

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NADINE FRIEDRICH CABRAL**

**VIVÊNCIAS DE ALUNOS JOVENS**  
**EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

**Porto Alegre**  
**2005**

**NADINE FRIEDRICH CABRAL**

**VIVÊNCIAS DE ALUNOS JOVENS  
EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nara Guazelli Bernardes

**Porto Alegre**

**2005**

NADINE FRIEDRICH CABRAL

**VIVÊNCIAS DE ALUNOS JOVENS  
EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos  
PUCRS

---

Profa. Dra. Rute Vivian Ângelo Baquero  
UNISINOS

---

Orientadora: Profa Dra. Nara Guazelli Bernardes  
PUCRS

*Aos meus pais Joarez e Elisabete que me ensinam diariamente que é possível acreditar nos sonhos. À minha irmã Milena pela persistência e coragem. À Vó Teca pelo incentivo e à memória de minha avó, Elza, com saudade, dedico esta dissertação.*

## **Agradecimentos**

*À minha família, cujo apoio incondicional viabilizou a realização deste trabalho. Pai, Mãe e Milena: obrigada pela compreensão e carinho! À Bárbara, prima e jovem aluna, pelas sugestões que me fizeram refletir em muitos momentos desta pesquisa. Ao meu Tio Lulu pela ajuda técnica. À minha querida amiga Margarete Plentz pelo incentivo para que eu fizesse a seleção para o curso de Mestrado. Às minhas colegas e aos meus colegas do mestrado um abraço especial!*

*À equipe diretiva das duas escolas, por possibilitar e facilitar o acesso aos jovens entrevistados. Aos jovens alunos destas escolas que, através da sua abertura e disposição para compartilhar suas vivências, coloriram este estudo.*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, em especial, às Professoras Vera Maria Moreira Kude e Bettina Steren dos Santos, pelas trocas sempre afetivas. À Profa. Dra. Nara Guazelli Bernardes, de quem foi um privilégio receber orientação durante os dois anos do curso. Agradeço sua paciência, dedicação e disponibilidade nos momentos mais difíceis.*

*Ao Cnpq, que tornou possível a realização desta pesquisa.*

*A todos que contribuíram na realização desta pesquisa deixo aqui o meu mais sincero muito obrigada!*

**ESTUDO ERRADO**  
**GABRIEL, O PENSADOR**

*Eu tô aqui Pra quê?  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?  
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater  
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever  
A professora já tá de marcação porque sempre me pega  
Disfarçando espiando colando toda prova dos colegas  
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo  
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo  
Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude  
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"  
Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi  
Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde  
Ou quem sabe aumentar minha mesada  
Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)  
Não. De mulher pelada  
A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada  
E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)  
A rua é perigosa então eu vejo televisão  
(Tá lá mais um corpo estendido no chão)  
Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação  
- Ué não te ensinaram?  
- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil  
Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..  
Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio  
(Vai pro colégio!!)  
Então eu fui relendo tudo até a prova começar  
Voltei louco pra contar:  
Manhê! Tirei um dez na prova  
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
Decorei toda lição*

*Não erreí nenhuma questão  
Não aprendi nada de bom  
Mas tirei dez (boa filhão!)  
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino  
Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos  
Desse jeito até história fica chato  
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo  
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo  
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente  
Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente  
E sei que o estudo é uma coisa boa  
O problema é que sem motivação a gente enjoa  
O sistema bota um monte de abobrinha no programa  
Mas pra aprender a ser um ingonorante (...)  
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)  
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre  
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste  
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?  
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!  
Ou que a minhoca é hermafrodita  
Ou sobre a ténia solitária.  
Não me faça decorar as capitánias hereditárias!! (...)  
Vamos fugir dessa jaula!  
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)  
Não. A aula  
Matei a aula porque num dava  
Eu não agüentava mais  
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais  
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam  
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)  
Íííh... Sujô (Hein?)  
O inspetor!*

*(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)*  
*Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar*  
*E me disseram que a escola era meu segundo lar*  
*E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente*  
*Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!*  
*Então eu vou passar de ano*  
*Não tenho outra saída*  
*Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida*  
*Discutindo e ensinando os problemas atuais*  
*E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais*  
*Com matérias das quais eles não lembram mais nada*  
*E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada*  
*Encarem as crianças com mais seriedade*  
*Pois na escola é onde formamos nossa personalidade*  
*Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância a exploração e a indiferença são sócios*  
*Quem devia lucrar só é prejudicado*  
*Assim cês vão criar uma geração de revoltados*  
*Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio*  
*Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...*

## RESUMO

Este estudo problematizou as vivências dos jovens alunos em escolas de ensino médio da rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre. Os objetivos foram compreender como os jovens percebem as escolas que estudam, verificar como analisam o processo de ensino e aprendizagem e investigar como percebem os convívios no ambiente escolar. O método utilizado é o qualitativo e a coleta de dados foi feita através de entrevistas individuais semi-estruturadas com oito jovens, cinco meninas e três meninos estudantes do ensino médio. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo que gerou as seguintes categorias: a escola; o ensinar e o aprender; o convívio. Os resultados mostram: a escola é apreciada pelos alunos quando oportuniza a convivência e o encontro entre amigos; as turmas de alunos estão divididas em sub-grupos que os alunos denominam *panelas*; a trajetória escolar é marcada pela diferença entre o ensino fundamental, principalmente de primeira à quarta série e o ensino médio; os jovens sentem a necessidade de serem ouvidos para isto desejam que a instituição abra canais de participação; o processo de ensino e aprendizagem é questionado pelos alunos; o ensino enfatiza a preparação para o exame vestibular; os alunos destacam o convívio com a equipe diretiva, principalmente direção e Serviço de Orientação Educacional, professores e colegas; a expectativa com relação aos professores é grande, por isto ser professor não basta, é preciso ser um super-herói.

