuir com a pesquisa. As entrevistas foram realizadas ao final do primeiro semestre de 2017, esse fato também dificultou a obtenção de respostas, visto que, muitas vezes, eu precisava retomar o curso da entrevista a fim de que eles falassem sobre o ano da pesquisa; muitos deles se referiam às aulas de 2017. Por conta disso, uma parte das transcrições eu não pude aproveitar.

Com relação às outras turmas, também busco realizar o mesmo trabalho de valorização das manifestações juvenis. Posso garantir que é um caminho repleto de belas surpresas que enriquecem não só o trabalho pedagógico, mas também as relações humanas. Fiz publicação no facebook no ano passado para desejar boa sorte aos meus alunos do 3º ano do Ensino Médio para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Uma prova que eles aguardam ansiosamente para tentar uma bolsa nas faculdades particulares, principalmente. Durante o ano trabalhamos muitas questões do exame, os estimulei a realizarem a prova e a se esforçarem para conseguir uma boa nota. Eles comentaram a publicação e com isso pude perceber o quanto eles valorizam as palavras de incentivo vinda dos professores. Mais do que palavras, é preciso acreditar nos jovens. Esse é apenas um dos exemplos de uma amizade que

surgiu quando eu percebi como é interessante e necessário olhar para os jovens sem os preconceitos que a categoria ainda carrega.



Figura 7 - Imagens retiradas da minha página pessoal do Facebook

Diante dos resultados apresentados e após esse longo processo de formação pessoal e acadêmico, posso afirmar que os objetivos dessa pesquisa foram atingidos. Por meio de observações, formulários e entrevistas, pude identificar as manifestações juvenis dos sujeitos da pesquisa. Além de ser presenteada com muitos momentos extraclasse que revelaram o quanto a amizade e o respeito entre professor e aluno repercutem positivamente no ambiente escolar. Quanto ao diálogo entre as culturas juvenis e a aulas, que, no caso, eram de Língua Portuguesa, posso afirmar que não só é possível, mas urgente. As manifestações culturais juvenis quando incorporadas ao ensino dos conteúdos sistematizados enriquecem o processo educativo, e essa ação pode ressignificar esse momento da vida estudantil dos jovens. Compreender e assumir uma postura de valorização das culturas juvenis é uma possibilidade de aproximação entre o mundo juvenil e o escolar, portanto, essa postura pode ser adotada por todos da escola, sem restrições. A escola que acolhe o jovem, que o ouve e o compreende estabelece uma relação de confiança e esse tipo de vínculo, além de ser enriquecedor para o processo educativo, pode gerar bons frutos para a escola do Ensino Médio como, por exemplo, a diminuição da taxa de abandono e a ressignificação dessa etapa do ensino.

Como professora, percebi que realizar esse diálogo ressignificou também a minha própria práxis. Cada turma que eu conhecia exigia de mim o olhar atento e a escolha minuciosa de assuntos, de leituras, de questionamentos que eram importantes para cada uma delas. Fiz uma escolha ao iniciar essa pesquisa. Portanto, minha práxis é constantemente avaliada por mim e por eles. Estou sempre tentando demonstrar para eles a importância que atribuo às suas práticas, aos seus anseios e às suas dificuldades.

Essa relação não é, porém, livre de conflitos. Mesmo estabelecendo esse vínculo afetivo com meus jovens alunos passo também por situações difíceis com eles. A indisciplina acontece, as conversas em excesso... enfim, minhas aulas são comuns, mas há sempre um toque dos jovens que me acolhe e me conforta em meio ao caos que é, às vezes, a sala de aula. Finalizo com uma foto que retirei da lousa em um dia de caos. Uma jovem aluna, compadecida ao me ver pedir silêncio inúmeras vezes, escreveu na lousa o recado que ficou gravado na minha memória e no meu coração.

