

HESLLEY MACHADO SILVA

JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO:

Demandas em relação à escola

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

Outubro de 2000

HESLLEY MACHADO SILVA

JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO:
Demandas em relação à escola

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti.

Pela memória de meu pai Cléber,
pelo papel norteador que ocupou
em minha vida.

Para minha filha Priscylla, pela
força motivadora que sua alegria
me traz.

Para aqueles que querem uma
escola pública menos excludente e

que contribua para o presente e o futuro dos jovens.

BANCA EXAMINADORA CONSTITUÍDA PELOS PROFESSORES:

Professora Dra. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (orientadora)

Professor Dr. Leôncio José Gomes Soares

Professor Dr. Nilton Bueno Fischer

Agradecimentos

A todos aqueles que, de uma forma ou outra, contribuíram para que eu pudesse chegar ao final dessa jornada.

À Maria Amélia, que teve uma participação muito maior que a de orientadora, com a sua compreensão e incentivo.

Aos alunos da Escola Estadual de Itaúna, que durante todo o tempo da pesquisa, estiveram acessíveis e dispostos a participar da mesma.

À direção e demais funcionários da Escola Estadual de Itaúna, que gentilmente nos receberam e não colocaram nenhum obstáculo à pesquisa.

Aos professores e professoras, que aceitaram sem objeções minha presença em sala de aula, mesmo com os transtornos que poderiam advir.

À minha mãe Maria, pela sua presença e apoio em todos os momentos, especialmente os mais difíceis.

Ao meu pai Cléber, pela confiança que sempre teve em mim.

Aos meus irmãos Cléber e Ederson, pela amizade que sempre cultivamos e que tanto me traz equilíbrio.

À minha filha Priscylla, simplesmente pela sua existência.

Aos professores e demais funcionários da Faculdade de Educação da UFMG, que colaboraram para a realização dessa pesquisa.

À Maria Inêz, pela revisão do texto.

Aos colegas do Mestrado, pela convivência agradável e a sempre disposição de ajudar, durante todo o curso.

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract	10
Introdução	12
A pesquisa: um processo vivenciado	25
Capítulo 1 – A Escola Noturna de Ensino Médio	40
1.1. As repercussões das políticas públicas educacionais na escola noturna de ensino médio	41
1.1.1. Resgatando a origem	41
1.1.2. Ensino médio: de quem é a responsabilidade?	43
1.2. Escola noturna: a escola do adulto trabalhador?	50
1.3. A escola noturna: expressão das desigualdades sociais	57
1.4. Política educacional em Minas Gerais: alguns aspectos da realidade ...	64
1.4.1. Repercussões da designação de professores	67
1.4.2. O fim da reprovação e os Projetos “Acertando o Passo” e “A caminho da cidadania” na visão dos jovens	70

1.4.3. Eliminar a reprovação: a que custo?	74
Capítulo 2 – Jovens do Ensino Médio Noturno de Itaúna: Seu perfil e suas Demandas	81
2.1. Por que escutá-los?	83
2.2. O jovem investigado	87
2.2.1. Sua condição de inclusão de forma subalterna	87
2.2.2. Sua condição econômica no município de Itaúna	89
2.2.3. Sua moradia e trabalho	93
2.2.4. Sua permanência na escola	98
2.2.5. Seus desejos, diversões prediletas, ocupações em momentos de folga e suas preocupações	100
2.3. A escola e os novos valores da sociedade contemporânea	107
2.4. Demandas dos jovens do ensino médio noturno	114
2.4.1. Demanda por relações	114
2.4.2. Demanda por conteúdos	125
2.4.3. Demanda por limites	131
2.4.4. Demanda por didática	140
2.5. Algumas propostas apresentadas	151

Capítulo 3 – Organização escolar	
157	
3.1. As suposições	
158	
3.2. A ausência como um fato	159
3.3. A atuação esperada	
164	
3.4. O que os jovens encontraram	
176	
3.5. As conseqüências	
182	
Considerações finais	
187	
Referências Bibliográficas	
201	

RESUMO

As demandas dos jovens de ensino médio noturno em relação à escola, constituíram o objeto dessa dissertação. Buscamos captar a maneira pela qual

essas expectativas foram concebidas. Também foram alvos de investigação os processos que devem ter influenciado a construção dessas demandas. Procuramos compreender como o perfil do jovem e sua condição sócio-econômica têm ressonâncias no que ele espera da escola como contribuição para sua vida.

Em um primeiro momento, detectamos as conseqüências da implantação de políticas educacionais, especialmente as mais recentes, tanto no cotidiano quanto na relação que o jovem estabelece com a escola. Em seguida, buscamos identificar as características dos jovens pesquisados e suas demandas específicas frente à escola. Entre as demandas manifestadas pelos jovens destacam-se a necessidade de relações interpessoais, sejam entre si, com os professores, ou com o pessoal da administração da escola. Notamos, ainda, a importância dada pelos pesquisados aos conteúdos das disciplinas e a necessidade de que estes sejam apresentados de forma adequada. Segundo os jovens, é necessário que a escola imponha limites e regras bem definidas, para que haja uma disciplina que resulte em aprendizado. Por fim, manifestaram o desejo de que os professores usem uma didática apropriada ao seu perfil, que prime pela seriedade, pelo diálogo e, como complemento, pela criatividade. Ouvimos, além disso, que os jovens mostram-se insatisfeitos com as respostas dadas aos seus anseios, pelos agentes da organização escolar.

Concluimos que a grande complexidade dos problemas da escola noturna se sobrepõem e interagem continuamente, dificultando muito qualquer intervenção para solucioná-los. Vimos o destaque dado pelos jovens ao papel dos professores na mediação desses problemas e percebemos que demonstraram valorizá-los também em outros aspectos. Notamos o repúdio de toda a comunidade escolar às políticas de não-reprovação e a percepção, por parte dos jovens, do abandono em que se encontra a orientação e manutenção do ensino médio e, especialmente, dos cursos noturnos. O desejo de ser ouvido e a comprovação de que os jovens tem algo a dizer foi outro aspecto que nos impressionou. Finalmente, detectamos em seus depoimentos e discussões que a carência de uma organização escolar adequada e de aulas produtivas foi uma questão recorrente. Destacamos porém que ao se referirem

à escola, mesmo que com certo desânimo, apresentavam a esperança de que ela poderia contribuir para o seu crescimento pessoal.

ABSTRACT

The demands of young people in middle night teaching in relation to school were the object of this dissertation. We tried to pick up the way by which these expectations were received. The processes that must have influenced the construction of these demands were also an investigating target. We tried to understand how young people's profile and their socioeconomic conditions result in what they hope from school, as a contribution to their life.

In a first time, we detected the educational politics implantation, specially the newest ones, either in their daily life or in the relation young people establish with school. After we tried to identify the features of those young people investigated and their specific demands before school. We observed that, among the demands manifested by young people, the need of interpersonal relations, either among themselves or with teachers or the staff of school administration is detached. In addition we observed the importance given by the investigated people to the contents of the disciplines and the need of these contents to be presented in an adequate way. According to young people, it is necessary to school imposing well defined limits and rules in order to have a discipline that results in learning. At last, they wanted that the teachers use an appropriate didactics, according to their profile, which excel by seriousness, dialogue, and as a complement, by the creativeness. In additions, we heard that young people are dissatisfied with the answer given to their anxieties, by the school organization agents.

We concluded that the big complexity of the problems is they overlap themselves, interacting continuously, making difficult the investigation, to solve them. We noted the emphasis given by young people to the teacher's role in mediating these problems, and we saw that young people demonstrated appreciate them in other aspects. We noted the repudiation of the whole school community to nonreproval politics, and the perception from young people of the abandonment in which the orientation and maintenance of middle teaching is, and specially of night courses. The wish of being heard and the confirmation that young people have something to say was another aspect that impressed us. As last, we detected in their deposition and discussions the lack of an adequate school organization, and productive classes were a recurrent

question. We detected however that in referring to school, although somewhat discouraged them, they hoped that school might contribute to their improving.

Introdução

O propósito dessa pesquisa é conhecer melhor o jovem da escola noturna de ensino médio, caracterizar sua escola e compreender o conjunto de influências que esse jovem e essa escola recebem por parte do contexto social em que se encontram inseridos. Definimos como nosso objeto de estudo as demandas que os jovens têm em relação à escola. Buscamos detectar quais são os principais fatores que influenciam na construção e/ou desconstrução dessas demandas. Objetivamos compreender até que ponto as políticas públicas devem ser responsabilizadas pelas questões que interferem no cotidiano desse jovem e na elaboração de suas demandas frente à escola em que se encontra. Decidimos traçar um perfil desse aluno jovem que tem se tornado predominante na escola noturna de ensino médio, baseando-nos naquilo que foi dito por ele a respeito do mundo a sua volta. Buscamos descortinar os novos valores que se apresentam à juventude atual e a maneira pela qual tais valores tem afetado as relações estabelecidas no interior da escola. Caracterizamos a condição sócio-econômica do grupo pesquisado, identificando quem trabalha ou não, o tipo de trabalho que existe, sua moradia e sua origem escolar, procurando detectar a influência dessa condição sócio-econômica na formação de seus anseios quanto à escola. Pretendemos apresentar suas principais demandas, permitindo-lhes expressar-se com liberdade em seus depoimentos. Gostaríamos de poder, com o nosso trabalho, contribuir para a redução da lacuna existente no campo da pesquisa sobre a educação da juventude. Finalmente, queremos saber se a organização escolar tem respostas para as demandas dos jovens e, ainda, como tem sido a relação dos jovens entre si, com os professores e com o pessoal da administração da escola.

Queremos esclarecer que embora nosso trabalho tenha se desenvolvido na linha de Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos de nossa pesquisa não correspondem exatamente aos sujeitos que até agora foram o foco central da linha de pesquisa seguida. Nossos sujeitos encontram-se, em sua maioria, na faixa etária escolar normal, freqüentam o ensino regular e conseguiram chegar ao ensino médio. Concluimos, então, que os processos excludentes que marcaram a trajetória desses alunos não foram suficientes para que deixassem a escola ou que ficassem distantes dela por longo tempo. A inserção do nosso

tema nessa linha justifica-se na medida em que a escola noturna e o jovem que a frequenta constituem campos de investigação dela e, tendo em vista a presença maciça do jovem na escola noturna, torna-se necessário caracterizá-lo para entendê-la.

Nosso interesse pela escola noturna e pelo jovem que nela estuda explica-se pelo fato de termos estudado numa escola dessas, vivenciando muitas das questões discutidas nessa pesquisa quando estudante do antigo segundo grau. Nossa trajetória como estudante de escola noturna começou quando tivemos necessidade de trabalhar oito horas por dia, não nos restando outra opção para a continuidade dos estudos. Expressamos, no entanto, nosso reconhecimento de que foi a escola pública, com todos os problemas a ela inerentes, que possibilitou nossa formação.

Posteriormente, já desempenhando a função de professor de Biologia, tivemos a oportunidade de trabalhar em uma escola noturna que, na ocasião, passava por um complicado processo de municipalização. A referida escola, que vinha de ser estadual, convivia com grandes conflitos internos entre professores, alunos e direção, além de, freqüentemente, ocorrerem ali atos de vandalismo. Notamos que a imagem negativa que havia, na época, em relação a essa escola desfez-se, tornando-a hoje uma escola com certo prestígio na cidade. Perguntamo-nos, o que aconteceu? O noturno, considerado anteriormente o turno mais problemático, revelou-se tranqüilo, pelo que pudemos observar nos dois anos que lá lecionamos, tempo em que não ocorreu nenhum incidente digno de nota. Os alunos continuaram os mesmos, vindos da mesma comunidade, com as mesmas características anteriores. O espaço físico não sofrera grandes alterações, se antes inadequado, permaneceu assim. Seríamos ingênuos se atribuíssemos tal mudança simplesmente a um fator ou outro, como, por exemplo, a troca dos professores, ou a uma nova relação com o poder público mantenedor daquela escola. Mas percebemos que uma nova postura da administração escolar foi fundamental, na medida que conseguiu cobrar dos professores que cumprissem seu papel e, ao mesmo tempo, manteve com eles um relacionamento respeitoso, alcançando também o respeito dos alunos por meio da reciprocidade e do diálogo. Essa experiência levou-nos à reflexão de que é possível uma escola

noturna que funcione a contento, a despeito das dificuldades que enfrenta. O mais importante é que hoje vemos no município pessoas que cursaram aquela escola naquele período freqüentando cursos superiores, alguns já lecionando, confirmando nossa opinião de que, provavelmente, boa parte desse potencial humano teria sido perdido, caso a escola não tivesse reagido diante do quadro de descrédito e descaso em que se encontrava.

Reportamo-nos a outra experiência observada durante três anos, em uma escola pública noturna, que possuía um perfil diferente da escola já citada, uma vez que essa escola era voltada para o ensino supletivo. Novamente, chamou-nos a atenção a capacidade da escola de, por meio da administração escolar e dos professores, não só estabelecer uma relação de respeito e de compromisso com os alunos, mas, ainda, intervir de forma positiva, estimulando o interesse pela continuidade dos estudos. Despertou-nos a atenção o fato de que, apesar do curso supletivo não exigir a presença dos alunos, a maioria deles tinha uma freqüência relativamente boa, revelando que a escola tornara-se, além de um espaço útil, um local agradável para o convívio.

Houve, além do exposto, vários eventos que despertaram nosso interesse pela pesquisa em educação. Em reunião com uma autoridade escolar do município, esta declarou que, baseando-se em “várias pesquisas”, havia necessidade urgente de se pensar em substituir-se o modelo da escola noturna, fracassado, na sua visão, pelo ensino não-presencial (supletivização) ou até pelo ensino à distância. A partir de nossa experiência, discordamos veementemente, argumentando que o assunto, a nosso ver, precisaria ser melhor pensado e discutido, criando-se uma celeuma no local. Pouco tempo depois, convidados a participar de um encontro e mini-cursos sobre Educação de Jovens e Adultos, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e ministrado pela equipe da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, percebemos no discurso dos palestrantes e dos professores uma sintonia de ideais e, principalmente, um interesse em investigar esse campo da educação. Logo após, em busca de mais informações na mesma Universidade, notamos que havia outros que compartilhavam de nossas inquietações e que estas constituíam potencial para pesquisa.

Em vista da natureza das questões a que nos propusemos, em nossa pesquisa optamos pela abordagem qualitativa. Quando intentamos detectar o que o jovem busca na escola, tornou-se relevante dar voz a esse sujeito, e, sendo assim, a perspectiva qualitativa pareceu-nos a mais adequada. O que não significou, no entanto, que abandonamos a perspectiva quantitativa, pois vários aspectos quantitativos foram necessários para a caracterização do contexto. Tentamos, dentro da visão de GOERGEN (1986), superar o antagonismo habitual das duas abordagens, percebendo a possibilidade de colaboração e complementação entre as duas.

A montagem de um quadro mais amplo, no que se refere à escola como um todo; as ressonâncias das políticas públicas; e, ainda, outros dados que permitiram traçar um perfil do jovem aluno; constituíram a contribuição da pesquisa quantitativa para que, posteriormente, pudéssemos aprofundar as questões próprias do cotidiano, por meio do processo de observação.

A predominância da abordagem qualitativa justificou-se a partir da percepção de que só podíamos conhecer e entender qualquer jovem quando pudéssemos, por meio de um contato mais próximo, observar e ouvir sobre o seu dia-a-dia escolar, captando seu comportamento como sujeito, diretamente no contexto em que se pretendia investigá-lo, buscando assim um significado para sua ação. SANTOS FILHO afirma que: *“..., a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado-contexto na qual ela se dá e esta compreensão depende daquela ação particular.”* (1995:43)

Outra característica que pautou nossa pesquisa foi a predominância inicial da coleta de dados descritivos, em que tivemos o cuidado de prestar atenção ao grande número de elementos que apareceram no ambiente pesquisado. Algumas atitudes que, aparentemente, pareciam banais, à medida que foram se alinhavando, revelaram-se muito significativas para a compreensão da questão estudada.

Foi nossa pretensão desvendar como se constrói, na dinâmica da sociedade, a interação do aluno com a escola e, então, perceber como esse jovem elabora sua expectativa em relação a essa mesma escola. O processo vivido pareceu-nos importante para entendermos as demandas que, enfim, os alunos têm em relação à escola noturna de ensino médio e os elementos que

contribuem para o surgimento de tais demandas. Recorremos ao comentário de SANTOS FILHO sobre o foco da pesquisa qualitativa quando justifica essa visão: “... o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o ‘como’.” (1995:44)

Uma das bases do trabalho foi a ênfase dada ao que foi dito pelos sujeitos pesquisados, e aos significados que eles dão às experiências vivenciadas na escola. Buscamos, então, quando demos ouvido aos grupos e aos indivíduos participantes, compreender suas atitudes, algo que dificilmente perceberíamos apenas com a observação externa. Estivemos atentos ao alerta feito por BODGAN e BIKLEN (1982) in LUDKE e ANDRÉ (1986), qual seja, revelar o ponto de vista dos participantes, encontrar meios de checagem das informações, ou por meio da franca discussão do grupo, ou mesmo comparando-as com dados de outros pesquisadores que estudaram a questão.

Na coleta de dados de nossa pesquisa procuramos utilizar uma abordagem etnográfica, entretanto, durante a pesquisa de campo, tivemos necessidade de fazer adaptações e de redefinir detalhes específicos da questão que estudávamos.

Em uma abordagem etnográfica, atentamos (WOLCOTT in LUDKE e ANDRÉ, 1986) que há sempre a preocupação de inserir o fato investigado, mesmo que este seja aparentemente limitado ao universo escolar, em um contexto cultural mais amplo que ultrapassa os muros da escola. Em nossa pesquisa tivemos o objetivo de identificar os valores emergentes que caracterizam a sociedade contemporânea para relacioná-los com o jovem excluído socialmente, procurando mostrá-los como aspectos de uma mesma realidade; também quisemos mostrar que as influências das políticas públicas educacionais, expressas por meio dos projetos implantados recentemente e as influências da organização escolar estão interligadas no cotidiano do jovem estudante. Tentamos sempre entender cada aspecto da nossa indagação em relação com o todo.

Outra questão importante dessa metodologia de pesquisa que levamos em consideração foi a necessidade do pesquisador estar presente o maior tempo possível no trabalho de campo. Procuramos assim, experimentar uma interrelação bastante intensa com os jovens pesquisados e com o ambiente

escolar deles. Nossa pretensão era o maior envolvimento possível para compreendermos a essência do universo pesquisado.

O tempo de pesquisa foi outro aspecto que julgamos importante para nosso trabalho. Durante um ano estivemos acompanhando a vida escolar, ouvindo, discutindo, observando, indagando; para, ao final, termos uma melhor compreensão do universo citado.

Utilizamos vários instrumentos para a coleta de dados pois essa era uma premissa do trabalho a que nos propusemos. Usamos, no entanto, com mais ênfase os instrumentos mais consagrados na pesquisa etnográfica, ou seja, a observação direta das atividades do grupo estudado e as entrevistas, nas quais recolhemos as explicações e interpretações individuais daquilo que ocorria no grupo.

Escolhemos para ser nosso campo de pesquisa a maior escola estadual de Itaúna que, além de possuir elevado número de alunos, especialmente no turno da noite (quando iniciamos nossa pesquisa, eram mais de mil os matriculados), localiza-se no centro da cidade, permitindo-nos, e a toda a clientela, um fácil acesso. Tais fatores favoreceram nosso trabalho no sentido de uma amostragem significativa pois graças a eles, percebemos uma grande diversificação das realidades sociais, já que os alunos não vinham de uma só área da cidade.

Além disso, pudemos observar, inclusive, a maneira pela qual as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais implantadas nos últimos anos ali repercutiram. Houve, também, uma grande facilidade de nossa parte em inserir-nos junto ao corpo docente, e, embora não tivéssemos lecionado na referida escola, essa inserção pesou a favor de nossa escolha, pois acreditamos que não houve impacto negativo com nossa presença.

Os jovens sujeitos de nossa pesquisa apesar de virem de diferentes partes da cidade, têm como ponto comum o que MARTINS (1997) chama de “inclusão de forma subalterna”. Sua inserção social faz-se em um sub-emprego, precário e instável, muitas vezes ameaçado. Frequentam uma escola que eles mesmos e a sociedade em geral não consideram ideal. Em sua maioria fazem parte do que BETTO (1998) chama de “novos pobres”, temem o desemprego futuro, têm esperança de que a escola possa ajudá-los

na escalada social, mas a realidade que os cerca lhes diz o contrário. Vivem no temor de que possam cair mais ainda, tanto social quanto economicamente, caso não consigam um emprego melhor, ou não progredam nos que já possuem, quando terminarem os estudos. Têm contatos, seja na escola ou no convívio social, com pessoas mais abastadas, vivendo muitas vezes em um limbo social, e querem fugir das suas origens, sentindo-se inseguros, com medo de nunca atingirem seus objetivos.

Partindo do que comentamos até agora, ao começar nossa pesquisa vimos-nos diante de um universo muito amplo, com um número enorme de sujeitos. Buscamos então, por meio de um questionário, aprofundar nossa visão, reduzindo a amostragem e transformando os dados apurados em gráficos que nos permitiram traçar um perfil mais apropriado dos jovens com que iríamos trabalhar. Iniciamos por uma observação geral da escola, para depois aplicarmos o questionário, somente em três turmas, uma de cada série. Só depois de apuradas as informações obtidas com o questionário e de conversarmos com os professores das turmas em que foi aplicado, partimos para uma nova etapa: as entrevistas.

Para as entrevistas selecionamos um grupo de alunos de cada uma das três salas já trabalhadas. Para trabalhar com esses grupos usamos o conceito de “grupo focal”, na ótica de MINAYO e outros (1999), em que a idéia é a de uma “conversa com finalidade”, ou melhor, a entrevista gira em torno de um foco de interesse em que a conversa é direcionada por um roteiro temático aberto. O esquema inicial é concebido de forma a proporcionar o máximo de liberdade entre entrevistador e entrevistado, podendo ser acrescido e modificado por novas perspectivas e novas questões que venham a surgir no processo de pesquisa.

Os grupos a serem entrevistados foram selecionados usando critérios de diversificação, evitando idéias preconcebidas e rótulos do tipo: alunos “bons” ou “ruins”. Incluímos nos grupos de seis ou sete alunos, tanto alunos considerados de difícil relacionamento, péssimas notas, ou com dificuldades de assimilação; quanto alguns considerados bons nesses aspectos e, ainda, outros que não estavam nos extremos. Buscávamos assim, maior riqueza de dados, evitando também os estereótipos. Queremos deixar bem clara a nossa

preocupação em ouvi-los sem discriminar nem supervalorizar nenhum depoimento. Se, eventualmente, alguma citação parecer mais longa, isso deve-se ao fato de que deliberamos dar voz a todos, sem distinção.

O questionário e as entrevistas foram instrumentos eficazes para a coleta de dados, contudo a observação revelou-se fundamental para entendermos o cotidiano do jovem sujeito de nossa pesquisa.

Ancorados na perspectiva de BOGDAN e BIKLEN, in LUDKE e ANDRÉ (1986), pudemos com o conteúdo das observações apresentar momentos descritivos em que retratamos as vivências diárias, comuns ou não, para posterior análise. Transcrevemos e comentamos alguns diálogos presenciados e procuramos englobar todo o ambiente escolar com atividades variadas, embora, fundamentalmente, o nosso foco de atenção fosse dirigido para a sala de aula. Ao mesmo tempo que fazíamos essas observações, buscamos registrar e refletir sobre impressões, surpresas e problemas que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

A análise de dados permeou todo o processo da pesquisa. Tentamos progressivamente, no desenvolvimento do trabalho, aprofundar os temas que julgamos mais importantes, cotejando nossa análise com a opinião de autores que abordaram tais temas.

Estruturamos a dissertação em três capítulos. O primeiro (capítulo 1), aborda o quadro atual da escola noturna de ensino médio.

Inicialmente, procuramos detectar as repercussões das políticas públicas educacionais no dia-a-dia da escola como um todo, mais especificamente queríamos identificar a percepção que os jovens têm dessas políticas e a maneira pela qual suas expectativas são moldadas por elas. Discutimos o que consideramos um abandono do ensino médio, constatando que as lacunas existentes na legislação geram desinteresse que, por sua vez, acarreta conseqüências negativas para a escola. Baseamos nossa argumentação em análises da legislação vigente, com suas recentes alterações, reportando-nos a autores como Carlos Roberto Jamil Cury (1998), Acácia Zeneida Kuenzer (1997) e Jane Paiva (1997).

Em um segundo momento, usando os dados coletados, questionamos o fato da escola noturna ser considerada, como comumente vem sendo, como

uma escola para o adulto trabalhador. Discutimos a pertinência de tal consideração, apresentando um quadro que pretende esclarecer que tipo de escola é essa; quem são os seus atores e como se caracterizam; como os alunos vêem essa escola, etc. Autores como Bruno Pucci e outros (1994) e Juarez Tarcísio Dayrell (1992, 1996) ajudaram-nos a refletir sobre a escola noturna e como os alunos a vêem. Já os motivos que levam os jovens a procurar e a permanecer na escola noturna estão fundamentados nas obras de Marília Pontes Sposito (1993) e de Jerusa Vieira Gomes (1997).

Apresentamos também nesse primeiro capítulo a maneira pela qual as desigualdades sociais ficam patenteadas na escola noturna. Para discutir esse quadro de desigualdades baseamo-nos em Miguel Arroyo (1986). Quanto ao papel social que a escola desempenha, encontramos explicação em Maria Thereza Oliva Marcílio Souza (1999) e Jerusa Vieira Gomes (1997), enquanto que para falar dos riscos da naturalização da inferioridade, fundamentamo-nos em Cynthia Sarti (1999). A partir do trabalho de Sérgio Haddad (1997), discutimos a maneira da legislação atuar em relação à escola noturna. A obra de Paul Wills (1991) serviu-nos de referência para tentar definir o papel que a escola noturna desempenha.

Por fim, ainda no primeiro capítulo, afinilamos nossa análise ao discutir alguns aspectos objetivos da política educacional do estado de Minas Gerais. Para tal, documentos referentes à legislação atual e suas mudanças recentes foram consultados. Apoiamo-nos no trabalho de Geraldo Magela Leão (1998) ao abordarmos essa legislação. Apresentamos também a dificuldade de funcionamento da escola pública, em vista do problema criado pela designação de professores, no ano em que foi realizada nossa pesquisa. Posteriormente, analisamos o impacto das medidas que visavam o fim da reprovação e os projetos de “classes de aceleração” no estado. A ressonância dessas medidas pode ser percebida nos depoimentos dos alunos. Encontramos em Tânia Zagury (1999) uma abordagem dos efeitos perversos no ambiente escolar gerados pela redução da reprovação implantada por lei. Em Felícia Reicher Madeira (1998) buscamos referências para compreender os sujeitos oriundos dos novos processos de aprovação sem critérios, ou das classes de aceleração.

O segundo capítulo, trata da questão central de nossa pesquisa: o jovem e suas demandas frente à escola. Inicialmente abordamos o perfil desse jovem aluno, tendo como fontes Angelina T. Peralva (1997), Jerusa Vieira Gomes (1997) e Maria Thereza Oliva Marcílio Souza (1999). Identificamos a condição sócio-econômica desse jovem, partindo das definições de José de Souza Martins (1997) e Frei Betto (1998), discutimos, então, tal condição em relação à escola. Encontramos subsídios para o aprofundamento das questões relativas aos condicionamentos sociais dos jovens estudantes nos seguintes autores: – Paul Wills (1991), Rosana Heringer e outros (1994), Heloísa Helena T. de Souza Martins (1997), Maria Ornélia da Silveira Marques (1997), Juarez Dayrell (1996), Jerusa Vieira Gomes (1997), M. A. Sablag Zainko e outros (1989), Bruno Pucci e outros (1994), Miguel Arroyo (1986) e Marília Pontes Sposito (1989, 1992, 1994, 1996 e 1999). Nos depoimentos dos jovens pudemos nos inteirar de sua auto-imagem, das condições econômicas em que se situam no município de Itaúna, dos tipos de atividades e dos trabalhos que executam, como são as suas moradias e qual é a sua origem escolar. Por meio do diálogo buscamos captar seus desejos, suas diversões prediletas, o que fazem nos momentos de folga, enfim suas preocupações; para chegar, finalmente a retratá-los com clareza e termos condição de indagar sobre suas demandas em relação à escola.

Agrupamos, logo que as identificamos as principais demandas dos alunos em quatro eixos básicos, a saber: – A demanda por relacionamentos; – a demanda por conteúdos mais consistentes nas matérias estudadas; – a demanda por limites que imponham disciplina; – a demanda por uma didática que atenda às suas necessidades específicas. Explicitaremos melhor cada uma dessas demandas.

A primeira demanda que percebemos em suas falas foi a necessidade manifesta de estabelecer relações, seja com seus pares, o que já foi detectado por Juarez Dayrell (1992) ao comentar que os jovens buscam espaços de convivência; seja com os professores, ou com outras pessoas ligadas à escola. Quanto a estas últimas, nosso trabalho avançou ao constatar que desejam estabelecer um elo de confiança e respeito mútuo entre eles jovens e os

professores e, também, entre eles e a administração escolar. Os alunos revelaram acreditar que o estabelecimento de boas relações produziriam alterações positivas, e, demonstraram também, preocuparem-se com as dificuldades que se originam de relações precárias com alguns professores. Apoiamos nossas conclusões no trabalho de Maria Thereza O. M. Souza (1999).

A demanda por conteúdos mais consistentes e adequados às suas necessidades não coincide com a opinião geral a respeito dos interesses da juventude. Há uma idéia corrente de que nessa faixa etária não existe interesse por coisa alguma e de que os jovens não se propõem a fazer esforço. Essa foi, no entanto, a primeira motivação que nos apresentaram para a procura da escola. Em nossa pesquisa ficou patente que querem aprender e esperam receber informações na escola. Apontaram esse motivo como pré-requisito fundamental para seus planos. Mostraram perceber falhas na escola noturna no que diz respeito aos conteúdos e este foi, segundo disseram, um dos motivos das faltas freqüentes dos alunos. Ao descreverem as aulas, muitas vezes referem-se a conteúdos fracos que as tornam desinteressantes, isso foi detectado também por Maria Thereza O. M. Souza (1999). Notamos uma necessidade dos jovens, de receber dos professores, entre outras coisas, informações e conhecimentos, algo que nem sempre acontece. Reclamam até mesmo de titulares das disciplinas, mas a queixa mais freqüente refere-se a professores que fazem substituições em áreas totalmente diferentes daquela em que são formados.

Outro anseio que percebemos foi a necessidade de limites e de disciplina. Esperam que a escola tome medidas para impor esses limites e também que haja regras bem definidas. Os jovens insistiram nessa questão, afirmando mesmo que com os limites e a disciplina a escola seria melhor. Avaliaram os professores em duas categorias, os bons que mantinham a disciplina, “tinham moral”, e os ruins, em cujas aulas imperava a bagunça. Encontramos sustentação para discutir a necessidade de autoridade em Tânia Zagury (1999).

A última grande demanda detectada foi o desejo, manifestado com veemência, de uma didática compatível com suas características. Poder-se-ia

julgar que buscam uma didática para “coitados”, totalmente facilitadora, mas o que vimos não foi isso. Encontramos alunos preocupados com aulas dadas com método, professores que transmitam conhecimentos e informações. Demonstraram que querem ser tratados com rigor e exigência, mas querem também diálogo e respeito; enfim, querem ser tratados como pessoas. Pudemos constatar essas aspirações ao assistirmos a aula que consideraram ideal. Sem grandes recursos pedagógicos, primou-se pela relação saudável, pela manutenção da disciplina e a transmissão de conhecimento. Buscamos argumentos em Bruno Pucci e outros (1994), Tereza Roserley Silva e Julita Nogueira (1987) para levar em consideração que o cansaço decorrente de uma longa jornada de trabalho pode ser um dos grandes entraves para uma boa didática.

No capítulo 3 discutimos a organização escolar e seu papel em relação ao aluno jovem do ensino médio noturno. Que demandas o jovem do turno da noite tem em relação à administração escolar e que respostas ele recebe?. Como é a relação aluno/administração? Foi-nos revelado pelos alunos que há omissão da administração em relação ao turno da noite, uma verdadeira ausência. Encontramos referência a essa ausência no trabalho de Maria Thereza O. M. Souza (1999). Nesta mesma autora e em Maria Ornélia S. Marques (1997), encontramos dados que apontam para o que os jovens esperam da administração escolar. Em Souza (1999) novamente, em Felícia Reicher Madeira (1998), em Geraldo Magela Leão (1998) e Juarez Tarcísio Dayrell (1996), inspiramo-nos para nossas posições sobre a relação dos responsáveis pela administração da escola com os alunos. Por fim, discutimos as conseqüências da falta de uma organização efetiva no ambiente escolar, ancorados na abordagem de Bruno Pucci (1994) e, mais uma vez, em Souza (1999).

Destacamos a importância que as publicações: Revista Brasileira de Educação, com o tema **Juventude e Contemporaneidade** (1997); e Pátio Revista Pedagógica, ao abordar **Jovem e Educação** (1999), foram fontes constantes de nosso trabalho, na medida em que essas duas revistas reuniram vários pesquisadores, várias leituras, a propósito do tema central de nossa pesquisa.

A pesquisa: um processo vivenciado

A presente pesquisa visa detectar as demandas de jovens alunos da escola pública de ensino médio noturno, indagando sobre os processos que, aparentemente, moldam seus anseios. Para tal, julgamos fundamental, como instrumento de pesquisa, a observação e a entrevista. Dividimos nosso trabalho em três momentos distintos, com objetivos bem definidos.

No primeiro estágio buscamos uma observação mais ampla, para que pudéssemos ter uma visão geral da escola noturna e dos seus principais atores: professores, direção e, fundamentalmente, alunos jovens. Diariamente, durante um mês e meio, foram feitas visitas a várias turmas, de forma aleatória, buscando registrar através desse convívio as impressões que pudessem representar a relação do jovem com o ensino médio noturno como um todo.

Em um segundo momento, a observação restringiu-se a apenas três turmas, uma de cada série, com o objetivo de identificar as diferentes demandas, os tipos de relações que constroem essas demandas e as possíveis modificações que podem ocorrer nelas no transcorrer do ensino médio. Buscamos afinar os sentidos para, através do contato, perceber aqueles comportamentos que merecessem ser investigados com maior profundidade. A escolha dessas turmas baseou-se no critério da heterogeneidade, fundamentada na observação direta e em conversas com os professores. Nosso objetivo foi a construção de uma amostragem que pudesse

representar, da forma mais significativa possível, a escola noturna de ensino médio.

Finalmente, no terceiro estágio, foram entrevistados alunos que haviam sido selecionados previamente através de análise das respostas de um questionário, aplicado nas salas com as quais houve maior contato. Procuramos escolher três alunos de cada série para, a partir de uma abordagem qualitativa, poder verticalizar a investigação dos temas que permeiam a pesquisa. Houve a preocupação de evitar casos excepcionais, que pudessem criar falsas imagens. Nos próprios grupos restritos procurou-se a heterogeneidade. Uma atenção especial foi dada às especificidades das respostas por série, na tentativa de detectar possíveis mudanças das demandas no decorrer dos anos.

As primeiras impressões

A marca do descaso

Em meados de março, percebemos um clima de início das aulas, o que nos causou estranheza, uma vez que as aulas tinham se iniciado em fevereiro, já com uma semana de atraso. Faltavam professores para completar o quadro docente, depois de um mês e meio do início das aulas, algumas turmas ainda não haviam tido, por exemplo, nenhuma aula de Química. A direção tentara de todas as formas encontrar substituto, mas o cargo parecia ser pouco atraente financeiramente.

A aparência imponente do prédio da escola mascarava a situação de abandono da área interna. Carteiras em sua maioria estragadas, algumas aparentemente depredadas, certas paredes sujas, etc. Percebemos algum movimento da direção para conservação mas os resultados são pífios. Curiosamente algumas salas pareciam melhores, mas a sala da primeira série que acompanhávamos apresentava um aspecto bem crítico.

Houve um fato marcante: o giz acabou na escola. Tornou-se necessário pedir aos alunos para levarem o giz. Reclamava-se da falta de todo o tipo de material. Papel para fotocópia? Só se os alunos comprassem. Todas as matérias tinham que ser escritas no quadro ou ditadas. Os cadernos de chamada ainda não estavam prontos, as listas de presença confusas, faltavam

produtos de limpeza. Apesar desse quadro caótico, existia uma lista de espera para matrículas e as vagas eram bem disputadas. Perguntou-se nas salas quem tem faltado muito, sugerindo que a vaga poderia ser preenchida. Finalmente a direção pediu aos alunos que contribuíssem com dois reais para despesas básicas, principalmente para que a escola pudesse oferecer merenda.

O governo que é o responsável pela manutenção das condições de funcionamento da escola pública parece distante. Essa atribuição, se já existiu, há muito tempo encontra-se abandonada. A sensação é a de que, uma vez pago os salários de professores e funcionários em geral e, estando o prédio construído, cessa aí o papel do poder público. Não notamos nenhum movimento de reivindicação, a passividade parecia ser geral, não percebemos nenhum canal para essa possibilidade.

O desenrolar de uma noite qualquer na escola de ensino médio...

Apresentaremos eventos relevantes que tendo ocorrido durante um turno escolar permitiram-nos analisá-los.

A chegada

Antes de 18:00h, alguns alunos começam a se agrupar nas redondezas da escola, sentando-se nas escadas. Os grupos vão se definindo na porta da escola, uns mais animados, outros menos. À medida que se aproxima a hora de entrar, o burburinho transforma-se em uma certa agitação. Bate o sinal. Vários alunos que já estavam na porta da escola não entram, seja para esperar o segundo horário, seja talvez, aproveitando-se dos minutos de tolerância do primeiro horário, para gastar um momento a mais e reunir-se para conversar livremente.

É gritante a predominância de jovens com aspecto de adolescentes. Quase não se vêem adultos. A idéia da escola noturna como aquela voltada somente para adultos, não encontra respaldo aqui.

Chama-nos a atenção um certo tipo de aluno jovem que pudemos observar, desde antes do início da aula, e durante todo o primeiro horário na porta da escola. Permaneceram sozinhos, absorvidos em si mesmos,

introvertidos, não conversam, e, só ocasionalmente cumprimentam alguém. Não podemos definir se estão cansados ou se estão mal-humorados, mas não fazem lembrar, nem de longe, a imagem de jovem que temos, ou seja, um ser cheio de energia, ávido de convívio com seus pares, agitado, etc. Parece-nos que a atitude observada foge à realidade concreta da maioria e merece uma investigação posterior.

Chegou a hora da segunda entrada, reinicia-se a agitação, passam-se cinco minutos do horário previsto, alguns alunos reclamam, questionando o porquê da porta estar fechada. Uma aluna diz que é “*burricimento (sic) de escola de pobre*”, revelando um desprezo pela instituição pública. Os impávidos, mencionados anteriormente, continuam na mesma condição. Finalmente bate o sinal. Os que entram fazem-no de forma relativamente ordeira. Alguns resolvem ficar de fora, perguntamo-nos por que, se esperaram tanto?

O primeiro horário

É um horário relativamente tranqüilo, a demora dos professores em chegar à sala coincide com a demora dos alunos. Muitos alunos ficaram do lado de fora, o que se reflete no clima da sala de aula. Esse é considerado um horário morno, em que se dá pouca matéria, pois sabe-se que ela terá que ser repetida. Em algumas turmas, esse parece ser visto como um horário perdido, em outras, os professores o consideram melhor, no que diz respeito à disciplina, pelo fato de o número de alunos ser menor. Há uma grande disparidade na forma de encarar esse momento na escola noturna, alguns o consideram inútil, absolutamente descartável, outros acham que os professores deveriam dar a matéria normalmente, porque o “problema” é daqueles que faltaram e, afinal, tantos faltaram sem nenhum motivo aparente. Não há consenso, e as opiniões variam, inclusive, de série para série.

A sensação é de que para várias turmas, para grande parcela dos alunos, e até para alguns professores e para pessoas ligadas à administração, a aula só começará, efetivamente, a partir do segundo horário. É quase institucional.

Analisando toda a situação observada no primeiro horário, na entrada, e os que ficam do lado de fora, chegamos a algumas possibilidades de conclusões. Primeiramente, quando os jovens encontram um brecha, um caminho de rompimento com a rigidez do horário, tratam de usufruir dela, mesmo que em prejuízo das aulas. De forma contraditória, alguns dos alunos que acham mais graça e se divertem, aproveitando o espaço de convivência e de lazer na porta da escola (DAYRELL), às vezes descansando dentro da própria sala; são os que fazem severas críticas à falta de limites e de regras, reclamam da escola noturna, comparando a “bagunça” desse turno com a ordem do turno matutino. Eles não gostam dessa situação mas parece que não encontram possibilidades para reivindicar e acabam conformando-se, sob a alegação de que à noite é assim mesmo, pois “a maioria trabalha”, então o curso tem que ser mais fraco. Possivelmente por não encontrarem referenciais de resistência, resignam-se com a pouca expectativa de futuro.



O segundo horário

O horário inicia-se com alguns minutos de atraso, os jovens alunos aproveitam-se disso para sair um pouco da sala, participando do alvoroço da chegada do grande número que só entra em sala nesse horário. Em algumas turmas a aula começa efetivamente agora.

Um fato chama a atenção nesse horário: a entrada da supervisora para dar alguns avisos. A pessoa que ocupa o cargo é temida, sua entrada causa um impacto imediato, o ambiente é outro, a turma muda de comportamento.

Mas o que vai nos interessar é o que a supervisora tem para falar e como será a assimilação e a representação feita pelos alunos.