**Palavras-chave:** Jovens, alunos, escolas, ensino médio.

## **ABSTRACT**

This study was about the young students and their life problems at private high school in Porto Alegre city. The objectives were to understand how the young students realize the school where they study. It was to see how they analyse the process of teaching and learning. It was to investigate how they realize being together at school environment. The method used was qualitative and the data were collected by individual interviews half structured with eight students, five girls and three boys from the high school. The answers were analysed and it originated the following category: the school, the teaching and learning, to live together. The results showed that they like the school when they have the opportunity to live together and they can meet their friends; the classes are divided in small groups with they call gangs; the life school is very different between the elementary school and the high school. The beginning, at least the first, second, third and fourth grade are very different from the last years; the older students have the necessity of being listened; they want that the school allowed them to participate; they question more about the learning process; they give more importance to the university exam; they have more involvement with the director, orientate teacher, regular teacher and colleagues. They have a lot of expectation with relation to the teachers and to be just a teacher isn't enough. The teacher has to be a big hero.

**Key words:** young, student, school, high school.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	17
<b>2 MÉTODO</b> .....	26
2.1 OPÇÃO METODOLÓGICA .....	26
2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS .....	29
2.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	31
2.4. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS .....	34
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	37
3.1 A ESCOLA .....	37
3.1.1 A escola como espaço de encontro .....	37
3.1.2 A trajetória escolar: da alegria à monotonia .....	51
3.1.3 Vozes caladas ou ouvidos surdos? .....	65
3.2 O ENSINAR E O APRENDER .....	75
3.2.1 Ensinar é passar e aprender é pegar? .....	75
3.2.2 As escolas e o vestibular .....	85
3.2.3 Novos tempos, novas perspectivas .....	90
3.3 O CONVÍVIO .....	96
3.3.1 Equipes e funcionários .....	96
3.3.2 Professores: humanos ou super-heróis? .....	103
3.3.3 Turma, grupos e painéis: a convivência entre grupos na sala de aula .....	120
<b>CONCLUSÃO</b> .....	130
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>APÊNDICES</b> .....	139
APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas com os jovens .....	140
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido aos jovens .....	141

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis.....	142
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido à escola .....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias Temáticas .....	37
Quadro 2 - Professores .....	106
Quadro 3 - Painelinas .....	123

## INTRODUÇÃO

O trabalho que venho desenvolvendo desde a conclusão do curso de graduação em Psicologia no ano de 1999, tem como foco de interesse questões da escola, em especial, como os alunos jovens vivenciam o processo de escolarização. Na minha experiência como psicóloga escolar, tenho ouvido queixas por parte dos jovens de que a escola está distante da sua realidade e não atende aos seus interesses. Questionamentos do tipo “*por que tenho que estudar essa matéria se jamais vou usar isso na minha vida*” são constantes nos grupos de alunos. Estes questionamentos quando levados aos professores, são interpretados como descaso, falta de interesse, indisciplina ou falta de respeito.

Penso que tais indagações são fundamentais e precisam ser levadas a sério. Por isso, o motivo que me leva a prosseguir nessa linha de investigação é, por um lado, o desejo de contribuir para que as escolas possam oferecer experiências mais prazerosas e interessantes aos alunos, e, por outro, o reconhecimento do importante papel que pode ter a juventude nesse caminho desejado.

O tema desta dissertação, portanto são as vivências dos jovens em escolas da rede privada de Porto Alegre. Escolhi escutar os alunos, apesar de considerar a necessidade de uma escuta atenta a todos os envolvidos no processo de escolarização: professores, equipes diretivas, funcionários e pais. O meu interesse foi estudar o ponto de vista daquele que está sendo formado pela escola, ou seja, o aluno.

Nesta pesquisa, dialogo com estudos que consideram os jovens como sujeitos, “suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (ABRAMO, 1997, p. 25). Enfoco a juventude de forma positiva, diferentemente das imagens veiculadas pela mídia, que apresentam os jovens como meros consumidores ou como perigo social.

Organizo o trabalho em três capítulos. No primeiro – Construção do objeto de estudo – apresento a revisão da literatura sobre o tema da juventude na área da educação. Discuto as diferenças entre os termos adolescência e juventude e justifico minha opção pelo uso do segundo termo. Ao final explicito o problema e os objetivos da pesquisa.

No segundo – Método – defino a opção pela abordagem qualitativa. Apresento o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa como também os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

No último capítulo – Análise e discussão – explicito as três categorias temáticas que construí, cada uma dividida em suas respectivas subcategorias. São elas: A escola; o ensinar e o aprender e o convívio. Na análise sobre a escola procuro mostrar como os jovens percebem esta instituição e como vivenciam a passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Destaco também a ausência de um espaço de escuta para os alunos na escola.