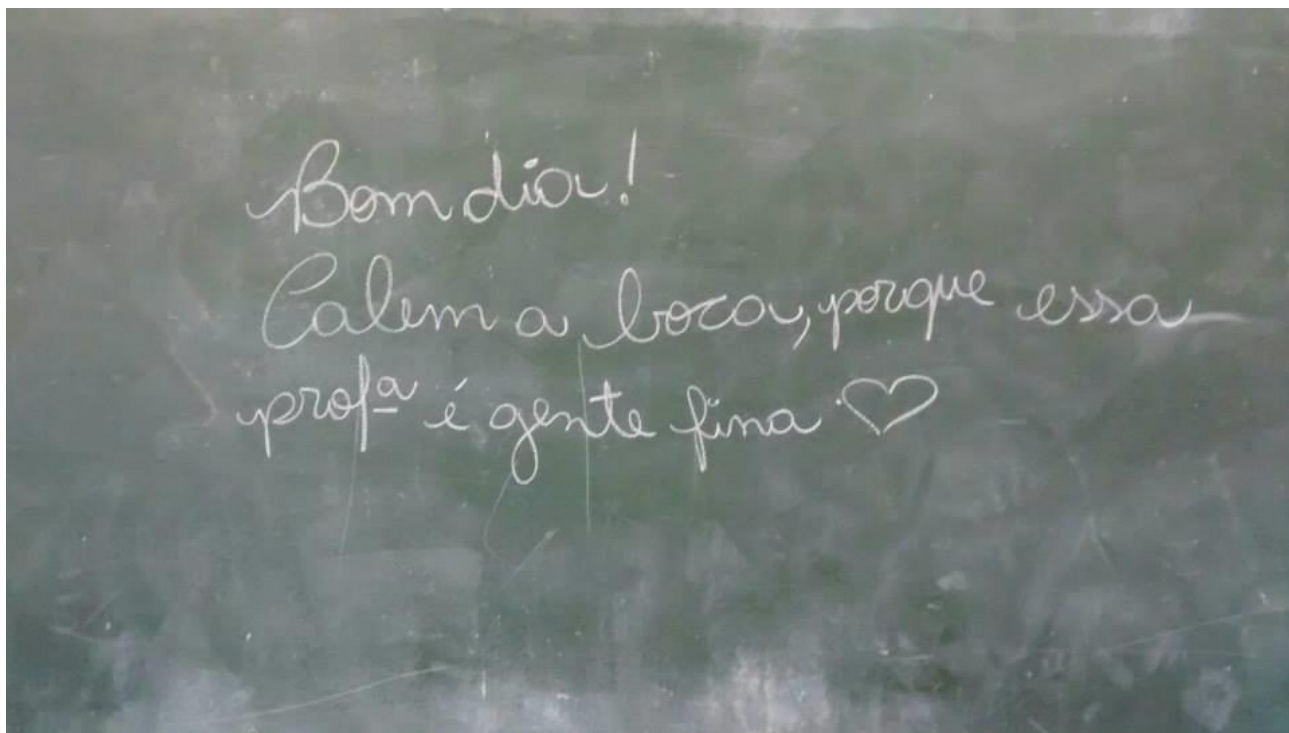


Figura 8 - Foto retirada por mim em uma das aulas/intervenções

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada “*Culturas Juvenis no Ensino Médio: ressignificando a prática escolar*” estabeleceu como objetivos identificar quais eram as manifestações das culturas juvenis de jovens alunos de uma sala do Ensino Médio em uma escola pública na região de Presidente Prudente/SP e analisar de que forma a disciplina de Língua Portuguesa pode realizar um diálogo integrativo com as culturas juvenis, garantido a apropriação dos conteúdos sistematizados. Revelo, contudo, que o segundo objetivo sofreu uma modificação ao longo da pesquisa, afinal, o objeto transpôs os limites da disciplina. Ao longo dessa dissertação, esclareci como fiz o diálogo entre as minhas aulas e as culturas juvenis e esclareci, também, que não pude articular o currículo completo de língua portuguesa com as manifestações juvenis, mas que pude fazê-lo em muitas reflexões e debates, principalmente, e que, dessa forma, pude obter reflexos positivos, não apenas para a pesquisa, mas na sala de aula e no vínculo estabelecido entre meus jovens alunos e eu, o que permitiu que eu pudesse conhecer os jovens.