O primeiro tema tratado é o da disciplina, avisa-se que a repressão será severa, sendo a punição pesada. Para reforçar o recado são dados exemplos de atitudes que acabaram em suspensão: Uma aluna que matou aula atrás de uma imagem; outros quatro que se esconderam no banheiro, subiram no sanitário para escapar da “busca”, mas não adiantou, a supervisora encontrou-os todos e os puniu com suspensão. A ameaça é dura se forem pegos no corredor. Realmente, a presença de alunos nos corredores da escola, no horário da aula, praticamente inexistente, não há circulação, nem barulho, mas, em alguns momentos, parece que o conflito transferiu-se para dentro da sala de aula. Mais tarde, depois da saída da supervisora, a turma se mantém em silêncio, logo em seguida ouve-se um aluno imitando passarinho, outro aluno, de outra turma, entra sorratamente na sala para fugir da fiscalização nos corredores, parece ser o que mais os preocupa; percebem-se movimentos que tentam quebrar a rotina, pode ser uma piada, um barulho, uma risada, um enfrentamento.

A supervisora começa um assunto que considera sério: o retorno da reprovação. Ela comenta que os anos de bagunça acabaram, que existe uma nova ordem voltando com o novo governo. Diz que “aquilo” com que os alunos estavam acostumados acabou, que apesar de outras escolas ainda estarem no sistema anterior, nesta escola será diferente. Para reforçar a sua fala ela pergunta se há alguém repetindo o ano, sete respondem que sim, ao que ela retruca: “*estão vendo?*”. A turma como um todo, aparentemente, assimila bem o discurso e, nitidamente, apoia as idéias apresentadas.

As “classes de aceleração” em todas as suas modalidades (ensino fundamental e médio) são duramente atacadas. A supervisora e os próprios alunos argumentam que os estudantes oriundos desses programas não sabem nada, tendo sido empurrados, chegando-se ao extremo de identificá-los entre os presentes e estes, resignados, acabam confirmando tudo que lhes é imputado.

Pudemos perceber no contexto escolar uma nova categoria de alunos. Considerados sem passado de conhecimentos, sem possibilidades de futuro,

são órfãos de uma política governamental adequada, não merecem ocupar o local que ocupam, sendo verdadeiros párias. Dentro do ambiente escolar, desde a direção até os alunos, todos concordam com a situação problemática desse grupo. Discute-se a eficácia das classes de aceleração. Há aqueles que não tiveram condições de estudar no tempo certo e os que não conseguiram fazê-lo (de repetência em repetência), ultrapassando também a idade legal. Seja como for, surge um dilema: ou voltam ao sistema criado para recuperá-los e que falhou em fazê-lo; ou tentam o ensino regular enfrentando o ciclo da repetência, convivendo com o preconceito e, acabando, ao final, desistindo de tudo. Ficamos com as perguntas dos educadores dessa escola: O que fazer com esses alunos? Como a escola lidará com alunos que se consideram incapazes de acompanhar os outros? A volta da “bomba” vai excluir novamente esse grupo da oportunidade do ensino regular? Como lidar com alunos com auto-estima tão baixa e que acabam por ter essa condição reforçada no cotidiano da escola? Cabe aqui uma reflexão sobre as conseqüências das constantes mudanças das políticas públicas e das diretrizes dessas políticas, e, mais ainda, sobre a maneira como o setor educacional tem se engajado em concepções que à primeira vista poderiam até ser positivas, sem, no entanto ter pensado bem em sua implementação e seus possíveis desdobramentos. E, finalmente, chegamos ao tema central de nossa pesquisa: O que é que os alunos estão buscando na escola noturna de ensino médio de caráter regular?

Os recados da supervisora encerram-se com um pedido para que cada aluno pense bem em sua situação, pois podem estar ocupando vagas disputadas por outros e para que, aqueles que não quiserem cumprir com suas “obrigações” disciplinares e de estudo, será melhor que deixem os lugares para outros, porque o turno “noturno” na escola em que estão é muito disputado.



O terceiro horário

Os alunos distinguem basicamente, dois tipos de aulas, com o argumento de que está nas mãos dos professores a condução de um ou de outro modelo, e, eles próprios definem o modelo mais próximo do ideal. Tentaremos apresentar momentos do cotidiano, ressaltados pelos alunos, para expor as duas condições. Chamaremos de “turma A” aquela que representa as turmas que tiveram problemas de disciplina e, de “turma B”, a representante daquelas em que as aulas transcorreram sem maiores transtornos. Ficou claro nas conversas com os alunos durante as aulas, que eles consideraram melhor o modelo B, e pensavam saber de que qualidades o professor precisaria para alcançá-lo. Em contrapartida, mostraram também quais seriam o perfil e as atitudes do professor que levariam à situação A.

No terceiro horário da “turma A”, fomos alertados pelos alunos de que naquele horário não haveria aula, pois que a professora não consegue se impor, nota-se aí que toda a turma molda um novo comportamento. Para começar, a maioria saiu da sala no intervalo, indo para o corredor ou mesmo para o pátio. Dez minutos depois do sinal, chega a professora, poucos percebem sua chegada. Vários minutos depois, quando ela passa a matéria no quadro, são raros os que copiam, percebendo alguns que aquele conteúdo já fora ditado em alguma aula anterior. Inicia-se um barulho que tende a virar algazarra, a professora alerta-os para não confundir a amizade com bagunça,

fazendo ameaças de expulsão e de tirar ponto, entre outras. Há uma breve calmaria, para logo em seguida, voltar o alvoroço. Ela pede a um aluno para ditar a matéria, aparentemente na esperança de que assim conseguirá algum controle, enquanto vai para sua mesa fazer alguma coisa, talvez corrigir provas. Ledo engano. O aluno não consegue ditar nada e a balbúrdia novamente se instala. Numa última tentativa, a professora sugere que se corrijam os exercícios, pois a prova será na próxima aula, e a proposta tem o tom de ameaça. No princípio a idéia funciona, mas na medida em que a maioria não compreende, instala-se novo tumulto. Não podemos avaliar o que incomoda mais, se a confusão causada pelos “bagunceiros” ou a reclamação dos “CDFs” que não estão conseguindo acompanhar a correção. No meio de tudo isso, fica a imagem da professora, perdida, sem nenhum controle, parecendo torcer para que aquela aula finalmente chegue ao fim, mas o pouco tempo que resta daquele horário parece uma eternidade. A professora diz que aquilo não ocorre na escola particular em que ela dá aulas durante o dia, e a revolta dos alunos é maior ainda. Finalmente bate o sinal e o suplício termina. A professora sai rapidamente, alguns alunos já haviam saído um bom tempo antes para o recreio.



Obviamente não existe a aula apresentada, ela é uma colcha de retalhos feita de momentos que levaram ao descambar da disciplina e que foram presenciados pelo pesquisador. Em que tudo isso nos ajuda a responder a pergunta central dessa pesquisa? Pode ser interessante descobrir o que se abomina, para descobrir o que se procura. Esses momentos foram apontados pelos próprios alunos, como situações que levaram ao descontrole. Desrespeito aos alunos; falta de autoridade; algo que foi explicado como “falta de postura”, quer dizer, a incapacidade de lidar com o cotidiano da sala de aula; inexperiência (apesar de não ser regra geral pois existem novatos que conseguem um bom relacionamento e, às vezes, experientes que não o alcançam); falta de conhecimento da matéria ministrada, estas seriam as principais características da professora em questão, e, conseqüentemente, da aula. Chamou-nos a atenção a insistência dos alunos para que essas situações fossem percebidas. Eles diziam: “...veja que o problema não é só nosso.”, “Não temos chance de concorrer no vestibular e no mercado de trabalho.”, “Para que assistir a uma aula assim?”, “...é o mal da escola pública, não tem jeito de tirar o professor.”, “...eles (os professores) chegam nervosos com seus problemas e descontam na gente.” Revelaram, ainda, que gostariam de ter boas aulas, pois, apesar de acharem divertidos os momentos de indisciplina, percebiam que estavam perdendo um tempo precioso e que acreditavam estar nas mãos dos professores mudar essa realidade. Argumentavam, então, sobre a possibilidade de ser diferente, referindo-se ao caso das turmas que caracterizamos como “turma B”.

Passamos agora ao terceiro horário da “turma B”. Antes mesmo do início da aula os alunos avisam: “agora você vai ver o que é professora e o que é aula.” Criamos uma expectativa do que se revelaria uma aula ideal, espantamo-nos ao ver a simplicidade dos critérios usados pelos alunos para essa classificação. A professora ainda não chegou, mas já se percebe um comportamento diferente da turma; a maioria permanece nos seus lugares, uns poucos recepcionam a professora na porta da sala e são bastante simpáticos à sua presença; logo estão todos nas suas carteiras e o clima é muito favorável. Seja ditando, passando no quadro a matéria, explicando, corrigindo questionários ou em atividades de grupo, a aula flui de forma muito agradável.

Curiosamente, nenhuma inovação didática é apresentada, apenas a postura de respeito. Quando solicitada, a professora atende prontamente e mostra conhecer bem a matéria, esses atributos são devidamente reconhecidos pelos alunos. Ela consegue manter a disciplina, anulando qualquer sinal de perturbação, às vezes é irônica, até mesmo ríspida, mas nesses momentos revela-se como alguém que sabe impor os limites, o que é de grande valor para os alunos. E assim a aula vai até o final, sem problemas, de forma ordeira, sem transtornos, com ótima participação dos alunos, com brincadeiras que nunca extrapolam, pois as regras são bem claras, e parecem satisfazer a ambas as partes. Bate o sinal para o recreio, a maioria sai, alguns ainda permanecem conversando com a professora.

Novamente, estamos descrevendo um protótipo, a aula da turma B como um todo não ocorreu como foi apresentada, com todos esses eventos simultaneamente, mas ela foi composta de fragmentos daquilo que os alunos foram mencionando, indicando-nos no decorrer das aulas, e que se ordenaram como uma situação próxima do ideal. A disciplina, a “moral”, parece ser o grande mérito, seguido de uma relação de “amizade”, de um entrosamento em que há limites, e, aliado a essas qualidades: o conhecimento. Impressionou-nos a simplicidade do que os alunos querem. Curiosamente não pedem aulas diferentes, com inovações pedagógicas; querem apenas que a aula seja dada efetivamente, e que ela possa transcorrer normalmente. Não queremos aqui atribuir toda a responsabilidade aos professores. Logicamente, os alunos acabam criando muitas dificuldades, mas o que notamos é que, a partir de algumas características básicas do professor, cria-se uma empatia, que proporciona um bom desenvolvimento da aula.

Essa etapa foi bastante elucidativa, apontando caminhos para o aprofundamento da nossa pesquisa, pois conduziu-nos à pergunta central, relativa às demandas dos alunos.



O recreio

Os grupos se reúnem, alguns compram um lanche, a escola não recebe merenda gratuita do governo, só em meados do ano através de uma gincana conseguiu-se comprar algo, que ninguém sabe até quando vai durar. Nesse momento voltamos a notar certos alunos que permanecem isolados, sem interação com os outros, parecendo cansados, com pouca motivação para entrosarem-se.

Nas conversas que se tornam mais animadas, destacam-se alguns diálogos entre os alunos. Um reclama dos professores que faltaram, dizendo que, apesar de terem chegado cansados, os alunos queriam ter aulas e não tiveram, chama então, os professores de preguiçosos. Contraditoriamente, esse mesmo aluno anima-se com a iminência de sair mais cedo. Outro aluno festeja a mesma coisa. Perguntamos, então, por que não ficar em casa? Ele responde que não tem graça faltar a aula, a diversão está em matar aula, burlar as regras e enganar a autoridade escolar.

Outro grupo comenta o fim da aprovação praticamente automática, e a possível volta da repetência. As opiniões são conflitantes, alguns consideram fundamental a volta da “bomba” para moralizar a escola, outros temem-na porque percebem que *“não sabem nada”* e que acabarão repetindo várias vezes a mesma série. Enfim, dizem que não estão certos do que vai acontecer, pois que a cada dia “eles” falam uma coisa, e que nada está definido.

Uma aluna conta vantagem sobre um fato ocorrido. Ela comenta: *“Ela (professora) perguntou: O que é dualismo? Aí eu falei: não sei.”* Considera a sua resposta como uma grande vitória, e finaliza: *“Foi massa demais.”*

Os diálogos mencionados parecem não ter nenhum nexos, mas, no conjunto, prestam-nos a algumas reflexões. No primeiro e no segundo diálogos revela-se o conflito entre o que se deseja e o que se tem consciência de ser necessário. Buscam o riso fácil, a superação do mundo adulto, são jovens, querem curtir. Paralelamente, percebem que existe uma cobrança, de um lado, e uma grande competição pelo mercado de trabalho, de outro lado. Querem ser tratados como adultos mas, às vezes, comportam-se como crianças. Querem rigor, mas temem-no.

A última fala pode nos revelar a rebeldia, o imediatismo, quem sabe um certo hedonismo. Aquele prazer momentâneo do confronto com a professora compensa os riscos e conseqüências dessa atitude. Afinal houve um rompimento com a expectativa do mundo adulto, esperava-se que ela soubesse a resposta, mas ela não sabia. Mesmo que o completo desconhecimento possa parecer ignorância, e que isso possa trazer conseqüências para a aluna, sua resposta representou um não conformismo, um ato de coragem, mesmo sendo efêmero, mas de que ela se vangloria.

Quarto horário

Um professor faltou, seja porque está de licença e não há substituto, ou simplesmente porque foi embora, sem explicações para os alunos, ou, pior ainda, o professor está na escola, mas por razões diversas não vai dar aquela aula, enfim, o motivo nem sempre é esclarecido, evidenciando o desrespeito pelo aluno. Convencionou-se que, havendo horário vago por qualquer razão, pode-se subir o horário. Chegamos a presenciar certa situação em que uma professora mandou a matéria para adiantar sua aula, por meio da própria professora responsável por aquele horário, ou seja, uma usando o horário da outra, embora ambas estivessem na escola, concluindo: os alunos foram dispensados mais cedo, estando todos os professores presentes.



Um exemplo típico de subida de horário que presenciamos: Já existia a informação de que a professora não veio. Depois de uns dez ou quinze minutos de espera, o professor que ia subir o horário aparece para marcar uma atividade e alerta que, se não participarem não fará mais aquele favor para eles. Há ocasiões em que uma aluna busca um exercício com o professor e passa no quadro, para ocupar o horário vago.

Parece que esse mecanismo favorece a todos, afinal à noite todos já estão cansados e merecem descansar mais cedo e aquele horário está sendo cumprido, mas não é bem assim. Poucos se interessam pela atividade que demorou a chegar, embora a maioria espere para copiar. A algazarra é inevitável. Frequentemente os próprios alunos ficam chamando a atenção uns dos outros, temendo que o mau comportamento possa levar a coordenadora a não deixar mais que se suba o horário. O aviso é sempre absolutamente ignorado. Uma professora costuma vir verificar o andamento do exercício, algumas vezes ela nem aparece, os alunos simulam estar fazendo algo. Houve ocasiões em que, segundo comentário dos alunos, o exercício que foi enviado já havia sido feito em aulas anteriores. Certos alunos reclamam que à noite não há aula. Faltando dez minutos para acabar o horário e praticamente, todos já havendo saído, quase ninguém fez a atividade proposta.



Apesar do aspecto agradável desses procedimentos: subir o horário, saindo mais cedo; não ter aula, podendo fazer bagunça; os alunos notam e apontam os prejuízos que isso lhes causa. Muitas vezes os horários sobem em cascata, isto é, o professor do primeiro horário faltou, então o do segundo manda algo para passar no quadro; no segundo horário, o professor do terceiro pede para fazer um exercício, e assim por diante. O resultado é que chegamos a presenciar casos de turmas em que não houve nenhuma aula com a presença do professor. Nestes casos, os alunos disseram que consideram inútil ir à escola para passar por isso. Outro efeito perverso desse mecanismo é que não sai perdendo apenas a turma onde o professor faltou, mas a turma em que deveria estar o professor que está subindo o horário também tem prejuízo, porque, sendo a escola grande, o professor, na tentativa de “controlar” as duas turmas, acaba passando muito tempo fora das duas salas, resultado: o prejuízo atinge a um número muito maior de alunos.

Quinto horário

Chegamos ao último horário, algumas salas já estão vazias, e, naquelas em que ainda há aula, aparecem realidades distintas. A sonolência torna-se visível entre os alunos. Há resistência à aula por parte dos alunos de algumas turmas, alegando cansaço. Certos professores também parecem cansados.



Novamente uma surpresa. Um professor dá aula normalmente não se importando com o horário, desenvolve tranquilamente o conteúdo, dá exercícios e cobra a execução dos mesmos. Os alunos, por sua vez, respondem prontamente. Temos aqui um professor com algumas virtudes que foram apontadas na “turma B”, descrita no terceiro horário. O lugar comum segundo o qual o último horário, é algo perdido, não encontra respaldo nessa sala.

Finalmente chegamos ao fim da aula, o sinal é recebido como alívio para a maioria dos alunos. Alguns aparentam estar bastante cansados.

Capítulo I

A ESCOLA NOTURNA DE ENSINO MÉDIO

1.1. As repercussões das políticas públicas na escola noturna de ensino médio

1.1.1. Resgatando a origem

Ao falar em políticas públicas, é conveniente lembrar algumas das motivações que nos trouxeram ao mestrado. No biênio 95/96, quando lecionava em uma escola pública noturna que incluía o ensino médio, no meio da incerteza causada pela implantação de mudanças na escola pública mineira. Começamos a perceber os impactos de tais medidas no cotidiano escolar. Indagávamos, então, quais seriam as repercussões futuras das alterações de dogmas tão enraizados nas práticas pedagógicas. “Qualidade Total”, “Aprovação em massa”, “Classes de Aceleração”, “Projetos”, etc., novos termos, ou melhor dizendo, conceitos, que teriam que ser incorporados pela comunidade escolar. Uma questão inquietava-nos: como os alunos absorveriam essas mudanças, haja vista, que nem os diretores e os professores estavam conseguindo assimilá-la. E mais, quais seriam os desdobramentos desses eventos e como eles influiriam na expectativa que esses alunos tinham em relação à escola? Em um ambiente marcado pelo descaso dos governos, pela falta de perspectivas, por um visível processo de exclusão social, tanto para professores quanto para alunos, poderiam tais medidas desencadear novas possibilidades? Ou, elas viriam reafirmar e acentuar o caráter negativo que em geral se atribui ao aluno do ensino médio noturno.

Perceber a maneira pela qual as medidas implementadas pelas novas políticas públicas interfere nas demandas dos alunos jovens do ensino médio tornou-se um dos eixos centrais da pesquisa a que me propusemos. Tanto nas entrevistas em grupo quanto nas individuais, os jovens alunos mostraram-se bastante críticos em relação a essas mesmas políticas. Isso, por um lado, mostrou-se positivo, revelando, não um aluno alienado, como é

freqüentemente julgado, mas um aluno consciente das questões que o afligem. Revelou também, infelizmente, que as repercussões eram muito maiores do que poderíamos imaginar. Descortinava-se um quadro grave, em que a problemática, introduzida com essas novas medidas, parecia afetar todos os agentes envolvidos no processo educativo. Nossa primeira observação foi a de que as conseqüências na auto-estima dos alunos e na expectativa dos mesmos frente à escola foram dramáticas, fazendo-nos crer que a ilusão que tínhamos sobre nossa capacidade de detecção e posterior intervenção para a solução dos problemas da escola noturna de ensino médio era bastante limitada, tendo em vista a complexidade da situação dessa mesma escola.

O quadro mencionado encontra respaldo em autores como MADEIRA:

“..., é fácil entender as enormes dificuldades que enfrentam os setores responsáveis pelo delineamento das políticas educacionais, já que está claro que é extremamente difícil reverter um quadro como este, pois trata-se não só de qualificar os professores do ponto de vista pedagógico, mas também de reverter toda uma cultura de raízes profundas.” (1998:448)

Esse panorama é agravado ainda pela pouca relevância que é dada ao fato de que hoje, a escola noturna de ensino médio constitui-se basicamente de alunos jovens. ABRAMO ressalta tal característica:

“Com relação às políticas públicas, é necessário notar que, no Brasil, diferentemente de outros países, nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, (...).” (1997:26)

Para captar as demandas desses jovens do ensino médio noturno julgamos necessário entender como é essa escola, e como as políticas públicas educacionais interferem na instituição ensino médio noturno, concentrando nossas análises na realidade de Minas Gerais.

1.1.2. Ensino Médio: de quem é a responsabilidade?

“Não, merenda aqui não tem; secretaria, também não tem nada, tudo que cê vai procurar na secretaria não tem nada...”

“É, que nem se você procurar folha, xerox, um, um, tem dia que não tem giz pro professor, ele chega na sala e fala que não tem giz...”

“Eu acho que ele (o governo) deveria mandar mais materiais, livros, muitas coisas...”

“Verba. Porque eu acho que com o livro os alunos iam aprender bem mais.”

Ariana – primeiro ano

Ao percebermos o quadro de descaso e abandono do ensino médio, destacado na fala de uma aluna de primeiro ano, perguntamo-nos qual o significado da LDB, no título III, Art. 40, item VII, quando afirma que o governo deve garantir:

“oferta de ensino regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;”

PAIVA, também, nota que a Lei incorpora a oferta do ensino médio para jovens e adultos:

“... diante de uma leitura e interpretação atentas, observa-se, ainda, que ela expressa uma concepção de Jovens e Adultos, que incorpora, do art. 37, como direito, além do ensino fundamental, também o ensino médio.” (1997:99)

Chegamos a um impasse. Se por um lado a legislação garante que o ensino deva ser ofertado aos jovens, pois que a Constituição de 1988 (art. 206, IV e 208, II) acolheu a gratuidade do ensino médio e a LDB induziu à sua progressiva obrigatoriedade, como aponta CURY, a mesma legislação não caracteriza a que instância do governo caberá a responsabilidade de arcar com a sua efetivação. O mesmo autor busca resposta quando afirma:

“Um certo grau de ‘esquecimento’ pode, hipoteticamente, ser explicado (...) pelas sempre alegadas falta de recursos dos cofres estaduais e falta de responsabilidade direta da União.” (1998:27)

Os alunos tem a noção exata de que a sua colocação é como “um limbo” no ensino médio, notam que não há financiamento para o estágio em qual se encontram e conhecem as conseqüências:

“Não manda verba, a escola então tá um caos, né.”

Elisabeth – segundo ano

“A primeira coisa é mandar verba pro segundo grau.”

Grupo – primeiro ano

“Igual, o primeiro grau, o estado dá mais assistência. Eu acho que devia ser tudo igual, entendeu? (vários concordam) Igual, por exemplo, arrecadou dinheiro para tirar fax, xerox, xerox, das provas. Mas eu acho que o governo podia olhar um pouquinho pra nós também.”

Grupo – segundo ano

Essa percepção do abandono do ensino médio, expressa nos depoimentos citados, mostrando, inclusive o detrimento dele em relação ao ensino fundamental, é acompanhada de uma dificuldade de definição da função do ensino médio, por parte da esfera pública. Autores como KUENZER chamam a atenção para tal fato, quando à propósito do assunto afirma que este é:

“... o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional “stricto sensu”. Como resultado, continua sem identidade, nem sequer física, uma vez que tem crescido nos “espaços ociosos” das escolas de primeiro grau, o que se agrava com o descaso do Estado, em todos os níveis, com um financiamento que atende precariamente uma demanda (16% dos alunos entre 15 e 19 anos) que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral”. (1997:9)

Recentemente, o Governo Federal alardeou que, a partir de então, teríamos um “novo ensino médio”, e apresentou um esboço de como deveria ser o ensino médio. Foram usadas frases de impacto como: *“O ensino agora é para a vida”*, enquanto propagandas diversas na mídia mostravam uma nova pedagogia para o ensino médio, voltada para o cotidiano dos alunos. Em vista disso, perguntamo-nos: Como serão implantadas tais mudanças? Quem arcará com os custos? Como serão rompidas as resistências de toda a comunidade escolar? Será que a falácia do discurso se tornará aplicável ao ensino médio? Pode-se crer que apenas o envio do texto com as sugestões aos professores e escolas, aliado à propaganda, poderá mudar o ensino médio?

Em seus depoimentos, alguns alunos expressaram a discrepância que há entre as proposições do governo federal e a realidade escolar:

“É, eu não vejo utilidade nenhuma naquilo que aprendi.”

Renato – terceiro ano

“(...) quando cê entra na escola, tudo certinho, bonitinho, cê sai daqui... vamos supor, cê entra na quinta série, cê sai no terceiro ano pior.”

“Cê aprendeu a não saber.”

Alunos - segundo ano

O ensino médio revela-se muito mais próximo do realismo duro citado pelos alunos do que da utopia da proposta feita pelo Governo Federal. Basta conferir os resultados da avaliação do ensino médio, realizada em 1998, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De uma forma geral, o desempenho deixou muito a desejar, os alunos acertaram, em média, apenas um terço das questões.

Um dado importante dessa mesma avaliação é a constatação de que o ensino médio no Brasil é predominantemente noturno (65% dos estudantes freqüentam esse turno), ressaltando a relevância de pesquisas que contemplem esse campo.

Outro dado que permite uma caracterização do ensino médio no Brasil, também extraído da mesma avaliação, é relativo ao destino idealizado pelos alunos concluintes do ensino médio.

Os resultados da avaliação revelaram também quais eram os planos dos concluintes do ensino médio para o seu futuro imediato¹:

Em sua fala conclusiva, apresentada na mesma fonte em que foram publicados os resultados da avaliação, o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, busca justificar a tendência da política pública do Governo Federal no que diz respeito ao ensino médio:

“Isso é surpreendente. Esses 29% que pretendem ingressar logo no mercado de trabalho mostram o acerto da reforma do ensino técnico que fizemos. Dar formação profissionalizante para essas pessoas é importante.”

Segundo PAIVA (1998), o destaque feito aos 29% de alunos que pretendem ingressar logo no mercado de trabalho constitui uma leitura enviesada do governo na medida em que não considera os 37,8% que tem planos imediatos de entrada em um curso superior, faltando assim uma política voltada para a maioria. Questiona-se então a proposta de montar um ensino médio predominantemente profissionalizante em detrimento do ensino acadêmico.

Pode-se argumentar, ainda, que desses 29%, 11,6% vão procurar emprego. Isso não quer dizer que necessariamente não queiram dar continuidade aos estudos. É provável que as necessidades básicas emergenciais sinalizem para esse caminho, o que não exclui a possibilidade de que esse aluno tenha interesse em ingressar num curso superior.

A análise dos resultados da avaliação revelou também a necessidade do governo de construir um ensino médio profissionalizante terminal, que venha aumentar a escolaridade da população, mas que não crie uma grande pressão pelo ensino superior.

No grupo pesquisado houve forte tendência (ou pelo menos a vontade) para a continuidade dos estudos, mais acentuada ainda do que a que foi apontada pelo MEC. Apenas um aluno dos grupos entrevistados, num total de vinte e dois, pretendia parar de estudar, cinco desejavam fazer um curso técnico no SENAI para, por meio deste, conseguir empregos que lhes possibilitassem condições financeiras para fazer um curso superior. Mesmo levando-se em conta as condições específicas da cidade de Itaúna, com relativa alta escolaridade da população e disponibilidade de diversos cursos superiores na região, o que se percebe é que os alunos consideram o ensino médio como uma pré-etapa do curso superior. Os depoimentos que transcrevemos a seguir mostram que o anseio por um ensino médio profissionalizante, vislumbrado pelo ministro, não faz parte do ideário dos jovens alunos entrevistados:

“No horário da noite, tirei um horário da sala, um horário para ter um curso, cursinho.”

Ariana – primeiro ano

“Não aqui, na escola mesmo, não dá base, entendeu? Pra essa coisa que eu quero fazer em termos de futuro. (...)”

Peter – primeiro ano

“Eu falei com a minha mãe, eu continuo nessa escola, porque eu não tenho condição de sair daqui, não tenho condições, né, de estudar em escola particular, porque se eu pudesse eu ia. Mas como não tenho, como eu faço, continuo aqui, depois eu faço cursinho, e vou tentando na medida do possível. (...)”

Clarete – segundo

ano

“Olha, busco né, aprender, penso em tentar o vestibular futuramente, tentar uma faculdade e, e...”

“Porque, se eu for fazer vestibular, eu vou ter que fazer um cursinho, vou ter que parar de estudar, estudar muito, mas muito mesmo, pra mim poder conseguir. Porque eu não tenho, não tenho base nenhuma pra fazer vestibular.”

Elisabeth – segundo ano

O desejo manifestado por esses alunos é de que o ensino médio lhes desse condição para entrar em um curso superior. Os discursos revelam grande frustração, revelam também que essa etapa, possivelmente, apresenta um caráter de exclusão social. Na medida em que se definem seus limites, os próprios alunos tentam apontar possíveis saídas, mas resignam-se com as poucas perspectivas. O ensino que eles mesmos julgam ser de segunda categoria, assim como sua condição financeira, constituem um entrave para seus objetivos. Foi detectado pela pesquisa que, apesar da falta de verbas e indefinição das instâncias responsáveis pela manutenção do ensino médio, praticamente todos sonham com uma carreira que demanda curso superior.

Todos os desafios apresentados, no tocante à falta de verbas e financiadores, à metodologia desejada, à visão míope por parte do governo em relação aos anseios dos alunos, mostram um ensino médio pouco pesquisado, portanto, pouco conhecido pelos legisladores. Infelizmente, a necessidade de trabalhos parece ser inversamente proporcional à sua produção, a carência fica evidenciada quando se sabe que, em 1994, na ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – foi extinto o grupo de trabalho sobre o Ensino Médio, com a justificativa da reduzida demanda de trabalhos, e de que estes poderiam ser incorporados por outros grupos. É fundamental a retomada dessas pesquisas, levando-se em conta o grande contingente de estudantes à mercê de políticas públicas que merecem reflexão e aprofundamento.

Finalmente, a situação atual indica que apenas uma pequena parcela do ensino médio permanecerá na esfera federal (escolas técnicas), e que os governos estaduais continuarão abarcando o grande contingente; Di PIERRO (1992:26) já aponta essa continuidade. Torna-se necessário, portanto, conhecer melhor as políticas públicas estaduais para uma melhor caracterização do ensino médio no Brasil.

O gráfico abaixo confirma a distribuição das competências entre os governos:

Fonte: Folha de São Paulo, 16 de junho de 1998.

Adiante buscaremos elementos que nos permitam analisar os efeitos da implantação das recentes políticas públicas no estado de Minas Gerais. Primeiramente discutiremos a questão de que a escola pesquisada, sendo noturna tem características próprias, e que estas repercutem nos alunos.

1.2. Escola noturna: a escola do adulto trabalhador?

Consagrou-se a afirmação de que a escola noturna é voltada para uma maioria de adultos. Essa idéia não encontra respaldo nas turmas analisadas pela nossa pesquisa, levando-se em conta a faixa etária definida pelas Nações Unidas (SARTI, 1999:107) de 14 aos 25 anos. Como vemos nos gráficos da página anterior, são turmas constituídas essencialmente por jovens (apenas um adulto). PUCCI e outros (1994:XII) lançam uma questão que merece ser discutida: *“Que resposta a escola está dando e deveria dar aos alunos-trabalhadores enquanto jovens e trabalhadores?”* É necessário notar que, apesar da pouca idade dos alunos, espera-se deles um comportamento adulto, esquece-se de que, como jovens, demandam referenciais e limites: *“O professor deixando os alunos fazendo o que quer. O aluno já não quer nada, porque de manhã é bem diferente.”* Essa fala, que emergiu da entrevista em

grupo do primeiro ano, tem a marca do mundo jovem. Existe um anseio pelo estabelecimento de uma relação professor/aluno, na qual as regras estejam bem definidas, e, sendo assim, a comparação com o turno matutino é previsível. Enquanto, por parte da escola, espera-se um aluno maduro, responsável, marcado, não pela juventude, mas pelo mundo do trabalho.

“Eu, eu,..., o meu serviço é andando, não sei se você já me viu na rua. O meu serviço é só andar, o dia inteiro andando, chega aqui na escola. Nossa Senhora, é um paraíso, eu sento, numa boa. Muda de professor, tem hora...”

“Dorme, baixa a cabeça, dá uma relaxada, uma coisa assim.”

Peter – primeiro ano

O conflito é esperado, na medida que o aluno que busca limite também quer um espaço de convivência, de lazer (DAYRELL, 1992). No seu ideal de jovem, ele carece de um momento no seu cotidiano para uma risada, uma brincadeira. Caberia à escola estabelecer uma negociação em relação a questão de limites e liberdade. Os jovens alunos pesquisados não manifestaram o desejo de que fosse dado a eles o direito a tudo, porque são trabalhadores cansados, pelo contrário, gostariam de regras e exigências claras, como pode-se perceber no seguinte depoimento: *“...não ser se de manhã é assim, pelo menos dá trabalho pra fazer em casa, a gente fazendo trabalho em casa a gente tá estudando, tá pesquisando...”*. A aluna Elisabeth (segundo ano) revela uma demanda por um ensino consistente, do qual se pudesse exigir o máximo, levando-se em conta suas particularidades. Apesar desse anseio e da necessidade expressada pelos alunos, de uma participação efetiva do professor e da escola no processo de construção do conhecimento, o projeto “Acertando o Passo”, da SEE – MG (1998:17), aplicado nas classes de aceleração, propõe o contrário quando *“...objetiva levar o aluno à produção do conhecimento próprio, com ênfase na autonomia e independência intelectual.”* Mas, paradoxalmente ao referido rigor, os alunos pedem uma relação mais afetiva, em que hajam canais de expressão, e em que sua energia, suas habilidades e suas potencialidades possam ser compartilhadas com os outros alunos e com os professores.

“Conhece muita coisa, tem amizade, eu venho mais pra isso, amizade e estudar (...)”

Clarete – segundo ano.

“Aquele professor que é igual amigo. Eu tenho um amigo, entre professor e aluno.”

Grupo – primeiro ano

PUCCI e outros já alertam para um desafio que a escola noturna está enfrentando:

“A resposta escolar às exigências da realidade do trabalho, que passa pela atualização da escola pública em relação às questões político-científicas, não pode prescindir da consideração de que os alunos, além de trabalhadores, são jovens e adolescentes em sua maioria.” (1994:XV)

Foi uma opção inverter a pergunta. Ao invés de investigar que escola noturna é oferecida aos jovens alunos, perguntamos a eles o que demandavam. E assim, apesar das aparentes contradições, buscar pistas nos próprios alunos e na sua condição de jovens, sobre o tipo de escola noturna que desejam. Uma escola possível, como a que é debatida por ARROYO (1986) e percebida por DAYRELL (1992) em pesquisa com escolas noturnas. Segundo o último autor, o ambiente escolar pode ser um espaço socializador, no qual o jovem oprimido pelo trabalho precoce, com dificuldade de relacionamento familiar, consiga externar seus desejos, suas desilusões junto àqueles que são seus pares.

Outra questão apontada pela opinião geral de que a escola noturna é uma escola freqüentada por trabalhadores, carecia de confirmação. Segundo o MEC, os dados obtidos através do ENEM (1998) revelaram que apenas 50% dos alunos que freqüentam a escola noturna conciliam o estudo com o trabalho. Na escola pesquisada por nós configurou-se um quadro razoavelmente diferente:

O gráfico demonstra que os trabalhadores são maioria, no grupo que pesquisamos. Quando interrogados a propósito dos motivos que os levaram a estudar à noite, as respostas giraram em torno de:

“Eu preciso trabalhar e ajudar minha família.”

“Por causa... pra mim ter meu dinheiro.”

“Foi isso. Achava de manhã muito difícil.”

Grupo – primeiro ano

PUCCI e outros sintetizam a realidade desses jovens em relação à escola noturna:

“O ensino noturno, portanto, não é uma escolha: é a única alternativa de que pode lançar mão o trabalhador, na tentativa, em grande medida frustrada, de conciliar duas jornadas: a de trabalho e a de estudo.(...) Para um número razoável de adolescentes (que poderiam frequentá-lo durante o dia) é conseqüência da incapacidade do poder público de expandir a rede física escolar”. (1994:139)

Apesar de todos os revezes, os estudantes persistem. Enxergam na escola noturna sua última, embora remota, possibilidade de ascensão social, ou mesmo de mantêm-se no patamar familiar, *“Ah, eu acho que a única solução que eu tenho de melhorar de vida é a escola, a única coisa que eu vejo.”* (Renato – terceiro ano). A escola noturna, apesar de vários indicadores

negativos, constitui uma referência de esperança, ocupa um espaço importante, porque, aparentemente, impede a estagnação profissional. São modestas as expectativas financeiras:

“Se eu tivesse ganhando quatrocentos reais por mês eu tava rico... uai, eu tava rico... entendeu?..., pelo menos eu pretendo, (resigna-se)...o que vai fazer?...”

A fala melancólica do aluno do segundo ano, demonstra sua pouca esperança na capacidade da escola como alavanca social.

Essa questão é comentada por SPOSITO:

“Os jovens que conseguiram permanecer na escola, concluir o primeiro ou o segundo grau, exprimem suas insatisfações ante a educação a que têm acesso; ocorre um processo de ‘desfeticização’ do saber escolar. Na verdade, quanto mais existe a possibilidade de freqüentar a escola, quanto mais longo é o percurso escolar, maior a crítica. Manifesta-se uma forma de desencanto, de descrédito diante do conjunto de expectativas que produziram a vontade de acesso à instrução.” (1993:381).

Há uma percepção de que, para aqueles que os antecederam, o estudo não correspondeu às expectativas e causou pouco impacto no quadro de intenso desemprego. Pior, criou um desencanto, diante da constatação de que, mesmo com todas as agruras dos anos escolares, quanto à condição social, o seu destino pode não ter sido alterado: *“Tudo depende, hoje em dia, cê acaba a faculdade e, depois não tem área pra mexer, entendeu?”* (aluno – segundo ano) GOMES (1997:56) discute o porquê dessa situação: *“E a escola perde valor para os mais novos à medida que eles vão se dando conta do fraco impacto da escolaridade na vida da geração anterior.”*

Outro preconceito que julgamos interessante discutir: até que ponto o aluno jovem tem no cansaço, oriundo do trabalho, um obstáculo difícil de ser superado? Novamente, uma surpresa. O cansaço é atribuído muito mais à monotonia das aulas, à falta de espaço para participação e de atividades diferenciadas, do que à fadiga de um dia de trabalho:

“(...) Porque eu já tô cansada desse negócio de ficar só copiando e só o professor ficar falando lá na frente, eu não agüento mais isso não.”

“Esse negócio de passar no quadro é a maior fria, vira rotina.”

“Porque ela (a aula) não tem nada de novo, eu, por exemplo, já, já, tipo assim, eu podia vir, eu sei que chegava atrasada e ia, conseguia entrar, eu sei, é cansativo, eu sei que eu não vou ter conhecimento, não vou ter nada. Eu vou, chega lá e vai ficar passando matéria, não ia aprender não, ia vir à toa.”

“Chega lá, tem gente, tem gente (faz referência a um colega) que chega na escola e tá cochilando, não dá conta de estudar, não presta atenção na aula.” (como resposta:) “Porque, porque não tem aula que interessa ao aluno.”

“Igual, tem um horário aí, eu não vou falar o nome não... (...) Eu, eu não dou conta de ficar com o olho aberto, eu não consigo (ênfase), de tanto sono...” (todos dão risada ironicamente, denunciando saber de que aula se está falando).

Poderíamos resgatar tantas outras falas. As anteriores pertencem apenas à entrevista com um grupo do segundo ano, mas são suficientes para demonstrar que a didática (ou a falta dela), no cotidiano da escola noturna, é a grande responsável pelo desinteresse, na ótica dos alunos. Seu discurso apresenta um quadro em que, faltar, ir à aula, ou dormir na classe, têm resultados semelhantes. Dizem que entre copiar na aula, copiar em casa, ou pior, não copiar, não há diferença. Criticam severamente ter que ficar copiando a matéria do quadro, *“Pra mim o importante é aprender e não ter o caderno cheio.”* (Aluna – segundo ano), notam que a falta de material de apoio limita suas alternativas. Os próprios alunos encontram explicações para o comportamento dos professores, mas são rigorosos quando não aceitam a justificativa:

“Ela chega aqui, cansada, eu vejo, não sei se vocês vêem. Ela (pausa) vejo todo dia ela chegando no terceiro horário, ela chega no terceiro

horário, cansada, que ela vem direto de outra escola, entendeu? E dá aula pra gente, a gente já, não só a nossa turma, mas a maioria das turmas, mas a maioria das turmas também aquela conversação, então o professor fica..., o professor, fica cansado.”

“Mesmo assim, eu acho que não justifica não, porque eu trabalho a partir de 11:30, ganho pouco, eu poderia pegar um serviço de manhã, por que eu não pego? Porque eu sei que eu não dou conta, eu vou fazer uma coisa que eu sei que eu não dou conta. É preferível eu não pegar, pega uma pessoa que tem competência, mais tempo.”

“Eu acho que mesmo o professor estando cansado, ele tem obrigação de chegar. Se é o serviço dele, ele tem a obrigação de chegar na sala não com falta de educação né? Sempre assim, eu acho que sempre [foi] assim. Igual, às vezes, eu trabalho o dia todo, eu trabalho com..., eu fico..., eu trabalho no balcão, às vezes eu tô cansada, tô nervosa, tô mal-humorada, chega o cliente lá eu tenho que tá sorrindo, eu tenho que tratar ele super-bem, eu não vou chegar lá pra ele sair, eu não vou virar pro cliente e falar assim: eu tô estressada hoje, eu tô com dor de cabeça...”

“...se o professor vê que não tem condições de dar aula, pra que que ele vai pegar, pra poder fazer uma coisa tocada, pra poder ganhar dinheiro. Ele deve sair e ceder o lugar para um professor que tenha competência e que tem realmente certeza que quer isso.”

Novamente, poderíamos estender os depoimentos, porque foram muitos e os jovens do segundo ano são enfáticos, conhecem a realidade dos professores, mas não acham que devam pagar por ela. Conseguem relacionar, de forma clara, causas e efeitos da realidade da escola; são extremamente críticos, contrariando o esperado de um grupo tão jovem e constantemente chamado de apático e alienado. Mas de nada adianta que, do primeiro ao terceiro ano, venham constatando que estudam em uma escola de segunda categoria, em que os professores trabalham para complementar o orçamento, e, portanto, sua fadiga os impede de um trabalho ideal.