Na análise sobre o ensinar e o aprender descrevo as concepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem e como avaliam a atuação da escola com relação ao concurso vestibular. Acrescento as sugestões dos jovens pesquisados para transformar o ambiente da sala de aula e as aulas.

Já na análise sobre o convívio dos jovens destaco as relações que se estabelecem no contexto escolar. Ênfase principalmente a visão dos alunos sobre a equipe diretiva, professores e colegas.

Partindo do pressuposto que trabalhos acadêmicos podem ter trilha sonora, faço o registro das músicas que retratam a juventude e a relação entre os jovens e as escolas nas epígrafes de algumas subcategorias de análise. Destaco especialmente a música “Estudo Errado” do artista Gabriel O Pensador que mostra as necessidades e expectativas dos jovens que participaram da presente pesquisa.

## 1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo apresento as idéias que deram sustentação teórica ao estudo. Os autores, abaixo citados, foram os que me impulsionaram a discutir as vivências dos jovens nas escolas e também a buscar outros estudiosos. Na compreensão do conceito de juventude destaco Helena Abramo (1997) e Marília Sposito (1996, 1997, 2000). Como referência de minhas reflexões sobre o contexto escolar, encontro sustentação nos estudos de Françoise Dubet (1994, 1997) e Miguel Arroyo (2004, 2005). Sobre as questões da alegria na escola destaco os estudos de Georges Snyders (1995, 2001).

A revisão da literatura sobre a temática da juventude no Brasil está repleta de conceitos, cujas abordagens ora são convergentes, ora são divergentes, dependendo do enfoque adotado ou da área do conhecimento em que os estudos se desenvolvem.

Os termos juventude e adolescência são de conceituação complexa, e as tentativas nesse sentido não podem desprezar as perspectivas de análise demográfica, biopsicossocial e sociológica.

O percurso por essas perspectivas remete a um questionamento: os termos juventude e adolescência têm o mesmo significado?

Em pesquisas desenvolvidas pela UNESCO (2003), há distinção entre juventude e adolescência no que se refere aos aspectos sociais, culturais e emocionais. O termo juventude, tem um sentido dinâmico e coletivo, e remete a um segmento populacional que faz parte de uma determinada sociedade, ao passo que a adolescência conduz a um aspecto mais relacionado ao plano individual e demarcado cronologicamente.

Sposito (1997), em pesquisa que visa oferecer um quadro do estado das investigações sobre os estudos da juventude na área da educação, evidencia que os estudos de feição psicológico, tendem a privilegiar os aspectos negativos da adolescência, sua instabilidade, irreverência, insegurança e revolta. Já os estudos sociológicos, ora investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentuam a dimensão negativa dos problemas sociais do desvio.

As pesquisas anteriormente descritas indicam que não há uma única definição aceita por todos. Neste sentido, do ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. No caso de áreas rurais ou de pobreza, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos. Segundo diversas circunstâncias particulares, identifica-se, como jovens, um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos (UNESCO, 2004).

Considerando a população na faixa etária entre 15 a 24 anos, de acordo com os dados do IBGE (2000), são cerca de 34 milhões, o que representaria 20% da população brasileira, sendo que 80% estariam em áreas urbanas. Ampliando o ciclo etário para conceituar jovens, tem-se que estão entre 15 a 29 anos cerca de 48 milhões de jovens.

Segundo informe do Fundo de População das Nações, em 2003, o Brasil seria considerado como o quinto país do mundo com maior representação percentual de jovens –

considerando a faixa de 10 a 24 anos, cerca de 51 milhões ou 30% da população total Unidas (UNESCO, 2004). Estes dados embasam o argumento sobre a necessidade de estudos e pesquisas que contemplem esta faixa etária.

Os enfoques biológicos e psicológicos, presentes principalmente na compreensão psicanalítica, consideram a adolescência como etapa evolutiva que pode ser dividida em três fases, uma inicial, a pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) em que os problemas biológicos têm predominância; a adolescência média (dos 14 aos 16 anos), em que o jovem procura estabelecer sua identidade e, portanto, a problemática é psicológica; e a adolescência final, maior ou juventude (dos 16 aos 20 anos) em que predominam os problemas sociais (OUTEIRAL, 2003).

Blos (1985) destaca que na adolescência inicial, há um aumento da libido provocado pela puberdade e uma retirada dos investimentos libidinais dos objetos de amor incestuosos, ou seja, dos pais, ficando grande parte desta energia libidinal livre para a busca de novos objetos amorosos. Nessa idade, os valores, padrões e leis morais adquirem apreciável independência com relação à autoridade dos pais. O jovem, fica mais centrado em si mesmo e, mais egoísta, tende a se isolar e ficar focado nas próprias fantasias. Além disso, o crescimento físico normalmente é acompanhado de maior energia física, que capacita e estimula o adolescente a explorar sozinho o mundo que antes tinham somente acesso os adultos.