Como apontado nessa dissertação, na contemporaneidade, as escolas que atendem jovens no Ensino Médio são alvos de críticas tanto por parte dos docentes, quanto por parte dos discentes. Professores reclamam da falta de compromisso dos alunos e alunos afirmam que a escola não tem sentido para eles. A crise do Ensino Médio é revelada também por pesquisas que destacam que a evasão escolar é maior nessa etapa do ensino. Há também estudos de diversas áreas que demonstram preocupação com a situação do Ensino Médio principalmente nas escolas públicas.

Para fundamentar essa pesquisa, buscamos aporte teórico nos estudos do campo da juventude, dentre os autores lidos podemos citar Pais (1990, 2003, 2006), Melucci (2007), Feixa (1999), Abramo (1994, 1997), Peralva (2007), Spósito (1993, 1997), Carrano (2002, 2009, 2011), Dayrell (1996, 2007).

Além desse referencial, que foi de grande importância para auxiliar a pesquisadora no processo de refinamento do olhar para as culturas juvenis, realizei leituras voltadas ao campo da Educação para compreender como o processo de ensino-aprendizagem afeta a história da humanidade e como nós, professores, contribuimos para essa história ao formar pessoas capazes de agir conscientemente no mundo.

Com o aprofundamento de leituras no campo da Educação e da Sociologia da Juventude, vislumbrei uma possibilidade de diálogo entre o jovem e a escola. Tais leituras revelaram a necessidade de a escola considerar e valorizar as múltiplas culturas existentes em seu espaço para tornar-se, de fato, um local onde os alunos queiram estar. Por meio do

conhecimento e da valorização das culturas juvenis, seria possível ressignificar o processo de ensino de ensino-aprendizagem e, com isso, tornar as aulas interessantes para os alunos e, conseqüentemente, para os professores.

A proposta de valorizar as culturas juvenis em sala de aula ainda sofre críticas por ser confundida com momentos de descontração. Essa compreensão está equivocada. O fato de compreender, valorizar e deixar fluir as culturas juvenis em sala de aula não se trata de, unicamente, agradar o jovem e muito menos de deixar para segundo plano os conteúdos sistematizados.

É necessário compreender primeiro que suas culturas são como um ponto de partida para aprofundar e ressignificar as aulas e alguns conteúdos sistematizados que compõem o Currículo. A proposta se refere, portanto, ao ato de contemplar, durante o processo de ensino-aprendizagem, as manifestações e os anseios do jovem para que o ensino seja significativo, contextualizado, interessante e desejado.

Os conteúdos sistematizados e as culturas juvenis não estão em um cabo de guerra. Assim como, a escola, as disciplinas e as suas regras não pode representar um modo de ataque ao jovem, mas funcionar como um modelo de interação social. Um local onde existe respeito mútuo e, mais do que imposição, que haja a conquista. Quando o jovem percebe o seu valor para a escola, para a disciplina e para o professor, ele retribui positivamente.

Diante do contexto atual em que se encontra o Ensino Médio público, a hipótese levantada para essa pesquisa foi a de, por meio da valorização das manifestações culturais juvenis, ressignificar as aulas ministradas pela professora/pesquisadora.

Essa pesquisa ocorreu no ano de 2016, em uma escola pública que atende alunos no Ensino Médio e que está localizada na região de Presidente Prudente/SP. Os sujeitos da pesquisa foram jovens alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

A turma escolhida era a única do primeiro ano do Ensino Médio em que a professora/pesquisadora ministrava aulas. Esse foi, portanto, um critério de escolha, visto que seria interessante continuar com a turma no ano subsequente, caso fosse necessário realizar mais procedimentos para a pesquisa, como, por exemplo, entrevistas para obter esclarecimentos.

Havia também uma relação de afinidade com a turma, fato que possibilitou um mergulho no mundo juvenil também fora da escola. Os jovens alunos sempre se colocaram abertos às sugestões da professora/pesquisadora, eram (e ainda são) alunos questionadores e muito participativos.