Talvez o panorama possa ser entendido dentro da visão de WILLS (1991), quando aponta a escola como um instrumento de formação de trabalhadores em conformidade com seu extrato social, de modo que seu lugar no mundo do trabalho já estaria razoavelmente definido. A escola poderia ainda ter um efeito mais prejudicial que seria o de fazer crer que a oportunidade de estudar foi dada, não sendo aproveitada devidamente pelas camadas populares, criando grande impacto na auto-estima dos jovens trabalhadores, porque atribui aos mesmos a razão de seu fracasso. Afinal, existindo escola para todos só não vence quem não quer.

1.3. A escola noturna: expressão das desigualdades sociais

Um outro aspecto confirmado em nossa pesquisa, é o fato da escola noturna evidenciar a existência de processos de desigualdade social. ARROYO fornece-nos elementos para refletirmos sobre esta questão:

“ Há várias décadas que as camadas populares vêm pressionando o Estado para entrar na escola. E entraram. Não na escola que durante anos serviu aos filhos das camadas dirigentes e dos proprietários, mas em uma rede escolar de segunda ou terceira categoria. Com dois ou três anos incompletos foram expulsas, obrigadas a sair para entrar precocemente no mercado de trabalho, por falta de condições materiais, psíquicas, motoras e outros condicionantes tão pesquisados. Saíram porque o lugar delas não era esse, seu destino é o de trabalhadores”. (1986:16)

A citação de ARROYO encontra ressonância na fala dos mesmos alunos do segundo ano:

“Pois é né, não porque a gente da escola, da escola é (pausa) pública, os meninos da escola, como é que é..., como é que fala... particular, é só filho de papai. Os filhinho de papai vai estudar, vai ter as professoras ganhando bem, então elas tem que dar aula, né. E os menino tão pagando, então eles tem que aprender.”

“Mas olha pra você ver, as condições de trabalho são melhores, material que você tem pra trabalhar de apoio.”

“Deixa eu te falar, ô Hesley. Aí no caso, os filhinho de papai, vão estudar, vão se formar pra ser alguma coisa, enquanto os alunos da escola pública... Tá certo... faz bagunça, eles também fazem, entendeu? (tosse) O que eles aprendem lá, a gente não aprende aqui. Então o governo não manda material prá gente, não manda nada, a gente vai... Eles podem fazer uma faculdade, a gente sai daqui sem saber nada, eles pagam né.”

Entendemos, do que foi dito pelo aluno, sua percepção clara de que a escola oferecida às camadas populares é inferior àquela que se oferece às classes mais abastadas, e que o conhecimento das conseqüências disso, não é exclusividade dos meios acadêmicos. A fala simples do aluno revela que ele tem escola, mas que ele sabe o tipo de escola que tem. E, parece-nos, que ele sabe até mesmo o papel que ela exerce, enquanto confirma e acentua o processo de desigualdade social. A situação está clara para o aluno. Estão reconhecidas as limitações impostas pela sua condição educacional e social. A possibilidade de “ser alguém” um dia, é distante para esse aluno, pois não ignora suas mazelas. Caberia uma reflexão sobre a maioria dos educadores e dos responsáveis pelas medidas que influenciam a escola pública verem essas questões e, em que medida estão agravando a situação quando consideram e tratam a escola pública como se fosse um problema praticamente sem solução.

A definição do papel da escola em relação ao futuro dos alunos, revelada no depoimento, está em sintonia com o mencionado por SOUZA:

“(...) a escola funciona como uma instituição legitimadora da ordem social injusta, fortemente marcada pela estratificação e pela exclusão. Para os jovens das classes populares, que venceram inúmeros obstáculos e enfrentaram todos os riscos inerentes à sua inserção social, isso significa uma usurpação do seu futuro.” (1999:52)

A mesma autora, assim como nossos jovens alunos, tem clara noção de que o poder público exerce um papel marcante na escola, estabelecendo um quadro de desigualdade:

“A omissão ou a má administração da escola pública têm, portanto, um efeito perverso sobre os alunos, ao aumentar a distância social e acentuar as diferenças nas possibilidades de sucesso entre eles e os que freqüentam as escolas particulares.” (1999:51)

A percepção de que tudo conspira contra seus objetivos marca o discurso dos alunos, uma escola pior, professores menos motivados, uma política pública equivocada ou ausente. A noção de que sua escola é fruto dos impostos pagos não existe. A comparação, com um certo rancor, com a escola particular, é inevitável. Vêm-se alijados da possibilidade de competir de igual para igual. É necessário repensar a maneira pela qual a escola vem promovendo ou reforçando determinados processos de exclusão social. É preciso também enxergar a inculcação, por meio de uma série de práticas, da crença de que a escola noturna é um “caso perdido” uma falácia que é repetida como se fosse uma verdade acabada. Pode-se refletir, então, sobre o que SARTI afirma:

“A introjeção de uma inferioridade naturalizada está entre os danos mais graves da desigualdade social. Acreditar-se menos. Ser vítima de uma situação que escapa ao controle dos sujeitos é o problema a ser tratado. Como produto da eficácia da ideologia que sustenta uma sociedade dividida em classes sociais, a dificuldade se agrava quando o lugar da vítima é introjetado, o que tem como corolário a auto-desqualificação; sentir-se inferiorizado, desfavorecido, “sem sorte” e, assim, subjetivamente impossibilitado de contribuir para encontrar saídas para os próprios problemas, ainda que dentro de condições objetivamente dadas.” (1999:106)

Os próprios alunos indicam possíveis alternativas que poderiam amenizar sua condição e levar a uma concretização dos objetivos pedagógicos tanto de professores quanto de alunos:

“É mudar o tipo de aula, não ficar... naquela coisa assim, matéria, prova, não, mudar a coisa, vamos supor, (...)”

Peter – primeiro ano

“Eu nunca fui na sala pra ver fita nenhuma. Aqui é só escrever. Em compensação meus cadernos tão quase acabando. (risos) (...) Agora os vídeos, eu não vi nada ainda, até hoje, eu tô esperando, até agora nada.”

Clarete – segundo ano

“Eu acho que, tipo assim se houvesse mais debate, os alunos, igual outro dia... (...) É, ela fez um círculo na sala, todo mundo debatendo, sabe, foi super-interessante.”

Elisabeth – segundo ano

“(...) as pessoas gostam de falar o quê que elas pensam, o quê que, qual é a opinião delas, assim... As pessoas gostam de ser escutadas.”

Renato – terceiro ano

“É. Eu acho assim, que podia assim, passar, igual, filmes... (...) Uma aula descontraída.”

Helton – terceiro ano

“Transformar a aula, porque a aula hoje, a gente tá lá em frente do quadro, mas a gente não tá entendendo nada.”

Grupo – primeiro ano

“Criar. Criar coisas diferentes na escola, que esse negócio de ficar só passando matéria no quadro e falando, fica cansativo. Inventar umas coisas diferentes na escola, entendeu? Brincar, através de brincadeira, entendeu? Sei lá, criar coisas diferentes.

“Uma aula assim, descontraída, igual pra gente ficar interessada...”

Grupo – segundo ano

Quando esses alunos pedem algo diferente, não almejam uma revolução pedagógica (trataremos desse assunto no capítulo das demandas), querem uma certa diversificação, que lhes facilite manter a atenção.

Argumentam que aqueles professores que alteram a rotina mesmo que levemente, não com brincadeiras sem sentido, mas diversificando as atividades num mesmo conteúdo, conseguem fazer com que os alunos se concentrem em suas aulas, até no último horário. Mesmo sendo trabalhadores, são jovens, demandam energia e entusiasmo. *“Eu acho que a maioria do pessoal que trabalha, que dão valor à escola, entra no primeiro horário e sai no último horário.”* (Grupo – primeiro ano). Pudemos constatar nas salas de aula, no decorrer da pesquisa, com uma certa surpresa; em horários diversos, do primeiro ao último, como pequenas alterações nas técnicas de ensino produziram grandes resultados. Essas alterações são bem recebidas, constituindo um certo alívio para um cotidiano difícil como é o da maioria dos alunos do ensino médio noturno, haja visto que, quase todos trabalham ou estão procurando emprego. A ausência de momentos de descontração parece desencadear um processo, que, mesmo não sendo consciente, termina por levar à desistência.

“Tenho que trabalhar pra ajudar em casa.”

Este foi o motivo dado para estudar à noite pelo único aluno que saiu da escola, nos três grupos entrevistados. Ele sempre parecia o mais cansado na sala, apático, pouco se relacionava com os outros alunos, não acompanhava as aulas, tinha dificuldade de desenvolver os conteúdos. Mudara-se de Belo Horizonte para Itaúna, no ano anterior, e considerava a escola atual muito melhor do que a outra em que tinha estudado, na capital. Tivemos problemas para ouvi-lo, parecia pouco disposto a falar, seus colegas comentaram que tinha problemas com drogas, faltava muito, até que finalmente parou de ir à escola. Quando procuramos saber por que tinha desistido, argumentou que não estava dando conta, porque trabalhava o dia inteiro e a escola estava muito apertada, mas que pretendia voltar no ano seguinte. Esse duro dilema é apontado por GOMES:

“No caso do jovem o conflito é, quase sempre, entre a escola e trabalho. Em todos esses momentos em que a vida lhes impõe uma escolha, a preterida costuma ser a escola.” (1997:57)

Apesar da desistência ter sido pequena nos grupos entrevistados, ela foi intensa nas turmas acompanhadas, destacando-se, negativamente, a do primeiro ano. Nesta última, a redução de alunos foi de tal ordem que a direção se viu obrigada a fundi-la com outra turma no meio do ano, sem grandes impactos no dia-a-dia da sala. Ao chegar no final do ano, a nova turma tinha um número de alunos mediano, resultado do esvaziamento maciço. Delimitar as causas dessas desistências não é o objetivo desse trabalho, mas pareceu-nos que essas causas são múltiplas e intrincadas umas nas outras, valendo mencionar aquela que constituiu algo inesperado.

Uma novidade deve ser registrada, apesar de não nos aprofundarmos na questão. As causas das desistências são múltiplas e, na maioria das vezes combinadas e cumulativas. Apenas uma se destacou como causa isolada e preponderante sobre as demais: a gravidez não-planejada. Em todas as turmas que houve esse problema, do primeiro ao terceiro, ele foi motivo de evasão. *“Duas meninas e um colega meu que casou no começo do ano e saiu da escola. Igual, sempre, desde o primeiro ano tinha, tinha.”* (Renato – terceiro ano). A fala revela uma questão recorrente com que a escola não consegue lidar, tanto na prevenção, quanto nos desdobramentos (ver o próximo capítulo). Sente-se que o tema foi banalizado pelos próprios alunos, brincam com o número de casos, apesar do provincianismo da cidade e do preconceito. A quantidade de abortos, logicamente sub-dimensionados, revelou-se alta. *“É que ela tá grávida de novo. Só que agora não vai ter cara de tirar...”* (Ariana – primeiro ano).

São questões que merecem ser abordadas com maior profundidade e que suscitam uma grave questão: Como a escola pública poderá garantir a continuidade dos estudos para os alunos que, já tão discriminados socialmente, vêem sua situação ser mais agravada ainda por uma gravidez precoce.

Por fim, devemos refletir sobre o que está garantido na legislação, quando a LDB 9.394/96, no título III, art. 40, item VII, afirma que o governo deve garantir:

“oferta de ensino noturno regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;”

Ao repensar o ensino noturno regular, será preciso chegar aos jovens que constituem basicamente esse espaço. Embora a políticas de incentivos aos exames seja apregoada como a panacéia que aliviará todos os desníveis, os jovens não a aceitam bem, considerando-a, mesmo, indesejável. Em HADDAD, encontramos possíveis razões para tais medidas:

“A ênfase nos exames é coerente com a idéia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames, abre-se mão daquilo que a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc.” (1997:117)

A nossa percepção é de que o modelo esperado pelos alunos poderia ser estruturado dentro de novos parâmetros, mas sem abandonar o caráter de regularidade, de relação contínua entre professor e aluno. PAIVA chega mais perto desse modelo quando menciona que regular, no ensino, tem que ser:

“(...)a sua oferta, a sua organicidade, a sua constância é compromisso como cumprimento do direito à educação, que passam pelo questionamento de suas práticas e concepções discriminatórias, como as que afirmam serem alguns capazes de aprender e outros não, naturalizando o fracasso, como se fosse normal que muitos não venham a aprender. Regular tem que ser a democratização do acesso e a permanência, sem flutuações que imponham mecanismos seletivos de vagas, em função das condições econômicas dos alunos. Regular tem que ser o compromisso com a qualidade, para todos, tanto do que se ensina quanto das condições físicas, materiais e de recursos humanos para permitir o acontecimento de processos de aprendizagem, indissociáveis da vida dos sujeitos e das práticas sociais e culturais das populações”. (1997:99)

Enquanto as políticas para o ensino médio noturno não se ativerem ao fato de que tem havido um processo de redução da média da idade de seus alunos, apresentando um grupo crescente de jovens, não conseguiremos

estruturar uma escola próxima do ideal. Além disso, é necessário entender como tem ocorrido os processos de entrada no mercado de trabalho precoce, e, como as repercussões da sociedade de consumo atingem o imaginário dos jovens, como nos mostra GOMES (1997:74): *“Para o aluno da escola noturna, divertimento e estudo são faces de uma mesma moeda que só pode ser comprada com o seu trabalho precoce.”* Assim, poderemos, ao vislumbrar a nova escola noturna que se descortina, pensar em políticas realistas, que resultem de anseios lúcidos e legítimos, deixando para trás devaneios que servem para, nas palavras de MADEIRA, aliviar a pressão sobre os governos:

“... o sistema escolar é totalmente inocentado da sua efetiva ou potencial responsabilidade na geração, solução ou minimização dos problemas das deficiências educacionais.” (1998:447)

Devemos prestar atenção ao que os alunos jovens das escolas públicas têm a nos dizer, pois eles são os primeiros a sentir os efeitos das mudanças e das alterações infligidas pelas políticas públicas, sendo também os que mais têm a perder com o seu insucesso. SOUZA nos mostra essa questão:

“Portanto, o fracasso na escola significa que ela não foi capaz de criar boas situações educativas e que não proporcionou a oportunidade para interações significativas. É exatamente para as crianças e os jovens das classes populares que devem dirigir os melhores esforços, pois o que não puder ser feito na escola provavelmente não será feito fora dela.” (1997:52)

1.4. Política educacional em Minas Gerais: alguns aspectos da realidade

A Rede Estadual de Minas Gerais possuía, em 1.997, 3.027.061 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Desse total, 782.426 (25,84%) estudavam no período noturno. Considerando-se apenas o Ensino Médio, 69,78% dos alunos (327.208) estavam na escola noturna.

Os dados acima revelam a relevância de se estudar a escola noturna, em especial no que tange ao ensino médio noturno. Ficou evidenciado que as

alterações nas políticas públicas, provavelmente terão impacto no dia-a-dia do jovem desse turno.

Recentemente, a Rede Estadual de Minas Gerais passou por dois momentos distintos. Nos dois últimos governos (Hélio Garcia: 1991/1994 e Eduardo Azeredo: 1995/1998) houve um incremento aos mecanismos para diminuir ao máximo a repetência e a evasão, já o atual governador foi eleito na perspectiva de reverter o “não ter bomba”, “sabem que vão passar”, enfim, toda a política implantada anteriormente, com o aval do Banco Mundial. Perguntamo-nos o porquê de uma posição que, à primeira vista, objetivava a resolução de problemas crônicos na escola pública vem recebendo uma negativa tão veemente da população?

Paradoxalmente, mesmo com as questões apontadas anteriormente, os gráficos abaixo mostram a importância da rede estadual no contexto educacional e sua constante expansão em relação às outras redes:

Fonte: SEE-MG 1998

Evolução da matrícula no ensino médio em Minas Gerais:

Fonte: CPRO/SEE-MG – ago/98

Como não podemos prever as mudanças que poderão vir a ocorrer no desenrolar da pesquisa, centraremos nossa atenção nas repercussões das políticas anteriores que criaram um novo panorama na educação pública mineira.

Tomamos como ponto de partida dessa nova situação, o mesmo que LEÃO aponta:

“O conjunto de medidas que afetam o ensino noturno no âmbito da SEE-MG, tem sua origem nas reformas iniciadas em 1.991, por meio de um Plano de Ação cujas prioridades eram: autonomia da escola, fortalecimento da direção escolar, capacitação de professores, avaliação do sistema estadual e integração com o município. Em 1.994, é lançado o Programa Pró-Qualidade – Projeto de Melhoria do Ensino Fundamental, que contou com investimentos negociados junto ao Banco Mundial.” (1998:9)

A política que, em um primeiro momento, prioriza a autonomia escolar volta-se, posteriormente, para a correção das disparidades entre série/idade ocasionadas pelos altos índices de evasão e repetência que eram, então, característicos da trajetória escolar de um grande contingente dos alunos da escola pública.

Algumas dessas reformas vão afetar de maneira especial o ensino noturno, principalmente aquelas implementadas durante o ano de 1.997 e início de 1.998, na medida em que se adotou o sistema de nucleação,

buscando reunir em algumas escolas as classes de Ensino Médio da Rede Estadual. A medida que visava à ampliação das vagas no ensino médio regular e começou a ser ofertada prioritariamente para aqueles alunos recém-saídos do Ensino Fundamental, sendo que os defasados deveriam buscar os Programas Tele-salas e Centros de Estudos Supletivos – CESUs.

A Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) considerou, então, a falta do fluxo escolar, a retenção, a reprovação enfim, como problemas prioritários do ensino público, assim como o excessivo tempo de permanência dos alunos na escola, em relação ao número de séries cursadas. Essa questão tem norteado os projetos financiados pelo Banco Mundial, sob o amparo de autores como CASTRO & FLETCHER (1.986).

Para efetivar a construção de um novo padrão que permita um fluxo escolar contínuo no Ensino Médio, a SEE-MG implantou o sistema de progressão parcial dos estudos. Através de estudos suplementares – aulas e orientação individual – os alunos poderiam prosseguir nas séries subsequentes, ainda que reprovados em até três disciplinas, conforme resolução 8140/97. Pressionou-se a organização escolar, principalmente os professores para atingir, no mínimo, a meta das três disciplinas, evitando efetivamente, a reprovação.

O programa da SEE-MG propõe:

“... uma intervenção numa determinada realidade, caracterizada por alunos defasados, com repetências sucessivas, com história de fracassos acumulados, autoconceito fragilizado e um sistema escolar com professores, abordagens e materiais inadequados para esses alunos.” (1997:10)

1.4.1. Repercussões da designação de professores

Final dos anos 90: uma fase conturbada

O início das atividades escolares em 1.999 revelou-se extremamente problemático. Começou com uma semana de atraso, por causa de um curso

para os professores. Uma vez iniciadas as aulas, houve necessidade de uma convocação de professores (designação, devido à carência de professores, principalmente no noturno). Como resultado, mais de um mês depois da data estipulada no calendário, finalmente parecia que parte do problema fora resolvido apesar de que, na escola estadual em que foi feita a pesquisa, algumas turmas ficaram sem aulas de Física e Química por falta de professores.

A questão da designação é fundamental como mostram os gráficos abaixo:

No decorrer do ano em que realizamos a pesquisa, a designação revelou-se causadora de transtornos diversos na escola. Em primeiro lugar, foi um dificultador da continuidade do trabalho docente, dado o clima de incerteza e da alta rotatividade dos professores, afetando seu desempenho e auto-estima. Podemos, ainda, apontar a dificuldade de se encontrar profissionais para algumas áreas, em vista do caráter temporário da função. Houve reflexos dessa situação também nos alunos, seja pela saída de alguém que havia já desenvolvido uma empatia, seja pela entrada de um outro sem nenhum compromisso com a profissão. Outro problema foi o dos formados (ou formandos) de uma área lecionando em outra, totalmente distinta. Encontramos, nas falas dos alunos, a confirmação desses desajustes:

“(...) A gente tem como professora, a gente tem como professor, que não é formada na matéria, que ela é (vários concordam), que ela é estagiária, dá aula pra gente de uma matéria sendo que faz faculdade de outra. De uma coisa diferente, que não tem nada a ver.”

“Mas o professor, ele devia dar na sua matéria mesmo. Eu acho que..., isso não tem nada a ver, ela vai estudar uma coisa e dar aula de outra. Ela devia estudar... assim...”

Grupo – segundo ano

“Todo mundo pediu pelo amor de Deus, pra ele voltar, só que aí já não tinha jeito mais, entendeu? Ele, chegou e impôs uma coisa, ele falou assim: ‘Eu sou assim, eu quero assim, mas eu vou ajudar.’ Ela não: ‘Eu sou assim, quero assim, vocês que se viram.’ Como é que é isso, como é que o aluno se vira?”

Peter – primeiro ano

Diante do quadro observado e dos depoimentos dos alunos, perguntamo-nos o motivo de se passar por tantos programas, em que vultosas verbas são gastas para justificar a implantação da “qualidade total” na educação mineira, enquanto que temas simples como a manutenção de professores no decorrer de um ano inteiro parecem não sensibilizar os

dirigentes. Há mais de cinco anos que não se promove um concurso para professores de ensino médio, enquanto, como já foi mostrado nos quadros anteriores, os designados constituem a maioria do corpo docente. Os jovens alunos parecem perceber os efeitos mais claramente, talvez por sentirem na própria pele as conseqüências.

1.4.2. O fim da reprovação e os Projetos “Acertando o passo” e “A caminho da cidadania” na visão dos jovens

Qual é o impacto das medidas recentes da SEE-MG nos alunos de ensino médio? Como eles reorganizam suas expectativas e demandas em relação à escola que freqüentam, face a um novo modelo educacional?

É importante avaliar que um dos grandes pilares, estabelecido e consagrado pela pedagogia é o da reprovação, usada como instrumento de coerção, disciplinador ou, em última instância, para obrigar o aluno a estudar. Praticamente a totalidade dos adultos, professores ou não, estudou sob essa influência. Não cabe ao nosso trabalho discutir se o rompimento desse instrumento era necessário ou não. Discutiremos, utilizando os depoimentos dos jovens, os desdobramentos dessa novidade na educação. O que os jovens alunos tem a dizer, possibilitou-nos captar as repercussões dessas mudanças nas políticas educacionais no elo final do processo educacional.

Uma boa parte do conjunto das medidas visavam a adequação da faixa etária em relação à série. É inegável o sucesso desse objetivo. Como já vimos nesse capítulo, nas turmas analisadas, a idade dos alunos hoje, aproxima-se muito do que seria considerado ideal. Resta saber qual é o custo na relação aluno/escola. Centraremos nossa análise no comentário de dois itens: os

projetos de aceleração e, principalmente, o “fim” da repetência. Os alunos apregoam que as medidas constituíram um grande engodo e que o governo as utiliza como mero instrumento de propaganda eleitoral, destinado a ludibriar as classes populares. Dessa forma, ninguém poderá dizer que o governo não ofereceu educação. Questionam que esse processo não é inocente, e que há interesses menos nobres, em última instância:

“Ele [o governo] preocupa também muito em falar fora do Brasil, que o Brasil é um país em educação, que todo mundo tem e se a gente for olhar não é nada disso. Ele quer é poder passar a gente pra frente, pra gente não entender nada e ficar todo mundo sem saber e ele fazer o que ele bem quiser.”

Grupo – segundo ano

Um aluno do grupo entrevistado do primeiro ano relata, em algumas frases, sua experiência com o Projeto “Acertando o Passo”:

“Isso. Igual, vamos supor assim, igual teve aquela lei, quando saiu aquele negócio ‘Acertando o Passo’, entendeu?”

“Detestei, saí, vim pro ensino regular. Pelo menos eu tenho, vamos supor assim, uma base...”

“Ah, não! Não tem como não. Eu não ia tomar bomba não, uai, era só eu ir na aula que eu passava, copiava a matéria.”

“Nem na aula o pessoal não ia.”

Sua fala é contundente. “Acertando o Passo” e “A Caminho da Cidadania” são projetos que, talvez tenham premissas justificáveis, mas representam uma falsa solução, na opinião dos jovens alunos. Consideram que nos “Projetos” não se aprende nada, eles são apenas vitrines para o governo mostrar que se “preocupa” com a educação. Reclamam da pouca seriedade com que são conduzidos, da frequência que é baixíssima e dizem que o diploma é, praticamente, uma certeza, enfim, “*não dá base*”.

Argumentam que, se já é difícil aprender todos os conteúdos que se ensina e se deseja ao final do ensino médio, no curso regular; que se poderá dizer de um sistema onde esse conteúdo deverá ser dado na metade do tempo? Dizem que a avaliação é feita, em sua maioria, por meio de trabalhos, muitas vezes feitos em grupo, e que, enfim, seria uma “enrolação”. ZAGURY comenta o resultado desse processo, juntamente, com a idéia de se aprovar ao máximo:

“Acaba-se numa farsa em que o professor pede um ou dois trabalhos de grupos à turma que, junto com o “conceito individual” atribuído a cada aluno (às vezes sem que os critérios utilizados para esses conceitos fiquem claros para ninguém), acaba levando à aprovação de alunos que absolutamente alcançaram os objetivos da série. E, assim, assiste-se agora – assombrada a sociedade – à notícia de que os alunos do Ensino Médio no Brasil estão apresentando graves deficiências de formação e um nível de aprendizagem compatível com o esperado na 5ª ou 6ª séries.” (1999:10)

Notou-se na pesquisa, também, que os alunos oriundos desses projetos e que vão parar no ensino regular acabam por constituir uma segunda categoria em termos de conhecimento. São considerados por professores e alunos como aqueles que: *“Não sabem nada”*. *“Foram empurrados, coitados.”* Eles, de alguma forma, atrapalham o processo ensino/aprendizagem da turma; defasados, comprometem o andamento da matéria, o que, juntamente com a política de aprovação maciça, cria uma encruzilhada de difícil saída. Afinal, como aprovar alunos que, em sua própria avaliação, apresentam um déficit tão acentuado?

Há uma crítica a esses projetos que é comum tanto aos professores quanto aos alunos. Os dois grupos observam que tais mecanismos, da forma como foram implantados e são efetivados, acabam estimulando os alunos do ensino regular, mesmo os que estão mais próximos da faixa etária estabelecida a buscar essa alternativa, em detrimento do ensino tradicional, em vista da necessidade urgente que muitos tem de obter o diploma. Acham, por isso que há casos de alunos que bastaria fazer algum esforço para conseguirem formar no ensino regular, vão optar por “encurtar” o caminho, julgando ser o mais “fácil”. Professores e alunos, afirmam ainda que poderia

haver um esvaziamento do ensino regular, mas essa preocupação não se confirmou na prática.

As diretrizes do “Projeto UAI – Justiça e Cidadania”, que norteia a implantação dos projetos de aceleração, apontam que essa política tem, inclusive, um aspecto econômico, levando-se em conta a questão do tempo e o fato de não serem necessários investimentos de infra-estrutura:

“É oportuno esclarecer que não haverá duplicação ou dispersão de recursos, tendo em vista que as escolas selecionadas para implantar o Projeto o farão em substituição de seu ensino regular comum, ou seja, o ensino noturno tradicional.” (1997:12)

A opinião de que um projeto político maior, relacionado a falsos processos de inclusão social e com objetivos escusos, está presente na opinião dos alunos sobre esses projetos:

“Igual teve aquele negócio, quando começou o ‘Acertando o Passo’. Antigamente o, o pessoal analfabeto falava assim ó: ‘Nó, eu votei no fulano, ganhou dinheiro às minhas custas porque eu sou analfabeto.’ Aí eles foram e inventaram esse negócio de ‘Acertando o Passo’.”

“Agora quando reclamar eles, vão em rede pública e nacional e fala: ‘Não, nós alfabetizamos todo mundo, ninguém pode reclamar de nada, cês tavam fazendo’.”

Grupo – primeiro ano

“Tá fraco. Porque olha procê ver, muitas escolas não dão bomba. Vem esse negócio aí de ‘Acertando o Passo’, ‘A Caminho da Cidadania’, igual eu falei naquela outra vez, a pessoa não sabe votar, não sabe ler, aí fala: ‘Nó, eu votei sem saber, olha quem eu pus lá em cima.’ Aí, igual, eles colocaram esse negócio, faz dois anos em um só. Quando a pessoa vier falar, aí cê já tá com a resposta na ponta da língua: ‘Mas você é formado. Você não fez aquilo?’.”

Peter – primeiro ano

Notamos essa visão crítica, às vezes até exacerbada, em todos os momentos em que estivemos com os jovens. A negação veemente desses projetos, o sentimento de que essa política tem o caráter escuso de manter o povo no seu lugar, mascarado de boas intenções, marcou as entrevistas. Seja qual for a realidade dos objetivos, percebemos que a impressão na comunidade escolar foi negativa, suscitando idéias de um prejuízo maior, amparadas pelas experiências vivenciadas.

1.4.3. Eliminar a reprovação: a que custo?

“Eu acho que não foi uma boa não.”

Ariana – primeiro

ano

“Eu acho que o governo também não tá gostando muito de nós não. Igual, principalmente, nesse negócio de não ter mais reprovação, eu acho que o governo, é o governo que põe essa bagunça, né?”

Clarete – segundo

ano

“Eu acho que foi ruim. (...) Isso tá enganando até os alunos, uai. (...) Piorou muito.”

Renato – terceiro

ano

“Ruim. Péssima. (...) Cé tem certeza que não vai tomar bomba...”

Grupo – segundo ano

Em todas as entrevistas realizadas com os alunos, não houve uma só fala que apontasse um benefício sequer da diminuição da repetência. Os jovens alunos tiveram muita desenvoltura para falar desse assunto, voltando sempre a ele de forma insistente. Consideram que esse constitui um dos grandes problemas da escola atualmente, com reflexos no aprendizado, na disciplina e na frequência. As mudanças são muito recentes, e, apesar de ainda serem poucos, já há autores como ZAGURY que analisam o impacto dessas medidas:

“(...) Ignorar que, em algumas ocasiões, o professor recebe turmas em que a maioria dos alunos encontra-se totalmente despreparada para as novas aprendizagens, por falta de pré-requisitos, por deficiências anteriores ou problemas familiares e sociais é desconhecer a realidade da sala de aula brasileira. Aliás esse tipo de situação vem tornando-se cada vez mais comum. Mas, surpreendentemente, nesse exato momento, as secretarias de educação de vários estados brasileiros começam a baixar normas que, de certa forma, pressionam o professor a diminuir o número de alunos com conceitos mais baixos. Claro, não é algo explícito, mas há sim por parte do professor a percepção de que deve evitar reprovar. Não que ele deva aprovar todo mundo, mas a reprovação deve ser evitada, o máximo possível.” (1999:11)

Os jovens criticam que esse processo tende a manter os alunos que são fracos no mesmo patamar, e que não estimula outros a se esforçarem. Bom ou mau, o mecanismo consagrado historicamente de “estudar para passar de ano” foi eliminado bruscamente, dando aos alunos a impressão de um vazio, de um abandono. Acreditam que o cotidiano da sala de aula foi prejudicado, a atenção tornou-se mais difícil. Não há mais preocupação com as provas. Sentem falta de como era antes. Ao expressarem-se, encontramos tudo isso:

“Porque não tem reprovação. Eu acho que quando tem reprovação, os alunos levam mais a sério, porque sabe que se ele não conseguir aquele número de pontos ali, eles não vão passar, então eles levam mais a sério, prestam mais atenção.”

Elisabeth – segundo

ano

“Não adianta só, igual, cê pegar o diploma, tá debaixo do braço e pronto, uai. Cê tá enganando ele mesmo, uai.”

Renato – terceiro

ano

“Porque os alunos não estudam não, não tão nem aí, não vão tomar bomba mesmo. Quando tem bomba já não interessam, imagina já não tendo bomba. (risos)”

“Voltar assim, o que era antes, o aluno tinha que tá lá, ó, ralando, tinha que tá morrendo, pra conseguir passar de ano. Acho que... (vários opinam ao mesmo tempo)”

Alunos – segundo ano

Os alunos contam fatos ocorridos que exemplificam o estado em que se encontram com o fim da reprovação e com a nova relação estabelecida, entre professor e aluno:

“Deixa eu te contar: um colega meu falou, virou pra mim ali, e falou assim é, eu vou sair na gincana de sunga e quatro plumas. E eu falei, não é possível. Mas ele falou é, uai. Mas quem te chamou? A professora de Mas você vai? Ela falou que vai me passar. Entendeu? Então é uma coisa assim. Ele não tá nem aí pra escola. Ele quer é passar.”

Alunos – segundo ano

A substituição brusca do modelo que vigorou por muito tempo, por um novo modelo que diminuiu a importância da pontuação através de provas e o aboliu o temor da reprovação, criou aberrações como a que foi descrita, em que a professora, na tentativa de usar um recurso, no mínimo esdrúxulo, pôs o aluno em uma situação ridícula, que este aceitou prontamente para “passar de ano”. Fica claro que, no momento citado, a escola está totalmente desvinculada dos objetivos que se espera dela, e o que vimos foi uma caricatura do que se pode obter de uma medida mal implementada.

Um outro desdobramento dessas medidas, apontado pelos alunos e que perturbou o dia-a-dia da sala, foi a questão da disciplina. Argumentam que a reprovação exercia um efeito inibidor e punitivo. Aqueles alunos acostumados à reprovação como referência para moldar seu comportamento, encontram-se, de uma hora para outra, sem essa barreira. Novos conflitos emergiram, criando uma insatisfação geral, tanto de professores quanto de alunos. Instalou-se um clima caótico no comportamento dos alunos. Novamente mostram-se saudosos do tempo em que havia “bomba”. É fácil encontrar entre os próprios alunos, depoimentos que revelam essa saudade:

“Eu acho que deixou os alunos muito à solta.”

“Não. Não. Muitos alunos é reprovado, né. Mas, não sei. Eu acho que se continuasse esse negócio de bomba seria melhor. Eles falam, eles não ligam: ‘Não vai ter bomba mesmo, eu posso fazer o que eu quiser.’”

Ariana – primeiro

ano

“É bagunça. É bagunça. O aluno perdeu o respeito, ele fala assim: ‘Eu vou o dia que eu quiser, eu faço o que eu quiser. Por que? Porque não tem bomba mais. Então eu posso fazer o que eu quiser, eu posso ir na escola, eu posso fazer o que eu quiser.’ Eu acho que devia voltar a reprovação.”

Clarete – segundo

ano

“Eles não vão levar, ele não leva tão a sério, eles falam: ‘Ah, no final do ano...’”

Elisabeth – segundo

ano

É necessário comentar também os efeitos da não reprovação, na frequência, que os próprios alunos mencionaram. Essa é a consequência que mais vezes foi citada, são contundentes nesse aspecto. Relacionam o

desânimo de ir à escola com o pouco valor da presença. Afinal, faz pouca diferença para sua aprovação. Mais uma vez, torcem para que tudo volte a ser como era antes. Ao enfatizar esse aspecto em suas falas utilizam-se de comentários de terceiros, mostrando por que faltam:

“Porque os alunos falam: ‘Ah, eu vou passar mesmo, não precisa de eu vir na escola não, ah, eu vou passar, pra que fazer trabalho.’”

Ariana – primeiro

ano

“Super-malandros os alunos, tem aluno que nem aqui não vem, chega no final do ano passa. Entendeu? Por exemplo, igual, teve, tem aluno na minha sala, no caso da minha sala, aluno fica duas ou três semanas sem vir à aula. Vem na porta e fica ali à toa. Sem fazer nada. Dia de prova entra pra dentro da sala e cola.”

Peter – primeiro

ano

“Porque aí, eles iam [com a volta da reprovação] levar as coisa mais a sério. [Os alunos] la falar assim: ‘Eu tenho que ir na escola, eu tenho que respeitar os professores, porque sabe que depois no final do ano, eu posso tomar bomba.’ Então o governo devia voltar, por causa, justamente essa lei que foi aprovada, porque eu acho que os alunos iam ter mais respeito.”

Clarete – segundo ano

“Eu acho que sim, porque eles falam: ‘Se nós não, eu vou passar mesmo, então tudo bem, eu vou faltar né. Não vou levar a sério, porque...’”

Elisabeth – segundo

ano

“Ah! Eu acho que, não adianta cê ver todos os dias assim, o cara vem muito menos, 40% menos do que ocê e passa a mesma coisa. E meio impressionante, porque ocê tá lá ralando, você vai fazer aquele monte de coisa, igual na sala hoje, tinha um cara lá, já tem mais de 30 faltas e já passou, já em matemática também. Só vem no dia de entregar trabalho, assim, vai trabalhar e pronto passa, trabalho...”

“Porque todo mundo já sabe que não vai tomar bomba, não adianta. Pra que vai vir a a semana inteira, todos os horários, se você já sabe que vai passar de ano?”

Renato – terceiro

ano

“É, eu acho que sim. Igual isso aí, gente chegando no segundo horário, entendeu? ‘Ah, vou passar mesmo, não tô nem aí.’”

Helton – terceiro

ano

A política da não-reprovação levanta, em relação aos objetivos do governo as mesmas suspeitas que os projetos de aceleração. Há uma certeza de que nada é feito em benefício do ensino. Essas políticas todas não passam de meros instrumentos de um esquema mais amplo, dizem. Os alunos acham que estão sendo jogados para frente, não crêem nos critérios alegados. Percebem um processo de exclusão social, e não têm dúvidas de que estão sendo usados porque pertencem às camadas populares e dependem da escola pública:

“Eles querem empurrar os alunos e deixar todo mundo ficar burro, porque aí eles ficam livres. Porque o governo não olha pros mais pobres, querendo ou não, mas ele gasta.”

“O interesse dele é ir passando todo mundo, porque aí ele fica livre, né. Eu vou passar esse aqui, é burro, mas eu vou passar ele. Esse aqui é menos, eu vou passar.”

ano

Foi-nos revelado, ainda, o temor de que essa política seja passageira e de que essas idas e vindas criem instabilidade na relação do aluno com a escola. Uma vez que se adaptem à nova realidade, ela poderá facilmente ser alterada. Ao dizerem isso revelam uma percepção da inconstância das políticas educacionais. O aluno Peter do primeiro ano sintetiza e define essa realidade:

“Foi ruim, porque o aluno, ele vem à escola, ele é freqüente, freqüente o aluno copia tudo. Chega na hora da prova, não sabe nada, mas ele é freqüente, ele copia tudo, o professor tá lá diariamente vendo ele, ele copiando tudo, fazendo tudo dentro da sala, mas na prova ele não é bem. Chega no final do ano, aí o professor olha o nome dele, ‘Ah, esse aqui não, esse veio o ano todo, ele fez tudo, então, ele tem direito de passar.’ Acabou, ele vai aprova o aluno. Isso é péssimo, porque chega no outro ano, vamos supor que nesse ano não tenha reprovação, o ano que vem muda a lei e fala: ‘Esse ano tem reprovação sim.’ Esse aluno que não, que tirou zero na prova, como ele vai fazer nesse ano que tem reprovação, como é que ele vai fazer? Ele, ele não dá conta.”

Não podemos nos esquecer que o quadro caótico e pernicioso da reprovação maciça na escola pública, tão duramente criticado no passado, exigia mudanças, e que a aprovação sempre foi um objetivo perseguido por todos os educadores; o que discutimos é a maneira pela qual esse objetivo vem sendo perseguido. Tudo o que ouvimos dos alunos foi negativo, mostrando que o projeto não foi discutido, que a comunidade escolar não foi preparada para essa mudança, e que não se alteraram os processos de aprendizagem para uma maior aprovação. O fim da reprovação não pode ser um processo mágico, proporcionado pela legislação, ZAGURY comenta:

“A aprovação absoluta seria um objetivo espetacular, se estivesse amparada por medidas que realmente dessem ao professor a

possibilidade de concretizar, na prática, um trabalho de qualidade tal que possibilitasse a aprendizagem e o alcance dos objetivos educacionais de cada série por todos os alunos.” (1999:12)

Como resultado final de todos esses mecanismos, novos personagens tendem a surgir na escola, afinal, todas as mazelas que levavam à reprovação permanecem. MADEIRA nomeia esses alunos:

“Entretanto, ao invés de atingir esta sua finalidade central – a repetência próxima do zero -, a sua implementação acabou por gerar uma nova variante de reprovação – os repetentes aprovados -...” (1998:449)

Toda essa discussão sobre o impacto da implantação das políticas públicas na educação, levou-nos a algumas reflexões. Fez-nos perceber a insatisfação dos alunos e, ainda, a possibilidade do discurso do governo sobre uma educação de qualidade que não tem correspondência com a realidade da sala de aula. Novas propostas educacionais darão melhores resultados quando tivermos a sensibilidade de procurar saber como serão recebidas, escutando um pouco mais aqueles que, afinal de contas, estarão submetidos a elas: os alunos.

Capítulo II

**JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DE
ITAÚNA:
Seu perfil e suas demandas**

A origem do nosso interesse pelos jovens do ensino médio noturno talvez decorra do fato de que tenhamos estudado nessas condições, vivendo todas as questões próprias dessa fase, sentindo na pele as carências, e, por que não dizer, os prazeres daqueles tempos. Em vários momentos da pesquisa, dentro da sala de aula, no recreio, nas entrevistas, éramos como um deles, solidarizando-nos com a indignação gerada pelo descaso, pela falta de perspectivas e com a dura realidade do cotidiano de cada um.

Ao começar a lecionar sentíamos-nos bastante à vontade trabalhando em escolas noturnas, contrariando muitas expectativas. A energia dos jovens era contagiante e muitos, mesmo depois de, uma jornada de trabalho, se dispunham-se a assistir e a debater os conteúdos que estavam sendo apresentados. Se, por um lado, sentíamos otimismo, do outro lado, no corpo docente, na administração e na Secretaria de Educação (com honrosas exceções) predominava um discurso pessimista em que só se viam dificuldades em relação àqueles jovens e em relação à escola noturna, considerada como algo sem conserto, um mal necessário, o que contrariava aquilo que vínhamos observando em nossa experiência ainda recente.

A partir dessas constatações, percebemos que faltava conhecer um pouco mais sobre esses jovens, sua realidade, sua interação com a escola, o que eles tinham a propor e, especialmente, o que eles buscavam nessa escola, e que se tornaria o eixo central dessa dissertação.