A adolescência média ou propriamente dita, segundo Blos (1985), tem como principal característica a busca do objeto heterossexual. Os adolescentes abandonam as posições narcisistas anteriores e aceitam a perda da bissexualidade, reconhecendo a presença e a

necessidade do sexo oposto. Nesta etapa, surgem as paixões e os primeiros relacionamentos e formam-se grupos que congregam jovens de ambos os sexos. O adolescente torna-se idealista e criativo. Neste caso, parte da libido narcisista é desviada para as atividades do intelecto, para a capacidade de pensar e para os ideais, dando origem ao interesse apaixonado pelas causas nobres, pelo combate das injustiças e pela busca da igualdade entre os seres humanos.

De acordo com o autor, a terceira fase, a adolescência final, é compreendida como uma fase de consolidação das anteriores. O adolescente final tem capacidade de perceber melhor quem é e o mundo em que vive. Também percebe quem ele não é e o que o mundo não irá lhe oferecer. Nesta fase aumenta sua capacidade de planejamento e ação dirigida para objetivos específicos.

Osório (1992) corrobora o que foi proposto mas esclarece que estas fases não são estanques. A passagem de cada uma delas para a outra, se dá de forma gradual e existem zonas intermediárias em que podem perceber comportamentos pertencentes a mais de uma fase.

De acordo com os autores anteriormente citados, a adolescência é uma época de enormes mudanças físicas, caracterizada pelo aumento na altura e no peso, pelo amadurecimento de características sexuais e pela aquisição das operações mentais formais. Conforme essas mudanças ocorrem, os adolescentes tornam-se bastante conscientes disso e têm que se ajustar psicologicamente a elas em relação a si próprios e às variações de desenvolvimento que ocorrem em seu grupo (BLOS, 1985; OSÓRIO, 1992; OUTEIRAL, 2003).

Assim como o amadurecimento físico, o grau de amadurecimento intelectual varia entre os adolescentes. Eles expandem suas opções conceituais de preocupações concretas operacionais com o aqui e o agora para aspectos hipotéticos, futuros e especialmente remotos do pensamento abstrato. As mudanças conceituais ocorrem à medida que os jovens assimilam conhecimentos sobre fenômenos novos e que as idéias elementares são substituídas por noções mais previsíveis, abstratas ou consistentes (OUTEIRAL, 2003).

Dentro desse quadro teórico, Outeiral (2003) escreve ainda que esta nova possibilidade de pensamento propicia que os adolescentes tenham um novo tipo de relação com o mundo adulto. Entretanto, nem sempre as premissas de que se utiliza levam em conta a dimensão do possível e do real. Para o adolescente é “fácil encontrar soluções para os problemas da humanidade, muito embora a maioria delas não seja exequível na prática, enquanto tem muita dificuldade de resolver complicações simples de seu cotidiano” (p.30).

Devido ao fato de os adolescentes estarem no que lhes parece uma ruptura entre a infância e a fase adulta, a afiliação e a identidade tornam-se preocupações de destaque. Os sistemas de valores dos adolescentes deixam de ser, em grande parte, definidos pelos valores dos pais para tornarem-se mais influenciáveis pelos valores de seus pares. Os adolescentes tornam-se cada vez mais dependentes da condição de membros do grupo. Eles desenvolvem maior interesse por membros sexo oposto e, com eles relacionamentos mais próximos. Envolvem-se em um grande número de atividades que os auxiliam a estabelecer um sentimento de individualidade e identidade pessoal. Os adolescentes buscam sua identidade estabelecendo quem são, seu lugar no grupo e sua posição na sociedade (OUTEIRAL, 2003).

A partir de enfoques biológicos e psicológicos anteriormente analisados, a adolescência estaria definida como período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social. Mas, nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo. A abordagem sociológica (ABRAMO, 1997; GROPPPO, 2000; SPOSITO, 1996, 1997, 2000; UNESCO, 2003, 2004) diverge substancialmente da posição analisada e propõe uma visão diferenciada sobre os jovens. Esta análise considera a juventude não apenas como uma categoria etária, mas também como processo.

Neste sentido, Groppo (2000) apresenta as diferenças entre os termos puberdade, adolescência e juventude. Conforme o autor, as ciências médicas criaram a concepção de puberdade, referente à fase de transformações no corpo do indivíduo que era criança, e que está se tornando maduro. Já a psicologia, a psicanálise e a pedagogia criaram a concepção de adolescência relativa às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto. Por fim, a sociologia costuma trabalhar com a concepção de juventude quando trata do período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto.

O autor comenta que além de ter passado por várias metamorfoses na história da modernidade, a juventude também é uma representação e uma situação simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais, e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e gênero.

Sposito (1996, 1997) aborda a categoria juventude numa perspectiva histórica e relacional. Em suas pesquisas, busca resgatar o ponto de vista dos sujeitos, pensados a partir de sua capacidade de produzir orientações e ações de natureza coletiva. Sobre a definição do conceito de juventude, a autora esclarece que “a própria definição do que é juventude, precisa ser historicizada e tratada sob a ótica relacional. Ser ou não ser considerado jovem depende de circunstâncias históricas determinadas” (SPOSITO, 1996, p. 98).