Para realizar a pesquisa foi preciso, portanto, definir algumas estratégias metodológicas que pudessem contemplar as expectativas criadas por mim. A metodologia escolhida foi de natureza qualitativa, denominada pesquisa intervenção. Esse tipo de pesquisa exige a aproximação entre pesquisador e objeto de estudo, mais do que isso, exige o estabelecimento de um vínculo, por esse motivo a escolhi. Além disso, dessa maneira pude aliar estudo e trabalho, visto que além de pesquisadora, fui também professora da turma pesquisada.

As aulas/intervenções ocorreram no período de um ano letivo e os procedimentos utilizados para coleta de dados foram: observação participante, registros em diário de campo e a aplicação de formulários e de entrevistas.

A observação participante aconteceu durante as aulas e os registros em diário de campo foram feitos no momento mais próximo ao ocorrido (durante as aulas, quando era possível, ou logo após as aulas). As anotações feitas giravam em torno de acontecimentos e de impressões que eu, professora e pesquisadora, sentia ao longo das aulas/intervenções.

Os registros foram analisados ao final do processo e as observações consideradas de maior relevância foram discutidas no capítulo referente aos resultados. Alguns trabalhos realizados em sala traziam questões levantadas pelos jovens, principalmente com relação a falta de sentido em estar na escola, esses trabalhos foram organizados junto aos registros de diários de campo, afinal, faziam parte das propostas de aula/intervenção planejadas pela professora/pesquisadora.

Os formulários foram aplicados no início e no final da pesquisa, o primeiro deles com o intuito de realizar um levantamento do perfil dos jovens alunos pesquisados e o último com a finalidade de verificar, por parte dos alunos, se as atividades propostas por mim haviam, de fato, realizado o diálogo com as culturas juvenis.

As entrevistas ocorreram ao final do processo de pesquisa e tiveram como objetivo esclarecer alguns pontos abordados nas aulas. Após apresentar para os jovens os pontos que foram destacados nos resultados como momentos de diálogo com as suas culturas (explanção feita por mim, durante as entrevistas), verifiquei com eles quais foram, no ponto de vista deles, as contribuições feitas para o processo de ensino a que eles estavam submetidos.

Ao colocar para o jovem as estratégias utilizadas para realizar esse diálogo entre as suas culturas e as minhas aulas/intervenções, notei que alguns deles perceberam que houve o diálogo e outros se deram conta apenas após a explanção.

Para demonstrar os resultados da pesquisa foram selecionados alguns fatos considerados mais importantes para a efetivação do diálogo entre as culturas juvenis e as aulas, alguns dados dos formulários, alguns trechos das entrevistas e alguns apontamentos feitos pelos próprios jovens alunos, seja por meio de questionamento ou por meio de produção escrita.

Ao final do capítulo dos resultados, elenquei, também, alguns fatos relevantes que ocorreram com outras turmas do Ensino Médio. Afinal, o trabalho com as culturas juvenis não se deu apenas devido à pesquisa, pois é também uma escolha pessoal.

A escola precisa garantir o mesmo ponto de partida e chegada para todos os jovens de todas as classes sociais, portanto, é interessante que a proposta da valorização das culturas juvenis esteja atrelada ao ensino dos conteúdos sistematizados.

Essa pesquisa é um apelo aos que se aventuram na compreensão do mundo juvenil, é uma garantia de que vale a pena cada esforço feito pelos professores do Ensino Médio em conhecer e em dar voz aos jovens alunos, em tentar mostrar para si e para os jovens que eles são muito mais do que apenas alunos.

A pesquisa comprovou que é possível abordar os anseios juvenis sem deixar de garantir a apropriação dos conteúdos sistematizados. Os caminhos são muitos, nessa pesquisa elencamos alguns deles, não com a intenção de elaborar receitas, mas sim de apontar propostas. Podemos, por meio da leitura de obra literárias, tocar em temas polêmicos (homossexualidade e prostituição) ou em temas que são considerados pessoais (separação de pais e suicídio), por exemplo. Ou ainda, por meio de uma produção textual, refletir sobre algum ponto importante trazido pelos alunos. Na verdade, o professor precisa manter o olhar atento aos sinais que os jovens enviam.