Quando nos dispomos a questionar o aluno da escola noturna de ensino médio, é necessário discutir quem é esse ator, e como sua imagem tem sido construída.

O termo jovem acaba sendo pensado dentro de um estereótipo singular, quando se constituem como sujeitos dentro de uma realidade multifacetada. Alienados, ativistas ou conformistas, no conjunto formam uma grande colcha de retalhos. Essa é uma fase muito específica da vida, e as diferenças, que são muitas, com frequência, criam oposições ao mundo adulto. No momento da pesquisa foi possível percebê-los nessa diversidade, alguns mais condescendentes com os professores e a escola, outros mais aguerridos, até

exaltados, protestando contra as suas mazelas; mas todos com algo a dizer, até aqueles que quase nada falaram.

A idéia da juventude como uma fase irritante, errada, como algo a ser deixado para trás o mais rápido possível, uma fase a ser superada, e que, muitas vezes dificulta as relações com os jovens, não prevaleceu em nosso trabalho. Pelo contrário, tentamos valorizá-los, ouvindo suas falas, procurando entender seus pensamentos, seus anseios. A maioria foi bastante solícita, pareceram-nos satisfeitos com a participação, havendo mesmo um clima de confiança. Eles falaram, e como falaram! Isso poderá ser percebido no decorrer dos capítulos. Inegavelmente, a convivência com eles, no ano de 1999, constituiu uma experiência muito produtiva e agradável.

É possível que essa concepção negativa sobre a juventude, não estimule as investigações a respeito do jovem como indivíduo, não o considerando como um agente capaz de construir, de elaborar propostas, de participar ativamente, e digno de ser ouvido.

2.1. Por que escutá-los?

Buscar alternativas de ação, apontar caminhos a serem seguidos, observando seu cotidiano, tentando identificar suas motivações no ambiente escolar, e, então, perceber quais são e como são construídas e desconstruídas suas demandas no ambiente escolar, esses constituíram nossos objetivos ao pesquisarmos o jovem aluno do ensino médio noturno. Para tal tornou-se necessário estar junto desse jovem, conviver com ele.

Um ponto que logo se revelou nesse convívio foi a dificuldade que tem o jovem para encontrar referenciais no mundo adulto, nas instituições constituídas. Como é difícil construir uma identidade, uma personalidade jovem ideal (quem poderá dizer qual é?), quando não se encontra, como ficou claro em nossa pesquisa na escola, um nicho sequer em que seus direitos gerais sejam respeitados; seja na esfera das políticas públicas, nas relações pessoais que se estabelecem na escola, ou, até mesmo no objetivo final desta última, que é o processo de ensino/aprendizagem.

Comumente, atribui-se ao jovem uma falta de projetos para o futuro, mas o que encontramos foram jovens buscando descortinar possibilidades para o futuro, mesmo que o conjunto das situações em que vivem insista em negá-lo. Há todo um universo marcado por políticas públicas, que se sobrepõem, que se confundem e que criam impressões de abandono e descaso; um ambiente escolar em que as relações são pautadas, com raras exceções, pela dificuldade de convívio, pela inconsistência dos conteúdos ministrados, pela falta de medidas eficazes que mantenham alguma disciplina e, finalmente, pela ausência de alternativas didáticas. Em tal situação como se pode responsabilizar esse jovem por não ter, ou não ter poucos projetos para o futuro? E, perguntamo-nos no final da pesquisa, como podemos construí-los?

O gráfico a seguir mostra que, ainda assim, os jovens ao entrarem na escola têm uma expectativa positiva da contribuição da escola para o seu futuro. Essa esperança dilui-se com o passar dos anos, quando vão “aprendendo” a não esperar muito. As instituições e os agentes que deveriam lhes dar o suporte para alicerçar seus objetivos, funcionam, ao contrário, desestimulando-os e desiludindo-os.

É possível que a crise seja vivenciada pelos educadores da escola noturna, por falta de adequação das políticas públicas voltadas para essa mesma escola. Os jovens são considerados culpados quando apenas constituem a vitrine de um mundo adulto sem projetos, em que a realidade os força a ser individualistas e imediatistas.

A sociedade como um todo, só tem buscado soluções para o aqui e o agora, para o momento imediato; e a escola que não foge à regra, também não oferece resistência a essa prática. Os jovens apenas refletem essa sociedade, e, ampliando nossa visão da questão, vivem uma realidade que não foi criada por eles. A ênfase no presente mostra uma urgência na resolução dos problemas, levando à perda de referenciais do passado e de projeções para o futuro, porque são tantas as emergências hoje.

Talvez fosse necessário repensar essa idéia negativa que nós pesquisadores temos a respeito do imediatismo dos jovens. Suas inquietações com relação ao presente precisam ser resolvidas ou, pelo menos, que se busquem alternativas, pois só assim poder-se-á pensar no futuro e resgatar-se o passado. Essa concepção de que o jovem precisa resolver o agora, não precisa ser necessariamente ruim, mas algo diferente, que deve ser pesquisado e reconhecido como parte de uma nova realidade. Encontramos então, uma razão para escutá-los dentro do seu tempo real, utilizando-nos de novos parâmetros. PERALVA expõe justificativas para essa opção:

“Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação.” (1997:23)

O que leva os jovens a construir um novo modelo é o fato de eles tenderem a devolver à sociedade o que lhes foi dado (SARTI, 1999), eles refazem suas demandas no próprio desenrolar dos fatos, demonstram uma mutabilidade exercitada por um cotidiano instável e usam, como aponta GOMES, esse novo paradigma a seu favor:

“Reivindicam para si o direito à provisoriidade, à reversibilidade das escolhas, o direito à individualidade, o direito de mudar e de dirigir a existência.” (1997:75)

A opção por pesquisar o jovem no seu ambiente escolar tem o objetivo de buscar os momentos de resistência e de conflito em seu cotidiano.

Espera-se que a escola seja um local de encontro de gerações, em que haja o conflito. Na escola pesquisada, esse conflito geracional às vezes inexistente, às vezes é sutil, aparecendo pontualmente. Perguntamo-nos, quais foram os efeitos desse clima estabelecido na relação entre jovens e adultos? Em primeiro lugar, entre os jovens, a ausência do conflito mostrou-se geradora de passividade e de descrença no papel dos adultos, enquanto estes, por sua vez, demonstraram, não acreditar no potencial dos jovens alunos. Na escola pesquisada, quando alguns educadores estabeleceram barreiras e limites, oferecendo resistência, esta resistência resultou na construção de um novo padrão de relação, interessante e instigante, pautado pelo respeito e pelo interesse mútuo. Para nós, valeu a pena para perceber a possibilidade de estabelecer algo construtivo, em um ambiente de descaso e desestímulo, em que as marcas do fracasso pareciam estar mais ressaltadas; e perceber também, a emergência de novos atores no conflito. Ouvir o que essas experiências têm a dizer-nos pode fazer a diferença entre a simples constatação de que a escola pública noturna e os jovens estariam fadados à falta de perspectivas; e a crença na possibilidade de mudanças, a utilização de caminhos alternativos, que levem a romper, com a mesmice, e que, apesar da escassez de recursos, insistam em contrapor-se ao marasmo imposto pelo conformismo.

É preciso investigar e refletir sobre esse jovem que permanece na escola e que, apesar de todos os contratempos, encontra razão para estudar. Quais são suas aflições? Suas demandas? SOUZA ressalta a importância dessas questões:

“Escutá-las pode fazer uma diferença nas propostas e nos resultados de mudanças e reformas na educação. É preciso acreditar que a maioria dos jovens é capaz de comprometer-se com o estudo, enquanto está na escola, e que será capaz de continuar aprendendo.” (1999:54)

2.2. O Jovem investigado

2.2.1. Sua condição de inclusão de forma subalterna

Sentimos necessidade de entender o lugar que esse jovem pesquisado ocupa na sociedade. Os jovens que investigamos, mesmo que de forma precária, apresentam-se participando de redes de pertencimento, mas seja em casa, na escola, ou no trabalho, são sempre incluídos de forma subalterna. Seus anseios podem ser os mais variados, mas a sociedade que o inclui é a mesma que lhe confere limites, que o coloca “no seu devido lugar”. Algo detectado por WILLS (1991) quando pesquisou os “rapazes” que constituem a camada popular na Inglaterra, e que, por serem filhos de operários, acabaram por se tornar operários. Esse autor descortina um universo em que há diversas formas de exclusão: – social, econômica, política e cultural, – delimitando o espaço a ser ocupado pelo indivíduo. Por mais que se pretenda mudar, por meio da escola, do enfrentamento, da violência ou da rebeldia, o lugar de cada um já está definido. Uma sociedade estruturada como a do mundo capitalista exige que uma grande parcela dos estudantes fique com empregos menos valorizados, mais degradantes. E mais: induz as próprias vítimas desse processo a sentirem-se culpadas de sua situação, seja por sua indisciplina, pela sua negligência e/ou falta de esforço nos estudos, ou seja, ainda, pela sua origem social. Existe escola para esses jovens? Sim. Mas que escola é essa? Conseguem emprego? É possível. Mas que aspirações econômicas podem ter? Esses jovens precisam ser escutados, precisamos conhecer seu universo, um lugar mal definido, entre a miséria da exclusão absoluta e os

excessos das classes mais abastadas.

Esse grupo não pertence a extremos sociais, não está abaixo da chamada linha de pobreza, talvez eles se encaixem como filhos do grupo social que Frei BETTO² chama de “imersos” ou “novos pobres”. Vivem em uma camada social que não se situa claramente, uma espécie de limbo, pois têm conhecimento dos bens modernos, usufruem ocasionalmente deles, às vezes até viajam, entram em contato com o luxo, mas seu orçamento está quase sempre no vermelho. Lutam para não caírem ainda mais na escala social. Pior, não têm perspectiva profissional, não podem almejar ascensão, “envelhecem” entre 30 e 50 anos de idade, vítimas da revolução cibernética, suas esposas também não tem qualificação para o mercado profissional. Um ponto crucial para nós é pensar na situação dos jovens desse grupo, que tem dificuldade em construir planos de inserção no mercado de trabalho, BETTO comenta:

“... seus filhos chegam ao fim do segundo grau sem idéia de que carreira seguir, e o atrativo por aquilo que dá prazer costuma ser maior que o empenho por uma atividade profissional que exige esforços e sacrifícios.” (1998:3)

E finalmente BETTO define assim o grupo:

“Os novos pobres sentem-se condenados, não tanto à pobreza física, de escassez de bens, mas à pobreza social, de quem se sente excluído do acesso a um bem-estar progressivamente melhor.” (1998:3)

Dentro da linha de reflexão do referido autor a desilusão acaba sendo a tônica desse grupo. Em tal contexto é compreensível a busca do prazer imediato, pois no futuro este é improvável. Não crêem em movimentos sociais, muito menos na política, enxergam a todos como pessoas que buscam benefícios próprios, a solidariedade parece utopia. Acabam por viver em um mundo de aparência, como forma de encobrirem a vergonha social; constituem um tipo diferente de pobreza.

Foi possível perceber, no decorrer das observações e entrevistas, os efeitos da inserção subalterna desses jovens que tem de **estudar à noite** na

escola do governo, e tem que trabalhar precocemente, em relação a outros grupos. Essa condição tem conseqüências na sua auto-estima, nas suas expectativas, enfim nas suas demandas. Como já foi mencionado no primeiro capítulo, sentem-se inferiorizados em relação aos alunos das escolas particulares, aos “filhinhos de papai”, àqueles que podem só estudar, que têm boas escolas, com professores bem pagos; daí, muitas vezes, tratam a escola onde estudam como um mal necessário, algo que é “assim mesmo”. Pode-se, então, em HERINGER CARVALHO e LIMONCIO, perceber que:

“... além da dimensão econômica, a exclusão também deve ser entendida, por um lado, a partir da desvalorização de indivíduos ou conjunto de indivíduos enquanto atores políticos e, por outro, a partir da representação social negativa que os demais segmentos da sociedade passam a ter destes indivíduos ou grupos.” (1994:19)

Ainda segundo os mesmos autores, ao abordarmos o tema de exclusão, referimo-nos a:

“(...) como a maneira pela qual convivem uma pequena parcela da população que tem acesso à renda, consumo, serviços e bens culturais, e uma grande maioria que encontra-se privada, destes bens materiais e simbólicos. São excluídos socialmente aqueles que, impedidos estruturalmente de ter acesso a estes bens, constroem uma identidade individual e coletiva baseada nesta impossibilidade de acesso, e em relação aos quais é geralmente construída uma imagem negativa e preconceituosa associada a determinados e atributos sociais, raciais e culturais.” (1994:19,20)

2.2.2. Sua condição econômica no município de Itaúna

Ao analisarmos o que foi dito por esses alunos, torna-se necessário situá-los economicamente. A cidade de Itaúna apresenta baixa renda per capita, 58% dos pais de família ganham até dois salários mínimos por mês. Não fica difícil entender o porquê de encontrarmos na pesquisa casos de baixas aspirações financeiras. Foi comentado por um aluno do segundo ano que se ganhasse quatrocentos reais (menos de três salários mínimos) seria rico. Na sua difícil realidade, tal renda constitui um sonho, uma meta quase

inatingível. Infelizmente, parecem achar natural sua condição, quase uma fatalidade, sobre a qual pouco ou nada se pode fazer (IANNI, 1992). Devemos entender as motivações desse grupo para estudar à noite e a tentativa de inserção no mercado de trabalho como, talvez, a única oportunidade de participar do mercado de consumo, tendo em vista sua condição econômica. Podemos encontrar em DAUSTER, citada por MARTINS, uma argumentação a esse respeito:

“Os jovens querem trabalhar para se sentirem importantes dentro de sua família, mas, também, para poderem comprar, com o seu dinheiro, certos objetos – como o tênis e as roupas de marca, o relógio – que lhes permitam o acesso a “uma gramática de gosto”, fundamentais na construção de uma identidade de jovem.” (1997:106)

Perguntamo-nos: para esses alunos, o espaço para diversão acabaria ocorrendo na própria escola? Para poder desfrutar do prazer da diversão seria necessário algum sacrifício e dinheiro. MARQUES aponta essa condição: *“Para o aluno da escola noturna, divertimento e estudo são faces da mesma moeda, que só pode ser comprado com seu trabalho precoce.” (1997:74)*

A mesma autora comenta ainda:

“Entre a dureza do trabalho e a disciplina da escola, há o espaço da brincadeira, do “gozar a vida”. (...) O divertimento e a recreação como a quebra da rotina, da disciplina.” (1997:74)

Quando se detecta em suas ações e falas algo se poderia taxar incoerência para alguém que busca seriedade e rigor na escola, como as atitudes de “matar aula”, “não fazer nada” e outras; convém considerar que, para muitos desses jovens, a escola talvez seja o único espaço real de convivência (DAYRELL), de diversão. É ali que podem exercitar sua condição de jovem e de contestador, sua vontade de romper determinadas regras, e manifestar os desejos tão reprimidos no seu cotidiano social e de trabalho. Não nos cabe justificar todas as suas atitudes, mas procurar perceber as condições sócio-econômicas em que estão imersos esses jovens pesquisados,

pois seu comportamento é influenciado por toda uma série de condicionantes do meio em que vivem.

Cabe refletir sobre a importância da escolaridade revelada na fala dos jovens pesquisados. Para eles a escola, o que ela representa, ou, pelo menos, o que se espera dela, constituem-se em motivos para sua permanência, mesmo que se obtenham poucos resultados.

Outro aspecto vivenciado pelos jovens da escola noturna pesquisada que se revelou excludente foi a afirmação de que as oportunidades de emprego serão melhores com aquele nível de escolaridade alcançado. As novas tecnologias e as mudanças do mundo do trabalho tendem a impor exigências cada vez mais elevadas de escolaridade, quer para o ingresso, quer para a permanência no emprego, em todos os níveis da hierarquia ocupacional. Quanto mais essa tendência se confirmar, mais excluídas permanecerão aquelas camadas sociais que apresentam maiores dificuldades em manter suas crianças e jovens apenas estudando.

Podemos avançar em nossa reflexão quando encontramos em GOMES a seguinte questão: *“Qual a perspectiva de valorização do critério escolaridade no caso dos empregos acessíveis ao jovem urbano pobre?”* (1997:54)

Para discutir essa questão abordaremos uma situação concreta em Itaúna, cidade que tem como maior empregador o setor têxtil, destacando-se a Companhia de Tecidos Santanense, principalmente no que se refere à modernização e à obtenção de certificados de qualidade. Esta é uma empresa que praticamente já aboliu do seu quadro de funcionários quem não tinha pelo menos o ensino fundamental, e que, faz todo tipo de restrições à permanência e admissão de quem não tiver pelo menos o ensino médio, chegando até a abrir turmas de telecurso para aumentar o nível de escolaridade. Poderíamos supor, então, que a necessidade de competição faria com que o povo estudasse mais e, conseqüentemente, reivindicasse seus espaços, seus direitos. A realidade, porém, não é bem essa. Há quinze anos, a mesma empresa não admitia em suas linhas de produção, jovens que estivesse estudando, sob a alegação de prejuízo na troca de horário. Atualmente, para a empresa, não importa se seu funcionário formou-se em um ensino fundamental e médio regular, ou através dos exames de massa. O que parece contar é que

haja em seus arquivos os diplomas que permitam as certificações ISO 9000. Apesar da escolaridade, enfim, ter sido elevada como um todo, os postos de chefia, gerência e direção continuaram nas mãos do mesmo grupo social, restando à camada popular a exigência do estudo para a manutenção de seus empregos, ainda que menos valorizados. É a manifestação da exclusão social, mascarada por aparentes processos de integração, através da escolarização.

ZAINKO, PINTO e BETTEGA caracterizam o exemplo que foi descrito quando afirmam:

“Com tão graves problemas no que tange à sua necessidade de subsistir condignamente, ainda assim o aluno trabalhador busca, via processo de escolarização, apropriar-se de um conhecimento que lhe dará condições de aspirar a um melhor lugar na hierarquia do trabalhador coletivo, como se a sua origem de classe não fosse determinante de sua posição na estrutura ocupacional.” (1989:22)

GOMES trabalha a questão da expectativa de *jovens urbanos pobres* em relação à escola, quando questiona se esta lhes garantiria melhores condições de vida e de trabalho no futuro:

*“... para esses jovens a escola (e o saber por ela promovido) tem pouco ou nenhum **valor em si**, o valor a ela atribuído depende de suas possíveis conseqüências para a vida adulta de cada um deles. E a escola perde valor para os mais novos à medida que eles vão se dando conta do fraco impacto da escolaridade na vida da geração anterior.” (1997:56)*

A frustração decorrente da percepção dos poucos benefícios que a escolaridade lhe trará, faz com que o jovem se torne apático em relação aos estudos. SPOSITO (1992) comenta que quanto maior for sua trajetória, caso ele vá até o ensino médio, por exemplo, maior será sua insatisfação ante a educação que recebe. Acontece o que a autora chama de “desfetichização” do saber escolar. A vontade de acesso à instrução está ancorada numa série de expectativas desses jovens. Então, manifesta-se uma espécie de desencanto e descrédito diante das impossibilidades de sucesso dos seus anseios, principalmente em jovens de cidade do interior, porque eles sabem que, independentemente do seu grau de escolaridade, enfrentarão perguntas como:

“Você é filho de quem?”. A escola então passa a ser muito mais um espaço de socialização, de recreação, de amenização das agruras do mundo do trabalho.

A escola revela um mecanismo excludente (PUCCI e outros, 1994) quando aproveita a preferência dos pais pelo período da manhã para reservar os outros períodos (o noturno incluído) para os “piores alunos”. Ao referir-se a tais alunos como “irresponsáveis”, “desinteressados”, “vazios”, etc., não se considera que eles podem responder pela sua sobrevivência e, às vezes, pela sobrevivência da própria família ou, por que não, pela possibilidade de desfrutar algum lazer, e através da aquisição de bens de consumo, poderem inserir-se junto a seus pares. PUCCI e outros ainda comentam que:

“A dupla jornada de trabalho, a incompatibilidade entre tempos de trabalho e de estudo, o trabalho desqualificado, os salários aviltados, a insegurança ocupacional, a falta de condições de estudo no domicílio, a ausência de perspectivas de emprego melhor, o espectro do desemprego e o próprio desemprego, todas as conseqüências pauperizantes e desmobilizadoras da recessão, enfim, as necessidades objetivas dos jovens trabalhadores, ainda não se constituem em razões para explicar a crise de qualidade e nem ainda conseguiram sensibilizar os responsáveis pela escola pública para mudanças profundas e radicais”. (1994:112)

No mesma direção ARROYO comenta:

“Ser obrigados desde crianças a ter de compartilhar trabalho intensivo com tempos de estudo é uma situação muito conflitiva numa sociedade que equaciona estudo e trabalho como ocupações excludentes. Essa anomalia traz tensões difíceis de equacionar para as instituições escolares pensadas e estruturadas apenas para a maioria liberada do trabalho (...) as instituições escolares se estruturaram como reflexo da separação social entre as classes ociosas e as laboriosas, entre os liberados e os condenados ao trabalho”. (1990:2 e 5)

Se questões como essas não forem dimensionadas, acaba-se por reforçar a situação de exclusão do jovem estudante da escola noturna, seja pelas políticas que consideram sua escola como um caso quase perdido, desmerecendo verbas e atenção; seja pela opinião geral das pessoas que consideram tal situação como fruto da pouca seriedade, por parte dos jovens, em relação às “oportunidades” que lhes são oferecidas.

2.2.3. Sua moradia e trabalho

Foi necessário precisar também como se distribuía geograficamente os alunos pesquisados. Concluímos que eles se apresentavam ampla e diversificadamente distribuídos na cidade, havendo uma convivência, até de certa forma harmônica, dos mais diversos extratos sociais, pelo que se pode observar, contrariamente ao que ocorre em outros espaços na cidade, tais como: clubes, restaurantes, danceterias, etc. O mapa no. 1, anexo ao final deste capítulo, representa a distribuição dos alunos das turmas pesquisadas por toda a cidade, usamos símbolos de tipos de residências para representar os bairros populares e mais abastados.

Os alunos, na escola em que pesquisamos, justificaram estudar nela porque ela mantém um conceito relativamente bom entre as escolas públicas, além de ser gratuita e contar com uma localização central. Esta localização se revela especialmente importante quando detectamos que a maioria dos alunos empregados ocupava postos de trabalho no setor terciário, principalmente no comércio, sendo que seus locais de trabalho, na maioria das vezes, ficavam na região central. Os gráficos a seguir mostram-nos que a maioria dos alunos tem ocupações diversificadas no mercado de trabalho, mas há um ponto em comum, são posições consideradas socialmente como sub-empregos, com baixos salários.

A fala dos alunos demonstrou-nos que os mesmos vêem a escola como a única oportunidade de saírem dessa indesejável situação profissional. Uma grande parcela passou toda a trajetória escolar estudando em escola pública (ver gráfico a seguir), convivendo muitas vezes, com casos de pouco impacto da escolaridade, vendo a origem social ser decisiva para o sucesso profissional. Então, mesmo com um resquício de esperança, há uma melancolia em relação ao seu destino, reforçada ano a ano com a formatura de alunos que acabam permanecendo sub-empregados ou mesmo desempregados.

De acordo com o relatório Diagnóstico de Itaúna (1997), esta cidade apresenta uma situação superior, comparada à média estadual, no que se refere ao número de anos de permanência na escola da população, como está representado no gráfico a seguir:

No entanto, quando buscamos outros indicadores, e, principalmente, quando quisemos conhecer o ensino médio público, a realidade apresentou-se diferente. Primeiramente, 60% dos alunos efetivos pertencem à rede estadual e o ensino médio é ofertado mais significativamente pela mesma rede. Não haveria nenhum problema para a maioria dos jovens da cidade em cursar o ensino médio na escola pública, mas o relatório Diagnóstico Itaúna aponta que:

“No que tange aos índices de produtividade do sistema de ensino, verificou-se ser o índice de evasão reduzido no município, girando, em 1995, em torno de 7,0%. Já a repetência ficou na casa dos 15,0%, ainda elevada em comparação com outros municípios mineiros e Brasil. Os menores índices de evasão e repetência são registrados na rede particular, ao passo que a estadual é a que registra maiores ocorrências em ambos os aspectos.” (1997:152)

A citação demonstra que a desigualdade social e econômica, já apresentada, atinge o campo educacional. Vale lembrar, como já se viu no gráfico referente à origem escolar, que os alunos pesquisados têm, em sua grande maioria, uma trajetória escolar completa na escola estadual.

Mesmo alcançando a todos, a educação não é a mesma, sendo a história do estudante marcada por essas disparidades. É bem verdade que atualmente os índices de repetência caíram a quase zero na rede estadual. Sem ilusões, todo o processo que levava a esse fracasso continua, e de forma mais acentuada. O jovem que estuda em escola pública sabe que recebe um ensino de segunda categoria, e que, em Itaúna, provavelmente, o mesmo lhe garantirá um emprego com salário baixo, quando não um sub-emprego. Altos cargos ou curso superior estão muito distantes. Não se notam ufanismos, sabe-se que após oito anos de ensino fundamental e três de ensino médio, na maioria das vezes, o que se consegue é um posto atrás de um balcão, ou “tocar” três teares em uma fábrica de tecidos, ou ainda, em uma fábrica de auto-peças, para repetir o mesmo movimento incessantemente oito horas por dia. A possibilidade de ascensão social e econômica por meio do estudo parece um sonho muito distante.

O relatório intitulado Diagnóstico de Itaúna (1997) afirma que entre as vantagens para investir no município destaca-se a:

“disponibilidade de mão-de-obra tradicionalmente treinada para o setor industrial, existindo uma “cultura de fábrica”. (1997:171)

Perguntamo-nos o que poderá significar essa “cultura de fábrica”? Seria a existência de jovens e adultos com boa escolaridade, que aceitam salários e condições de trabalho degradantes? Dentro da ótica de WILLS (1991), seria a esta presença na cidade de “rapazes” com a cultura, nomeada por ele de,

“chão de fábrica”? Wills considera que toda a história familiar, marcada pelo machismo; mais o universo escolar de qualidade questionável e a conjuntura sócio-econômica, conspiram para que esses jovens ocupem o lugar que lhes é imposto. Restam-lhes portanto formas de contra-cultura como a violência, a indisciplina e a rebeldia que, finalmente, acabam reforçando sua condição e posição social.

2.2.4. Sua permanência na escola

É necessário questionar se o jovem vivencia o espaço escolar como um espaço público. Espaço público em que seja possível experimentar a interlocução (TELLES, 1994:93), a expressão de diferenças e conflitos. Caso a escola pública noturna não consiga constituir-se nesse espaço público, tornar-se-á mais um espaço excludente desse jovem, na medida em que ela reproduziria as discriminações sociais, colocando o aluno “*no seu lugar*”. Assim, reforçará a idéia de uma sociedade sectária e definidora dos indivíduos pela sua origem de classe.

É numa perspectiva de integração que nossos alunos são levados a matricular-se e permanecerem na escola. Apesar de todas as dificuldades, os gráficos a seguir mostram que, poucos param de estudar, e, assim mesmo, por pouco tempo, em algum momento da vida estudantil:

Possuem a noção de que há pouca chance de ascensão social, mas sua persistência, mostrada anteriormente, e seus depoimentos revelam que eles têm ainda, esperança de mudarem de patamar na escala social. Mas a escola pública noturna de ensino médio, na voz dos entrevistados, revelou-lhes sua face excludente. Menções como: “*enquanto eu estiver em*

escola pública vai ser difícil,” e *“eu queria, mas com o ensino daqui vai ser difícil passar no vestibular.”*, são comuns. Além disso, apesar das novas políticas

públicas, o número de alunos que repetiram pelo menos um ano (muitos, mais de uma vez), em sua trajetória escolar é grande, como mostram os gráficos:

Apesar de estarem caindo os índices de repetência, é evidente nos dados apresentados que ainda continuam altos, encontrando-se um percentual elevado de alunos, principalmente no terceiro ano, que chegou a repetir quatro anos. Ainda assim, é interessante pensar que em tal contexto a desistência é relativamente baixa. Quando discutimos essa questão com os jovens, eles afirmaram que, apesar das agruras da vida escolar na escola pública, sua condição financeira os impossibilitava de frequentar uma escola particular,

concluindo que sua situação é imperativa, e que seu destino será mais

dramático ainda, caso não permaneça estudando.

2.2.5. Seus desejos, diversões, ocupações em momentos de folga e suas preocupações

Procuramos relacionar as questões debatidas com os jovens com a mudança de valores que caracteriza a sociedade contemporânea. Não houve, contudo, o intuito de explicar todos os comportamentos, desejos, atitudes e aflições deles como mera consequência dessa mudança, o que justificaria qualquer posicionamento como simples fruto de uma nova época. Julgamos ser pertinente refletir até que ponto o jovem aluno do ensino médio noturno confronta-se, interage e é absorvido, ou não, por esses novos valores. Ao tentarmos compreender suas ações achamos que deveríamos considerar a possibilidade da emersão e da exacerbação de valores como o individualismo, o consumismo, o hedonismo e o imediatismo, num momento em que nem os próprios atores conseguem explicar a razão de seus comportamentos.

Uma marca que ficou evidenciada na fala dos jovens alunos foi a questão da incerteza. Incerteza com relação ao futuro, incerteza na possibilidade de intervir no mesmo, incerteza na capacidade da escola de mudá-lo. Questionamo-nos se esse traço seria apenas a marca de uma época ou se constituiria uma reação específica à dura realidade que os desnorreia, pois que o seu cotidiano social e escolar os conduz, e isso é quase uma certeza, para um destino econômico e cultural deficitário, afastando-os para longe daquilo que desejam.

Quando indagados sobre seus principais desejos, respostas vagas e muitas vezes evasivas revelam alguma melancolia. Seus anseios principais, apresentados nos gráficos a seguir, envolvem questões como “ser feliz”, “realização profissional” e “vencer na vida”, anseios legítimos e aparentemente alcançáveis, para os quais, porém, eles tem dificuldades em articular uma resposta clara sobre a maneira de realizá-los. Parecem ter a noção exata de que existem barreiras intransponíveis, apesar de não saberem expô-las claramente, e, novamente, a alienação tão propalada, como a marca dessa geração, poderia estar revelando-se como antídoto para a falta de perspectivas.

Preocupamo-nos que um dos maiores desejos manifestadas pelas três

turmas pesquisadas é a vontade de “ser alguém”. A colocação pode ser

interpretada como antagônica a “ser ninguém”, podendo ser vista como uma referência à maneira como esses jovens constroem a sua imagem e a do seu extrato social. A expressão “querer ser alguém” tem grande significado quando quer entender os efeitos de sua situação social e educacional; vivem em uma posição indefinida que não constitui a pobreza ou miséria absoluta dos excluídos, mas que apenas lhes permite vislumbrar e sonhar com o padrão de consumo das classes mais favorecidas, por isso sonham em “ser alguém”.

Como já observamos, as ocupações dos alunos pesquisados não tem conexão com o que querem ser no futuro. Suas condições atuais parecem ser

um complicador para os estudos, e nestes está sua última esperança de ascensão social e econômica. Não dispõem de tempo, nem tem condição financeira para usufruir de momentos de lazer, de convivência com seus pares, fora do ambiente escolar. Quando lazer e escola se interpõem, muitas vezes, ocorrem conflitos entre alunos e professores, uma vez que a escola oferece poucas oportunidades para diversões, elas podem, então, ocorrer em locais não adequados.

Quando perguntamos qual era a sua diversão predileta, os jovens das três salas pesquisadas tiveram respostas semelhantes, ficando evidenciada a necessidade de convivência com outros jovens e a necessidade de espaços para exercê-la. Tanto o querer sair, como o desejo de praticar esportes e de namorar, (ver gráfico a seguir) como o querer contato com outros jovens desmistificam, em certa medida, a idéia que se tem do jovem exacerbadamente individualista. Poder-se-ia argumentar que aspiram futilidades e que essas poderiam ser manifestações do propalado hedonismo da sociedade contemporânea. Preferimos, porém, indagar quais são as possibilidades de lazer existentes no seu cotidiano. Vimos que em seu universo social, como em seu cotidiano, os momentos de lazer são poucos constituindo-se em momentos preciosos, que servem para contrabalançar uma realidade de difícil enfrentamento. Vale ressaltar também que a grande maioria apontou sua diversão predileta fora de casa, e que, em nenhum momento, a família apareceu como participante desse lazer, o que nos levou a supor a possibilidade de confirmação de pulverização do papel da família no dia-a-dia desse jovem. No decorrer das entrevistas a família sempre esteve a uma certa distância, às vezes parecendo-nos em certos casos, que houve até mesmo uma negação.

Uma questão que detectamos, e que merece reflexão, foi o fato dos jovens não poderem usufruir de suas diversões prediletas em seus momentos de folga. Para eles sempre há um impasse entre aquilo que querem e aquilo que podem fazer. A maioria tem que aproveitar tais momentos para descansar, pois suas folgas são usadas muito mais para aliviá-los do cotidiano do que para usufruir de alguma forma prazerosa de lazer. Há algumas respostas que apareceram nas extremidades da curva de normalidade que parecem revelar, mesmo sendo exceções, certos sinais de excentricidade. Por exemplo, uma aluna haver mencionado não ter momentos de folga, porque sua vida era toda tomada por atividades. Quando se imagina que certos jovens não conseguem, em nenhum instante do seu cotidiano, um espaço que possa ser considerado de folga, de relaxamento, de um trabalho provavelmente extenuante, fica-se muito distante da idéia comum que se tem de juventude, como uma fase digna de ser lembrada pelo seu lado agradável. Revela-se um quadro assustador, em que o mundo adulto tomou conta da realidade, na sua forma mais perversa,

tornando o indivíduo escravo do curto tempo de que dispõe para fazer suas obrigações. Imerso em seus afazeres, transforma-se em um autômato, e, na medida em que os dias passam, absorvido no imediato, torna-se um mero espectador da vida que flui com o tempo. Nessa extremidade, encontramos em uma resposta ainda mais aflitiva: uma aluna disse que usava seu tempo de folga para chorar. Não é nada agradável pensar o que ocorre para se chegar a essa situação, mas trata-se de uma jovem com uma potencialidade a ser ampliada, e que se sente imersa numa realidade tão triste, que só se poderá entender quando se discutir suas perspectivas e se vir que essas são mínimas e, ainda, que seu dia-a-dia sufocante faz-lhe lembra-se disso a toda hora.

A se acreditar na opinião que corre, outra característica do jovem e dos novos valores da sociedade contemporânea é a alienação, a despolitização, o individualismo, enfim, a falta de interesse pelas questões sociais. Com o intuito de materializar a reflexão sobre esses estereótipos, procuramos saber qual seria a sua principal preocupação. Por suas respostas poderíamos justificar todos os rótulos a eles imputados, pois, quando se referem ao futuro e ao desemprego, poder-se-ia concluir, que suas preocupações, em sua maioria, são centradas naquilo que é pessoal, sem nenhuma abrangência social. Preferimos, porém, fazer outra leitura dessas respostas. Acreditamos estar diante de demandas tão urgentes e aflitivas, com tão poucas possibilidades concretas, que fica difícil conceber qualquer outra preocupação imediata. O espectro do desemprego é uma constante, já o vivenciam, e temem, ainda, que os anos investidos na escola não sejam capazes de tirá-los da condição de sub-empregados, correndo o risco permanente de perderem até essa ocupação, ainda que seja pouco desejada.

Não há como negar que sua preocupação é legítima, faria pouco sentido atribuí-la a um fenômeno de época. Quanto ao futuro, também julgamos natural sua menção, afinal ele revela-se como uma grande incógnita para os nossos jovens alunos, pois apesar dos anos de escola e da pequena esperança depositada na ascensão social, têm consciência de que pode haver, inclusive, queda no seu padrão de vida. Sabem, também, que a sorte e outros fatores, como sua origem social e familiar, podem ser decisivos para o alcance de seus objetivos. Concluímos que essas preocupações são oriundas de um panorama sócio-econômico, que emergem de uma vivência em que

sobram exemplos de fracasso. Conhecem profissionais com formação superior, empregados ou sub-empregados, para quem nem a vida escolar, nem mesmo o diploma, foram suficientes para promover sua ascensão social.

2.3. A escola e os novos valores da sociedade contemporânea

Buscamos perceber em que situações, no decorrer da pesquisa, a escola e as relações nela implícitas revelam a vivência dos valores, supostamente típicos da sociedade contemporânea.

No início de nosso trabalho, quando fizemos um contato exploratório, na época em que a pesquisa ainda estava sendo gestada, ocorreu uma situação que merece ser explicada.

Em 18 de novembro, pelo calendário normal de uma escola estadual, supõe-se que ainda haja, pelo menos, mais um mês de aula, mas as turmas do terceiro ano, já foram “dispensadas”. Os alunos liberados estariam preparando-se para o vestibular¹. Revela-se, aí, um contra-senso com a finalidade social da escola: estudantes de escolas públicas podem ter, na instituição, um apoio para atenuar o desnível das oportunidades, quando disputam vagas no curso superior com alunos de escolas particulares e cursinhos.

Percebemos que, apesar da escola não estão cumprindo o seu papel social, professores e alunos assumem atitudes de consenso que demonstram certo comodismo: uma vez que os professores já estão praticamente de folga, podem sair mais cedo. Já entre os alunos, notamos uma certa satisfação. Satisfação por ter alguns dias de folga para sair mais, por ficarem livres da escola, mesmo que seja nesse momento de encruzilhada dos seus destinos, e, então, o prazer mostra-se presente quando esses personagens falam. SANTOS (1997:30) pode dar algumas pistas que permitem entender melhor tal situação, na medida em que aponta o *consumo* e a *atração do cotidiano* como os únicos horizontes oferecidos pelo sistema. Segundo o autor, a maior parte das pessoas está vivendo sem projetos, sem ideais, a não ser cultivar sua auto-imagem e buscar satisfação no aqui e agora. Narcisista e vazio, desenvolto e apático, o sujeito estaria no centro da crise de valores.

Pode-se encontrar em GENRO (1996) uma das marcas mais características dos novos valores da sociedade contemporânea: a indiferença. Parece haver um desencanto dos atores com seu papel social, há ausência de

perspectivas em relação a escola pública, bem como um vazio, apontado por LIPOVETSKY (1983), que acaba por culminar em uma ênfase nos valores pessoais e na deserção dos valores sociais.

Continuando com LIPOVETSKY (1983), vê-se que este autor aponta o hedonismo como uma das marcas da sociedade contemporânea. Busca-se o prazer a qualquer preço, mesmo que este prazer possa vir a ter conseqüências negativas no futuro. Novamente, assim como nos alerta a autora Marília Sposito, questionamo-nos se haveria outra alternativa para esses jovens, ou se suas atitudes não seriam imagens vistas, através de lentes de aumento, do mundo adulto e da sociedade como um todo; ou, se os jovens não usam os poucos momentos de prazer que têm como fuga de um cotidiano angustiante.

Os jovens com os quais conversamos, têm facilidade para falar sobre o que fazem, mas tem, igualmente, dificuldade em explicar o porquê de suas atitudes.

Os alunos que contactamos trabalhavam. Os professores com quem conversamos foram unânimes em afirmar que esses alunos trabalhavam para ajudar no orçamento familiar, e que sua origem sócio-econômica era uma das principais responsáveis pelas mazelas do ensino noturno. Assim, então, tornava-se necessário estruturar um ensino mais fraco, reforçando a questão do “coitado”: um curso limitado para um aluno limitado. Dentro de nossa perspectiva, acreditamos que haja uma realidade mais perversa, em que grande parte dos professores vêm de jornadas diurnas extremamente extenuantes. Então, a atuação em um ensino noturno limitado em seus conteúdos e com constante liberação dos alunos, proporcionaria uma vida profissional mais suportável. Mais uma vez parece-nos que os interesses pessoais se sobrepõem às finalidades sociais e ocorre uma dispersão do objetivo da escola noturna.

Ao nos aproximarmos dos jovens alunos da escola noturna de ensino médio regular, ainda em caráter informal, e ao ouvir deles a explicação do porquê de sua procura pelo ensino noturno, surgiu um dado novo, que pode corresponder às características deste grupo social. Ou melhor, uma característica que os distingue, provavelmente só na aparência, dos jovens alunos da “Educação de Jovens e Adultos”, que procuram a escola noturna

devido às suas dificuldades sócio-econômicas. Houve entre os jovens pesquisados, uma necessidade quase geral de afirmar que sua necessidade de trabalhar devia-se à manutenção ou aquisição da capacidade de consumo, passando por uma decisão pessoal, não tendo sido algo imposto pela família ou por condições sócio-econômicas. Pela sua fala, trabalham e estudam na escola noturna por uma opção, como uma forma de participar dos processos de consumo e lazer, e que, ainda, lhes os permita socializar-se com outros jovens. Perguntamo-nos, de novo: será efetivamente uma opção? que consciência estes jovens têm das conseqüências dessa “opção”? ou, será uma necessidade de auto-afirmação perante o grupo? será a necessidade de criar uma ilusão, uma estratégia para conviver com uma condição social que julga inferior?

Algumas questões sócio-econômicas sobre a cidade de Itaúna, o espaço geográfico em que foi realizada nossa pesquisa de campo, devem ser apontadas para a discussão. Como 58% dos pais de família de Itaúna apresentam renda de até dois salários mínimos¹; pode-se ver que a cidade é detentora de uma baixíssima renda per capita; os alunos das escolas públicas, em sua maioria, provêm de famílias de operários dos setores têxtil e de fundição, que se encaixam nesta faixa salarial; a cidade apresenta elevados índices de problemas de trânsito, alcoolismo e drogas, envolvendo jovens. Os dados mostram uma situação difícil da população economicamente ativa, o que leva os professores à conclusão lógica de que os alunos jovens trabalham para ajudar na renda familiar. No entanto, ao ouvi-los, os alunos deram-nos elementos para concluir que trabalham apenas para satisfazer os próprios desejos de consumo.

De fato, ao escutarmos os jovens, o que foi confirmado no decorrer da pesquisa, houve sempre a negação por parte de uma parcela significativa, de que a necessidade de trabalhar fosse oriunda de dificuldades financeiras, como fazia parecer a sua condição social. É preciso duvidar dessas respostas. O desejo de que não houvesse essa necessidade, aliado a uma onipotência própria dessa faixa etária, levar-nos-iam à conclusão de que suas atitudes

foram pautadas pelo consumismo; o fato de se envergonharem de sua situação econômica induzir-nos-ia a conclusões equivocadas.