Souza (1993), em pesquisa sobre juventude e escola, reconhece a juventude como categoria histórica. Isso implica, segundo a autora, em não falar genericamente da juventude como se fosse um bloco homogêneo, mas sim como categoria segmentada: “estudantes e não estudantes, trabalhadores e não trabalhadores, homens e mulheres, moradores das grandes e das pequenas cidades” (p. 46). A condição juvenil, portanto, não só varia de sociedade para sociedade, mas no interior de uma mesma formação social ao longo do tempo, de grupo para grupo ou de classe para classe.

Em geral, as pesquisas indicam que os jovens não aparecem como capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos. Abramo (1997), em estudo que buscou caracterizar como a juventude tem sido tematizada no Brasil, considera que os jovens têm estado presentes, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade. A juventude, conforme a autora aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, “condensa as angústias, os medos assim como as esperanças em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura” (p. 29).

A autora afirma que, tanto no plano da tematização como das ações dirigidas aos jovens, há uma grande dificuldade de considerá-los efetivamente como sujeitos:

Salvo raras exceções, há uma dificuldade de ir além da consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 1997, p. 28).

Portanto, pesquisas que reconheçam os jovens como sujeitos do conhecimento e da ação e que, além disso, façam uma análise mais positiva da juventude incorporando o potencial que teria para a mudança são necessárias. Por tais razões, acredito que as escolas são instituições favorecedoras deste tipo de análise, uma vez que são espaços de convivência, de aprendizagem e de socialização dos jovens.

Souza (1993) afirma que o aluno, antes de ser aluno, é um jovem que tem uma vida fora da escola, em casa, no trabalho e com os amigos. E para compreendermos a “vivência escolar e que tipo de sujeito está sendo produzido na escola, é justamente como um ‘jovem’ que cresce e se desenvolve em todas as dimensões de sua vida que o aluno deve ser considerado” (p. 45).

Apesar das pesquisas mostrarem que o aluno deve ser considerado como um sujeito em todas as dimensões e positivamente, na prática o olhar com relação aos jovens nas escolas continua marcadamente negativo. De acordo com Arroyo (2005), há apreensão diante dos alunos jovens uma vez que é deles que vêm as tensões mais preocupantes vivenciadas pelos professores. Este mal-estar não está diante apenas da escola, mas da sociedade como um todo que “sataniza” a juventude. Arroyo percebe que muitos professores se assustam com o novo imaginário social que sataniza a infância, a adolescência e a juventude. Considera que as

crianças e os jovens não são “nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais” (p. 14).

O mesmo autor afirma que estamos em tempos de ter os pés nos chão tendo em vista que os alunos se mostram sem máscaras, de rosto aberto a ponto de surpreender e chocar professores e demais profissionais da área.

Diante das visões negativas dos adultos com relação a juventude, não é de admirar que muitos jovens percebam a escola como distante da sua realidade e sintam que ela está longe de ser atrativa e interessante. Neste sentido, o objetivo da educação que seria ajudar o ser humano em seu processo de humanização se perde uma vez que educação e formação humana têm caminhado em permanentes encontros e desencontros. A concepção mercantil, utilitária e tecnicista que reduziu a educação escolar a mero treinamento é um dos capítulos desse desencontro entre educação e formação humana. Desencontro que se manifesta na simplificação dos nossos currículos e práticas e no estreitamento dos nossos olhares sobre o pensar e fazer educativos (ARROYO, 2004).

Brunel (2004) postula que os pressupostos da educação escolar se acham em crise. A escola, até então, considerada um lugar de saberes prioritariamente científicos, chega aos nossos dias como uma instituição questionável nos seus conceitos básicos, necessitando de uma nova roupagem, mais adequada às exigências do mundo atual.

Conforme a autora, de posse destes saberes, a escola atual precisa rever conceitos e posicionamentos, pois parece que ela não está satisfazendo mais as expectativas de muitos dos jovens: “Precisamos repensar o espaço escolar e desta maneira agirmos para mudar aquilo

que não serve mais, que não acrescenta muito e trabalharmos na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam este espaço” (BRUNEL, 2004, p.23).

Snyders (2001), ao propagar a alegria escolar, lembra a necessidade de repensar a respeito de uma mudança no conteúdo a ser ensinado e aprendido para que os alunos e professores possam emocionar-se com as descobertas e divertir-se sobrepondo os fatos contemporâneos aos acontecimentos passados. Para o autor, a escola deve cada vez mais manifestar preocupação com o desenvolvimento de uma cultura suscetível de responder às demandas atuais dos jovens.

Para isso, a construção de um ambiente escolar prazeroso e satisfatório passa por diferentes aspectos entre eles o pedagógico, as relações interpessoais, as aprendizagens e o ambiente físico. Repensando e transformando o contexto escolar correremos menos riscos de ter alunos ansiosos para deixar a escola e ir ao encontro do mundo lá fora.

O mundo cotidiano parece o mundo autêntico (...). Encontrar condutas, desejos e até mesmo idéias e palavras que não existem e não têm equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa (SNYDERS, 2002, p. 120).

Face ao exposto problematizo como ocorrem as vivências dos jovens das camadas médias urbanas em escolas de ensino médio da rede privada da cidade de Porto Alegre.

As questões que norteiam este estudo são:

- Como os jovens percebem as escolas que estudam?
- Como os jovens analisam o seu cotidiano na escola?
- Conforme os alunos, como as escolas agem em relação às suas necessidades e expectativas?