Compreender as expressividades dos jovens é compreender que o diálogo com as culturas juvenis não é um conjunto de técnicas a serem aplicadas em sala de aula para entreter ou conquistar os alunos. É, sim, um caminho para conhecer e compreender o jovem, um meio de respeitá-los, de ouvi-los e, com isso, possibilitar a eles novas perspectivas de vida. Por ser um processo único, cada realidade trará ao ambiente escolar manifestações diversas, não é possível controlá-las, mas é possível olhar para elas sem preconceitos. Essa proposta que pode contribuir para mudar o cenário atual do Ensino Médio e dar sentido ao processo de escolarização para os jovens. É preciso captar o que está nas entrelinhas das falas (e também dos silêncios) dos jovens para não perder a chance de conectar o ensino às culturas juvenis.

Ao final da pesquisa eu, professora/pesquisadora, pude perceber que o esforço feito por mim para conhecer as manifestações culturais juvenis e as valorizar no processo de ensino surtiu efeitos não apenas no espaço escolar, mas também fora dele. Refinar o olhar para captar as mensagens dos jovens é algo irreversível, compreende-se a importância de olhar o outro além da figura do aluno. Aprender a olhar o outro foi a grande contribuição dessa pesquisa para a minha vida não só acadêmica, mas, principalmente pessoal.

Por esse motivo, destaco a relevância dessa pesquisa que, mais do que revelar resultados de uma realidade específica, revela que é possível haver diálogo entre as culturas juvenis e a escola, e que esse diálogo promove a inserção e a emancipação social a partir da relação entre o saber construído, o saber sistematizado e a diversidade existentes nas diversas culturas juvenis, para uma educação para a prática da liberdade.

Somos conscientes de todas as dificuldades que habitam o ambiente escolar. Todas as escolas enfrentam problemas dentro e fora do seu ambiente, recebem alunos de diversos níveis sociais e com inúmeras dificuldades de várias naturezas. Sabemos dos percalços que o ensino público, principalmente, passa. Mesmo assim, reiteramos a importância de trazer para dentro da sala de aula as manifestações culturais juvenis para que possamos oferecer aos jovens um ensino de qualidade, que valoriza os saberes elencados no currículo e que, ao mesmo tempo, valoriza o ser jovem. Essa postura, quando adotada pelos professores, pode possibilitar aos jovens alunos não apenas atuar na sociedade, mas sim buscar mecanismos para transformá-la para que ela seja mais justa e humana, principalmente num contexto difícil e sem esperança como o que estamos vivendo atualmente. São transformações necessárias para que construamos um mundo melhor, começam, na verdade, pelas pequenas mudanças que construímos no dia a dia.

Realizar essa conexão gerou frutos não apenas nas aulas em que os jovens perceberam que estávamos discutindo assuntos dos seus interesses. O grande ensinamento que compartilho nessa pesquisa foi o fato de concluir que, mesmo durante as aulas em que os conteúdos eram mais fechados (aulas de gramática, por exemplo), como os alunos já haviam percebido que eu os conhecia ou que, pelo menos, eu buscava conhecê-los, eles aceitavam com facilidade o que eu propunha e paravam para ouvir minhas explicações a respeito da importância de estudar determinados conteúdos.

Mais do que aceitar responder formulários ou participar de entrevistas, os alunos aceitaram dividir seus anseios comigo e, ao perceberem que eu os olhava para além do

ser aluno, conectaram-se comigo como pessoas, como seres humanos. Dessa relação de cumplicidade surgiu o diálogo entre as suas culturas e as minhas aulas.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. **Cenas Juvenis**. São Paulo, Página Aberta Ltda., 1994.

_____. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, número especial. Nº 5 – 6, 1997.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Cortez. v.77, p.53-61. maio 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, LCT, 2011.

ARROYO, M. G. Fracasso - sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em Aberto, v. 53, p. 46-53, 1992.

_____. Repensar o Ensino Médio. Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 53 – 73.

BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 138 – 153. jan./jun. 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC., 1996.

CARRANO, P. **Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. Diversia nº1, cidpa Valparaíso, abril 2009, p. 159-184.

CARRANO, P. DAYRELL, J. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101 – 133.

CARRANO, P.; MARTINS, C. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. In: Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CAVALLIN, M. C. As representações dos jovens frente à diversidade sexual no ambiente escolar. In: SILVA, OLIVEIRA (org.) **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba/UFPR/Setor da Educação, 2016.