Houve outro momento que merece ser discutido. Em um horário típico de desorganização, quando a confusão era geral, entrou um grupo de alunos líderes na sala de aula, para anunciar uma festa promovida pela escola e pelos próprios alunos. A renda da festa seria revertida em prol da merenda e do conserto dos banheiros, entre outras coisas. Até aí nada de anormal, porém, algumas características de tal festa devem ser consideradas: haverá uma hora de bebida alcóolica (com o sugestivo nome de “drink erótico”) servida de graça; a festa será numa sexta-feira e os “líderes” avisam que não haverá aula naquele dia; o nome do baile será Pingambu; entre outras surpresas que acontecerão no decorrer da festa, contarão com a presença de garotas caracterizadas de havaianas. A deserção do papel da escola ficou evidente. Com o fim de resolver questões básicas, como a oferta de merenda e a manutenção de banheiros, havia necessidade de que a escola desse retaguarda para a realização de uma festa com bebidas alcóolicas? O papel do Governo como mantenedor parece inexistente. Sua função na escola pública restringe-se ao pagamento dos professores. Será razoável um “vale-tudo” por verbas? Por exemplo o “drink erótico” feito com pinga, de alto teor alcóolico, e que ainda se diz ser afrodisíaco, a ser distribuído de graça, quando a maioria dos alunos da escola é formada por menores de idade. A legislação é clara sobre a venda de bebidas alcóolicas para menores: é crime, portanto é proibida! O que se dirá, então, de bebida oferecida de graça? O “vale-tudo” fica caracterizado, e os fins parecem justificar os meios, o lucro parece compensador, os riscos também, ninguém parece se importar. A suposição afrodisíaca, a erotização da festa também é instigante; a escola tem problemas dramáticos de gravidez não programada, só em uma sala em que estivemos havia três jovens grávidas. Não cremos ser correto atribuir todo o problema a uma festa, mas achamos que é necessário refletir sobre os efeitos de bebidas e estimulação erótica em jovens e adolescentes; os momentos de prazer propiciados por essa combinação parecem estar acima das conseqüências. O nome da festa, as surpresas feitas por moças seminuas, são atrativos a mais, além do que não haverá aula no dia da festa. Será que

compensa dispensar os alunos da escola, ou a escola está perdendo o sentido do seu papel? valeria a pena perder aula? a satisfação compensaria o comportamento sem justificativa, a integração ao grupo a qualquer custo?

De forma contraditória ou não, dois dias depois do anúncio da festa “Pingambu” houve uma “palestra” na escola, ocupando praticamente todos os horários de todas as turmas, o tema era “Drogas e Deus”. Alguns alunos foram embora, outros, achando bom não haver aula, torciam para que a palestra demorasse ao máximo. Não houve lugar para todos no auditório. A palestra fazia lembrar um culto evangélico ou carismático. Do lugar em que ficamos só podíamos ouvir “Jesus” e nada mais. Boa parte dos alunos conheciam as canções, a receptividade parecia ser boa, os alunos cantavam e dançavam. A maioria parecia bastante envolvida, numa espécie de torpor, alguns, entretanto, demonstravam completa indiferença. As letras de louvor a Deus foram bem recebidas. Alguns, atrás de nós, tentavam perturbar, mas foram sufocados pelas palmas, gritos e canto da maioria. Aqueles que pareciam se aborrecer foram embora, mas a maioria permaneceu firme, cantando e rezando. O palestrante parou um pouco a cantoria para “bater um papo”. A quase totalidade escutava em silêncio. O “papo” era sobre como Deus o resgatou do mundo das drogas, mas o momento foi breve, logo voltou-se ao canto e às palmas. Era impressionante o transe coletivo, sendo a adesão maciça.

É de discutir-se que na mesma escola que anuncia uma festa regada a bebidas e erotismo, logo em seguida haja uma palestra moralista, de fundo religioso, sobre drogas. Notamos que durante todo o tempo da “palestra” o tema das drogas pareceu distante e, quando apareceu, foi de forma pontual. As cantigas e danças evangélicas foram dominantes no tempo e nas preferências. Perguntamos a um grupo de alunos que efeito tal evento causaria naqueles que usam drogas ou naqueles que estão prestes a experimentá-las. Os alunos responderam que não conseguiam mensurar tais efeitos mas achavam difícil tal atividade atingir aos que já são usuários. Disseram, porém, que acreditavam na possibilidade de servir de alerta para aqueles que ainda não experimentaram. Mas o momento compensou, foi divertido. Não percebemos nenhuma reflexão, tivemos a impressão foi de ver

uma ginástica coletiva, travestida de culto evangélico de fundo educativo, ocupando, de forma aparentemente legítima e útil, um espaço que não estava sendo ocupado devidamente pela escola pública. A partir dessa constatação concluímos que não havia contradição nos dois eventos, ambos serviam a um mesmo objetivo: o prazer. Prazer sem maiores custos, sendo que o último ainda oferecia alívio para a consciência; todos cumpriram seu papel, tiveram seus espaços de convivência, sentiam-se anestesiados. De uma forma ou de outra a escola ofereceu seu tempo para dois perfis de alunos, aparentemente distintos, quando, na verdade os dois grupos se sobrepõem, muitos daqueles que beberam o “drink erótico” também entoaram o “nome do senhor” contra as drogas, com uma convicção e fé, à primeira vista, inabaláveis.

Mas não foram só momentos de incoerência que presenciamos, alguns revelaram-se bastante produtivos, estimulantes e criativos para os alunos. Um exemplo ocorreu quando uma professora de grande prestígio entre os alunos propôs montarem uma peça de teatro, integrando o turno matutino com o noturno. Fomos convidados a assistir ao ensaio da peça. Ficou claro que o papel dos alunos do noturno era ensinar e preparar os alunos do diurno. Era visível a motivação dos jovens do noturno com a possibilidade de mostrarem sua capacidade, percebia-se um crescimento da auto-estima. Faziam questão de chamar nossa atenção, de mostrar-nos o tempo todo do que são capazes, embora habitualmente não encontrem muito espaço para isso, portanto, não queriam perder a oportunidade. Os jovens do turno da noite já haviam apresentado a peça com sucesso, no ano anterior, e eles tentavam passar a oportunidade para os alunos do diurno. A integração entre os dois grupos foi muito boa. Ensaíram, inclusive, a coreografia da dança. A maturidade e a maior experiência dos alunos do noturno foi devidamente aproveitada, além de sentirem-se orgulhosos, sentiam-se úteis, e os adolescentes do matutino seguiam tranqüilamente suas recomendações.

Poderíamos, a partir da festa “Pingambu” e da palestra sobre “Drogas e Deus”, chegar à conclusão de que estávamos diante de sinais claros de alienação, erotização, narcisismo, hedonismo e inseqüência. Ao mesmo tempo, quando analisamos a montagem do teatro, vimos que é necessário que nós educadores nos perguntemos quantas atividades ocorrem na escola

pública que permitem aos jovens alunos sentirem-se úteis e que ao mesmo tempo possam ser agradáveis.

Acostumamo-nos a rotulá-los e muitas vezes eles agem de acordo com este rótulo, mas perguntamo-nos: que caminhos alternativos lhes oferecemos? A diversidade de atividades sem nexos que vimos é reflexo da falta de uma proposta pedagógica para a escola. Existem demandas por momentos de diversões fúteis? Muitas vezes contraditórias? Correto. Mas também demandam que se lhes dê importância, que cumpramos nosso papel de educadores, que lhes ofereçamos uma opção e que essa opção fuja da mesmice do seu cotidiano, para que haja o resgate de sua auto-estima, muitas vezes perdida; e, ainda que os respeitemos na sua condição de jovem. Cabe-nos encontrar esses caminhos.



2.4. Demandas dos jovens do ensino médio noturno

Após traçar o perfil dos jovens que estudam na escola noturna de ensino médio, relacionaremos as demandas desses jovens. Ficou evidenciado

que o número elevado dessas demandas inviabilizaria a discussão, decidimos, então, agrupá-las em temas que permitissem caracterizá-las e assim permitir sua compreensão.

2.4.1. Demanda por relações

“(...) vim buscar amizade, companheirismo, porque na escola também cê não vai só pra estudar...”

Sentimos que o discurso dos jovens é marcado pela carência de convívio e pelo desejo de estabelecer relações na escola. Relações mais estreitas de amizade e de respeito com alguém que lhes fale e com quem possam falar, e, sobretudo, que os escute. Essa demanda emergiu constantemente na fala de todos os entrevistados e apresentou-se como uma das qualidades fundamentais para uma aula produtiva.

A busca por amizade foi mencionada por vários alunos, a escola como espaço de convivência revelou-se uma demanda importante:

“(...) vim buscar amizade, companheirismo, porque na escola também cê não vai só pra estudar...”

“Conhece muita coisa, tem amizade, eu venho mais pra isso, amizade e estudar (...)”

Clarete – segundo ano

Os jovens demonstraram que tem pouco espaço no seu cotidiano para usufruir do convívio com seus colegas, e desconfiam da sinceridade dessas relações. Ressentem-se também, da dificuldade em procurar alguém com quem possam compartilhar suas alegrias e aflições.

“É. Amigos você encontra em qualquer lugar, assim, colegas, né. Porque amigo mesmo...”

Peter – primeiro ano

“(...) O companheirismo que eu procuro aqui na escola, às vezes eu, tentando daqui e dali, às vezes a gente encontra alguém que a gente pode confiar mais ou menos, mas com um olho aberto e outro fechado.”

Clarete – segundo ano

“Hoje em dia pra você encontrar um amigo verdadeiro é super-difícil.”
“Pelo mundo que eu estou vivendo, no mundo que eu estou vivendo, pelo que eu estou vivenciando ao meu redor, é isso, a gente..., encontrar alguém tá difícilimo...”

Alunos – segundo ano

Essa busca pelo companheirismo já era algo esperado, apontado por DAYRELL (1992). Talvez a novidade encontre-se no grande desejo de que as relações com professores e demais profissionais da escola tenham esse sentido. SOUZA detecta essa característica dos jovens:

“Os jovens reforçam a idéia de que precisam de professores que os escutem e valorizem. Sugerem, ainda, que as relações de ensino e de aprendizagem possuem forte conotação emocional e que os professores bem-sucedidos têm muitas maneiras de mostrar aos alunos que gostam de ensinar e, mais ainda, que gostam de ensinar a esses alunos.”
 (1999:54)

A expectativa de encontrar no professor essa relação é demonstrada nas falas:

“Eu acho que ele deveria ser amigo, dos alunos, mais amigo...”

Ariana – primeiro ano

“(...) Entendeu, busco conhecimento, vamos dizer, a amizade com o professor.”

*“(...) Amizade com os professores, com os diretores, com supervisor.
 (...)”*

Peter – primeiro ano

“Aquele professor que é igual amigo. Eu tenho um amigo, entre professor e aluno.”

Alunos – primeiro ano

Revelam que, a partir de uma concepção diferente na relação dos professores com os alunos, são possíveis outras conquistas, como a disciplina na sala de aula:

“Todos os professores que são amigos, assim que conversam mais, ajuda a gente, tem a disciplina total da sala.”

“Poderia por uma pessoa própria, pra, pra ajudar esses alunos, pra ficar amigo dos alunos, pra ir chegando devagarinho. Procurar o líder da sala, conversa com o líder da sala, porque o líder sabe, a gente da sala, que nem eu mesmo que não sou líder sei, eu sei quem mexe, quem não mexe, ali na sala. Pelo jeito, pela convivência que a gente tem com os colegas.”

Ariana – primeiro ano

Demonstram que, às vezes, a indisciplina ocorre pela ausência de um bom entrosamento do professor com a turma no campo afetivo; buscam um professor que se solidarize com os seus conflitos. As tensões geradas por relações ásperas, assim como os bons frutos de um convívio amistoso, não foram percebidos só nas palavras dos alunos. Ao acompanhar as turmas foram nítidas as conseqüências, tanto negativas quanto positivas, dessa questão, no cotidiano da sala de aula. É preciso ressaltar que esse professor amigo, desejado pelos alunos, não constitui alguém que os deixasse fazer o que quisessem, cúmplice de todas as suas atitudes. Seria alguém que, embora ocupando um espaço no mundo adulto e, portanto, mantendo sua autoridade, fosse capaz de abrir canais de comunicação com os jovens e, fundamentalmente, inspirar-lhes confiança.

Protestam contra a indiferença que encontram na escola, querem ser ouvidos, serem reconhecido como sujeitos:

“Quer dizer, às vezes, você passa três anos com os mesmos professores, ele nem sabe seu nome direito.”

Renato – terceiro ano

“Não, porque ninguém dos professores, da direção, não sabe o que a gente pensa, o quê que a gente quer ser, entendeu?”

Alunos – primeiro ano

Ser escutado, esse é um dos pedidos mais freqüentes. E não basta só ouvir, é preciso reconhecer a importância da fala dos jovens, sob risco de comprometer a relação. SOUZA aponta esse caminho:

“O que os alunos dizem sobre a escola, os professores e o ensino não parece novidade e é de uma simplicidade cristalina. O que se deseja, ao expor o que eles pensam, é propor que sejam escutados contínua e atentamente. É preciso escutar com a convicção de que o que eles dizem é importante e vale a pena ser ouvido. Mais ainda, com a convicção de que as vozes de todos os alunos devem ser escutadas, e não apenas as daqueles que têm reconhecimento social e acadêmico.” (1999:54)

Mais uma vez, os depoimentos realçam a ausência de mecanismos que lhes permita dar voz aos seus problemas, aos seus anseios e às suas idéias:

“Eu acho que assim, que tinha que pedir pros alunos no primeiro dia de aula, uma redação, qualquer coisa, como é que você queria que as aulas fossem...” (...) “Ih! Muita gente, as pessoas gostam de falar o quê que elas pensam, o quê que, qual que é a opinião delas, assim... As pessoas gostam de ser escutadas.”

Renato – terceiro ano

“Chama e conversa com ele, vê o que vocês podem ajudá-lo em alguma coisa. (...) Se pode resolver o problema dele.”

Alunos – primeiro ano

“Eu ia pegar, preparar uma pessoa pra escutar cada um de nós, vai...”

Alunos – segundo ano

Ressaltam que nem todos possuem a mesma facilidade de expor, e que, essa dificuldade poderia ser atenuada, se fossem criados canais apropriados:

“Pra mim, se aluno pelo menos falasse, pra mim, pelo menos, falar assim é difícil, quer dizer, o que tinha que falar, eu acho, tinha que vivenciar...”

Alunos – segundo ano

Reconhecem que às vezes conseguem ser ouvidos, e valorizam essa possibilidade, mas resignam-se com resultados pífios:

“(...) Não, mas já consegui bastante coisa, do que eu queria e da que eu pretendo, porque igual cê viu eu tava conversando com a ..., a supervisora. Eu, assim, exponho entendeu?”

“Exponho o que quero, o que penso...”

“(...) Eu não sei se ela raciocina, porque até hoje foi... (risos) não tive retorno.”

Peter – primeiro ano

O aluno citado considera possível haver algum sucesso nas suas sugestões, mesmo que essa possibilidade seja mínima:

“Um só pelo menos eu acho que vai ser bom, porque aí eu vou falar assim ó: ‘Eu sou apenas um aluno, e consegui mudar alguma coisa.’”

Praticamente todos os entrevistados reivindicaram a criação de um serviço de apoio aos alunos diferente do que existe na escola atualmente; um serviço de orientação menos punitivo e mais voltado para dar atenção ao aluno. Reclamam que, hoje em dia tal serviço não existe de fato na escola, e

sentem que há um vazio, pois têm a expectativa de que a escola deve cumprir esse papel. Os jovens parecem não ter outros espaços em que haja pessoas com quem possam se abrir, discutir seus problemas. A família aparece como um núcleo distante, com dificuldade de suprir esses anseios; no trabalho é praticamente impossível; e certos tipos de inquietação não podem ser abordadas com os colegas. Voltam-se com esperança para a escola mas, aí, frustam-se. Nas suas palavras ficam claras as suas necessidades e as expectativas de ajuda qual anseiam:

“Não tem um apoio amigo.” (...) “Não tem apoio.”

Peter – primeiro ano

“De apoio, se tem um aluno que tá assim, porque que ele tá assim. Porque ter uma coisa psicológica.”

Pareceu-nos que a aluna quis expressar o fato de que há colegas com problemas e que a escola deveria oferecer algum tipo de apoio psicológico.

“Eu acho que faltou, é..., empenho do diretor. Sabe preocupar mais com os alunos, faltou esse apoio que eu falei com você, psicológico, acompanhamento dos alunos (...)”

Clarete – segundo ano

[Se fosse diretor] *“Eu ia pegar, preparar um pessoa pra escutar cada um de nós, vai...”*

“(...) eu contrataria o mais rápido possível uma boa psicóloga ou um psicólogo, porque acho que... hoje em dia, a gente tá num mundo cheio de problemas, então isso aconteceu...”

“(...) Eu acho assim que a gente devia ter um ajudante na escola, um auxílio, como é que fala e... pra ajudar... (...)”

Alunos – segundo ano

“Eu acho que assim, que tinha que pedir pros alunos no primeiro dia de aula, uma redação, qualquer coisa, como é que você queria que as aulas fossem...”

Renato – terceiro ano

Algumas falas demonstram solidão, marcada pela ausência de relações afetivas, também a falta de diálogo ou a vivência em um ambiente desestruturado, tudo isso, resulta na vontade de encontrar soluções na escola:

“(...) Que eu sei que muita gente, por exemplo, problema aqui na escola, problema com a família, problema com o trabalho e que (pausa) sabe, poderia ter um diálogo, e que poderia ter uma espécie de melhora, porque eu, por exemplo, eu tomei bomba porque..., porque meu pai minha mãe separaram, aquele problema todo, eu fiquei um pouco incomodada, sem ninguém que me ajudasse. Minha mãe destruída, meu pai muito mais, em quem eu ia me apoiar, entendeu?”

Alunos – segundo ano

Demanda que alguém se interesse por eles, depositam essa expectativa na figura do professor, protestam porque, muitas vezes, percebem nos professores comportamentos diferentes dos que têm na escola particular. Tal queixa foi detectada por SOUZA:

“(...) muitos depoimentos trazem a diferença de comportamento do mesmo professor em escolas diferentes: na escola pública ele falta, na particular está sempre presente; na primeira não há compromisso com o cumprimento do programa, nem paciência com as questões do aluno, enquanto no particular acontece o oposto.” (1999:4)

O desinteresse dos professores pelos alunos é ressaltado nas palavras de Clarete, uma aluna do segundo ano:

“Faltou professor mostrar mais interesse pra gente. Porque eu acho que um professor que chega na sala que mostra interesse na matéria, que quer explicar, que quer ajudar...”

Esperam da escola, especialmente do professor, alguém que os ajude e os incentive. São indivíduos que têm na vida uma série de empecilhos sociais e econômicos para suas conquistas; desejam que a escola reconheça seu potencial, ajudando-os a enfrentar essa realidade.

“Não tem motivação, igual eu falei com você. Se eles tivessem um professor que motivasse, que levasse, que procuraria mais, ...”

Clarete – segundo ano

“Tem muita gente que tem muito talento, só que escondido, falta de alguém que incentive.”

Alunos – segundo ano

Vêm na figura do professor alguém com quem poderiam ter um diálogo, questionam por que alguns conseguem esse diálogo e obtêm sucesso, tanto na disciplina quanto no conteúdo, enquanto outros insistem em mantê-los distantes. Acreditam que através da troca de informações e idéias, muitos problemas poderiam ser solucionados ou, pelo menos, minimizados:

“Eu acho que o professor tinha que ter total liberdade, ela não tem total liberdade de conversar.”

Peter – primeiro ano

“Eu acho que faltou, é..., empenho do diretor. Sabe preocupar mais com os alunos. Faltou esse apoio que eu falei com você, psicológico, acompanhamento dos alunos (...)”

Clarete – segundo ano

A questão do respeito é considerada crucial, como mediadora das relações no ambiente escolar. SOUZA (1999:53) revela a sua importância quando aponta: “O substantivo mais usado nos depoimentos dos jovens para descrever o ambiente escolar é **desrespeito**. (...)” Acreditam na possibilidade de uma relação de respeito recíproco para alcançar-se o sucesso no cotidiano da sala. Vale ressaltar que presenciamos tal situação de respeito por parte de certos professores, com determinadas turmas, citando a propósito, uma fala significativa:

“Ah! Eu acho que tinha que respeitar o aluno assim, sabe. Primeiramente, se ele respeita o aluno, com certeza o aluno também vai respeitar.”

Renato – terceiro ano

Os jovens anseiam por uma relação às claras, com definição de regras, esperam uma afirmação do mundo adulto, considerando que esse pode ser um mecanismo de aprendizagem:

“O professor avisar da relação mesmo, entendeu? Educar nessa relação...”

Alunos – primeiro ano

Aqui o aluno querendo destacar a importância da definição das regras. Chegam a extrapolar, na esperança de que a escola possa preencher vazios de outras esferas de sua vida.

“(...) vamos supor, é professora? É mãe e filho. Professor? Pai e filho.”

Peter – primeiro ano

Comentar assuntos de foro íntimo, trazer problemas particulares para a sala de aula, pode ser considerado por alguns educadores como algo que os jovens busquem, até achem divertido. Mas os jovens mostram ter a noção exata de que esse fato constitui uma absoluta perda de tempo em relação aos

seus objetivos na escola, querem seriedade. Os professores que têm esse hábito são desvalorizados pelos alunos. Citam, ainda, que é muito comum haver lamentações sobre a vida particular e sobre a carreira de professor, considerando absolutamente dispensável essa postura. Retomamos o exemplo da professora já citada como modelo a respeito de quem, entre outras qualidades, os jovens valorizam o fato dela não reclamar, e de estabelecer diferença entre o que acontece dentro e fora da sala de aula. Constatamos nos depoimentos a insatisfação com aqueles que não assumem tais atitudes:

“É, alguns não leva o trabalho a sério, tá ali porque não gosta, tá fazendo porque obrigação, então faz de qualquer jeito. Acho que é isso.”

“Ah! Acho que, acho que a pessoa tá ali na sala dando aula, ela não tem que ficar falando da vida particular dele, ele não, isso é outra coisa, é a vida dele, sabe?”

“É. Agora tem professor que chega na sala, é..., fica falando de festa, combinando, festa com aluno, falando da vida particular, acho que isso não tem nada a ver, isso é lá fora.”

Elisabeth – segundo ano

“Problemas particulares interferindo na aula. Tipo assim, leva o problema...”

“Leva o problema de fora pra dentro da aula, passa novamente.”

Alunos – segundo ano

Talvez, em síntese, o que os jovens esperam da escola e da participação dos agentes escolares na vida dos alunos, além de uma relação de respeito mútuo, seja a busca de alguém em que possam confiar e compartilhar suas vidas. Tal busca é explícita. Novamente os alunos sinalizam para o perfil ideal do profissional capaz de ocupar esse lugar. Explicam com clareza o que se poderá fazer para alcançar o aluno, e como construir a relação com ele. É interessante notar que tudo isso está presente no depoimento de uma aluna do primeiro ano que, ao relatar um incidente, revelou as estratégias de ação e intervenção em sua escola. A idéia de um

jovem descomprometido, desligado e sem propostas perde o sentido aqui:

“Ela falou assim ó: ‘Quem tiver algum problema, que tiver brigado com o namorado, tiver algum problema, não chora. Não é pra ficar chorando dentro da sala, dá mal resposta pros alunos e tal. Vocês vai na minha sala, e preocupa, vou pedir a ... a sala dela, a A gente vai conversar, cês vão abrir comigo, não vai ficar triste, brigando, xingando dentro da sala.’ Aí os alunos, tá, todo mundo achou legal, né. Pô, mas a gente vai arrumar um amigo aqui na escola que a gente vai poder se abrir, vai ser igual um pai, ela vai ser como um aluno dentro da sala mesmo, porque colega a gente confia e não confia.”

“Que nem a gente pode contar uma coisa e ela contar pra escola inteira, pode a gente contar e ficar entre si. Aí tá, a gente confiou, aí uma aluna teve problema dentro da sala, porque ela engravidou e abortou. Então ela ficou desesperada, porque ela arrependeu.”

“(...) Aí todo mundo falou pra ela procurar a ..., porque ela falou que ia conversar, né. Aí ela procurou a ..., a ... colocou ela lá embaixo, humilhou ela. Achei isso muito errado...”

“Chamou ela de irresponsável, que ela não podia ter feito isso, ela deve ter uns dezessete anos. Então não tem a cabeça...”

“É. A ... deveria ter conversado com ela, dá conselho ela,...”

“Uai, poderia assim, por pessoas da escola, mas por uma pessoa calma, que entende, não como a”

“Que vai escutar, que vai poder acompanhar, as pessoas, os alunos.”

“É. A sala inteira confiou nela.”

“Com problema, procurasse, tô com o problema e tal, não ia ensinar o aluno, ia ajudar ele.”

2.4.2. Demanda por conteúdos

“Eu tenho muita vontade de estudar, de aprender, só que na hora que eu chego aqui, o desinteresse é tão grande que eu me desinteresse também.”

O modelo da escola noturna, constituída de jovens alunos rebeldes, contrários a tudo que se relacione ao estudo, que *“não estão nem aí”, “não querem saber de nada”,* não foi confirmado pela nossa pesquisa. Tanto nas observações, quanto nas entrevistas, foi-nos demonstrado que existe, não só a vontade de aprender, mas também o desejo de que haja consistência nas aulas. Alguns poderiam argumentar que essas afirmações seriam somente uma falácia com o objetivo de impressionar o pesquisador.

Poderia até ser, se no decorrer do ano, transitando pelas aulas termos visto esse anseio dos alunos concretizar-se na prática. Quando os alunos diziam: *“Agora você vai ver o que é aula.”*, geralmente referiam-se, entre outras características, a uma aula em que realmente seria ensinado algo, em que uma matéria seria desenvolvida.

Parece que por serem jovens, o desgaste do trabalho que a maioria tem durante todo o dia é atenuado, em certa medida, conseguindo chegar à noite com o desejo de estudar e aprender. Refletimos também que, para muitos, a escola e o conhecimento são o fio de esperança para uma possível ascensão profissional e social, tornando-se algo que não pode ser desperdiçado.

Quando perguntamos a eles o que buscavam na escola, a primeira resposta que quase todos deram foi:

“Ah, o ensino.”

Ariana – primeiro ano

“Bem, eu, no caso, eu tava querendo assim (pausa) aprender mais e..., estabilizar mais nas coisas que acontece, geralmente no mundo inteiro e o que acontece no passado.

“(...) Entendeu, busco conhecimento. (...)”

Peter – primeiro ano

“Olha, busco né, aprender, penso em tentar o vestibular futuramente, tentar uma faculdade e, e...”

Elisabeth – segundo ano

“Eu vim buscar conhecimento.”

Clarete – segundo ano

“O ensino na sala.”

Alunos – primeiro ano

O ensino, o conteúdo, a matéria, o aprendizado, etc., constituem a demanda principal desses jovens, as demais apareceriam em um segundo plano, muitas vezes como suporte para o essencial, como, por exemplo, o anseio por disciplina. A qualidade do ensino é usada como instrumento de avaliação da aula, do professor e, por fim, da escola.

Estabelecem-se comparações, julga-se a qualidade da escola, na medida que ela não cumpre o que dela se espera. Percebem-se, nesse ponto, diferenças com o ensino particular.

“Não. Nas outras escolas que eu estudei, era bem mais forte.”

“Demais. Diferença demais. Porque eu saí de lá, todo mundo falava que aqui era uma escola boa, como se fosse particular, ensino super-alto, eu vim pra cá, não ano que vem não vou estudar aqui eu vou voltar pra lá.”

“Porque lá o ensino é super-forte. Os alunos, os professores cobram mais dos alunos.”

Ariana – primeiro ano

Ao apresentar essa demanda, expressando a incapacidade da escola de supri-la, revelam a ineficiência da instituição em cumprir sua função básica, são enfáticos ao se referirem a essa falha, atribuindo-lhe, inclusive, a responsabilidade por possíveis dificuldades futuras:

“...mais o ensino, porque se eu continuar aqui, pra mim fazer o concurso da Marinha, eu não dou conta...”

Ariana – primeiro ano

“Não aqui, na escola mesmo, não dá base, entendeu? Pra essa coisa que eu quero fazer em termos de futuro. (...)”

Peter – primeiro ano

“Eu falei com a minha mãe, eu continuo nessa escola, porque eu não tenho condição de sair daqui, não tenho condições, né, de estudar em escola particular, porque se eu pudesse eu ia. Mas como eu não tenho, como eu faço, continuo aqui, depois eu faço cursinho, e vou tentando na medida do possível. (...)”

Clarete – segundo ano

“Porque, se eu for fazer vestibular, eu vou ter que fazer um cursinho, vou ter que estudar, estudar muito, mas muito mesmo, pra mim poder conseguir. Porque eu não tenho, não tenho base nenhuma pra fazer vestibular.”

Elisabeth – segundo ano

“Ele não dá uma base, entendeu?... ele acha que é só... formar, diplomar e pronto. E...”

Alunos – primeiro ano

“(...) A questão é que o ensino aqui é fraco demais.”

“Eu, eu estudo porque eu preciso mesmo aqui, porque aqui não tá ensinando nada, eu não gosto dessa escola.”

“Hoje em dia, essa escola não tá partindo nenhum interesse, igual ela passava, não...”

Alunos – segundo ano

Os professores são considerados os grandes responsáveis pela falta de resposta da escola à essa demanda. SOUZA detecta essa avaliação dos alunos, quando afirma que esses:

“... descrevem as aulas como monótonas, desinteressantes, pouco práticas, cansativas e qualificam o ensino como ruim e deficitário;...” (1999:52)

“Ao falar dos professores, os alunos revelam-se muito seguros na sua análise e, embora protestando contra o não-reconhecimento e a desvalorização dos mestres, evidenciada pelos baixos salários, são enfáticos nas críticas feitas: não-qualificados, “enrolados”, ruins, cansados, desmotivados são os qualificados mais freqüentes.” (1999:52)

Impressão semelhante pôde ser percebida em vários depoimentos:

“A matéria, tinha que aprofundar mais na matéria...”

“(...) A gente vai perguntar assim: ‘O que, eu não entendi essa matéria.’, ele vira pra mim e fala assim: ‘Procura no livro que você acha.’”

Ariana – primeiro ano

“Então eu gosto de saber tudo. Agora tem professor que chega na sala...”

Clarete – segundo ano

“Ah! Acho que, acho que a pessoa tá ali na sala dando aula, ela não tem que ficar falando da vida particular dele, ele não, isso é outra coisa, é a vida dele, sabe?”

“É. Agora tem professor que chega na sala, é..., fica falando de festa, combinando, festa com aluno, falando da vida particular, acho que isso não tem nada a ver, isso é lá fora.”

Elisabeth – segundo ano

“Professores não tão sabendo explicar e tirar as nossas dúvidas.”

“A maioria deles, alguns não, alguns explicam muito bem, (outros tentam falar) mas alguns explicam muito mal.”

“Eu acho que ele tem que saber, tem que tá por dentro mesmo da matéria e...”

Alunos – primeiro ano

“Assim, indiretamente mas já tá, sabe, os professores que não sabe nada, fica só enrolando. Falar a verdade.”

Alunos – segundo ano

Os próprios alunos sugerem soluções para esse problema, são críticos com relação ao comportamento dos professores, desconfiam do embasamento de alguns, desejariam que houvesse uma forma de solucioná-los:

“(...) Mas tem professor que não sabe nada, igual eu tô falando com cê. Não sabe nada. Eu acho que fica com o diploma assim, eu sou, eu sou nessa escola efetivo, ninguém toma meu cargo, eu posso fazer o que eu quiser e fica com isso na cabeça e não explica nada. E eu acho que tá faltando tipo assim, eles deviam fazer uma seleção dos professores, não só dar o diploma e pode ir, ir lecionar numa escola.”

“Pois é, eu acho que devia ter mais isso, sabe, tipo uma seleção dos professores pra ver se sabe, se você não sabe. É dar. Sabe, fazer mais cursos, coisas diferentes pros professores, pra eles poder animar, porque professor desanimado, o aluno fica com mais preguiça, é tristeza...”

Clarete – segundo ano

Apesar das inúmeras observações feitas, notamos a dificuldade que os alunos têm de manifestar-se em relação a problemas vivenciados com professores. A falta de canais para mostrar insatisfação torna-se um complicador na escola pública. Sabemos que as substituições de professores, muitas vezes, são feitas por profissionais não habilitados, ou habilitados em áreas totalmente distintas daquelas em que estão atuando, conforme discussão apresentada no capítulo anterior. Sabemos que esse não é um problema exclusivo dos designados, ocorrendo também com certos efetivos, e nestes casos, segundo depoimentos de alunos, o problema torna-se praticamente sem solução, por causa da estabilidade.

Decidimos discutir com os alunos por que eles “matavam” tantas aulas, uma vez que haviam se queixado da falta de conhecimento, de conteúdos, e diziam querer aprender de fato. Não vão às aulas às sextas-feiras, chegam constantemente, sem nenhuma razão aparente, no segundo horário, etc. Eles se defenderam, com um certo constrangimento, alegando que se as aulas fossem boas e tivessem conteúdo viriam sempre. Outros afirmaram que eram contra as faltas em geral mas que não adiantava irem sozinhos, pois não faria sentido, uma vez que o professor daria aula para pouca gente, e, então, faltavam também. Próximo de um feriado, quando corria o boato de que uma turma inteira iria “emendar”, abordamos essa questão com uma aluna que respondeu: *“A gente perdendo aula, igual a gente vai perder muita aula, muita matéria.”* É claro que a turma inteira faltou, inclusive nossa consciente amiga. Aparentemente, a maioria dos alunos tem plena consciência dos prejuízos que essas faltas lhes trazem, mas todos parecem presos a um círculo vicioso: *“Ah, eu não vou porque não vai ninguém.”* E a escola não tem encontrado um caminho alternativo, se é que o procura, para reverter esse processo.

É necessário refletir sobre o que disse Clarete, uma aluna do segundo ano:

“Eu tenho muita vontade, muita vontade de estudar, de aprender, só que na hora que eu chego aqui, o desinteresse é tão grande que eu me desinteresso também.”

Estaria a escola cumprindo seu papel de fomentadora do conhecimento, em um quadro tão desalentador? A aquisição de cultura e sua valorização podem ser instrumentos para a equalização dos interesses no ambiente escolar e de harmonização dos seus vários personagens. Mas para que isso de fato aconteça há necessidade de que a escola, fundamentalmente na pessoa do professor, desarme-se dos preconceitos em relação aos seus alunos e possa estruturar-se pensando, não em um aluno malandro que não quer nada, mas analisando que, talvez, ele tenha se tornado assim porque pouco ou nada lhe foi oferecido. Como já dissemos, todas as vezes em que presenciamos os conteúdos serem apresentados de uma maneira coerente, as aulas fluíram de forma bastante satisfatória.

Acreditamos que é necessário devolver a esses jovens a crença na escola como um lugar de aprendizado, em que os conteúdos tenham razão de ser; um lugar em que possam se transformar e que seja capaz, apesar de todo o contexto negativo, de resgatar a esperança de mudar a vida deles e a da sociedade em que vivem. Nossas palavras encontram eco nas de SPOSITO quando comenta:

“Não importa que, hoje, nossos legados contenham problemas sociais e humanos ainda não resolvidos, se sobrevive em nosso horizonte, ainda, alguma semente de utopia. Para que possam se rebelar, contestar e criar um conjunto próprio de orientações e utopias, os jovens precisam encontrar um estoque muito bem definido de valores oferecidos por seus educadores.” (1996:102)

2.4.3. Demanda por limites

“Mas se tem um horário, que o professor não dá respeito, e a sala tá bagunçada, pra quê que eu vou entrar? Eu fico lá fora conversando, eu ganho muito mais.”

De todos os problemas da escola apontados pelos jovens, o que foi mencionado mais vezes, de forma insistente, como um grande empecilho para

alcançarem seus objetivos, foi a questão da indisciplina. Esta funciona como um dificultador de todo o processo de aprendizagem, desestabilizando as relações desejadas pelos alunos, criando um clima de atrito permanente entre alguns professores e suas turmas. A prioridade desse tema pode ser demonstrada pela fala de uma aluna do primeiro ano: *“Eu acho que um dos problemas, tem muitos, mas eu acho que o principal deles é o da [falta] disciplina dos alunos.”*

No período em que foram observados constatamos que os jovens mudam radicalmente seu comportamento de uma aula para outra. Essa mudança é justificada por eles principalmente porque um professor “põe moral” e o outro não. Chamou-nos a atenção a forma como se comportavam, indo de uma extrema desordem, um verdadeiro caos, sem respeito, sem atenção, podendo levar-nos a precipitada conclusão de que os jovens não têm jeito, de que nessa fase de rebeldia só querem saber mesmo de bagunça, confirmando os estereótipos existentes; chegando ao outro extremo no horário seguinte: absolutamente ordeiros, solícitos, interessados e, o mais importante e instigante, satisfeitos. Percebemos que anseiam e valorizam muito a última situação comentada, estabelecem comparações entre os professores, valorizando aqueles que criaram esse clima de ordem, considerando-os os melhores. Algumas falas ilustram essa conclusão:

“Fica caladinho, respeita. Agora tem aquele professor que chega e já vai logo tocando a matéria e não quer saber de nada. Aí na hora que vai ver, de mesmo não dá conta de fazer os alunos calarem a boca. Entendeu? Ele mesmo perde a..., concepção da, da turma, entendeu?”

Peter – primeiro ano

“Agora, em relação aos professores, não são todos, mas a maioria, até agora tão colaborando, tão tentando, né. Igual eu falei, tem alguns que brincam, igual eu falei, mas...”

“Desses professores, desses professores agora que não quer nada. E que deixa os alunos, ultrapassar, deixa os alunos ir além dos limites. Porque tem aluno que não conhece limite não, eles acham que podem ir

até onde eles quiserem, e pronto acabou, que tem professor que puxa, que não tem nada. Eu acho que tem professor que deixa o aluno ir além do limite dele.”

“Lá é assim, tem professor lá que não consegue, agora mesmo, no final do ano, por mais que ele queira, agora eu vou dar conta, não consegue segurar os alunos mais, porque? Porque no início do ano deixou os alunos do jeito que quis. Agora os que conseguem, que é no caso da aula de Geografia. Consegue porque? Desde o primeiro dia de aula ela impôs, conversa pra fora da sala, isso é por isso, isso é... explicou tudo.”

Clarete – segundo ano

“Ah, vai ter que impor mais respeito, né. Igual, tem professor que... Ah, não sei.”

Elisabeth – segundo ano

“Porque tem muito, tem aula que a gente contribui com a disciplina, tem aula que a gente já não contribui.”

Alunos – primeiro ano

Os alunos tem uma visão unânime dos professores que conseguem impor disciplina e daqueles que não o conseguem. Nas entrevistas em grupo, percebemos que bastava insinuar uma característica, positiva ou negativa, que o grupo todo sabia a quem se estava referindo: *“Um é ótimo na disciplina, mas o outro já é... (todos dão risada)”*

Por meio da conversa com os alunos, tentamos identificar quais seriam as características e atitudes do professor que os mobilizava a assumir o comportamento impecável apresentado em determinadas aulas.

“Eu acho que ele tinha que ter, ou mais rigor com a turma, ser mais sério, entendeu? Igual teve um, um professor.... Meu Deus do céu, ele trouxe foi o exército pra dentro da escola, mas só que deu certo, entendeu? (...)”

Peter – primeiro ano

Aqui, o aluno refere-se a um professor que, na época, era sargento do exército e cuja postura era tão rígida que o fez ter a impressão de que o referido professor trouxe a instituição – exército – para dentro da escola.

“Porque eu acho que o professor não chama a atenção do início.”

“Tem que puxar a corda desde o, o primeiro instante que entra na sala.”

Alunos – primeiro ano

“Eu acho que o professor tem que ser autoritário, né. Não é deixar a turma mandar não, mandar não.”

“Ter um limite aceitável.”

“Ter um limite pra tudo. Ter um limite pra ir ao banheiro...”

“Ficar bem claro pra todo mundo, é, é... no caso dessa escola aqui tem, teria que ser tratado igual maternal.”

“Ela fala, ela fala assim, ela impõe na sala.”

Alunos – segundo ano

Das declarações acima pode-se concluir que o rigor e a definição de regras desde o primeiro contato são as características desse “modelo” de professor. Apesar de empregarem o termo “autoritário”, o que eles demandam é que o professor exerça sua autoridade, ocupe seu papel de adulto. ZAGURY concorda como deve ser essa relação:

*“A relação professor/aluno é importante, sim, no processo de aprendizagem. De preferência, ela deve ser amistosa e afetuosa de **ambas as partes**. Porém, não pode, em hipótese alguma, ser confundida com igualdade. A relação pedagógica deve embasar-se numa hierarquia (não rígida, nem autoritária), em que deve estar bem definido para o aluno que o professor é a autoridade na relação. Mesmo que exerça essa autoridade de forma democrática e participativa, em última análise, o professor tem o direito e o dever de manter em classe as condições que permitam ocorrer a aprendizagem. Sejam seus alunos crianças ou adolescentes.” (1999:12)*

Dentro desse perfil, esperam que os professores não extrapolem: *“Não, é bom ser rigoroso, mas não é bom o excesso.”* (Peter, primeiro ano) Buscam negociar com os professores os limites; o desejo de disciplina não significa ausência completa de liberdade; querem que o professor ofereça resistência e que, por meio desse conflito, possa ser estabelecida uma relação saudável. Percebem que, assim, a aula poderá se desenrolar sem problemas:

“Tipo assim, dá, dá liberdade pro aluno assim, tirar, ficar mais à vontade, não assim, lógico que com disciplina...”

“É o da disciplina. Mas assim, mais liberdade, mas com disciplina. A sala sem disciplina vai ser muito difícil.”