- Como os alunos percebem o convívio entre colegas, professores e demais profissionais?

Em decorrência formulo os seguintes objetivos:

- Analisar as vivências dos alunos jovens em escolas de ensino médio;
- Investigar a percepção dos jovens em relação à escola;
- Verificar como analisam o seu cotidiano na escola;
- Investigar como percebem o convívio dentro do contexto escolar.

## 2 MÉTODO

### 2.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

A escolha do método busca responder como será feita a pesquisa, como explicar e analisar o assunto no decorrer do estudo. Para tanto, minha opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, cujo objetivo é a compreensão do comportamento e a experiência humana, procurando apreender os processos pelos quais os homens constroem seus significados, visando a descrição dos mesmos (KUDE, 2001).

Segundo Minayo (2003), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado:

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21).

Bauer e Gaskell (2003) destacam que a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Flick (2004) reitera estas idéias e acrescenta que a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. Portanto, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos onde o conhecimento e a prática são estudadas como conhecimento e práticas locais.

Nesta pesquisa, foram priorizadas as falas dos jovens, considerando suas vivências e percepções do contexto escolar e as relações que estabelecem na escola. Tendo como pressuposto uma leitura positiva da juventude, busquei escutar as vozes dos jovens, ver o que pensam, sentem, fazem e sugerem, entendendo-os como indivíduos ativos da sua própria educação.

Como a pesquisa qualitativa não busca generalizações, pelo contrário, acredita na compreensão da realidade única, com características próprias e intransferíveis, tive a liberdade de colocar-me incluída no processo de investigação. De acordo com Flick (2004), os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como variável intermediária. Para Flick (2004):

As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação (p. 22).

Tendo em vista minha subjetividade como pesquisadora, procurei ter o cuidado de, segundo Laville e Dionne (1999), considerar atentamente a natureza do objeto de estudo, sua complexidade, sempre zelando para não deformá-lo ou reduzi-lo.

Os autores esclarecem:

Os fenômenos humanos repousam sobre a *multicausalidade*, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem. É isso que se deve compreender, estima-se, para verdadeiramente conhecer os fatos humanos (p. 41).

## 2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS

Minayo (2003) concebe campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

A escolha do campo onde foram coletados os dados, bem como dos sujeitos foi intencional, isto é, escolhi em função das questões de interesse da pesquisa e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

A escolha dos dois estabelecimentos de ensino também esteve condicionada a fatores como localização intermediária, ou seja, proximidade com o centro da cidade e disponibilidade da equipe diretiva para me acolher como pesquisadora. Cabe ressaltar o interesse dos profissionais das duas escolas em conhecer melhor o que seus alunos pensam para que, futuramente, possam rever e repensar suas práticas.

Bauer e Gaskell (2003) postulam que não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Nessas pesquisas, devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar imaginação social científica para montar a eleição dos respondentes.

Inicialmente, fiz contato telefônico com oito escolas que foram selecionadas intencionalmente pela localização (zona norte, zona sul e região central). Das oito, duas aceitaram a pesquisa e uma disse ter interesse, mas somente para o ano seguinte.

Nas duas escolas realizei reuniões com membros da equipe diretiva para explicar os objetivos da pesquisa, evidenciando assim a seriedade do trabalho. A escolha dos jovens pautou-se nos seguintes critérios: divisões por séries do ensino médio e lideranças de turma, isto é, jovens eleitos pelos votos dos demais alunos nas eleições para representantes realizadas pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) no início do ano letivo de 2004. O número maior de meninas foi decorrente de uma maior disponibilidade delas, em relação ao tempo livre para participar da pesquisa e, também, porque a maioria de representantes de turma é feminina.

Assim, os sujeitos desta pesquisa foram oito jovens, alunos e alunas representantes de turma, pertencentes às camadas médias urbanas que freqüentavam duas escolas da rede privada de Porto Alegre (RS):

Os nomes dos entrevistados foram alterados para preservar suas identidades e das suas respectivas escolas.

**PRIMEIRO ANO:**

- Márcio – 15 anos
- Bárbara – 16 anos

**SEGUNDO ANO:**

- Wagner – 15 anos
- Paulo – 15 anos

**TERCEIRO ANO:**

- Maiara – 17 anos
- Julia – 16 anos
- Carolina – 17 anos
- Melissa – 17 anos

O número maior de entrevistas realizadas com alunos do terceiro ano foi intencional, uma vez que são jovens em fase de conclusão do ensino médio e, desse modo teriam mais experiência em relação a este grau de ensino.

A quantidade de participantes foi determinada pelo que Bauer e Gaskell (2003, p. 70) chamam de “ponto de saturação” ou “ponto de redundância”, isto é, o ponto em que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos.

### **2.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS**

Na pesquisa qualitativa que caracteriza este estudo utilizei a entrevista como procedimento para coletar dados.

Minayo (2003) afirma que a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Além disso, a autora considera a entrevista como uma conversa a dois com propósitos bem definidos:

Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como meio de coleta de informações sobre determinado tema científico (MINAYO, 2003, p. 57).

Alves-Mazzotti (2002) acrescenta que por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.