CECCANTINI, J. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: Retratos da leitura no Brasil 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83 – 98.

DAYRELL, J. “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, J.; GOMES, N. **A juventude no Brasil**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf> Acesso em: 8 dez. 2016.

DAYRELL, J.; REIS, J. Juventude e escola: reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, E., ANTUNES e PLANCHEREL, A. A. **Leituras sobre sociologia no Ensino Médio**. Maceió: Edefal. 2007

FEIXA, C. **De culturas, subculturas y estilos**. In: Feixa, Carles. De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud, Capítulo III. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1999. p.84 – 105. Disponível em: <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0103>> Acesso em: 7 dez. 2016.

FEIXA, C. Del reloj de arena al reloj digital: Sobre las temporalidades juveniles. **Revista de Estudios Sobre Juventud: Ventana central: Aportes a la investigación en juventud**, México, D.f., p.6-27, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 12aed. 1983, 220p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’Água, 1993.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d’Água, 2004.

GAMBA JR; JOBIM E SOUZA, Solange. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: **Educação @ Pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano**. JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

GADOTTI, M. **Paulo Freire uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3 ed. Campinas: Alínea, 2003.

GUIMARÃES, M. A. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, set /out /nov /dez, 2004, n. 27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARGULIS, M. **La cultura de la noche**. In: Margulis, Mario y otros, La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires, cap. I, Biblos, Argentina, 1997. p. 11 – 30. Disponível em: <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0097> > Acesso em: 7 dez. 2016.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M.; CARRANO, P.; NOVAES, R. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 29 – 46.

NEIRA, M. G. **Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula**. Lantuna, v.1, n.1, jan-jul, 2014. Disponível em: <<https://lantuna.files.wordpress.com/2013/01/cruzando-fronteiras-o-currc3adculo-multicultural-119-136.pdf> > Acesso em: 12 jan. 2017.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.1-5, 1996.

OLIVEIRA, R. de C. A. Estéticas juvenis: intervenções nos corpos e na metrópole. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, p.63-86, mar. 2007.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude**—alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1. °, 2. °), 139 – 165.

_____. **Buscas de si**: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. & EUGENIO, F. *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. **Culturas Juvenis**. Lisboa; Imprensa Nacional casa da Moeda, 2003.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M.; CARRANO, P.; NOVAES, R. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 13-28.

PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. CASTRO L. R. de BESSET V. L. (orgs) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Nau editora, Rio de Janeiro, 2008.

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In.: AQUINO. Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para La discusión. **Revista brasileira de educação**, nº 23, p.103-118, mai./jun./jul./ago. 2003.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p.637-652, jul./set. 2012.

ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, Porto Alegre, v. 37, n. 02, p. 169-174, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação; coordenação geral**, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012.

SNYDERS, G. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra S.A., 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, p.161-178, 1993 (editado em nov. 1994).

_____. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5, Set/Out/Nov/Dez; n.6, p. 37 – 52, 1997.

SZYMANSKI, H. ; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 63-86

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: _____. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VIANA, M. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 249 – 267.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**Jovens alunos do Ensino Médio e as Culturas Juvenis: valorizar para ressignificar a experiência escolar**”

1. **Natureza da pesquisa:** Qualitativa.
2. **Participantes da pesquisa:** alunos de uma sala do 1º ano do Ensino Médio, matriculados na escola pesquisada da rede Estadual de Ensino do município de Regente Feijó.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao autorizar a participação neste estudo, O Sr (Sra) permitirá que o aluno (a)..... participe de questionários, de entrevistas e autoriza a divulgação de imagens (com os rostos borrados propositalmente). O Sr (Sra.) tem liberdade de se recusar a autorizar a participação do aluno (a) ou de mudar de ideia e se for preciso interromper a participação do aluno (a) em qualquer fase da pesquisa.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, esperamos que este estudo contribua para área de estudos no campo da Educação e dos estudos voltados aos jovens alunos. Acreditamos que a pesquisa pode contribuir também para estudos voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Os resultados obtidos serão divulgados, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** O Sr (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar seu filho ou dependente para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Confiro 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 e assinatura do Responsável do aluno (a)

RG:

Pesquisador Responsável: Kelly da Silva Oliveira

Fone: 18-99136-8184

E-mail: kellyletrasunesp@gmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE B – FORMULÁRIOS DE PESQUISA

FORMULÁRIO DE PESQUISA 1

Título da Pesquisa: "ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E AS CULTURAS JUVENIS: VALORIZAR PARA RESIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA ESCOLAR".