Ariana – primeiro ano

“(...) Mas o negócio da indisciplina na sala é terrível, entendeu? Porque tem professor, que até gosta, mas só que ele gosta, vamos assim dizer, de uma bagunça sadia. Ela chega e conversa, dá risada, mas na hora de dar a aula dele, dar a explicação, todo mundo...”

Peter – segundo ano

Consideram fundamental que se estabeleça um pacto que deve ser cumprido. Exigem que se cumpra o que foi combinado, respeitando o profissional que assim procede. A definição das regras e o cumprimento delas sustentam a relação que mantém a disciplina. Uma aluna do segundo ano comenta, no seu depoimento, como se deve agir e demonstra, ainda, as conseqüências negativas, no comportamento dos alunos, quando há falhas na cobrança das regras pré-definidas:

“Todos os limites, é assim, vai ser assim, vai; não vai mais não, então não vai mais não.”

“E cumprir. Agora tem professor que fala: ‘Ah, eu vou dar cinco pontos de conceito.’ Chega na hora todo mundo ganhou cinco. Chega a conclusão, a gente que tá mandando aqui, a gente tá com a situação na mão. Então o quê que começa, vira bagunça, eles que mandam, eles

que fazem, eles que sabem, eles que podem, eles que falam, não tem mais nada, vira bagunça. Eu acho que é assim ó: 'Eu gosto assim, assim, assim. Dá procês, dá; num dá, então chama a diretoria de ensino e vê o que dá pra fazer.'"

Por outro lado, conseguem identificar rapidamente o professor que não consegue impor disciplina e o repudiam. Esperam que isso seja um pré-requisito, uma obrigação do bom profissional. Todo o andamento da aula, para eles depende da postura do professor. Chamam a atenção para o fato de que em alguns horários (definição de um aluno do segundo ano) há uma verdadeira "guerra". Tal estado é atingido quando o professor perde totalmente o controle, surgindo uma situação caótica. Algumas falas ilustram esse quadro:

"O professor deixando os alunos fazerem o que quer."

"Porque os professores ficaram mais, vamos dizer assim..., desculpe a expressão, relaxados."

Alunos – primeiro ano

"... quando ele vê que aquilo virou bagunça, ele quer puxar, ele não consegue mais, porque ele já perdeu totalmente o controle, e ele fica apavorado e os alunos muito mais, e vira uma bagunça danada."

Clarete – segundo ano

Na opinião dos alunos, a experiência do professor não é um fator decisivo para a definição dos limites. Há novatos que conseguem e veteranos que não. Acreditam que aqueles professores que não conseguem de início estabelecer um clima favorável na sala de aula não vão mais conseguir. Consideram que dificilmente o professor aprende a impor disciplina no decorrer de um ano e, até mesmo durante toda a sua carreira. Estariam os alunos concluindo que para atingir tais objetivos, as qualidades necessárias aos professores teriam que ser inatas? Ao contrário do conhecimento, que se pode adquirir através de cursos, estudos e experiência, o trato para desenvolver aulas adequadas não poderia ser alcançado? Deveríamos refletir

sobre isso ao pensar na formação dos professores, uma vez que se trata de um comportamento a ser desenvolvido e conquistado. Alguns alunos do segundo ano endossam essa conclusão:

“(...) Então, igualzinho, o cara entra e não tem moral nenhuma.”

“Ele pode até conseguir ter moral, mas o cara que não consegue ter moral dentro de um mês, ele não consegue mais não.”

“Se ele não consegue dentro de um mês, nessa sala nossa...”

“Eu tenho uma professora que dá aula pra mim hoje, ela deu aula pra mim lá na quinta série, eu já tomei duas bombas, e aí, ela não coloca respeito nenhum na sala, ela pode ser experiente, mas...” (vários falam ao mesmo tempo)

Ao discutir o porquê da ausência maciça às sextas-feiras, os alunos argumentam que nesse dia ocorre uma inércia de certos professores, tanto em relação a dar aula, quanto ao estabelecimento de controle sobre a turma. Esses fatores seriam fundamentais para a decisão de ir ou não à aula. Clarete, segundo ano, explica os motivos das ausências quase coletivas às sextas-feiras:

“Principalmente dia de sexta-feira, ‘Ah gente, eu não vou dar nada hoje não, só balançar.’ Os alunos ficam lá conversando, brincando de ‘adedanha’, brincando de não sei o quê que tem e vira bagunça. O que eu acho...”

“Aí eu falo: ‘Ah, vou nem vim porque a sala já virou bagunça mesmo.’”

Os alunos exemplificam com o que ocorre em alguns horários das sextas-feiras. Buscam através desse exemplo justificar seu desânimo em relação à presença nesse dia. Não se pode ter a ingenuidade de levar em conta somente essas observações dos jovens. É provável que o fato de serem jovens, aliado à movimentada vida noturna de sexta-feira, ainda que seja mais intensa após o horário escolar, constituam-se em atrativos bem fortes para faltarem. Tudo isso, porém, não impede a constatação de que a escola e os

professores nem sempre cumprem seu papel legítimo e não respondem às demandas de conteúdo e de limites esperados pelos alunos. A fala dos alunos do segundo ano mostra-nos uma situação em que foi absolutamente inútil a presença deles em sala de aula, havendo posteriores repercussões na decisão que tomaram de voltar ou não nas outras sextas-feiras:

“Aí a gente, é na sexta-feira né, tinha até bastante gente na sala aí um aluno vira: não dá aula hoje não, vamos jogar ‘adedanha’? Aí ela falou assim, tudo bem gente, mas segunda-feira eu posso lançar matéria dobrada. Todo mundo: Pode, pode. Aí a gente ficou a aula toda jogando ‘adedanha’.” (risos e risos)

“Aí eu virei e falei assim, não, não, não dá tudo prá segunda-feira não, reparte durante a semana, que senão segunda-feira a gente não agüenta não. Ainda brinquei assim com ela. E foi né.”

Os próprios jovens perguntam como é possível que haja uma situação tão inusitada. Questionam se é correto o horário da aula ser utilizado de tal maneira e, apesar de participarem da brincadeira, repudiam a atitude do professor. Esperam que ele ocupe a sua posição como professor. Um aluno do segundo ano comenta: *“Tem muita folga, igual a Beth falou, que deixou os meninos jogar ‘adedanha’, isso na aula? Podia deixar fazer isso?”*

Parece ser unânime que a falta de condição de assistir às aulas, causada pela indisciplina, constitui um motivo ou desculpa para faltar, inclusive nos outros dias. É interessante notar que essa é uma idéia comum a todos. Pode-se argumentar, então, que são jovens e que não querem nada, mas outras observações contestam essa tese. Aparentemente, querem estudar mas esbarram no desânimo provocado pelas condições do ambiente da sala de aula; nesse ínterim, o principal obstáculo mencionado é a desordem causada pela falta de limites. Questionam o objetivo e os benefícios que terão com sua presença em determinados horários. A fala melancólica dos alunos do segundo ano revela essa situação:

“Num gosto dos professores, num gosto de nada, porque já faltando, tá desinteressando todo mundo, virou bagunça, sabe, a escola já virou bagunça.” (vários concordam)

“Mas se tem um horário, que o professor não dá respeito, e a sala tá bagunçada, pra quê que eu vou entrar? Eu fico lá fora conversando, eu ganho muito mais.” (muitos concordam)

O quadro desestimulante, causado pela indisciplina, reflete-se nas considerações que os alunos fazem de seus próprios colegas. Consideram uns aos outros como casos perdidos, imersos em um cotidiano escolar que não lhes oferece direção. A indisciplina acaba afetando não somente a relação professor-aluno, mas também a relação entre os colegas. A aluna Clarete, segundo ano, demonstra uma certa amargura e derrotismo no seu depoimento:

“Mas tem aluno que não tem, não tem jeito mais não. Porque eles colocam na cabeça assim, ah, tá bagunça, tá todo mundo na bagunça, então não adianta. É aonde a gente vê, que a gente conversa, a gente vê os aluno na disciplina dentro da sala de aula é uma coisa, a gente vê, por exemplo, tem aluno que não tá nem aí, e não adianta você tentar trazer, eles não tem, não tem jeito mais não. Tem um bando de gente também que não tá nem aí. As companhias nessa hora, faz muito a cabeça da pessoa. Desse jeito que a escola tá, aí vai juntando tudo. Sabe, eu acho que tem aluno que tá aqui na escola pra poder segurar vaga pro ano que vem, essa é a verdade, infelizmente a realidade é essa”

O ambiente desolador não impede que os alunos tenham capacidade de apresentar sugestões para solucionar ou, pelo menos, amenizar o problema da falta dos limites. Sugerem que haja uma intervenção direta nos casos de alunos mais indisciplinados, não descartam mesmo o uso de medidas mais duras, como a exclusão da escola, contanto que primeiro se tente, obviamente, o diálogo. A aluna Ariana, do primeiro ano, sugere maneiras da escola, provavelmente na figura da orientadora, agir com alunos indisciplinados.

Mostra também que a falta de uma atitude firme da escola frente ao problema desses alunos pode trazer más conseqüências:

“Ah, eu acho que deveria conversar com ele, se não adiantar, dar uma suspensão. E tentar uai, ajudar ele, fala assim, você tem que mudar e tal, aí se ele falar que não dá, que não vai mudar, eu acho que deveria trocar eles de escola, porque eles prejudicam até a gente mesmo, que tá dentro da sala, prejudica muita gente. Eles não querem nada e prejudica os que querem.”

A marca mais acentuada nas entrevistas é a da deficiência e até mesmo da ausência desses limites na escola pública. Tal característica será ainda tratada no capítulo referente à organização escolar.

Ficou demonstrado pelos alunos que a falta de limites é o principal obstáculo para alcançarem seus objetivos, no dia-a-dia da escola.

2.4.4. Demanda por didática

“Se me pergunta porque que eu não gosto de escola. Porque eu já tô cansada desse negócio de ficar só copiando e só o professor ficar falando lá na frente eu não agüento mais isso não.”

Afirma-se que o jovem hoje em dia é pouco crítico, que pouco tem a opinar e a sugerir, e esse estereótipo parece ter tomado conta do pensamento de muitos educadores. Foi possível perceber no decorrer da pesquisa que, mesmo jovens marcados pelo descaso das políticas públicas, dificuldades econômicas e de inserção social, conseguem, ainda assim, analisar, criticamente, com as devidas limitações, esse tema tão delicado que é o da didática e, ainda, sugerir possíveis soluções.

Seria interessante repensarmos a formação de professores sob essa ótica, pois parece-nos importante refletir que a avaliação da metodologia feita

por esses alunos pode representar o sucesso ou o fracasso do processo pedagógico.

Alguns tendem a argumentar, dizendo que de pouco adiantaria buscar respostas para questões relacionadas à didática, uma vez que os alunos, afinal, só querem passar de ano e, de preferência, com o mínimo de esforço. Nossa pesquisa, ao contrário, revelou que, não buscam uma didática paternalista, assistencialista; desejam seriedade e, se possível, alguma criatividade. Repudiam facilidades excessivas, criticam severamente os professores que assim agem, levando-nos a concluir que a monotonia é o principal obstáculo didático. Querem ser cobrados com exigência e esperam que os professores tenham a capacidade de mantê-los atentos. Não sonham com uma revolução pedagógica, contentam-se com o professor que ocupe o seu espaço, que transmita sua mensagem, que dialogue. É importante ressaltar, novamente, a simplicidade da aula que chamaram de ideal, discutiremos a seguir esse tema.

As observações permitiram-nos perceber a importância de uma didática adequada, de forma bem nítida, assim como, a grande variedade de posturas e metodologias usadas pelos professores. Os alunos tinham uma resposta própria, através do comportamento, do interesse e da participação, a cada uma delas. Eles estabeleceram comparações que foram às vezes, extremamente duras em relação a alguns profissionais, mas, ao mesmo tempo, enaltecidas em relação a outros; suas críticas severas, ao apontar a incapacidade de transmissão do conhecimento de uns, são proporcionais aos elogios feitos a outros pela facilidade com que ensinavam. É possível encontrar em suas falas os motivos dessas considerações:

“Porque que nem ele não explica as matérias, tem muitos professores que explica, os professores que explicam melhor, que..., que nem a ..., ela explica super-bem, aí ela vai explicando, levando a matéria...”

Ariana – primeiro ano

“A gente tem dois professores que são assim... (entram na sala) a gente tem dois professores que formaram agora... (barulho) a gente tem dois professores que formaram há pouco tempo e são diferentes, uai (?...)”

Alunos - primeiro ano

Ao estabelecer essas comparações, consideram que o sucesso na prática pedagógica não é alcançado pela maioria, sendo que a minoria que o alcança é extremamente valorizada. Mostram que pequenas variações no cotidiano da sala produzem grandes benefícios, em contrapartida ao cansaço decorrente da repetição de um mesmo esquema de aula, dia após dia, que é a marca da maioria. Uma aluna do segundo ano esclarece-nos essa questão:

“Fica passando matéria, o mesmo tipo de aula, a mesma coisa, não que seja o mesmo tipo de aula, a gente tem ótimas professoras, (ela se corrige) tem uma ótima professora que tem o mesmo tipo de aula (risos de todos), só que tem, só que tem que ela sabe diversificar.”

“Mesmo que seja a mesma coisa ela sabe diversificar. Agora não, tem professor que aqui, passa matéria, passa matéria, todo mundo copia, só que não tá nem aí, passa matéria, explica e aí sai discussão e tá a mesma coisa todo dia, enchendo o caderno todo dia, ficando com o dedo cheio de calo de tanto escrever.”

A freqüência às aulas, tão complicada nas escolas noturnas, recebe influência direta da qualidade das aulas, resultando em desânimo causado por uma didática inadequada. Uma prática agradável, não mirabolante e muito menos sem compromisso, pautada pelo respeito e pelo interesse no aluno, torna-se um grande atrativo e é desestimuladora das faltas. Deveríamos pensar sobre isso, ao rotularmos esses jovens. Uma aluna do segundo ano é enfática ao ressaltar essa dualidade:

“Igual, tem um horário aí, eu não vou falar o nome não...”

“Porque ela não tem nada de novo, eu, por exemplo, já, já, tipo assim, eu podia vir, eu sei que chegava atrasada e ia conseguir entrar, eu sei, é

cansativo, eu sei que eu não vou ter conhecimento, não vou ter nada. Eu vou chegar lá e vai ficar passando matéria, não ia aprender não, ia vir à toa.”

“Cê entra pra dentro da sala, por exemplo, se tem uma aula, que eu sei que eu vou aprender, um exemplo, o horário de ..., eu venho correndo, eu chego atrasado, eu morro pra entrar, pelo amor de Deus...”

Uma professora foi apontada como modelo, detentora de uma didática próxima do ideal para os alunos, de acordo com a opinião unânime das três turmas acompanhadas. A seriedade, o diálogo que estabelece com os alunos e a capacidade de, às vezes, variar a forma de explicar a matéria constituem suas características. Para os alunos, seu sucesso é algo que parece vir de dentro, algo que é próprio dela, como uma qualidade inata.

“Tem professores que tem mais facilidade de passar. Um dom, sei lá, de se expressar melhor.”

Alunos – primeiro ano

“Ela vai, explicando de um jeito diferente, que acaba a gente entrando na, na matéria dela, aprendendo melhor.”

Ariana – primeiro ano

Os alunos têm alguma dificuldade em definir as características desta professora. Apontam seu entusiasmo, que se contrapõe à posição de vítimas que outros professores apresentam na sala de aula, e que a coloca em posição de destaque. Alguns alunos do segundo ano traçam o seu perfil:

“Professor interessado em dar aula...”

“Sabe explicar muito bem, disposto.”

“A ... dá aula muito bem, cê num vê ela reclamando hora nenhuma, quando ela chegou...”

“É, ela não reclama.”

“Ah, eu tive um dia tão cansativo, reclamando isso.”

“Problema todo mundo tem, mas eu acho que problema particular ninguém tem nada a ver com isso.”

“Olha pra você ver, a ...[aqui, o aluno se refere a uma determinada professora], a gente tem como exemplo de professor que não...”

Apesar de buscarem rigor, considerando-o uma qualidade e preferindo-o ao desleixo com a didática e com a disciplina, expressam insatisfação com os excessos de certos professores. O aluno Peter exemplifica:

“Ou você, por exemplo, igual tem uma professora de ..., ela tá fazendo uma coisa que eu acho super-certa. Ela chega na sala de aula, não fala: ‘Boa noite, oi, tudo bem e tal.’ Faz a chamada e começa a passar a matéria, ela terminou, ela explica, terminou de explicar, ela vai na chamada e olha um número, eu sou o número quarenta por exemplo, quarenta, pois não professora. Ela vai e pergunta sobre o que ela deu no dia. Se eu respondi certo, cinco pontos a mais, se eu respondi errado, cinco a menos. Ela tá me avaliando a cada dia que passa. Mas assim, não do jeito que...”

“Não, aí no caso é uma injustiça dela, entendeu. (...) Muito bonita, muito educada, mas, o processo de dar aula dela é muito difícil, muito rigoroso.”

Ao definir uma boa didática, imediatamente os alunos reportam-se àqueles professores que têm uma postura inadequada. Revelam pouca esperança na mudança de atitude de alguns professores, como comenta, entre risos, um aluno do primeiro ano: *“Alguns que não tem jeito não.”*, também foi entre os alunos do primeiro ano que houve a constatação de que a didática piorou: *“Porque os professores ficaram mais, vamos dizer assim..., desculpe a expressão, relaxados.”*

O desrespeito é considerado um defeito grave, desencadeador de dificuldades no processo de aprendizagem, estando implícito aí o desinteresse

pelo aluno, que produz efeitos negativos em sua auto-estima e na sua participação em aula. Algumas falas ilustram a importância dessa questão:

“Ah, eu acho que ele não deve gritar, assim, uns gritam...”

“Também a gente pede a atenção dele, não precisa dele fazer falta de educação com a gente, fala assim: ‘Espera um pouquinho, agora eu tô ocupado e tal.’ Não gritar, falando que eu não posso. ‘Se você quiser você aprende sozinha.’ Acho que deveria ser assim, respeitar os alunos.”

Ariana – primeiro ano

Expressando-se com dificuldade, a aluna refere-se a um professor que manifesta um comportamento negativo. A mesma aluna apresenta alternativas de atitudes positivas para este professor.

“Não discutir assim com um aluno, depois discutir com o outro.”

Helton – terceiro ano

Ao empregar o verbo “discutir”, o aluno refere-se à situação de brigas verbais na sala de aula e posiciona-se contra às mesmas.

Os alunos alertam que, muitas vezes, parece que a questão não é didática, é a pura e simples falta de conhecimento. Parece-lhes que, nesses casos, a aprendizagem não está acontecendo porque o professor não sabe o conteúdo. Identificam facilmente o profissional nessa condição: *“E, e falta também, eu acho que eles não sabem nem pra eles, eu fico, tem muito professor que faz o aluno, (...)”*.

O aluno contrapõe dois tipos distintos de professores: aqueles que “não sabem nem pra eles”, ou seja, não dominam o conteúdo e aqueles que “fazem o aluno”, ou seja, por dominarem o conteúdo, exercem uma influência positiva na vida do aluno.

Os alunos reconhecem que a grande maioria dos professores tem domínio da sua matéria, mas comentam que saber é diferente de saber transmitir. A dificuldade na transmissão é um problema mencionado com

freqüência, levando-nos a refletir como esse tema tem sido abordado na formação de professores. Até que ponto nos preocupamos em ter um professor erudito, mas com pouca vivência didática no cotidiano, imerso em várias correntes teóricas, mas vazio de experiências práticas. Um detalhe revelador: os professores criticados, na quase totalidade, tem curso superior, uma pequena parcela em fase de conclusão. A escola não possui professores leigos, e em algum momento de sua formação profissional todos já tiveram oportunidade de discutir o tema da didática em sala de aula. É a essa mesma didática que os jovens alunos se referem:

“O ..., eu aprendo com o ... sozinha. Eu pego o livro e estudo sozinha, com ele eu não aprendo nada.”

Ariana – primeiro ano

“Entendeu, ele é..., ele explica, explica, explica, explica e no final das contas, nem ele mesmo sabe onde ele tá, entendeu?”

Peter – primeiro ano

“...não consegue passar a matéria pro aluno,.”

Clarete – primeiro ano

“Primeiro, o que explica ninguém entende. E segundo...”

“Tudo. Nó, aí ninguém entende nada, o quê que faz...”

“Ele desdobra a coisa da maneira mais difícil que tem, entendeu?”

“Ele dificulta mais.”

“É. Dificulta.”

Alunos – primeiro ano

A falta de didática e de comunicação dificulta a relação, sob o ponto de vista da aprendizagem, havendo uma certa confusão entre professor e aluno, pois que um não compreende o que o outro quer. O aluno Peter do primeiro ano explica:

“(...) Porque tem hora que o aluno não entende. Ele vai e pergunta. ‘Ah, mas eu não entendi.’ Ao invés dele continuar no mesmo raciocínio, ele passa pro outro bem diferente, mas sobre a mesma coisa.”

“Só que aí como a gente vai saber que é a mesma coisa. Nós somos alunos, estamos aqui pra aprender, como que a gente vai saber, que ele tá explicando uma coisa diferente, sobre aquela coisa que ele passou no quadro.”

A metodologia usada em sala de aula é fator de insatisfação entre os alunos. Julgam o professor, avaliando seu método de conduzir a aula. A dificuldade de muitos alunos virem à aula e assisti-la é agravada por uma didática enfadonha e inadequada à sua realidade. A aluna Clarete, segundo ano, esclarece:

“Não, aqui eu encontrei muito professor que não tá levando as coisas a sério, preguiça pra passar a mensagem, muitas vezes não passam, sabe, a gente vem cansada pra escola e os professores às vezes não colaboram. O que tem aqui..., tem interessado é só passar a matéria, passar matéria, dar a prova amanhã, prova difícil, então nem sempre é isso. (...)”

Foi-nos revelado pelos alunos que há um descompasso na prática de alguns professores, no que tange à compreensão de seus conteúdos. Não conseguem explicar adequadamente o que eles mesmos passaram no quadro. Criticam que, muitas vezes, a monótona tarefa de passar a matéria no quadro nem é feita pelo próprio professor que apenas se presta à cômica incumbência de “comentar” o que foi passado. Tal comentário, segundo os alunos, não passa de uma mera repetição do que já está no quadro. Questionam a falta de objetivo de tal metodologia de ensino. Alguns alunos retratam essa situação:

“Mas só que..., no caso dele, entendeu, ele não consegue passar pra nós o que ele mesmo sabe, entendeu? Ele só chega lá e passa a matéria no quadro, e começa a falar, e falar, e falar e..., chega no final

*da aula ele falou, falou e falou, e ele falou foi pras paredes. (risos)
Ninguém entendeu nada.”*

Alunos – primeiro ano

“Igual tem professor, ele enche a matéria, o quadro de matéria, às vezes nem é ele que enche o quadro de matéria. Aí ele terminou, agora ele vai explicar, aí ele fala tudo que tá escrito lá, e aí não dá.”

“Esse negócio de passar no quadro é a maior fria, vira rotina...”

Alunos – segundo ano

A falta de compreensão, acompanhada de um sistema muito cansativo de fazer o aluno copiar todo o tempo da aula, levam os alunos ao desinteresse completo. Devemos ponderar e não responsabilizar totalmente o professor por usar essa metodologia, afinal a ausência de material didático e a escassez de recursos variados limitam suas possibilidades. Os alunos parecem levar em conta essa carência, mas reclamam da falta de criatividade desses professores:

“Tem aula que fica sabe, é só escrever, fica só conversando, outra hora ele explica, mas tem hora que dá vontade de morrer, o professor quando não tá passando a matéria no quadro, ele tá naquela falação que ninguém entende nada, ele vai naqueles anos de 1.500, que ninguém nem sabe do quê que ele tá falando, começa a falar do apogeu, aquele trem parecendo que não fala nada, parecendo que vai aprender. Vamo inventar, pega a revista vamo recortar, sabe, criar mais, coisas diferentes.”

“A gente vem pra assim, ah, mas eu não tô agüentando de tanto escrever, principalmente com essa idéia na cabeça, aí chega aqui o quê que rola, é que a gente escreve mais ainda.” (risos)

“Tudo. Você fala assim, meu caderno tá acabando, tá na hora de comprar outro, você fica mais desanimado ainda, ah, quer saber de uma coisa, lá vai outro, falta só um mês, o caderno lá vai só acabando.”

Clarete – segundo ano

A repetição permanente de um mesmo processo ao dar aula leva, na argumentação dos alunos, a um desânimo em relação à própria escola em que estudam. Essa perspectiva acentuaria um dos principais problemas da escola noturna: a frequência. Ir à escola para passar quase todo o tempo copiando matéria, constitui um desestímulo à presença, especialmente para aqueles que trabalharam o dia inteiro. Uma aluna do segundo ano desabafa:

“Se me pergunta porque que eu não gosto da escola, [é] porque eu já tô cansada desse negócio de ficar só copiando e só o professor ficar falando lá na frente; eu não agüento mais isso não.”

Até as provas estiveram sendo copiadas seja por carência de folhas, ou por impossibilidade do uso de xerox, o que resultou em um tempo limitado para fazer a prova. A situação é abordada por um aluno do primeiro ano:

“Perdeu um tempo terrível, né. Igual, a gente tem pouco tempo pra fazer a prova, e ainda tem que copiar a prova... Porque a gente perde o horário copiando a prova, entendeu?”

Outra queixa dos alunos quanto à didática refere-se ao pouco proveito que se obtém do que é ensinado. Comentam que desconhecem os objetivos de vários conteúdos e consideram outros inúteis. Preocupamo-nos com essa face do ensino público, principalmente quando a queixa veio de um aluno do terceiro ano (Renato), tendo a entrevista sido feita no final do ano, quando o aluno praticamente já havia concluído o ensino médio, e não lhe restava, então, mais tempo de estudo. Seu depoimento revela o caráter que vem marcando o ensino médio: de ser um curso de preparação para o vestibular e de ter pouca relação com a vida do aluno:

“Ah, eu acho que fica, fica assim, muito subjetivo, assim. Não tem nada de objetividade.”

“Não tem nada. Praticamente se você pegar o que você estudou, não tem nada de...”

“É, eu não vejo utilidade nenhuma daquilo que aprendi. Se você me perguntar o que eu aprendi no primeiro ano, eu sei fazer aqueles cálculos, contas, tudo, mas...”

“Não tem utilidade nenhuma, a não ser pra fazer vestibular ou qualquer concurso.”

“E isso é que eu acho a única, única utilidade do que eu fiz.”

À propósito da utilidade do que se aprende, perguntamos se a escola os preparava para a vida. O aluno Peter, do primeiro ano, demonstrou uma postura crítica em relação ao tema, quando analisou, numa articulação simples, o pouco espaço dado à questões relativas ao seu cotidiano:

“Não, não prepara não, porque os professores, a única coisa que eles falam é isso: ‘Eu quero, eu tô aqui pra ensinar e vocês pra aprender. Eu quero que você seja alguém no futuro.’”

“É. Mas só que eles não dão aqueles ensinamentos básicos, vamos dizer, eles só estudam ali, 2 + 2, e a coisa do miolo, entendeu? Eles não mexem em volta, que é...”

Um problema que constantemente é apontado como dificultador de uma boa didática é o cansaço do professor que leciona à noite. Autores como PUCCI (1994) e SILVA (1987) captaram e discutiram esse tema em suas pesquisas. Proposto esse assunto aos jovens, eles estabeleceram um debate interessante e produtivo sobre o tema. Demonstraram ter boa compreensão da profissão e da atuação do professor, mas acham que, assim como qualquer profissional, o professor tem deveres específicos e deve cumpri-los. O papel de vítima assumido por alguns professores, sobretudo na escola noturna, não sensibiliza os jovens alunos, afinal eles mesmos estão em condições semelhantes pois estudam à noite e são cobrados da mesma forma. Analisando o que disseram, percebemos que o jovem não está alienado das questões que perpassam o seu cotidiano, tendo vontade e capacidade, sim, de

discutir e opinar, quando lhe é permitido:

“Cê pode reparar, o professor que dá aula de manhã, de tarde e de noite, eu num sei não, eu acho que, pra mim, eles dão aula melhor que os que dá aula só a noite...” (interrompido)

“Mas mesmo assim, se o professor vê que não tem condições de dar aula, pra quê que ele vai pegar, pra poder fazer uma coisa tocada, pra poder ganhar dinheiro. Ele deve sair e ceder o lugar para um professor que tenha competência e que tem realmente certeza que quer isso.”

“Eu acho que mesmo o professor estando cansado, ele tem obrigação de chegar. Se é o serviço dele, ele tem obrigação de chegar na sala não, não com falta de educação né, sempre assim, eu acho que sempre assim. Igual, às vezes eu to cansada, tô nervosa, tô mal-humorada, chega o cliente lá eu tenho que ta sorrindo, eu tenho que tratar ele super-bem, eu não vou chegar lá pra ele sair, eu não vou virar pro cliente e falar assim: eu tô estressada hoje, eu tô com dor de cabeça...”

Alunos – segundo ano

Outra questão que nos chamou a atenção: os alunos também costumam considerar-se vítimas. Da mesma forma que criticam as facilidades extremas que lhe são apresentadas para aprovação e querem rigor com os conteúdos e disciplina, desculpam-se pelo possível insucesso, usando sua dura realidade social como justificativa. Ocorre uma contradição em relação às suas próprias demandas. O mesmo aluno Peter, do primeiro ano, que teceu uma série de elogios, considerando próximos do ideal alguns professores extremamente rígidos com a disciplina e com os métodos de avaliação, produziu a fala que citamos abaixo:

“Não, olha procê ver, a meta de ensino. Igual, assim, eles ficam, igual professor, chega e dar, vamos supor, ele dá a matéria umas três semanas, dá um exercício de fixação, aí chega no final da terceira semana ele dá uma prova. Aí chega assim um aluno, vamos um exemplo, não tá bem disposto nesse dia, entendeu, ele trabalhou muito

nesse dia, ou ele brigou com os familiares, qualquer coisa assim, e vem com a cabeça zoando. Aí chega aqui e vai aquela bomba de prova pra ele, ele pensa, repensa, lê, relê, chega no final tira zero, não dá conta de fazer nada. Prova, não prova nada se você sabe, a coisa da matéria.”

2.5. Algumas propostas apresentadas

Perguntamos aos jovens se eles teriam propostas para melhorar as aulas. As respostas e propostas foram as mais diversas, mas concentraram-se em alguns eixos básicos. Uma coisa que logo foi sugerida: maior diversificação de métodos, uma vez que o fracasso da didática, segundo eles, deve-se à monotonia. Suas primeiras sugestões referiam-se à essa variação na metodologia, aliada a um certo entusiasmo do professor pela matéria. Algumas falas reforçam essa conclusão:

“É mudar o tipo de aula, não ficar... naquela coisa assim matéria, prova, não mudar a coisa, vamos supor, (...)”

Peter – primeiro ano

“Transformar a aula, porque a aula hoje a gente tá lá em frente do quadro mas a gente não tá entendendo nada.”

Alunos – primeiro ano

“Uma aula assim, descontraída, igual pra gente ficar interessado e o que vai acontecer é..., que deveriam...” (interrompida)

Alunos – segundo ano

Um professor criativo, capaz de transformar a mesmice do seu cotidiano escolar, é o grande anseio apontado pelos jovens alunos. Esperam que o professor possa criar algo diferente. Uma reclamação constante refere-se à sub-utilização dos recursos existentes na escola como vídeo, teatro, biblioteca e outros. Apontam que existe uma má vontade por parte dos professores na

utilização desses recursos. A comodidade da repetição do mesmo método é a regra da maioria dos professores. Alguns depoimentos enfatizam o que foi afirmado:

“Esse negócio, eu acho essencial, esse negócio que eu falei com você, criatividade por parte dos professores, eu acho que devia trabalhar mais com revistas, com coisas que interessam mais os alunos, vídeo, igual eu falei com você.”

“Agora aqui na escola, tem uma pilha de revistas aqui que eu já vi, eles não usam pra nada, elas ficam só lá enchendo de barata, sabe. Invés de ir pra sala pra gente recortar umas coisas interessantes, colocar num trabalho de História.”

Clarete – segundo ano

“Criar. Criar coisas diferentes na escola, que esse negócio de ficar só passando matéria no quadro e falando, fica cansativo. Inventar umas coisas diferentes na escola, entendeu? Brincar, através de brincadeira, entendeu. Sei lá, criar coisas diferentes.”

Alunos – segundo ano

“Eu acho que tinha que variar, uai.”

“É, então. Tem que fazer uma coisa diferente, ter trabalho em grupo, igual a gente tem aqui, tem o teatro, a gente podia tá fazendo um monte de coisa legal.”

“Esse ano na escola, só teve um vídeo só de literatura, que muita gente nem viu, não tem nada, não tem, vai numa sala de Geografia e Biologia e não tem nada de vídeo. Química também, a gente não tem acesso ao laboratório, não tem nada.”

“Muita coisa os professores poderiam fazer, igual tem trabalho em grupo, assim, todo mundo participa, pra fazer.”

“Não, entusiasmo e é diferente. Igual quando tem debate na sala, igual a professora de História gosta de fazer um debate, assim de, de..., todo mundo participa.”

Renato – terceiro ano

O debate em sala de aula, referido na última fala, é considerado de grande sucesso pelos alunos, gerando entusiasmo nos mesmos. Os alunos comentaram que por meio desse recurso é possível, apesar do cansaço, manter a turma inteira envolvida na aula até no último horário. Essa opinião foi obtida em turmas diferentes e de alunos com um perfil bastante variado, mostrando que a oportunidade de falar pode beneficiar a muitos. A aluna Elisabeth, segundo ano, ilustra a importância de uma ocasião em que isso ocorreu:

“Eu acho que, tipo assim, se houvesse mais debate, os alunos, igual, outro dia...”

“É, às vezes, a gente tá fazendo um trabalho de História, sobre o Iluminismo, foi super-interessante.”

“(risos) Foi a Efigênia. É, ela fez um círculo na sala, todo mundo debatendo, sabe, foi super-interessante.”

O vídeo foi diversas vezes citado como um recurso pouco utilizado na escola. Argumenta-se que seria interessante para aliviar a rotina do ato contínuo de copiar. Novamente foi mencionada a pouca disposição dos professores. Afinal o vídeo já existe na escola, seu uso em sala de aula exigiria um esforço mínimo. No seu cotidiano marcado pela falta de tempo e de contato com a realidade mais ampla, dos meios de comunicação, o vídeo, utilizado de forma adequada ao assunto tratado em aula, representaria uma janela para um universo mais amplo, enriquecendo um dia-a-dia muito restrito de novidades. A aluna Clarete, segundo ano, retrata esse anseio, criticando sarcasticamente a rotina da sala de aula:

“Olha, eu daria mais, principalmente em aula de Português, aula de Redação, essas coisa assim, trabalhar mais com revista, trabalhar mais Geografia, sala com vídeo, pra gente descansar um pouco a mão, ver vídeo. A gente tá estudando...”

“Tá lá só vendo, só o olho que tá cansado. Tá vendo, tá vendo em Geografia indústria, pega um vídeo sobre indústria, leva lá pra gente ver na sala de vídeo, tem vídeo. Vamos ver sobre indústria, vamo ver...”

“Eu nunca fui na sala de vídeo pra ver fita nenhuma. Aqui é só escrever. Em compensação meus cadernos tão quase acabando.” (risos)

“Agora, os vídeos, eu não vi nada ainda, até hoje, eu tô esperando, até agora nada.”

Ao abordar a possibilidade de uma aula diferente e que os preparasse para enfrentar a realidade da vida, o aluno Peter, do primeiro ano, mostrou-se disposto a participar ativamente desse tipo de aula, dispondo-se a colaborar com sua turbulenta experiência pessoal. Essa disponibilidade revela, ainda que precariamente, uma relação de solidariedade com os colegas, não desejando para estes o mesmo destino:

“É, uai. Fazer assim, uma aula diferente, entendeu? Uma coisa diferente. Ia ser ótimo, porque a pessoa que não tá, por exemplo, se tivesse uma aula sobre drogas, dentro da escola...”

“Eu ajudaria a dar essa aula, porque eu tenho experiência, eu já usei todo tipo de droga, que você pensar. Só não usei êxtase e heroína, o resto tudo, eu já usei, eu sei explicar tudo direitinho. O quê que elas causam, qual é a dependência, quanto tempo dura.”

“Porque assim, na escola, quando eu comecei a usar drogas, comecei a usar drogas na escola. Um rapaz trouxe, e falou assim: é bom, vamos lá e tal, e tal, e tal. E eu fui. Aí...”

Pode parecer que nos alongamos na exposição dos problemas ligados à didática, mas isso deveu-se ao fato de que esse é um assunto central e que nos parece crônico, sendo reiterado continuamente pelos entrevistados. A demanda por uma didática atraente e eficaz é considerada fundamental pelos alunos para alcançarem seus objetivos.

As principais questões que detectamos em torno da demanda por aulas mais adequadas, foram: 1) a dificuldade, por parte dos professores, em

transmitir os conhecimentos; 2) o uso excessivo das cópias; 3) o pouco proveito do conteúdo ministrado, para a vida dos alunos; e, podemos citar ainda, 4) as demonstrações de cansaço por parte dos professores. Os jovens demandam uma prática adequada, que priorize a variação de métodos e a criatividade, e que rompa com o excessivo tradicionalismo, mas não desejam atitudes paternalistas. Acreditam que uma boa didática os manteria atentos e interessados nas aulas e, por nossas observações, achamos que isso é possível e bastante plausível, vimos que os professores que a alcançaram foram sérios sem serem rudes, souberam ocupar seu lugar na sala de aula e, sem grandes inovações e com poucos recursos, conseguiram diversificação na forma de apresentarem seus conteúdos.

Capítulo III

Organização escolar

3.1. As suposições

Ao decidirmos investigar as demandas de jovens do ensino médio noturno em relação à escola, suspeitávamos que a organização da escola pudesse ter influência na construção e/ou desconstrução dos anseios desse jovem em relação à escola e, mais ainda, na satisfação ou não das suas demandas.

Uma experiência que vivemos no ensino médio noturno foi decisiva para que buscássemos esse caminho de investigação. Há alguns anos, havia em Itaúna uma escola estadual de ensino fundamental e médio que passava por todo tipo de problemas: conflitos permanentes entre professores e alunos, onde os dois lados se culpavam naturalmente; reclamações da comunidade; uma péssima imagem da escola que era vista por toda a cidade como ruim e de difícil solução; até uma bomba já havia sido explodida dentro da escola. Foi então que a escola sofreu um processo de intervenção do governo estadual. Nesse ínterim, surgiu a possibilidade de resolução dos problemas com a proposta de municipalização da escola. Nessa ocasião começamos a lecionar nessa escola, contrariando as recomendações de que não devíamos nos arriscar profissionalmente em uma causa perdida. Tivemos logo uma grata surpresa ao perceber que a escola não se assemelhava em nada àquilo que havia sido apregoado. Tudo funcionava dentro do esperado, era uma escola como qualquer outra, e até mais, a sensação era de uma escola renascida, depois de um longo período de abandono. Trabalhamos durante dois anos e já há um bom tempo que não estamos mais lá. Aquela escola revelou-se um local agradável para trabalhar, um lugar em que há, até hoje, uma convivência relativamente equilibrada entre alunos e professores, havendo mesmo disputas por vagas entre os professores. Enfim, quais teriam sido as razões para tamanhas alterações?

Seríamos ingênuos se atribuíssemos apenas a um fator o mérito pelas mudanças que aconteceram na escola, mas parece-nos ter sido a nova direção e, conseqüentemente, a nova organização escolar instituída, que desencadearam a melhoria do quadro geral. Afinal, salvo alguns professores, a comunidade escolar continuou a mesma. Os alunos, apontados comumente como culpados pela situação complicada da escola, continuavam os mesmos, com os mesmas limitações e as mesmas potencialidades. O que pudemos

perceber foi que os problemas decorrentes de indisciplina dos alunos desapareceram ou foram minimizados, a partir do momento em que a nova direção estabeleceu diretrizes bem definidas. A partir dessa experiência ficamos motivados para realizar uma pesquisa em outro contexto escolar que viesse a detectar possibilidade de uma demanda dos alunos em relação à direção e à organização escolar efetiva, e, ainda se haveria repercussões desse conflito no cotidiano escolar.

Nosso interesse nessa pesquisa não se restringe a perceber se há ou não uma demanda pela atuação da administração escolar, mas queremos também saber se a escola é capaz de satisfazer esse anseio dos alunos, e perguntamo-nos se essa atuação pode ser responsabilizada pelo sucesso ou fracasso deles.

No decorrer da pesquisa ficou claro que, os alunos têm um desejo não satisfeito de uma participação real na solução dos problemas da escola. Na ótica deles, os alunos do turno noturno ficaram prejudicados em relação aos outros turnos, sobretudo com a ausência da direção, agravada na época da pesquisa, com a dificuldade para a definição de um substituto, a quem deveria caber a responsabilidade de tomar as decisões.

Ao mesmo tempo que a maior parte do seu discurso fazia menções ao descaso e à ineficiência da administração, percebemos que os alunos acreditavam na possibilidade de grandes mudanças e de uma escola de qualidade, bastando para isso que os agentes constituídos cumprissem com suas obrigações. Para eles, bastaria que, por exemplo, a diretora estivesse presente todos os dias na escola, cumprindo sua função, para que houvesse uma melhoria geral da escola.

3.2. A ausência como um fato

Uma das reivindicações mais evidentes que ouvimos dos alunos entrevistados, no que se referia à direção e à orientação pedagógica, diz respeito à carência que sentiam de um atendimento adequado.