Abramovay e Castro (2003) destacam:

A utilização da entrevista como método se apóia na convicção que os atores não são simples agentes, portadores de determinadas estruturas, mas sim produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores (p. 49).

A entrevista permite ao informante descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas categorias fechadas. Além disso, admite que o entrevistador esclareça o informante sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Neste trabalho, optei por realizar entrevistas semi-estruturadas que, por sua flexibilidade, possibilitam um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Optei também por não utilizar perguntas específicas e sim tópicos guia que funcionaram “como um lembrete um sinal que há uma agenda a ser seguida, e um meio de monitorar o andamento do tempo da entrevista” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 67). O tópico guia criou um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através de temas em foco. Finalmente, ele funcionou como um esquema preliminar para a análise das transcrições (BAUER; GASKELL, 2003).

Cabe ressaltar que toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. A entrevista é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o entrevistador como o entrevistado estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento (BAUER; GASKELL, 2003).

As entrevistas (Apêndice A) foram realizadas em horários opostos aos das aulas, com autorização da direção das escolas e dos pais (Apêndices C e D). As informações foram coletadas nas dependências dos estabelecimentos, em ambientes apropriados que permitiram total privacidade. O registro das entrevistas foi realizado através de anotações e de gravações em fitas cassetes. As informações obtidas foram posteriormente transcritas para que fossem analisadas.

Iniciei cada uma das entrevistas fazendo comentários introdutórios sobre a pesquisa, oportunizando um espaço de acolhida e constituindo um ambiente propício para os jovens mostrarem como vêm a escola que estudam, seus professores, colegas e direção. Em seguida

li para eles o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e, tendo concordado com as informações ali contidas, eles assinaram-no.

Percebi que os alunos foram capazes de apresentar suas vivências com relação à escola sem se sentirem constrangidos pela minha presença ou pelo uso do gravador. As entrevistas mostraram, antes de tudo, que os jovens precisam ser ouvidos e que as instituições de ensino devem incentivá-los a participar do cotidiano escolar.

Os oito jovens que participaram das entrevistas foram voluntários. É provável que apenas os mais motivados e envolvidos com o ambiente escolar tenham se disposto a isto. Muitos por curiosidade, alguns por brincadeira, outros em busca de oportunidade de manifestar suas opiniões (DUBET, 1994), de um modo ou de outro, o fato é que todos participaram animadamente das entrevistas, mesmo os mais tímidos não deixaram de fazer seus relatos.

## **2.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS**

Ao material coletado foi dado o tratamento de análise de conteúdo segundo Bardin (1977). A análise de conteúdo visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores, quer quantitativos, quer qualitativos, que propiciem a inferência relativamente às condições de produção e de recepção dessas mensagens.

Laville e Dione (1999) referem que na análise dos dados será preciso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o

sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das idéias principais. É este o princípio da análise de conteúdo: “desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 214).

Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo não tem modelo pronto: constrói-se através de um vai-e-vem-contínuo e tem que ser reinventada a cada momento. Também não é um procedimento rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação do sentido de um conteúdo.

Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de nuance, de prudência crítica (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Apesar da flexibilidade, a análise de conteúdo compreende três fases que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Para Bardin (1977), “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (p. 96). Essa fase caracteriza-se, pois, pelo uso da intuição, da inspiração e da liberdade no exame do material obtido. Começa pelo que a autora denomina leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Desta fase, procede-se à operação de recortes do texto em unidades que serão categorizadas. Essa categorização será feita na exploração do material, reunindo um grupo de unidades de registro sob um título genérico a partir de caracteres comuns desses elementos.

Durante a pré-análise, através da leitura flutuante, escolhi tópicos que, posteriormente, foram organizados. Os temas freqüentemente repetidos foram recortados do texto para a codificação. A preparação do material foi feita pela edição das entrevistas transcritas. A organização do material foi em cores diferentes que funcionaram como códigos, sempre de acordo com o problema da pesquisa.

A etapa da exploração do material consiste no momento de codificação, em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 1977). Tomei os temas como unidade de registro e destes, agrupados em torno de elementos comuns, também temáticos, elaborei as categorias. Fiz leituras e releituras, sempre tendo em mente o problema da pesquisa, ou seja, como ocorrem as vivências dos jovens em escolas de ensino médio.

A terceira fase, de tratamento dos resultados, visa, segundo Bardin (1977), a interpretação dos resultados. A síntese resultante deverá ter coerência com o suporte teórico eleito para embasar a pesquisa.

Na interpretação dos resultados os jovens, o contexto escolar, seu cotidiano e suas vivências são o centro da investigação.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Mediante a análise dos dados coletados nas entrevistas construí três categorias, cada uma dividida em suas respectivas subcategorias, como está exposto no quadro abaixo. São elas: A Escola; O ensinar e o Aprender e O Convívio.