Pesquisador/Orientador: Kelly da Silva Oliveira/ Márcia Regina Canhoto de Lima

1. DADOS PESSOAIS

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Naturalidade: _____ Estado: _____

2. VIDA FAMILIAR

Cidade onde reside: _____

Você mora com: () os pais () só com o pai () só com a mãe
() familiares () com parceiro/a () sozinho () pensionato
() outros

Sua família é composta de quantas pessoas? () 2 - () 3 - () 4
() 5 - () 6 - () 7 - () 8 - () Mais

Quantos estudam? () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - () Mais

Quantos trabalham: () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - () Mais

Nível de instrução escolar de sua mãe: _____

Nível de instrução escolar de seu pai: _____

A renda total familiar é: () até R\$ 500,00 () de R\$ 500,00 a 1000,00 () de R\$ 1000,00 a 2000,00 () mais de R\$ 2000,00

3. TRABALHO

Você exerce alguma atividade remunerada:

() Trabalho () Estágio () Nenhuma

Período de Trabalho: () matutino () vespertino () integral

Local de Trabalho: _____

Você gosta do seu trabalho? () Sim () Não

Por quê? _____

4. MUNDO JUVENIL E ATIVIDADES DO COTIDIANO

Como você definiria a juventude na atualidade? (marque quantas achar necessário)

() uma fase de transição para a vida adulta.

() pessoas comuns com as outras, produtores de cultura.

- () está aliada a problemas como: drogas, sexo, gravidez, vandalismo, consumismo, entre outros.
- () jovens e adolescentes são rebeldes.
- () é considerada uma fase de crises, conflitos e incertezas.
- () é uma etapa que deve ser considerada pela suas peculiaridades/características próprias.
- () engloba indivíduos com uma faixa etária entre 15 e 24 anos de idade.
- () é considerada como o futuro da nação.
- () é uma categoria considerada como um problema social.
- () nenhuma das alternativas.
- () outros _____

Você participa de algum grupo ou associação de jovens? (se necessário assinalar mais de uma alternativa)

- () sim, grupo de jovens da igreja
- () sim, partido político
- () não participo de nenhum grupo
- () outro: _____

O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre? (marque quantas alternativas quiser).

- () gosto de não fazer nada
- () assistir televisão
- () dormir
- () jogar vídeo game
- () ficar na internet
- () praticar esportes/fazer atividades físicas
- () sair com os amigos ou namorada/o
- () estudar
- () ir para as baladas
- () atividades culturais (teatro, cinema, shows)
- () passear no shopping
- () nenhuma das alternativas
- () Outra: _____

Que estilo musical mais aprecia. (se necessário, assinalar mais de uma alternativa).

- () Funk () Gótico () Lambada () Vanerão () Xote () Salsa () Samba
- () Romântico () Sertanejo Raiz () Sertanejo Universitário () Pop () Rock
- () Reggae () Rap () Black () Country () Music () Pagode () Gospel
- () Axé () Hip Hop () Forró () Eletrônica () Metal () MPB

Você toca algum instrumento musical? (se necessário, assinalar mais de uma alternativa)

- () violão/guitarra/viola () teclado/piano () sax () harpa () violino () sanfona () bateria

Outro: _____

Você tem alguma habilidade artística ou esportiva? (se necessário, assinalar mais de uma alternativa).

- () dança _____
- () canto/coral _____
- () teatro _____

- () esporte _____
 () Outra _____

Em relação à internet, quanto tempo você a utiliza em sua vida?

- () menos de duas horas por dia
 () mais de duas horas por dia
 () mais de quatro horas por dia
 () mais de seis horas por dia
 () mais de oito horas por dia
 () não utiliza a internet diariamente

5. ESCOLA

Você gosta da escola em que estuda?