Esse aspecto da relação dos alunos com os agentes da administração escolar foi percebido por SOUZA que cita, inclusive, alguns depoimentos de alunos em relação ao tema:

“O diretor tem que estar comprometido. A escola em que eu gostaria de estudar é aquela que fosse mais limpa, bonita e organizada. A má condição da escola prejudica o aprendizado e desestimula o professor.” (1999:51)

“Uma escola de qualidade é aquela onde existe respeito.” (1999:51)

As falas anteriores, citadas por SOUZA, denunciam o descaso, ao mesmo tempo que revelam um ideal de administração e apontam para os benefícios de uma participação efetiva. Na primeira fala, pareceu-nos que o comprometimento relaciona-se com a presença, e, provavelmente deve-se à experiência de não verem o diretor na escola, omitindo-se de sua função. Acredita-se na possibilidade de uma escola ideal desde que haja a participação dos que tem o dever de zelar por ela. Finalmente, chega-se a atribuir à desorganização escolar as dificuldades didáticas e as das relações aluno/professor na sala de aula. Na segunda citação o aluno tenta fazer uma síntese das falhas que resultariam na existência de uma escola de baixa qualidade, como é o caso daquela onde estuda; provavelmente, sua vivência de desrespeito leva-o à conclusão mencionada. A mesma autora conclui, analisando as mesmas falas:

“O discurso é o da falta, da carência: não há respeito, não há direção, compromisso e, conseqüentemente, não há qualidade e as escolas não conseguem cumprir sua tarefa.” (1999:51)

Os depoimentos obtidos em nossa pesquisa endossam a reflexão de SOUZA. A questão da ausência ficou evidenciada. Temas como a falta de produtos básicos para o funcionamento da escola, são julgados como resultado da incompetência da administração. A revolta diante desse quadro de descaso é apresentada em algumas falas:

“Não; merenda aqui não tem; secretaria, também não tem nada, tudo que você vai procurar na secretaria não tem nada...”

“É, que nem se você procurar folha, xerox, um, um, tem dia que não tem giz pro professor, ele chega na sala e fala que não tem giz...”

Ariana – primeiro ano

“Papel nem se fala, a gente pagou, teve que pagar dois reais por pessoa, mesmo assim, só prova, xerox, eles não tem.”

Elisabeth – segundo ano

“Eu acho que falta muito também é organização, né. Porque esse negócio também falta tudo, falta giz, falta...”

“Eu acho que também a falta de organização que é demais.”

“Aqui falta tudo. (com ênfase e resignação) Falta tudo. Igual, a gente tem que fazer prova copiada, isso na escola...”

Alunos – primeiro ano

O que parece indignar mais os jovens alunos é que alguns dos problemas mais imediatos e que impedem, inclusive, a realização de uma aula, como é o caso da falta de giz, possivelmente poderiam ser resolvidos com o mínimo de esforço. Argumentam que:

“É, a direção também parece que não tem muita boa vontade.”

Elisabeth – primeiro ano

“Eles, hoje em dia, não tão querendo saber de muita coisa não.(...)”

Alunos – segundo ano

Essas observações advêm de um cotidiano de abandono, em que suas reivindicações não encontram ressonância. Para referendar essas conclusões mencionam a questão da merenda, mesmo sendo difícil, admitir que esse seja um ponto fundamental, parece que os jovens entrevistados tem vergonha de que sua condição social seja revelada:

“Eu acho que faltou, é..., empenho do diretor. Sabe, preocupar mais com os alunos, faltou esse apoio que eu falei com você, psicológico, acompanhamento dos alunos, o quê que tá faltando o quê que não tá, faltou merenda...” (ri com certa vergonha)

“Faltou merenda.” (e continua rindo constrangida)

Clarete – segundo ano

O problema da merenda que ficou longo tempo sem ser servida, acabou sendo solucionado com uma simples gincana, que arrecadou fundos que mantiveram um estoque de alimentos durante bom tempo. Poder-se-ia argumentar que esse seria um papel do Estado e, na medida que ocupamos esse espaço, o desresponsabilizamos de sua função de provedor da escola pública, mas consideramos que, enquanto não se consegue resolver os macro problemas estruturais, os responsáveis imediatos pela escola pública devem tentar solucionar, ou pelo menos minimizar, os problemas pontuais mais graves que afligem o dia-a-dia do aluno e a sua permanência na escola.

Um grande entrave para uma boa gestão em qualquer escola noturna reside na imagem pessimista que os profissionais que nela atuam têm em relação a ela; isso já é bem expressado em, LEÃO:

“Os profissionais da escola, muitas vezes, expressam uma visão negativa do ensino noturno e do seu público. Devido à precariedade de condições de trabalho e aos baixos resultados alcançados, o clima entre educadores é de que no noturno não tem solução.” (1998:1)

Quanto ao serviço de apoio pedagógico constatamos que, praticamente, inexistente na escola. Citamos, como exemplo, a fala do aluno Peter do primeiro ano: *“Não tem apoio, amigo.”* (...), *“Não tem apoio.”*, *“Fraquíssimo, fraquíssimo.”* Tal falta foi considerada um desperdício das potencialidades da escola que, por meio de um serviço de apoio pedagógico poderia evitar ou solucionar vários de seus problemas. Acreditamos que muitos conflitos, indisciplinas e desistências poderiam ser reduzidos ou solucionados se houvesse uma verdadeira participação desse setor. Para ilustrar o que acabamos de expor,

citamos a aluna Elisabeth, do segundo ano, ao comentar o caso de um aluno que foi visto fazendo uso de bebida alcóolica nos corredores da escola:

“É, com certeza, deve ter demais. É um problema, um problema que hoje chegou [uma colega] na sala e contou pra nós e que eu fiquei assim, abismada, nó. Ela falou que tava passando no corredor da escola. Ela foi na secretaria e comentou com a direção, eles não quis, nem procurou...”

“Nem procurou saber quem era. Eu acho um absurdo. Acho que dentro da escola...”

Elisabeth – segundo ano

Esse é um caso exemplar de negligência em que a direção deveria, primeiramente, atuar para coibir e, depois, encaminhar para o serviço de apoio para uma posterior orientação. A falta de uma atuação eficaz em casos como esse poderia, segundo os próprios alunos, desencadear problemas maiores de disciplina, e, até mesmo, descambar para o uso de drogas ilícitas e para a violência no interior da escola.

A escola não é mais um local de formação, revelando-se incapaz de aproveitar seu potencial, e, inclusive, frustra os alunos em suas expectativas. LEÃO discute essa situação:

“Quando consideramos a escola noturna do ponto de vista de seu funcionamento cotidiano, encontramos poucas razões para considerá-la um espaço rico de formação.” (1998:1)

Ao mesmo tempo que revelam a questão da ausência, os alunos fazem críticas à postura da direção e à inércia da administração. Perguntamos a eles o que fariam, caso ocupassem essas posições. Ouvimos, então:

“Em primeiro lugar, com... (pausa), não, não vou falar a palavra não. Em primeiro lugar, eu levantava da cadeira, ou senão, eu participava mais da escola.

Alunos - segundo ano

Essa fala levou-nos à conclusão de que, para esses jovens alunos, a solução dos problemas da escola pública seria muito simples: bastaria que cada uma das pessoas que atuam na organização escolar cumprisse suas obrigações. Parece banal, mas esses jovens convivem com situações em que os adultos se omitem não exercem sua autoridade, não cumprem seu papel na comunidade escolar, havendo conseqüências que eles bem conhecem.

3.3. A atuação esperada

Querendo saber a opinião dos alunos a respeito de como deveria ser uma boa administração escolar, resolvemos perguntar a eles quais seriam as suas ações caso tivessem funções nessa área. As explicações foram extensas, revelando que existe uma demanda reprimida nesse aspecto. Os alunos demonstraram dar importância às funções administrativas e à direção, desde que essas sejam devidamente exercidas, dando respostas às suas expectativas. LEÃO aborda a questão, quando sugere o diálogo com os alunos como ponto de partida para a estruturação da organização escolar:

“A gestão da escola noturna coloca-se o desafio de construir um modelo de atendimento a um público peculiar, com uma identidade e especificidades que não devem ser negadas, de pensar uma estrutura de organização e funcionamento flexível, aberto à diversidade social, cultural e econômica de quem chega ao noturno.” (1998:12)

Podemos encontrar também em DAYRELL um alerta para a necessidade de reconstrução do papel da administração escolar:

“É fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano.” (1996:160)

A primeira colocação dos alunos foi com relação à presença. Julgam que quanto mais tempo a diretora estiver na escola maiores serão os

benefícios para o bom funcionamento. Como já foi dito anteriormente, convivem com a marca da ausência, do descaso. Quando perguntamos sobre isso, ouvimos:

“É. Muito. Ela quase não vem, né. Mas eu acho que se ela viesse, mudaria muita coisa na escola.”

Ariana – primeiro ano

Mesmo no campo individual, consideram que a ação e a presença efetiva da diretora, por exemplo, poderia auxiliá-los, inclusive em questões pessoais. Poderíamos achar que é uma ilusão deles, mas o que disseram revelou-nos o grau de carência desses jovens e a esperança de que alguém possa vir ao encontro de seus anseios:

“Ajuda, ajudaria até demais, entendeu? Imagina um aluno igual, eu...”

“De problemas. Vamos dizer assim, um que usa drogas.”

Peter – primeiro ano

Ao mesmo tempo que notamos nas falas um grande desejo de que as coisas acontecessem de uma certa forma, percebemos também que existe uma grande lacuna a ser preenchida. Existe todo um caminho a ser percorrido para que haja uma aproximação dos alunos com a organização escolar, só então poderão ser cumpridas algumas funções esperadas pelos jovens. SOUZA detecta essa questão também, ao escutar jovens em relação ao papel da escola:

“...observa-se um descompasso óbvio entre o ritmo da vida. Esta [escola] tem sido muito lenta, revela-se pesada e pouco receptiva à mudança e ao exercício do papel de interlocutora real.” (1999:52)

Os jovens tem uma idéia de que a presença da administração escolar, caso fosse uma realidade, atenuaria todas as tensões relativas à disciplina, com seus desdobramentos. Mais uma vez, a disciplina é considerada, pelos que ouvimos, um problema central, como podemos ver no depoimento de uma

aluna do segundo ano: “Eu acho que um dos problemas, tem muitos, mas eu acho que o principal deles é a disciplina dos alunos.” Para os alunos, a mera presença do diretor na escola já funcionaria como mecanismo inibidor da indisciplina:

“Porque quando ela tá aqui na escola, os alunos tem mais disciplina.

“Cê pode vê terça-feira, quando ela tá aqui, cê não vê aluno andando, trançando. Quando ela não tá aqui cê vê aluno prá todo lado.”

Ariana – primeiro ano

São saudosistas de uma escola que não conheceram mas que supõem ser boa porque a administração era repressora. Ficamos preocupados ao percebermos que a repressão é vista por eles como um bom caminho para solucionar problemas de disciplina. Em sua idealização, a escola repressora do passado resolvia tais questões com eficiência. Essas conclusões pareceram-nos ter surgido por oposição ao descalabro que percebem na escola pública atualmente:

“Eu, eu ao contrário delas, eu voltava ao passado. Voltava do mesmo jeito que era a escola pública no passado.”

Grupo – segundo ano

Acreditamos que essas imagens da escola pública do passado foram construídas a partir de conversas de adultos que, ao se referirem aos problemas atuais da escola, comparando-os aos do passado, criaram a expectativa de que a solução simplesmente viria se houvesse um maior rigor:

“Eu acho que não era assim, quando o colégio era mais rigoroso, não tinha isso. Acho que, que faltou os alunos, faltou de uma vez. Antes prendia muito, né. Como se diz minha mãe, minha mãe falava que esse colégio era muito rigoroso. Inclusive os alunos.”

Ariana – primeiro ano

A retomada do rigor perdido nos últimos tempos parece ser a grande solução para os alunos, como foi apontado por uma aluna do segundo ano: “Eu acho que tinha que organizar mais, tinha que ser mais rígido.” Novamente entendemos essa necessidade de rigor como uma oposição ao que vivem hoje, pois sentem-se abandonados, cada um podendo agir como quiser, e isso gera insegurança e conflitos permanentes. Os próprios alunos condicionam a volta da disciplina a alguns passos a serem seguidos:

“Pois é, se eu fosse substituir uma diretora, igual tá todo mundo falando aqui, sei lá, ou no José de Melo [outra escola estadual da cidade], sei lá, se eu fosse substituir. A primeira coisa que eu ia fazer é por..., é começar a colocar ordem na escola.”

Grupo – segundo ano

Ao indagarmos sobre o que entendem por ordem, os alunos foram enfáticos ao mencionarem a necessidade de regras. Como são jovens e estão imersos em um ambiente em que não há regras explícitas, ou talvez não haja nenhuma, tiveram dificuldade em expressar-se, mas ficou claro que as desejam:

“Colocar ordem é..., quer ver esse negócio de..., de horário é, tá liberado no segundo horário. É... sei lá, acho que assim...”

“Ter um limite aceitável...”

“Ter um limite pra tudo. Ter um limite pra ir ao banheiro...”

“Ficar bem claro pra todo mundo, é, é..., no caso dessa escola aqui tem, teria que ser tratado igual maternal.”

Grupo – segundo ano

O fato de alguns alunos saírem mais cedo, ou o hábito de “matar aula” foram atribuídos a ausência de uma ação firme por parte da direção: “É a diretoria que não pode deixar, uai. Se deixar os alunos vão querer sair, uai.”

Aluno – segundo ano

Reivindicam que tais medidas devem ser impostas a todos, e que todos tenham os mesmos direitos e deveres. Temem que ocorra uma discriminação na implementação de regras rígidas, como disse uma aluna do grupo do segundo ano: *“Mas ter os mesmos direitos para todo mundo, não ia ser diferente pra ninguém não, porque senão...”*

Finalmente, apontam como solução para o estabelecimento da ordem, uma postura mais punitiva, em que os alunos fossem informados das conseqüências de suas atitudes, e sofressem as sanções devidas quando infringissem as regras. Acham que dessa forma, os desordeiros, que são os responsáveis pela desestabilização do ambiente escolar, seriam anulados por uma enérgica ação da direção:

“Tinha que ser igual o maternal, não pode fazer isso, cê não vai fazer, se fizer, castigo. Não...”

“Alguma forma de punição, alguma coisa, assim...”

“Alguma coisa que controlasse.”

Grupo – segundo ano

Foi manifestada pelos alunos durante nossa pesquisa uma aspiração de que a escola pudesse selecionar seus professores. Conhecem as dificuldades legais para que isso seja implementado de fato, mas sonham com esse ideal, como disse um aluno do segundo ano: *“Eu acho que professor bom tinha que ser classificado também, entendeu? Porque... quando vem um cara errado...”*

Sugerem que os professores sejam permanentemente classificados por meio de notas pelo seu desempenho, como acontece com os alunos. Não parecem saber bem como essa avaliação poderia ser feita, conhecem quais são e sofrem com as conseqüências de um profissional ineficiente em sala de aula. Apontam caminhos para a melhoria dos professores que não vão bem.

“Pois é, eu acho que devia ter mais isso, sabe, tipo uma seleção dos professores pra ver se sabe se você não sabe. É dar. Sabe, fazer mais cursos, coisas diferentes pros professores, pra eles poder animar,

porque professor desanimado, o aluno fica com mais preguiça, é tristeza...”

Clarete – segundo ano

Esperam que a direção possa, através de cursos e treinamento, desenvolver nos professores qualidades como motivação e competência para, assim, atender às necessidades dos alunos.

Paralelamente, consideram que, na medida que fossem oferecidas boas condições, inclusive na qualificação, dever-se-ia exigir desses professores, como retorno, que ministrassem aulas atrativas e produtivas. São enfáticos quando relacionam esse item, afirmando que a direção poderia ter uma atitude mais coercitiva em relação àqueles professores que não desempenham suas funções de forma adequada.

“Aqui tinha que ter mais cobrança dos professores, que os professores fossem mais rígidos, aí e que cobrasse mais, mais dos alunos também.”

“E, eu cobraria mais dos professores uma aula mais, ver com os professores, não com todos, mas a maioria enrola bastante, eu acho... que devia, igual...”

Grupo – segundo ano

Preconizam, também punição, para os alunos que não se adaptarem às regras. De início, propõem que haja um diálogo, em seguida, outras medidas seriam tomadas pela direção e, chegam a cogitar até da expulsão para os casos extremos. Só dessa forma os alunos que se esforçassem poderiam atingir seus objetivos.

“Ah, eu acho que deveria conversar com ele, se não adiantar, dar uma suspensão. E tentar uai ajudar ele, fala assim, você tem que mudar e tal, aí se ele falar que não dá, que não vai mudar, eu acho que deveria trocar eles de escola, porque eles prejudicam até a gente mesmo, que tá dentro da sala, prejudica muita gente. Eles não querem nada e prejudica os que querem.”

Ariana – primeiro ano

Tentam definir o perfil do profissional que poderia realmente ajudá-los a superar suas dificuldades, parecendo construir uma imagem em contraposição àquela com a qual convivem. Procuram alguém de quem possam se aproximar facilmente, ou até que venha em seu auxílio espontaneamente. Essas características aparecem em suas falas:

“Uai, poderia assim, por pessoas da escola, mas por uma pessoa calma, que entende, não como a”

“Que vai escutar, que vai poder acompanhar, as pessoas, os alunos.”

Ariana – primeiro ano

Imaginam ser possível que o professor fazer o papel de um psicólogo. Crêem na possibilidade de que a escola possa ajudá-los na superação de suas dificuldades. A orientação pedagógica mostra-se tão ineficiente, e os alunos a desconhecem de tal forma que, nas suas demandas, não se referem a esse serviço, parece que nem sabem que poderiam recorrer a ele. Anseiam por uma pessoa que não tem representação na escola.

“De apoio, se tem um aluno que tá assim, porque que ele tá assim. Porque [ele pode] ter uma coisa, mais psicológica.”

Clarete – segundo ano

“Em segundo lugar eu colocaria um, um, eu contrataria o mais rápido possível uma boa psicóloga ou um psicólogo, porque acho que... hoje em dia, a gente tá um mundo cheio de problemas, então isso aconteceu...”

“Isso eu tô puxando saco, porque meu sonho é ser psicóloga. É às vezes, é um, aquele aluno ruim, a gente tá num mundo, a gente tá num mundo que existe muitos problemas e as pessoas estão, assim, se materializando demais na mídia e é claro estão criando novos problemas, colocando... assim, tá querendo pular (muita ênfase) assim e não tá querendo resolver. Eu acho assim que a gente devia ter um ajudante na escola, um auxílio, como é que fala e... pra ajudar..., correr atrás dos direitos dos estudantes, porque eu acho que o segundo grau também tem o direito de receber verbas, porque ele também é aluno e tá aqui na escola para aprender.”

Grupo – segundo ano

Traçam uma seqüência lógica de passos que culminariam com estabilidade da relação e minimização dos problemas que mais os afligem. Ao explicar, porém, as medidas que a escola deve tomar, os alunos deixam claro que as consideram verdadeiras “descobertas”, algo absolutamente novo. A primeira dessas medidas é uma aproximação com os alunos. Anseiam por alguém que consiga romper as barreiras que dificultam o diálogo entre a administração escolar e os alunos, que os conquiste depois de tanto tempo de desconfiança mútua.

“Poderia pôr uma pessoa própria, pra, pra ajudar esses alunos, pra ficar amigo dos alunos, pra ir chegando devagarinho. Procurar o líder da sala, conversa com o líder da sala, porque o líder sabe, a gente da sala, que nem eu mesmo que não sou líder sei, eu sei quem mexe, quem não mexe, ali na sala. Pelo jeito, pela convivência que a gente tem com os colegas.”

“Chega assim, procurar a líder, quem tá passando mais problemas e tentar ser amigo dela, tentar chegar e conversar com ela e tal, ser mais amigo dela, como professor chega. Tem professor que é mais amigo da gente, do que dos outros alunos. Se eu chegar cê sabe que ele vai ser seu amigo, conversar e tal, até chegar ao ponto de conquistar o alunos. Conquistar, a hora que conquistar o aluno, a hora que o aluno tiver com

problema, essa pessoa vai ser a primeira pessoa que ele vai procurar. Porque procurar a mãe e o pai...”

“Com problema, procurasse, tô com o problema e tal, não ia ensinar o aluno, ia ajudar ele.”

Ariana – primeiro ano

Depois da aproximação, eles acham que é necessário um tempo para escutar e tentar entender. Esse parece ser um momento chave, pois têm grande necessidade de serem ouvidos. Essa parece ser a demanda básica: serem ouvidos. Acreditamos que, se essa oportunidade lhes for oferecida, não será desperdiçada.

“Ó, deixa eu ver. Eu acho que os alunos também, eles deviam ter, tipo assim, é, uma conversa...”

“Pra escola saber, quais são realmente interessados e quais os que não estão. Porque na minha sala, pelo menos, tem meia dúzia interessada e os outros não tão nem aí pra nada. Outro...”

Clarete – segundo ano

“Pra mim, se aluno pelo menos falasse, pra mim, pelo menos, falar assim é difícil, quer dizer, o que tinha que falar, eu acho, tinha que vivenciar...”

Grupo – segundo ano

Estamos certos de que os alunos se ressentem porque esse trabalho não é desenvolvido na escola; acham que ele já poderia estar sendo feito pelos profissionais existentes na escola, mas que falta boa vontade, paciência e interesse.

“Não, porque ninguém dos professores, da direção, não sabe o que a gente pensa, o quê que a gente quer ser, entendeu? Igual, como se fosse assim, por exemplo...”

Grupo – primeiro ano

Como já dissemos, os jovens sempre estiveram muito dispostos a falar. Querem falar e ser ouvidos, valorizando muito a atenção que lhes é dispensada. Houve um instante, durante a entrevista, em que isso ficou muito destacado. Um jovem sugeriu uma ação a ser realizada na escola e vimos, então, que eles acreditam na ajuda que um processo muito simples pode realizar.

“Sabe o que eu faria? Deixa eu falar primeiro. Sabe o que eu faria? Faria igual cê tá fazendo. Chamava um grupo, chamava um grupo, de cada sala, ou melhor, pegava todos os alunos das salas, só que um grupo de cada vez e tentava, pegar de cada um, um problema que tá acontecendo na sala e aí, igual, o que tá precisando, entendeu?”

Grupo – segundo ano

Reiterando, a conversa, o diálogo, a atenção são essenciais para esses jovens. Esperam que dessas conversas possam vir soluções inclusive para suas aflições pessoais. Querem que, além de escutá-los, e entendê-los, haja alguém que lhes diga a palavra certa para trazer-lhes conforto e que os ajude a superar suas dificuldades.

“De que, de governo, de merenda, de alunos, procurar saber por que que tá acontecendo, conversar, entendeu? Que eu sei que muita gente, por exemplo, problema aqui na escola, problema com a família, problema com o trabalho e que (pausa) sabe, poderia ter um diálogo, e que poderia ter uma espécie de melhora, porque eu, por exemplo, eu tomei bomba porque..., porque meu pai e minha mãe separaram, aquele problema todo, eu fiquei um pouco incomodada, sem ninguém que me ajudasse. Minha mãe destruída, meu pai muito mais, em quem eu ia me apoiar, entendeu?”

Grupo – segundo ano

Para realçar a maneira de agir que esperavam desse profissional, vários alunos do primeiro ano seqüenciaram, em dado momento da entrevista em

grupo, as atitudes, e os passos que deveriam ser seguidos. Percebemos facilmente que esse papel estava claro na cabeça daqueles jovens. Perguntamo-nos, então, porque essa função ainda não sensibilizou, de forma mais ampla, os profissionais da área pedagógica.

“Estudaria o problema de cada um.”

“Isso.”

“Pra ver.”

“De cada aluno...”

“Um pelo menos de cada sala.”

“Se fosse pra melhorar mesmo totalmente a escola, tinha que saber de cada aluno.”

“Assim, eu tô falando, estudar os problemas dos que dão mais trabalho mesmo, entendeu? Às vezes tem aluno que...”

“Isso. Aprofundar mais na vida particular dele também.”

“Chama e conversa com ele, vê o que vocês podem ajudá-lo em alguma coisa.”

“Se pode resolver o problema dele.”

“Deve-se conversar direitinho...”

Grupo – primeiro ano

Para esses alunos, a administração escolar deveria ser capaz de fazer a interlocução das demandas dos alunos com o governo. Se não pudesse resolver todas as questões solicitadas, que pelo menos demonstrasse empenho, interesse, no que os alunos lhe pedissem.

“Então! Se, por exemplo, vamos supor a direção ouvir e o governo ajudar,...”

Grupo – primeiro ano

“Eu ia correr atrás o máximo que eu puder.”

“Eu não ia ficar de braços cruzados não.”

Grupo – segundo ano

Acreditam que está nas mãos da direção a possibilidade de fazer alterações na grade curricular e na disposição das aulas durante a semana e, que, com esse mecanismo, estariam mais preparados para a entrada no curso superior. Têm consciência de que, nas condições atuais, suas tentativas de disputar vagas no vestibular estão fadadas ao fracasso, sendo assim, vivem na expectativa de que a escola pública seja remodelada e possa prepará-los melhor.

Por fim, os alunos imaginam uma escola ideal onde exista aquilo que julgam ser fundamental: o interesse efetivo pela educação de seus alunos. Têm consciência de que isso é um sonho, e, por outro lado, percebem que sua escola está distante demais desse ideal e também de que o pouco que é feito não é suficiente para aproximá-la desse modelo.

“Desde pequenininha, que eu fico sonhando assim. Quem inventou essa escola, por que toda escola tem um nome. Escola Estadual, escola... vamos supor, Dr. Augusto Gonçalves, né. Aí eu pensava assim, um dia eu vou ter uma escola. Só que eu imaginava uma escola totalmente diferente, uma escola que ensina do tipo integral. Uma escola assim, assim do tipo internato, a pessoa ia aprender, a pessoa ia ter seu próprio sustento, então ia aprender várias coisas. Além do nosso cotidiano, que é esse burricimento aí. (risos) Assim poderiam fazer alguma coisa, muitas pessoas que não trabalham, que estão virando marginais, que poderiam muito bem freqüentar essa escola e então se ocupar.”

“Tem muita gente que tem muito talento, só que escondido, falta de alguém que incentive.”

Grupo – segundo ano

É interessante notar que, apesar de todos os estereótipos que existem em nossa cultura a respeito dos jovens e que nos induzem a crer que são alienados e apáticos, o que ouvimos deles, como ficou evidente nos depoimentos acima citados, convenceu-nos, ao contrário, de que a maioria

deles têm preocupações sociais evidentes. Mais ainda, a clareza de que a escola de poderia ser um agente poderoso de enfrentamento das questões sociais, além de possibilitar-lhes o desenvolvimento de qualidades pessoais. LEÃO detecta o desejo dos alunos de que a escola ofereça condições para sua formação como um todo:

“A verdade é que jovens e adultos trabalhadores demandam o ensino noturno e exigem enquanto direito. Chegam à escola com um “algo mais”, que não é apenas o desejo imediato de obter um diploma ou a possibilidade de ascensão profissional e social. Precisamos de profissionais que tenham a sensibilidade, e condições práticas, de responderem a esses anseios nem sempre explícitos.” (1998:14)

A partir de nossa pesquisa, constatamos que a escola, de maneira geral, encontra-se ainda muito distante do desejado. Ela poderia ser um lugar em que os alunos encontrassem alívio para o seu dia-a-dia, além de ser um espaço para a convivência sadia; um lugar em que participassem de atividades apropriadas à sua juventude, tão efêmera. Durante nossa pesquisa, houve poucos momentos em que esse tipo de coisa aconteceu, mesmo assim, sempre por iniciativa isolada, seja de professores ou de alunos. DAYRELL (1996:151) comenta: “Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos.” Praticamente não vimos tais condições serem oferecidas de forma sistemática e planejada pela administração escolar. Podemos encontrar em MARQUES as mesmas observações:

“Marcados por um cotidiano denso, de relações conflituosas com o trabalho, com a família, esses jovens transformam o ambiente escolar em espaços agradáveis, onde há lugar para o namoro, a brincadeira, o encontro com os amigos. Esses espaços são recriados nos interstícios da organização escolar, entre uma aula e outra, nas ausências dos professores.” (1997:73)

3.4. O que os jovens encontraram

“Ó, a organização, eu, ó Hesley, eu vou te ser sincero, ela não tá muito boa não, viu.”

“Ela tá muito fraca.”

“Hoje em dia, no Estadual, antigamente era bem mais rígido, era bem melhor.”

Pelo que ouvimos dos alunos, a organização escolar atualmente deteriorou-se em relação ao passado. A “fama” de boa escola, conquistada no passado, serviu de atrativo para muitos deles, quando optaram pela escola pública em que ingressaram. Quando perguntamos a uma aluna do primeiro ano, o motivo que a levou a estudar naquela escola, ouvimos dela: *“E eu [escolhi] porque sempre teve a fama de ser boa escola, entendeu? Apesar de, apesar de...”* (alguns tentam falar).

Houve dois depoimentos no segundo ano que deixaram bem clara a insatisfação dos alunos com o funcionamento da escola. No primeiro percebe-se o desejo de que alguns fatos acontecidos fossem levados a outras instâncias do poder público, talvez na esperança de que algo pudesse ser feito para mudar essa situação. Apesar de gostarem de sair mais cedo, responsabilizam a direção por permitir que isso ocorra. No segundo depoimento percebemos que a organização escolar perdeu o sentido para esse aluno, demonstrando que ele não espera muito da atual administração.

“E essa escola aqui acontece muita coisa assim, que se a delegacia de ensino ficar sabendo. Igual, libera mais cedo, direto, não tem horário certo.”

“Essa escola é muito desorganizada, acho que é muito desorganizada.”

Grupo – segundo ano

Ouvimos críticas à administração em sua função de manter a disciplina geral para o bom funcionamento da escola. Observaram que a administração é muito pouco atuante nesse aspecto. Uma aluna do segundo responsabilizou a indisciplina pelas dificuldades de se acompanhar as aulas:

“Muita desordem... (risos) muita bagunça.”

“A bagunça nos corredores, a bagunça nos corredores da escola. Primeiro eu acho que atrapalha muito, hora de prova, às vezes a gente tá fazendo prova, tentando concentrar tá aquela falação, aquele barulho, fora da sala, mesmo com a porta fechada, tá aquele barulho. Cê não sabe se presta atenção na prova ou na bagunça lá fora.”

Os alunos tentam achar solução para o problema da indisciplina, mas esbarram em uma dificuldade: suas aflições não encontram resposta eficiente por parte da direção. As atitudes, quando são tomadas, parecem não ter nenhum efeito prático.

“A conversa já ultrapassou, então eu fui lá embaixo, eu falei ‘Pelo amor de Deus, olha pra cá. Eu vou morrer naquela sala.’ Eles falam, nós vamos lá, eles conversam, conversam, conversam, eles viram as costas, começa tudo de novo. Fala, fala, fala, a diretora, a mesma coisa, não adianta nada. Então, muita coisa assim deixa a gente, sabe meio. Igual tem dia, que eu venho aqui pra escola, chego aqui, tô cansada, igual quando eu entro naquela sala, dá vontade de sair batendo em todo mundo, e cala a boca e você começa a...”

Um exemplo dado por outra aluna do segundo ano reflete a ineficiência das ações tomadas para inibição da indisciplina. A aluna chega a considerar que algumas medidas, na verdade, incentivam a bagunça, pois penalizam a todos de forma indiscriminada. Até mesmo as sanções impostas costumam ser mal calculadas, tornando-se uma diversão para os alunos desordeiros.

“Aqui nessa escola não, teve assim, por causa de conversa, porque minha sala é terrível com conversa. Já teve, mas foi aquele tipo assim. ‘Ó eu vou fazer aqui na sala o seguinte: todo mundo aqui na sala conversa, então eu vou deixar todo mundo sem subir horário.’ Mas sabe o quê que falou quando for subir horário, vocês podem descer lá pro

pátio. Olha aqui, prá quem é malandro, pra quem não gosta de levar a sério, descer pro pátio, é uma ótima diversão.”

“É a mesma coisa, de falar pra você, vou dar um... de ouro, você pode descer lá e fazer o que você quiser. É ótimo, agora aqui, tem o aluno que vai interessado, vem pra sala interessado, interessado em aprender alguma coisa, é prejudicado por causa de meia dúzia.”

“Eu, por exemplo, eu vou ficar no pátio? Eu não vou mesmo não, vou ficar aqui na sala, com esse tempo aqui, eu vou estudando, vou olhando alguma coisa. Agora eles acham ótimo, até que a gente juntou, pra falar que não aceita, que isso tá errado e tal, e foi lá e conversou, eles foi e voltou atrás. O quê que aconteceu, a conversa continuou a mesma. Ameaçou, colocou o nome dos conversador, eu vou mostrar os nome aqui na sala. Ameaçou, ameaçou, ameaçou, não voltou na sala até hoje, a conversa continua a mesma, além da concentração zero, os professores tudo desanimado de entrar na minha sala, porque lá os alunos é que manda, e vai virando essa bagunça, eu quero ver onde isso vai chegar.” (risos)

Retomamos nossa observação de que a administração é responsabilizada pela criação de regras e pela cobrança do cumprimento delas, e, de novo, a incapacidade parece ser a tônica. Existe a dificuldade para criar regras adequadas e, mais ainda, para impô-las. Os alunos sentiram que alguns discursos da direção não podiam ser levados em consideração e isso trouxe descrédito à autoridade escolar.

“Uns vem sem uniforme, fala que é pra vir e continua não vindo. Igual, esse problema de chegar no segundo horário, por mais que tenha que deixar, porque..., mais porque tenha que deixar, porque tem uns que trabalham. “

“Conta muito do outro lado, por isso aí, igual, fala assim, chega na sala e fala ó: ‘Amanhã não vai entrar no primeiro horário, no segundo horário mais.’ E o povo continua entrando.”

Helton – terceiro ano

Os alunos comentaram que, se por um lado não há definição das regras, ocorre ocasionalmente uma dificuldade de flexibilização das mesmas. Nesse aspecto consideram que há um desrespeito da direção para com eles, algo já percebido por SOUZA:

“Esse (desrespeito) manifesta-se na ‘dupla moral’, os professores, diretores, técnicos e pessoal de apoio podem atrasar e nada lhes acontece, mas os alunos não podem entrar na escola e/ou na sala se chegam atrasados; os professores faltam, mas se os alunos faltam são punidos;...” (1999:53)

Os jovens citaram exemplos de ocasiões em que aconteceram excessos. Entendemos, pelo que disseram, que não queriam romper regras estabelecidas, esperavam, porém, que houvesse maior compreensão em determinadas situações. O grupo do primeiro ano, em que a maioria parece ter uma história de intransigência, comenta:

“Você chegar atrasado dois minutos e eles não deixarem você entrar de jeito nenhum...” (vários concordam)

“... por exemplo, bateu o sinal do recreio, cê tava subindo ainda, sai correndo do banheiro e vai, pede o professor e bate a porta na sua cara e não quer nem saber, o quê que tava acontecendo com a sua pessoa, mas assim, por exemplo...”

Grupo – primeiro ano

Julgamo-nos na obrigação de fazer agora uma reflexão sobre a situação difícil da administração em relação às reivindicações dos alunos. Encontrar soluções que agradem a todos é um trabalho árduo. Houve ocasiões em que nós mesmos percebemos uma certa incoerência no que os jovens disseram.

Se por um lado, exigem rigor nas regras e em seu cumprimento, esperam, por outro lado, tolerância e sensibilidade para com os problemas específicos de cada um. Como distinguir situações tão semelhantes de motivações tão diferentes? A linha que separa os alunos bagunceiros dos que não o são é muito tênue e pode ser transposta de um lado para o outro de tempos em tempos.

Além de tudo o que já expusemos, os alunos responsabilizam a administração da escola pela precária manutenção das instalações escolares, e revelam, em seus depoimentos, que querem participar, ajudando, inclusive, a resolver problemas financeiros quando for o caso da manutenção de aspectos básicos para o funcionamento da escola.

“Desde que eu tenho estudado nessa escola, não teve melhoria nenhuma. Principalmente agora, vou pegar um exemplo, o banheiro também, ficou quase dois anos assim pra arrumar o banheiro, agora que tá arrumando. Tem festa do pessoal da sala, ajudou a fazer festa, com o dinheiro e tudo, no começo do ano, agora que tá arrumando, assim.”

Renato – terceiro ano

Ao considerar o serviço de apoio da escola, a coordenação pedagógica, os alunos mostram-se freqüentemente decepcionados. O fato já relatado no capítulo anterior, de uma aluna que abortou, ilustra bem, tanto o despreparo dos agentes escolares frente a questões próprias da nossa época, quanto a fragilidade do relacionamento dos alunos com a administração escolar. A coordenação ao confrontar-se com a situação de uma aluna que buscou apoio após ter feito um aborto, desencadeou um escândalo, que é fruto do seu despreparo para lidar com questões polêmicas. Levando ao conhecimento de todos algo íntimo, que deveria ser discutido na esfera privada, criou-se um péssimo ambiente gerando uma posterior desconfiança dos alunos. A indiscrição do serviço de orientação trouxe desmoralização para um serviço que fora, quando instituído, tão bem recebido. Podemos buscar em DAYRELL (1996:147) uma reflexão sobre a reação da escola: *“A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos.”*



O serviço de orientação escolar passou a ser visto pelos alunos como um órgão repressor e punitivo. Procuram-no de vez em quando, para sair mais cedo, para fazer uma prova de segunda chamada, ou para “dar um jeito” em algum aluno posto para fora da sala de aula. A confiança parece ter sido perdida em oportunidades mal aproveitadas.

Concluimos que as próprias pessoas responsáveis pela organização escolar não conhecem o potencial dela, demonstrando desconsideração por uma área que é fundamental para o sucesso de toda a educação.



3.5. As conseqüências

Julgamos importante tentar dimensionar as repercussões da ausência ou do mau desempenho da administração escolar nos aspectos que dizem respeito aos alunos. Quando a direção não assumiu o seu papel, criou-se um clima de enfrentamento, muitas vezes mal resolvido por aqueles que, por força das circunstâncias, assumiram essa responsabilidade. Tal situação foi detectada por PUCCI e outros, ao pesquisar o ensino noturno:

“Nas escolas em que o Diretor abdica de seu poder decisório, gera-se a instabilidade do conjunto institucional e, como a centralização tem razões estruturais, outro funcionário ou servidor acaba por preencher o lugar vazio, assumindo parcelas de poder e de iniciativas que não lhe cabem.” (1994:23)

Percebe-se um agravamento dessa questão no que diz respeito à escola noturna. Como a ausência da direção é freqüente, os alunos tendem a não levar muito à sério as suas ordens, e, menos ainda às daqueles que a substituem. O depoimento da aluna Ariana, do primeiro ano, exemplifica:

“Depois soltou os alunos, entende? Esse ano não tem, não tem ordem. A diretora fala não vai sair, os alunos saem.”

“A minha sala é assim. Ela chega fala assim: ‘Não vão sair.’ E aí fala: ‘Vai todo mundo pra sala.’ Eles pulam o portão aqui, pula aqui na frente dela, pula o muro, ela não dá respeito.”

Segundo os alunos, na ausência do poder constituído instala-se uma grande desorganização, e, pouco importando quais sejam as regras, alguns alunos passam a ditar normas, em que o interesse pessoal se impõe. A mesma aluna, Ariana, comenta: *“Vem no dia que quer, faz o que quer. Se tem uma festa lá fora, eles vão embora.”*

A situação piora, na visão dos alunos, quando aqueles que resolveram tomar a própria decisão sobre o momento em que devem ir embora perturbam o andamento das aulas, antes de deixar a escola. Este fato causa indignação nos alunos. Ainda a aluna Ariana: *“Ou não vem. Mas vem, mas vem pra fazer raiva, vem no primeiro horário e no segundo sai.”* Quando esses alunos vão embora há um alívio no ambiente escolar, quando estão na escola prejudicam a todos.

Por falta da organização escolar, de acordo com o que ouvimos dos alunos, há falta de um conjunto de regras e medidas que estabeleçam limites para todos. Essa falta é apontada como a grande desencadeadora de transtornos e de indisciplina no cotidiano da escola. Acreditam que uma direção que se impusesse e definisse claramente as normas de comportamento poderia fazer a escola funcionar de maneira adequada.

“Sabe, não tem limite hoje. Eles já passaram os limites, eles já pularam as barreiras, então sabe.”

“É, tão pra lá de Bagdá já. Agora é..., em relação a outras... que eu esperei daqui, acho que a direção também tá um pouco, sabe, desleixada, a Deus dará.”

Aluna – segundo ano

Outra aluna do segundo ano referindo-se a um caso em que a direção não atuou, revela sua indignação: *“Dentro da escola, eu acho que, se o aluno*

quer beber lá fora da escola, é problema dele, mas eu acho que aqui dentro da escola, acho que é um absurdo.”

Em grande parte, os alunos atribuem a falta de material básico na escola à ineficiência da administração escolar, e relacionam essa ineficiência às dificuldades na própria sala de aula. Um evento corriqueiro, como a aplicação de uma prova, pode transformar-se em transtorno e gerar conflitos.

“Fica igual, igual um professor falou que não ia dar, que ia passar a prova no quadro pra gente. Ela falou: ‘eu não vou passar prova no quadro porque não tem como.’”

“Perdeu um tempo terrível, né. Igual, a gente tem pouco tempo pra fazer a prova, e ainda tem que copiar a prova... Porque a gente perde o horário copiando a prova, entendeu?”

Grupo – primeiro ano

Eles cometem uma injustiça quando responsabilizam a administração escolar pela união das turmas com os problemas dela decorrentes. Talvez também tenha havido uma falha na comunicação dos motivos pelos quais foi tomada tal atitude. O que percebemos é que, mais uma vez, encontra-se aí uma razão para criticar a direção, no depoimento do grupo do primeiro ano: *“A turma tem bastante aluno e piorou muito, a disciplina já não era muito boa, agora piorou mais ainda, tem mais gente...”*

A falta de participação ativa da direção, na avaliação feita pelos alunos, permite a presença de professores que não estão comprometidos com as aulas, e esse não comprometimento gera problemas, na fala do grupo do segundo ano: *“..., mas a maioria enrola bastante, eu acho... que devia, igual...”*. Têm dificuldade em definir as atitudes que poderiam impedir esses profissionais de lecionar, talvez uma classificação, uma cobrança maior. Conhecem e temem as conseqüências de terem um professor ineficiente, o mesmo grupo, ao falar disso, deixa para nós a conclusão: *“Porque..., quando vem um cara errado.”*

As conclusões finais dos alunos são desesperançosas e carregadas de frustração. Depois de muito tempo de ineficiência e incompreensão, esta

escola pública noturna de ensino médio que freqüentam tornou-se um mal necessário, um lugar em que pouca coisa lhes parece agradável ou útil. Conformam-se com isso, parecem não ter outra opção. Atribuem à falta de uma organização escolar eficiente todas as suas dificuldades na escola que é representada como um fardo.