- () sim () não

Motivo: _____

O que você acha que faz falta na escola? (se necessário, assinalar mais de uma alternativa).

- () Jogos interclasses e gincanas.
 () Palestras.
 () Passeios (fábricas, museus, feiras científicas, exposições, excursões, etc.)
 () Músicas no intervalo.
 () Festival de talentos.
 () Teatro e apresentações (dança, musicais, etc.)
 (_____)
 Outros _____

Quais são, em sua opinião, os principais problemas que os alunos de escola pública enfrentam? (se necessário, assinalar mais de uma alternativa).

- () salas superlotadas.
 () falta de interesse dos alunos.
 () falta de interesse dos professores.
 () falta de comunicação com a gestão (direção).
 () poucas atividades aonde os jovens podem ser protagonistas.
 () aulas desinteressantes e chatas.
 () poucas aulas com vídeos.
 () poucos computadores disponíveis para pesquisas durante as aulas.
 () não ter wi-fi liberado.
 () a proibição do uso do celular.
 () a quantidade de horas que precisamos ficar sentados.
 () a falta de domínio de conteúdo por parte de alguns professores.
 () não gosto do material didático que a escola oferece.
 () poucas aulas de leitura.
 () as aulas não são interessantes, pois não sei como aproveitar o que aprendo na escola.
 () gostaria de poder discutir outros assuntos com os professores além do conteúdo estabelecido.

outros: _____

Muito obrigada pela sua participação. Os dados que você forneceu serão de grande importância para minha pesquisa. Se necessitar de alguma informação, estarei à disposição.

FORMULÁRIO DE PESQUISA 2

Título da Pesquisa: "ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E AS CULTURAS JUVENIS: VALORIZAR PARA RESIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA ESCOLAR".

Pesquisador/Orientador: Kelly da Silva Oliveira/ Márcia Regina Canhoto de Lima

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º e 2º BIMESTRES

O que você mais gostou nas aulas de Português nos dois primeiros bimestres? (se necessário, assinale mais de uma alternativa).

- Gostei da dinâmica no primeiro dia de aula
- Gostei da leitura do livro "Pode me beijar se quiser".
- Estou gostando da leitura do livro "O mundo de Sofia".
- Gostei de assistir ao filme que a sala escolheu, conforme combinado com a professora.
- Gostei do conteúdo estudado.
- Gostei das matérias novas que começam no primeiro ano do Ensino Médio.
- Gostei de fazer a apresentação de texto expositivo com o tema que eu escolhi, pois fiquei mais interessado ao pesquisar (música, literatura, vida extraterrestre, dengue, entre outros).
- Gostei de realizar trabalhos em grupo.

Outros: _____

O que você menos gostou nas aulas de Português no primeiro bimestre? (se necessário, assinale mais de uma alternativa).

- Não gostei da dinâmica no primeiro dia de aula.
- Não me acostumei com a quantidade de matérias que aumentam no primeiro ano do Ensino Médio.
- Não gostei de fazer a apresentação de texto expositivo com o tema livre, preferia que a professora escolhesse os temas.
- Não gostei de realizar trabalhos em grupo.
- Não gostei dos livros lidos.
- Não gosto das aulas, pois são cansativas.

Outros: _____

O que você gostaria que mudasse nas aulas de Português? se necessário, assinale mais de uma alternativa).

- Gostaria de aulas com vídeos.
- Gostaria de fazer debates sobre temas de meu interesse.
- Gostaria de poder usar a internet durante as aulas para pesquisa.
- Gostaria de poder usar a sala de informática em algumas aulas.
- Gostaria de assistir mais filmes.
- Gostaria de aprender outros conteúdos.
- Gostaria de estudar por meio de músicas: paródias ou a partir de letras das músicas que eu gosto.
- Gostaria de fazer trabalhos em grupo.

() Gostaria de fazer as atividades diárias em dupla.

Outros: _____

Muito obrigada pela sua participação. Os dados que você forneceu serão de grande importância para minha pesquisa. Se necessitar de alguma informação, estarei à disposição.