“Eu, eu estudo porque eu preciso mesmo aqui, porque aqui não tá ensinando nada, eu não gosto dessa escola...”

“Num gosto dos professores, num gosto de nada, porque tá faltando, tá desinteressando todo mundo, virou bagunça, sabe, a escola já virou bagunça.” (vários concordam)

Grupo – segundo ano

A fala de uma aluna do segundo ano leva-nos a uma reflexão final. Até que ponto os agentes responsáveis pela organização escolar tem sido capazes de criar condições favoráveis para que os alunos, se não todos, pelo menos aqueles que realmente se interessem, possam alcançar seus objetivos. Talvez devêssemos ter cuidado, pois os jovens podem estar eximindo-se da responsabilidade pelos problemas da escola. Percebemos, no entanto, que eles desejam que os administradores escolares, exercendo plenamente suas funções, possam minimizar suas dificuldades.

“Eu tenho muita vontade de estudar, de aprender, só que na hora que eu chego aqui, o desinteresse é tão grande que eu me desinteresso também.”

Deveríamos olhar essa esperança como uma possibilidade de melhorar as condições da escola pública. Se esses alunos confiam essa responsabilidade aos educadores, é preciso pelo menos tentar responder positivamente a essa demanda. Caso contrário, estaremos aprofundando ainda mais o abismo que separa os jovens da escola noturna dos objetivos que buscam: uma escola melhor, que ensine de fato e, que abra para eles

oportunidades para o futuro. Na visão dos próprios alunos, a organização escolar tem um papel crucial nesse processo, algo já detectado por SOUZA:

“A omissão ou a má administração da escola pública têm portanto, um efeito perverso sobre os alunos, ao aumentar a distância social e acentuar as diferenças nas possibilidades de sucesso entre eles.”
(1999:51)

Queremos, finalmente, fazer um comentário, sobre um assunto que não poderemos aprofundar, mas que pode nos ajudar a pensar um pouco mais sobre a importância da organização escolar para o bom funcionamento da escola.

A instituição em que desenvolvemos nossa pesquisa, realizou, no final do ano de 1999, eleições para a diretoria, coincidindo com o final da fase de coleta de dados. Percebemos, então, que havia um interesse maior pela chapa que propunha maior rigor no cumprimento de regras. Eleição concluída, a referida chapa venceu, demonstrando que, provavelmente o discurso dos alunos, reivindicando rigor e maior seriedade, mostrou-se autêntico. É importante mencionar também que, no início do ano letivo de 2000, a escola vem mostrando outra imagem à comunidade escolar. Os alunos que encontramos na rua, alertaram-nos: *“Vai lá pra você ver agora.”* *“Agora tá sério.”* *“Tem aula até na sexta.”* Não tivemos condição de avaliar a veracidade de tudo que nos foi dito. Já encerramos nossa pesquisa. O fato é que aparentemente a escola está funcionando de maneira diferente, e melhor. O que mudou? O governo com suas políticas em relação à escola noturna de ensino médio, mantém o mesmo quadro de indefinição; a escola continua praticamente com o mesmo quadro de professores; o conjunto dos alunos permanece com o mesmo perfil sócio-econômico; o quadro de carência geral de recursos é o mesmo. Parece-nos que a mudança deve-se aos agentes responsáveis pela organização escolar que estão tentando cumprir seu papel, assumindo suas responsabilidades, arcando com o bom funcionamento da escola, buscando fazer o máximo com o mínimo que tem. Nota-se nas ruas da cidade que os jovens alunos reconhecem e agradecem.

Considerações finais

O núcleo central da pesquisa que estamos apresentando é a identificação das demandas de jovens do ensino médio noturno da escola pública. Logo de início pareceu-nos necessário discutir as influências que envolvem a elaboração dessas demandas, permitindo que os jovens pudessem considerar seus anseios como possibilidades. Começamos pela discussão da interferência da política pública educacional, em especial da Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, no ensino médio noturno; passamos, a seguir, à organização escolar indagando se esta responde ou não às demandas dos alunos; e, finalmente, buscamos traçar o perfil sócio-econômico dos jovens alunos.

Partíamos do pressuposto de que, uma vez conhecendo as demandas dos jovens de ensino médio noturno, com as questões que as envolvem, poderiam surgir possibilidades de intervenção que minimizassem as dificuldades da escola em responder aos anseios dos alunos. Depois de acompanhar por um ano o funcionamento de uma escola estadual de ensino médio, e de terem sido feitas entrevistas, observações e leituras; encontramos uma realidade de difícil enfrentamento. A complexidade dos problemas evidenciou-se ao percebermos que os fatores interferem uns nos outros, ou seja, por exemplo, a carência de recursos gera posturas inadequadas dos professores, as atitudes destes, por sua vez, provocam reações de descrença dos jovens em relação à escola, e assim por diante... São inúmeros os fatores que interagem, formando um emaranhado de ações e de atitudes, havendo participação em todos os níveis, com conseqüências que atingem a globalidade dos agentes que compõem a comunidade escolar. Problemas vários, oriundos muitas vezes do abandono, do corporativismo, da negligência de uma série de personagens que se furtam ao papel que lhes cabe.

Vale ressaltar, ainda, que observamos ações concretas e positivas, que produziram repercussões diretas na satisfação dos alunos quanto a seus desejos em relação à escola.

Um dos objetivos dessa dissertação, foi o desejo de dar voz aos sujeitos dessa pesquisa. Toda a abordagem metodológica baseou-se no princípio de que os atores principais, os jovens, tinham muito a falar, sobre sua relação com a escola. Ao rever todo o texto, lendo a transcrição dos depoimentos tomados e relacionando-os às referências teóricas que sustentaram nossa reflexão, confirmamos nossa convicção de que esse é um caminho interessante para conhecer um pouco melhor a realidade desse jovem.

Tentamos identificar e combater quaisquer preconceitos e estereótipos que pudessem contaminar nosso olhar a respeito desse jovem, desvirtuando o sentido da pesquisa. Pode-se avançar muito ao pesquisar sobre a juventude, pois esta constitui uma fase pouco desvendada, questão já abordada por SPOSITO (1997). A mesma autora alerta-nos (1999) para algo que ficou evidenciado em nossa pesquisa: a necessidade de reconhecer a diversidade social e cultural desse segmento. Encontramos vários jovens que possuíam idéias bem definidas, posturas críticas, atitudes positivas mas, em contrapartida, encontramos também os apáticos, sem interesse por nenhuma participação, aparentemente sem objetivos. A escola abordada revelou realidades sócio-econômicas distintas, convivendo de forma relativamente harmônica, pelo menos no âmbito da escola. Seria necessário, ainda reportando-nos a SPOSITO (1999), pensar em “juventudes”, e não colocar no mesmo arcabouço de análise grupos tão estratificados.

Julgamos que o desconhecimento da realidade dos jovens pode levar-nos a agir de maneira inadequada, gerando conflitos. Não os conflitos comuns entre gerações, mas conflitos de interesses pessoais, que podem desorganizar o dia-a-dia escolar, tornando mais penoso o cotidiano de alunos e professores. Por isso tentamos entender “as juventudes” atuais, suas características, seus impasses e perspectivas, nas palavras de DAYRELL (1999).

Ao desenvolver a pesquisa, deparamo-nos com temas que emergiram nos processos de observação e, fundamentalmente, nas entrevistas. Se foram discutidos sem a profundidade devida, não foi porque os julgamos irrelevantes, mas porque deslocavam-se do foco central de nossa investigação. Temas como a gravidez não-programada entre os jovens e suas conseqüências, a

prostituição masculina nos arredores da escola, o fenômeno das drogas na escola, e outros, não foram contemplados como gostaríamos. Outros assuntos que mereciam uma análise mais acurada foram pouco abordados, como, por exemplo, o papel da família, que quase não aparece na fala dos jovens, e que, às vezes pareceu-nos, até evitaram o assunto. Nesse caso, como nos outros, não nos aprofundamos por não se referirem diretamente ao nosso foco de investigação.

O contato com os jovens alunos e a participação no cotidiano da sala de aula permitiram-nos captar questões relacionadas à prática dos professores que têm ligação com as demandas dos alunos. O professor é o personagem principal do ambiente escolar, na visão dos alunos, e, portanto, deriva dessa consideração, a necessidade que eles têm de que os professores ocupem o seu espaço na escola.

Ficou patente o grande valor que se dá aos profissionais que conseguem conciliar uma postura firme, de regras bem definidas, com a capacidade de respeitar e ouvir o jovem, em uma relação amigável, sem descuidar da seriedade do seu trabalho. Esse perfil de professor revelou-se o ideal nos depoimentos dos alunos da escola noturna. Embora com dificuldade em expressar-se, percebe-se que eles têm interesse em uma prática construtiva, atribuindo à escola a possibilidade de promover mudanças concretas em suas vidas, e essa possibilidade passa principalmente pela atitude do professor na sala de aula.

Na mesma perspectiva já apontada, percebe-se que os alunos não esperam grandes inovações na didática. Como já afirmamos antes, a simplicidade das aulas que consideraram ideais foi marcante. A empatia do professor em relação à turma, aliada a um compromisso com os conteúdos, parecem ser pontos fundamentais. Chamou-nos a atenção a necessidade de entender o que faz a boa relação professor/aluno, e procurar saber que atitudes, métodos, planejamentos, etc., deveriam ser desenvolvidos, para produzir uma fluidez adequada das aulas e um bom andamento dos temas.

Certas questões fundamentais para a adequação da escola às necessidades dos alunos; questões levantadas com insistência em todo o transcorrer de nossa pesquisa, levaram-nos a uma série de reflexões sobre os

cursos de formação de professores: – De que maneira estes cursos estão trabalhando os aspectos relativos ao domínio dos conteúdos? Que caminhos estão indicando para a manutenção da disciplina? Haverá um didática voltada para a especificidade da juventude contemporânea? Como se institui a relação na sala de aula em geral?

Essas são questões relevantes para que os profissionais do magistério sejam capazes de enfrentar o desafio que lhes é apresentado.

Assinalamos, também, que ficaram evidenciados os limites de ação do professor, haja visto que, seu cotidiano na sala de aula sofre interferências permanentes e, ocasionalmente, de forma mais intensa, da organização da escola e da implantação das políticas educacionais. Atribuíamos inicialmente ao professor uma capacidade maior de alteração do quadro geral da escola noturna de ensino. Essa expectativa foi reavaliada face às grandes dificuldades e à complexidade dos problemas que afligem a escola como um todo.

O cansaço dos alunos, e a dificuldade que apresentam em acompanhar as aulas, tantas vezes apontados como limitadores da ação dos educadores na escola noturna, mostraram ter menos importância do que o interesse pelas aulas, quando estas são consideradas boas.

Percebemos que a monotonia de certas aulas é a grande causa do desânimo de frequentá-las. Pode-se notar que independentemente de ser no início ou no fim do turno, os alunos intercalavam momentos de euforia e desânimo, dependendo da aula e, fundamentalmente, da postura do professor. Não negamos a influência negativa do cansaço de um dia de trabalho no desempenho dos alunos, mas, nas entrevistas e, nitidamente, nas observações, uma aula interessante e o estabelecimento de um bom convívio funcionaram como atenuadores dessas dificuldades dos alunos-trabalhadores.

Notamos que há vivências próprias do universo jovem, muitas vezes imperceptíveis na prática dos educadores, que exercem, no entanto, uma grande influência, tanto no processo de aprendizagem, quanto no envolvimento dos alunos com a escola. Questões como a frustração no trabalho, a pouca perspectiva de sucesso, a baixa auto-estima, o uso de drogas, e as dificuldades de inter-relações com os colegas, têm recebido

pouca atenção e, em geral, a escola não tem oferecido respostas às aflições dos alunos. Esses temas apareceram, sutilmente em alguns casos, de forma explícita, em outros, mas sempre como um pedido para que a escola abrisse discussões e os ajudasse a esclarecê-los.

O sentimento de inferioridade e a baixa auto-estima são comuns praticamente à totalidade dos alunos, especialmente naquilo que se refere à sua condição de estudantes. A relação que têm com a escola e as frustrações de suas aspirações geraram um processo de desvalorização pessoal. Consideram a escola pública como um mal necessário, uma vez que não podem freqüentar uma escola particular, como gostariam. Consideram a escola particular superior àquela que freqüentam e introjetam essa visão de inferioridade da escola atribuindo-a também a si próprios, como estudantes e como pessoas.

Detectamos um fenômeno ainda mais grave, já abordado por SARTI (1999), que é o da naturalização dessa inferioridade. Chegam à conclusão de que sua inferioridade deve-se à sua condição sócio-econômica, e mais, que a maneira pela qual as políticas educacionais são implantadas e a recepção que a escola lhes dá são apropriadas à sua condição social. Esse sentimento de inferioridade e sua baixa auto-estima demonstraram ser inibidores de expectativas, dificultando a elaboração de possíveis demandas. Afinal, o fatalismo com que, na maioria das vezes, concebem sua realidade, abre poucos espaços para vislumbrar possibilidades.

Alguns ainda tentam articular a possibilidade de ascensão social por meio da escola, via curso superior. Mas, mesmo para estes, tal possibilidade apresentou-se como uma hipótese vaga, às vezes mencionada como um mero sonho, com obstáculos quase intransponíveis.

Apesar do já comentado sentimento de inferioridade, talvez porque sua realidade lhes dê poucas alternativas, os grupos pesquisados revelaram-se bastante críticos, o que, de início, fez-nos pensar que entreviam perspectivas de mudanças; mas posteriormente demonstraram poucas esperanças.

O fato de serem estudantes da escola pública noturna é um dos principais obstáculos para alcançarem seus objetivos segundo seu próprio ponto de vista. Argumentam que a escola é um entrave, quando dizem que

com o que nela se aprende e que, dentro do sistema em que estão inseridos, é praticamente impossível passar no vestibular. Afirmam que há necessidade de fazer “cursinho” preparatório, durante um longo período, para compensar o déficit de aprendizagem. É preciso que se reflita sobre o custo econômico e o tempo precioso que os jovens das camadas populares perdem em todo esse processo. Os próprios jovens julgam que a escola poderia cumprir esse papel de forma mais adequada e entendem pouco por que ela não o faz. Consideram que os responsáveis por isso não querem se comprometer. Colocam-se nesse aspecto em posição de desvantagem, inclusive em relação aos alunos da escola pública diurna. Se quiserem ocupar o espaço que desejam, terão muito o que recuperar.

Discutimos que, se por um lado, as novas políticas educacionais conseguiram reduzir o tempo de permanência na escola para o jovem do ensino médio, essa redução não viabilizou novas perspectivas e oportunidades para eles. Todo o processo que levava a desigualdade educacional continuou funcionando do mesmo jeito.

Na análise das entrevistas, tanto as coletivas como as individuais, surgiu um dado novo que julgamos instigante: A postura crítica diluiu-se no transcorrer do ensino médio. Vimos também diminuir as reclamações contra a escola, na mesma proporção em que os alunos parecem ter perdido as esperanças de que essa possa trazer alguma contribuição para sua vida. No primeiro ano do ensino médio, os alunos parecem acreditar que a escola trará para eles uma série de benefícios e tentam buscá-los, tornando-se alunos que reivindicam e criticam. Com o passar dos anos e a constatação do pouco que se fez, percebem que os benefícios foram mínimos. Ao final do ensino médio encontram-se apáticos, têm pouco a reclamar, dizem que a escola até que é boa; mas contradizem-se, pois comentam que essa mesma escola pouco ou nada fez por eles. Esse foi o grupo que menos se abriu conosco, apesar de sua trajetória ter sido mais longa, pareceu-nos que tinham pouco a contar, e, aparentemente, desistiram de reivindicar. Seu interesse estava mais voltado para as festas, a despedida, achamos que queriam “apagar a luz”, guardar apenas os bons momentos.

Em vista do que acabamos de expor, insistimos mais uma vez na importância de serem repensados os estereótipos que descrevem os jovens como alienados, desinteressados, individualistas, etc. Perguntamos então: – As instituições que representam o mundo adulto têm cumprido o seu papel de responder às demandas desses jovens? Até que ponto sua postura apática não é resultado de relações que os oprimem e os alienam deixando para esses jovens um único caminho? Através dos dados coletados, notamos que esses alunos chegam ao ensino médio acreditando nas possibilidades da escola, colocando seus pontos de vista e posicionando-se, ainda que muitas vezes de forma pouco coerente, a respeito de questões da escola. Já no final do processo, temos um aluno mais dócil, conformado com a maneira segundo a qual a escola respondeu aos seus anseios durante os anos de convívio.

Chamou-nos a atenção a dificuldade de expressão oral da quase totalidade dos alunos, revelando o pouco espaço que a escola reserva para o desenvolvimento da capacidade de discussão e de expressão verbal. De forma curiosa, uma das atividades didáticas que mais foi mencionada como positiva e sobre a qual se demonstrou um desejo de que fosse realizada mais vezes, foi o debate em sala de aula. Nas poucas vezes em que alguns professores dispuseram-se a fazê-lo, obtiveram resultados que os alunos consideraram extremamente satisfatório. A possibilidade de serem ouvidos e de poderem ouvir os colegas mostrou-se para eles muito positiva. Sugeriram até que esse recurso deveria ser mais usado em várias matérias diferentes, e afirmaram que não haveria prejuízo para os conteúdos, pelo contrário, haveria benefícios para assimilação. Merece ser comentado que estivemos presentes em turmas que durante um determinado horário, estiveram apáticas, indiferentes e desanimadas, e, no horário seguinte, mesmo sendo um dos últimos, tiveram suas energias e participação renovadas por uma atividade relativamente simples.

Concluimos então que o cansaço de um dia de trabalho que, sem dúvida gera dificuldades diversas não é o pior fator para seu desânimo. Sem descartar, obviamente, a influência desse cansaço, percebemos que a preparação adequada de atividades, que levem em conta seus potenciais e suas experiências de vida, desencadear no aluno um entusiasmo que muitos

educadores julgam não existir, mas que nós vimos acontecer tanto nas observações, quanto nas entrevistas.

Além da vontade de serem ouvidos revelada pelos jovens, demonstraram, ainda, acreditar que a escola tem plena capacidade de atendê-los; mas que não se prepara, não cria situações próprias para que isso aconteça, por falta de interesse.

Dentre as demandas que encontramos nos depoimentos dos alunos, destacamos a demanda por uma relação mais equilibrada na escola. Desejam que os conteúdos próprios do ensino médio possam ser abordados de forma eficiente, com o emprego de uma didática compatível com as condições, dificuldades e, principalmente, as potencialidades deles, alunos, e, que tudo isso aconteça dentro de limites bem definidos, conhecidos e respeitados.

O anseio pelo estabelecimento de relações afetivas na escola, também foi mencionado várias vezes pelos alunos. Percebemos que os jovens consideram a escola como um possível e desejado espaço de convivência, algo já detectado por DAYRELL (1996). Esperam que ali se estabeleçam laços de amizade, de confiança; o que aparentemente nada tem de novo, mas julgamos reveladora a insistência com que enfatizaram a vontade de que essa amizade pudesse se estabelecer com professores e demais funcionários da escola. Acreditam no diálogo com os professores, e consideram que esse diálogo não criaria problemas de disciplina, pelo contrário, a beneficiaria. Mostraram-nos exemplos do seu cotidiano que provavam sua posição. Não desejam um professor que os deixe fazer o que bem quiserem mas, sim, um que os respeite e, fundamentalmente, que demonstre interesse por eles. Sobre este assunto mostraram-se ressentidos em relação à escola. Disseram que há desinteresse e referiram-se à indiferença com que, muitas vezes, são tratados; querem ser tratados como pessoas. Notou-se que ressentem-se da falta de um serviço de apoio na escola, que cumprisse o seu papel: de ser um lugar em que pudessem expor suas aflições, onde pudessem ser ouvidos. Por fim, encontramos jovens que sofrem com a solidão do seu cotidiano e vislumbram na escola a possibilidade de supri-la, pelo bom convívio entre os colegas e, estabelecendo vínculos com os professores.

A primeira resposta apresentada pelos alunos, quando perguntados sobre por que vinham na escola, foi: – buscar o ensino, os conteúdos, enfim o conhecimento. Parece óbvio. Quando, porém, procuramos referências sobre os problemas dos alunos, entre os professores e demais agentes da escola, comumente ouvimos que os jovens não querem nada. Pode-se argumentar que as respostas dos jovens não passam de uma mera falácia, uma fantasia pronta para ser dita a um pesquisador. Mas nossa observação confirmou que aqueles professores que se dispunham a dar os seus conteúdos de forma consistente encontravam um público disposto a tentar assimilá-lo. Os próprios alunos nos alertavam quando haveria aula com um professor que demonstrava tal comportamento. É interessante observar que os alunos mostravam-se bem dispostos, muitas vezes depois de um dia de trabalho, na esperança de que aulas bem dadas levariam à assimilação de conteúdos, que por sua vez, lhes possibilitasse novas perspectivas educacionais e de trabalho. Acreditamos que tal disposição para o aprendizado seja mal aproveitada pela escola, uma vez que, em nossas observações constatamos com freqüência a incapacidade de responder a esse anseio dos alunos. A razão dessa falha é, fundamentalmente, atribuída aos professores. Os próprios alunos sugerem soluções, como uma melhor seleção e cursos de reciclagem. Fizeram críticas ao comportamento de professores e suspeitam do embasamento de alguns. Apesar disso, tem dificuldades de externar seus pontos de vista para a direção, para que haja solução dos problemas. São apontados como agravantes desse quadro a troca freqüente de professores, o elevado número de professores designados e os casos de profissionais que lecionam em áreas totalmente distintas da sua formação. Os alunos justificam o grande número de suas faltas pela má qualidade de muitas aulas, argumentando que dificilmente faltariam caso as aulas fossem boas e melhorassem seus conhecimentos.

A escola precisaria refletir e admitir que a falta de interesse do aluno pode ser uma reação ao pouco que lhe é oferecido. Julgamos que foi necessário despir-nos de preconceitos, para poder enxergar o jovem que encontramos na pesquisa, ávido por conteúdos, e com um potencial a ser aproveitado, mesmo que seja para conseguir o diploma.

Com relação à didática, a idéia de um jovem pouco crítico também não se confirmou em nossa observação. Constantemente essa questão foi apontada como um dos pontos fundamentais a ser resolvido pela escola. Muitos educadores julgam que esses alunos buscam uma didática paternalista, e que, ao levar em conta suas dificuldades, esteja sempre lhes oferecendo amenidades. Para nós, isso não se confirmou. Querem sim, que sua condição seja considerada, mas querem ser tratados como alunos, a quem se dê respeito e de quem se exige que cumpra deveres. Reagem de forma distinta a cada tipo de aula que lhes é apresentado, com interesse, desânimo, euforia, apatia ou indisciplina. Da mesma forma que criticam e respondem duramente à didática que consideram inadequada, enaltecem e valorizam aqueles professores que desenvolvem uma aula que acham boa, uma aula em que participam e aprendem.

Impressionou-nos a simplicidade da aula que julgaram ideal. Sem grandes inovações, a aula primou pela seriedade, pelo respeito e pelo bom convívio. Apontaram a boa qualidade da aula como estimuladora de freqüência. O desrespeito, já discutido por SOUZA (1999), é visto como grande desencadeador de problemas. O entusiasmo figurou como marca do professor de sucesso, contrapondo-se à auto-piedade e ao papel de vítima de outros. Não acham que é possível haver uma mudança positiva daqueles que consideram ruins. Os alunos percebem que em alguns casos não é tanto a didática, mas o desconhecimento da matéria que está sendo ministrada, a ignorância do professor é que constitui um problema. Mesmo assim, distinguem a diferença entre saber e saber transmitir, sendo que sem a última virtude a aula perde o sentido. Atentamos para o fato de que a maioria dos professores criticados possuíam curso superior, tanto os que foram criticados pela falta de conhecimento, quanto os que foram pela incapacidade de transmiti-lo, portanto, eram profissionais que haviam tido a oportunidade, ou deveriam ter tido, de entrar em contato com propostas didáticas, e haviam tido acesso ao conhecimento. O fato de os professores comentarem assuntos particulares em sala de aula foi considerado uma usurpação de seu escasso tempo, além de irritá-los como uma forma de desrespeito.

No depoimento dos alunos, a monotonia freqüente na condução das aulas é a maior causa de desânimo. Um exemplo de uma prática frustrante apontada pelos jovens, foi o hábito de certos professores passarem a matéria no quadro, em todas as suas aulas, enquanto os alunos apenas copiam o tempo todo. Esse tipo de aula foi totalmente repudiado. Conseguem perceber que não se pode responsabilizar os professores pela falta de material de apoio didático, mas afirmam que, se quisessem, os professores poderiam ser mais criativos. Concluíram que são os alunos os mais prejudicados pois acabam tirando pouco proveito do que lhes é apresentado. A diversificação, produto da criatividade, parece ser a chave para uma boa didática; o já mencionado debate foi considerado ótima atividade, inclusive como atenuador do cansaço.

Compreendem que uma boa parte dos professores da escola noturna chegue cansada para dar aulas, fenômeno abordado por PUCCI (1994) e SILVA (1987), e percebem haver aí um dificultador, mas não aceitam o cansaço como justificativa para que o professor não aja como profissional, afinal uma grande parcela dos alunos também vai para a escola na mesma condição.

Contrariando a maioria, alguns alunos revelaram uma imagem de auto-piedade, ao considerar que as aulas que recebem são apropriadas ao seu contexto. Afinal aquele era o lugar e a situação reservada para eles, portanto deveriam aceitá-los.

De uma forma ou de outra, a didática foi uma questão trazida à discussão repetidas vezes pelos jovens, porque é uma preocupação e, conseqüentemente, uma demanda central dos mesmos.

Na tentativa diária de continuar seus estudos de forma satisfatória, um dos principais empecilhos, indicado pelos próprios alunos, foi a falta de limites, de disciplina. Esta ausência foi-nos apresentada como o grande dificultador do processo de aprendizagem. Poder-se-ia argumentar que a solução estaria na mão dos próprios alunos, mas estes atribuem essa responsabilidade aos professores e a administração da escola. Sendo assim, mudam de comportamento radicalmente de uma aula para outra. Identificam claramente o professor que “põe moral” e o que não consegue. Os professores que alcançam a disciplina desejável são muito valorizados. A autoridade é o ponto

chave, como a apresenta ZAGURY (1999). O rigor e a definição de regras são as características desse profissional. A disciplina, na visão dos alunos, não significa ausência de liberdade, querem negociar seus limites e assim construir uma relação saudável. Uma vez definidas as regras, ambas as partes devem cumpri-las. Julgam que a capacidade de manutenção da disciplina deveria ser um pré-requisito profissional para os professores. Afinal em alguns horários torna-se impossível assistir às aulas. Consideram que o tempo de exercício de profissão não é decisivo nesse assunto. Parecem acreditar que aqueles que não conseguem se impor nos primeiros dias dificilmente o conseguirão algum dia, e isso, a nosso ver, deveria ser abordado continuamente nos cursos de formação de professores. Os alunos desculpam-se por faltarem muito às aulas, alegando a inutilidade de assistir àquelas em que a balbúrdia impera. Reconhecem que haja alunos problemáticos, tidos como casos perdidos, verdadeiros obstáculos para toda a turma. Sugerem que a orientação tente ajudá-los, mas caso não surta efeito, propõem a simples expulsão; afinal, por causa de poucos, muitos estão sendo prejudicados. Reinteram a falta de agentes da organização escolar que possam intervir nessa questão.

Um aspecto que se revelou importante em nossa pesquisa, foi a influência da implementação das políticas educacionais no funcionamento da escola noturna de ensino médio. Apesar da legislação de ensino ter sofrido grandes mudanças, parece haver um descaso em relação às escolas noturnas de ensino médio. Há um quadro de abandono, de falta de verbas, que é sentido pelos jovens, refletindo-se inclusive, em sua auto-estima. Os alunos entendem que parte da responsabilidade por essa situação é dos membros da administração escolar, considerando-os inaptos para resolver tais questões.

Ficou evidenciada a rejeição por parte de toda a comunidade escolar à política da não-reprovação, ou à redução da reprovação a qualquer custo, e à instituição das classes de aceleração. Percebemos que a maneira pela qual se implantaram essas políticas, tornou-se o motivo principal de sua rejeição. Precisamos pensar que o sistema escolar, com aspectos positivos e negativos, estava baseado na possibilidade do aluno ser aprovado ou não. A retirada abrupta da alternativa deixou alunos e professores sem referenciais que pudessem orientá-los. Encontramos uma comunidade escolar insatisfeita com

essa situação: os professores ressentidos por não ter mais seu maior instrumento de pressão para a manutenção da disciplina e para exigência de estudos; e os alunos, por sua vez, afirmando que agora o governo, não se importando com o aprendizado, só quer empurrá-los para frente sem nada saber, para atingir altos índices de aprovação. Ficamos curiosos em saber por que essa meta tão importante para qualquer educador que é atingir a maior aprovação possível, tornou-se um problema tão desestruturador na escola pública. Talvez, a explicação se encontre no fato de que os processos responsáveis pelos altos índices de reprovação continuem os mesmos e, até mesmo tenham se acentuado. Além disso, as idas e vindas das políticas públicas educacionais são apontadas como um complicador a mais, o que CUNHA (1995) chama de política do zigue-zague: a falta de continuidade tem sido freqüente na história das políticas educacionais, constituindo fonte de desconfiança e descrédito. Também verificamos que os alunos egressos de classes de aceleração formaram uma sub-classe de estudantes, considerados inaptos por educadores e pelos próprios colegas, o que os induziu a auto-imagem negativa como se estivessem sendo jogados para frente, vindo a ocupar indevidamente um lugar que não lhes pertencia. Precisamos repensar como serão implementadas novas medidas para que não venham a constituir-se em mais um estorvo no funcionamento da escola pública que já é tão complicado.

Em nossa pesquisa buscamos, fundamentalmente, por meio da escuta e da observação do cotidiano dos jovens alunos, identificar as demandas deles em relação à escola. Por meio desses dados foi possível detectar as questões que mais os afligiam e, tentando abandonar os estereótipos que marcam a imagem que se faz deles, julgamos ter conseguido esboçar um retrato mais coerente e objetivo desse jovem. Encontramos, na maioria das vezes, jovens críticos e solícitos, dispostos a falar, o que contribuiu para a construção desse trabalho. Decidimos pela transcrição constante dos seus depoimentos ao longo do texto, como uma forma de dar voz a personagens que têm poucos momentos para fazê-lo, conforme pudemos constatar.

Finalmente, esperamos que as confirmações e novidades que detectamos no decorrer da pesquisa em relação aos anseios dos jovens,

possam ser úteis e levem os cursos de formação de professores a repensar e discutir questões que nos parecem pertinentes. Esperamos também que sirva para aqueles professores que queiram refletir sobre sua prática, bem como para todos os que se preocupam com a organização escolar e com o cotidiano da escola. Seria satisfatório que esse trabalho levasse os responsáveis pela implementação das políticas educacionais a mensurar os efeitos de suas atitudes. Assim, pensamos poder contribuir para a construção de uma escola noturna de ensino médio mais adequada, mais inclusiva, e que abra oportunidades para jovens e adultos, respondendo às demandas próprias de cada geração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (orgs.). Juventude e Contemporaneidade. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago. n.5, 1997; Set/Out/Nov/Dez. n.6, p.25-35, 1997.

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo. **A Violência do Estado sobre o Sistema Público de Ensino**. São Paulo, 1999. p. 8-10 (mimeo).

_____. **Ensino médio: chantagem ou compromisso?** São Paulo. 1999. p. 16-18 (mimeo).

ARIAS, Alfonso Rodriguez. Avaliando a Situação Ocupacional e dos Rendimentos do Trabalho dos Jovens Entre 15 e 24 Anos de Idade na

Presente Década. In: **Educação, Trabalho e Previdência**. Fundação Seade, 1998.

ARROYO, M. A escola possível é possível? In ARROYO, M. (org.). **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1986. p.11-53.

_____. **A Universidade, o Trabalhador e o Ensino Noturno**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, mimeo, 1990.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (77), 53-61, 1991.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BETTO, Frei. Os novos pobres. **Jornal Folha de São Paulo**. p.3. 19 de julho de 1998.

BERQUÓ, Elza. et. al. **Jovens no Brasil**: diagnóstico nacional. Brasília: CNPD, 1997.

BORTOLI, Maria da Conceição. **Ensino noturno de segundo grau: O Aluno e a Escola**. Dissertação (Mestrado). FAE/UFRGS, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Educ. Revista, Belo Horizonte (10): 3-15, dez. 1989.

_____. **A Economia das Trocas Lingüísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. 188p.

CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas: Papyrus, 1991.

CARDOSO, Ruth, SAMPAIO, Helena (Orgs.). **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: EDUSP, 1995.

CARVALHO, Célia Pezzolo. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O último trem parte às 19 horas: Ensino regular de 1º e 2º graus no período noturno. **Caderno CEDES**. no. 16, p. 4-8. São Paulo: 1998.

CARVALHO, Marília Pinto. **Ensino, uma atividade relacional**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo, No.11. mai./jun/jul/ago. 1999.

_____. **Alternativas Metodológicas para o Trabalho Pedagógico voltado ao Curso Noturno**. In: TOZZI, Devanil A. (org.) Ensino no período noturno: contradições e alternativas. São Paulo: FDE, 1995.

CASTRO, Cláudio M. E FLETCHER, Philip R. Os mitos, estratégias e as prioridades para o ensino do 1º grau. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.1, p.35-42, jan./jun. 1986.

CASTRO, Edmilson. (et. al.) **Ensino no período noturno: contradições e alternativas**. In: TOZZI, Devanil A. (org.). São Paulo: FDE, 1995.

CHAGAS, Valnir. **Parecer 699**. Conselho Federal de Educação, 1972.

Colóquio sobre programas de classes de aceleração. Vários autores. São Paulo: Cortez: PUC/SP: Ação Educativa, 1998. (Série Debates, 7)

CUNHA, Luiz Antônio. **Os males do ziguezague**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, nov/dez. 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, no. 27: 73-84, jul. 1998.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Educação do Alunos-Trabalhador: Uma Abordagem Alternativa**. Educ. Rev., Belo Horizonte (15): 21-29, jun. 1992.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRREL, J. (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. Educação em Revista, Belo Horizonte (30): 25-29, dez. 1992.

Diagnóstico Municipal de Itaúna – SEBRAE, Prefeitura Municipal de Itaúna, Câmara de Dirigentes Logistas e Associação Comercial e Industrial de Itaúna. Março, 1997.

DI PIERO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes**. EM ABERTO, Brasília, ano 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992.

Diretrizes Curriculares Nacionais. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte I – Bases Legais – Ministério da Educação, p. 47-109, 1998.

ENGUITA, M. F. **A face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISCHER, Nilton Bueno. **Uma Política de Educação Pública Popular de Jovens e Adultos**. EM ABERTO, Brasília, ano 11, n. 56, p.68-73, out./dez. 1992.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papirus, 1994.

GENRO, Tarso. Entre a Solidão e a Solidariedade. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 14 de abril de 1996.

GOERGEN, Pedro. **A Pesquisa Educacional no Brasil**: definições, avanços e perspectivas. EM ABERTO, Brasília, INEP, vol. 5, n. 31, jul./set. 1986.

GOMES, Jerusa Vieira. **Jovens urbanos pobres**: anotações sobre escolaridade e emprego. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (orgs.). Juventude e Contemporaneidade. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago. n.5, 1997; Set/Out/Nov/Dez. n.6, p.53-62, 1997.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos (1964-85)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991, 360p. (Tese, Doutorado).

_____. **Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo, 1997. (mimeo)

_____. **LDB Interpretada**: diversos olhares se inter cruzam. Iria Brzezinski, org. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122

_____. **Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores)**. In ARROYO, M. (org.) Da Escola Carente à Escola Possível. São Paulo: Loyola, 1986. P. 11-53.

_____. **Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos**. EM ABERTO, Brasília, ano 11, n. 56, p.3-12, out./dez. 1992.

_____. e DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Consolidação de Documentos. 1985/1994. São Paulo. Agosto, 1994. (mimeo)

HERINGER, Rosana; CARVALHO, Isabel; LIMONCIO, Flávio. **As várias faces da exclusão**. Democracia, no. 105. Agosto/Setembro 1994.

IANNI, Octavio. A questão social. In: **A Idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. p.104.

_____. **A Pesquisa em Educação no Brasil: algumas considerações**. EM ABERTO, Brasília, INEP, vol. 5, n. 31, jul./set. 1986.

LEÃO, Geraldo Magela. **A Gestão da Escola Noturna: ainda um desafio político**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, mimeo, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Lisboa: Antropos, 1983.

LDB Lei 9394/96.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **“Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Felícia Reicher. Recado dos Jovens: Mais Qualificação. In: **Educação, Trabalho e Previdência**. Fundação Seade, 1998.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **Escola Noturna e Jovens**. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (orgs.). Juventude e Contemporaneidade. REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, n.5, 1997; Set/Out/Nov./Dez, n.6, p.63-75, 1997.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. **O jovem no mercado de trabalho**. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (orgs.). Juventude e Contemporaneidade. REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, n.5, 1997; Set/Out/Nov/Dez, n.6, p. 96-109, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997 – (Coleção temas da atualidade)

MATOS, Ângelo Braz. **Itaúna em Dados**. Prefeitura Municipal de Itaúna, MG: Março de 1999.

MEC/AÇÃO EDUCATIVA. **Proposta Curricular**.

MELLUCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (orgs.). *Juventude e Contemporaneidade*. REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, n.5, 1997; Set/Out/Nov/Dez, n.6, p. 5-14, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza ... (et al.). **Fala, galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

Novo Ensino Médio, O. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte I – Bases Legais. Ministério da Educação, P. 06-16, 1998.

PAIVA, Jane. **Desafios à LDB: Educação de Jovens e Adultos para um novo século? Múltiplas leituras da nova LDB**. Nilda Alves, Raquel Villardi (orgs.). Rio de Janeiro: Qualitywork/Dunya Ed., 1997, p. 85-104

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PERALVA, Angelina T. **O jovem como modelo cultural**. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (orgs.). *Juventude e Contemporaneidade*. REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, n.5, 1997; Set/Out/Nov/Dez, n.6, p. 15-24, 1997.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; SGUISSARDI, V. **O Ensino Noturno e os Trabalhadores**. São Carlos-SP: EDUFSCar, 1994. 148p.

_____. **Teoria Crítica e Educação**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Editora da UFSCar, SP, 1995.

RAMAL, Andrea Cecilia. **As Mudanças no Ensino Médio**. In: **Jovem e a Educação**. PÁTIO REVISTA PEDAGÓGICA. Porto Alegre: Artes Médicas.n. 8, ano 2, p. 13-17. Fev/abril 1999.

SABOIA, Ana Lúcia. Situação Educacional dos Jovens. In: **Educação, Trabalho e Previdência**. Fundação Seade, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. In GAMBOA, Sílvio Sánchez (org.). São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Jair Ferreira. **O que é pós-moderno?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

SARAIVA, João Antônio Filocre. GONÇALVES, Joaquim Antônio. MURTA, Marinez Fulgêncio. **A Reformulação do Ensino Médio em Minas Gerais: Novo modelo de organização e funcionamento**. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1998.

SARTI, Cyntia A. **Família e Jovens: No horizonte das ações**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo, n.11, p.99-109, Mai./Jun./Jul./Ago. 1999.

SMED-BH – **Educação básica de jovens e adultos**. Escola Plural. Belo Horizonte, 1996.

SEE-MG - **Projeto UAI** - Justiça e Cidadania. Belo Horizonte, 1997 (mimeo).

SEE-MG – **Proposta de Aceleração de Estudos para o Ensino Médio**. Belo Horizonte, 1998 (mimeo).

SEE-MG – **Resolução no. 8085**. Dispõe sobre a expansão da oferta de vagas no Ensino Médio na rede estadual de ensino no ano de 1998. Belo Horizonte: 12 de novembro de 1997.

SILVA, Tereza Roserley N. e NOGUEIRA, Julita. **A Escola Pública e o Desafio do Curso Noturno**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1987.

SOUZA, Maria Thereza Oliva Marcílio. Repensando a Escola a partir do Olhar do Adolescente. In: **Jovem e a Educação**. PÁTIO REVISTA PEDAGÓGICA. Porto Alegre: Artes Médicas. n. 8, ano 2, p. 51-54. Fev/abril 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**. TEMPO SOCIAL. REVISTA DE SOCIOLOGIA DA USP. São Paulo, n. 5, ano 1-2, p. 161-178. nov. /1994.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. **Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão**. Em aberto, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.

_____. et. al. O jovem trabalhador-estudante. In: SPOSITO, M. (coord.) **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno**. São Paulo: Loyola. 1989.

_____. Estudos sobre juventude em Educação. In: **Juventude e Contemporaneidade**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, 1997.

_____. Juventude e Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, no. 29, p. 7-13, jun., 1999.

_____. **Algumas Hipóteses sobre as Relações entre Movimentos Sociais, Juventude e Educação**. FAE/USP, mimeo, 1999.

TELLES, Vera. **Sociedade civil e a construção de espaços públicos**. In: DAGNINO, Evelina. Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

WILLS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGURY, Tânia. Relação Professor/Aluno, Disciplina e Saber. In: **Jovem e a Educação**. PÁTIO REVISTA PEDAGÓGICA. Porto Alegre: Artes Médicas. n. 8, ano 2, p. 9-12. Fev/abril 1999.

ZAINKO, M. A. Sabbag; PINTO, M. L. Accioly Teixeira; BETTEGA, M. Odette de Pauli. **O Ensino de Segundo Grau Noturno: ou de como ignorar as necessidades do aluno trabalhador**. Em Aberto, ano 8, n. 41, jan./mar. 1989.