Quadro 1 – Categorias temáticas

<b>A ESCOLA</b>	<b>O ENSINAR E O APRENDER</b>	<b>O CONVÍVIO</b>
A escola como espaço de encontro	Ensinar é passar e aprender é pegar?	Equipes e Funcionários da escola
A trajetória escolar: da alegria à monotonia	As escolas e o vestibular	Professores: Humanos ou Super Heróis?
Vozes caladas ou ouvidos surdos?	Novos tempos, novas perspectivas	Turma, grupos e painéis: a convivência entre alunos na sala de aula

#### 3.1 A ESCOLA

##### 3.1.1 A Escola como Espaço de Encontro

*Quem matou John Kennedy  
 Quem descobriu o Brasil  
 O que é raiz quadrada  
 Onde fica a África do Sul  
 Quem inventou a bomba atômica?  
 As melhores coisas  
 Se aprendem na escola  
 Mas não na sala de aula  
 (Música: 21 – Grupo: Capital Inicial)*

A escola é para os jovens da pesquisa, um local privilegiado para o estabelecimento das relações interpessoais. Assim, mesmo com todas as dificuldades referidas, praticamente todos entrevistados, afirmam que a escola é importante. Como sugere Dubet (1997), a experiência escolar, não é estritamente escolar, e sim feita de relações como as amizades, os amores, encontros com os professores extraordinários ou odiosos, e as paixões políticas e ideológicas; não se reduz somente à sala de aula.

Dubet (1997) define a experiência escolar como a maneira pela qual os atores individuais ou coletivos, combinam diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar. Confere ao aluno, a possibilidade de construir significados, efetuar escolhas, mover-se no interior da escola mediante um saber fazer. Partindo da experiência dos atores nas escolas e de sua subjetividade, a sociologia da experiência destaca mecanismos objetivos que nos informam sobre o sistema escolar, seu funcionamento e suas relações com seu meio ambiente. O autor acrescenta: “a análise da experiência escolar de um grupo de crianças, adolescentes e jovens trouxe elementos férteis, que abrem portas a futuras pesquisas com desdobramentos temáticos” (1997, p. 238).

A análise dos relatos deixa evidente que, para os alunos entrevistados, o melhor de ir à escola é o encontro com os amigos e a circulação das pessoas. Salientam inclusive, que os amigos são uma motivação para freqüentar as aulas.

*Acho que tudo vem do que tu é e do que teus pais te ensinam. Eu venho para o colégio para estudar e ver meus amigos porque gosto muito dos meus amigos. Gosto da convivência com eles. Tem sempre atrito. Em qualquer lugar que a gente vá tem atrito, mas a gente gosta*

*de vir para aula para conversar com as pessoas. O mais legal é o contato com os alunos. Também depende do professor. Às vezes tu quer vir para a aula porque sabe que vai ter aula com aquele professor que tu gosta (Carolina).*

A fala de Carolina resgata a vivência em família como componente fundamental na educação dos jovens e na visão que, posteriormente, terão da escola. Os pais, na visão da aluna, contribuem para o crescimento e desenvolvimento dos filhos. A educação familiar vai interferir na forma como os jovens irão se relacionar na escola.

Carolina, refere ainda que frequenta a escola por dois motivos: o primeiro é para estudar, que remete a obrigatoriedade do ensino, e o segundo motivo, é para ver os amigos. Apesar de afirmar que em qualquer convivência social existe atrito, aprecia a relação com o seu grupo de pares. Aponta o contato com os colegas como a vivência mais significativa do contexto escolar. Além disso, atribui importância ao professor. É ele o responsável por motivar os alunos a frequentar as aulas.

*Em geral eu gosto daqui. Gosto dos meus amigos, da minha turma e dependendo do professor eu gosto. Acho que da minha turma e dos meus amigos. O que seria da gente se não fossem os amigos, né? Tu viria fazer o que aqui? Acho que o principal da escola são os amigos porque estudar é um saco, né? A gente tem que estudar! Vem pra cá com mau humor, daí vê os amigos e fica tudo melhor. É bom para conversar, para distrair, levar um pouco as coisas (Bárbara).*

Bárbara compartilha com Carolina, a idéia de que a escola é um lugar de encontro e convivência com os amigos. Deposita no contato com os seus pares todas as vantagens de

estar na escola, uma vez que afirma categoricamente, que estudar não lhe agrada. O estudo é encarado como obrigatoriedade e não como prazer. O aprender é concebido como secundário na vida dessa jovem, que estabelece outras prioridades no seu cotidiano escolar.

As opiniões dos alunos expressam antes de tudo, que se a escola fosse um lugar mais agradável e prazeroso, não iriam somente por obrigação e o contexto escolar teria outro sentido. Como não vêem quase nada de positivo, depositam suas expectativas no encontro com os colegas para que eles estimulem sua permanência na escola.

As falas registradas em relação ao tema da escola como local de encontro, mostraram que a aprendizagem escolar é secundária na vida dos jovens pesquisados.

Dubet (1997), ao estudar os jovens e as escolas, corrobora esta idéia ao considerar que os alunos estão na escola não para aprender, “eles não estão ‘nem aí’ para o saber, mas para viver a cultura deles” (p. 223). Dentro da escola, organizam, estruturam, inventam e vivem uma cultura, que não é a escolar. A cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa sociabilidade, que é própria da juventude.

Conforme Dubet (1997) é preciso perguntar sobre o tipo de experiência cultural que a escola oferece no âmbito da sociabilidade juvenil. O autor questiona se a escola estaria estruturando algum patamar de relações significativas para os alunos, ou sendo uma instituição de mero credenciamento.

Considero necessário enfatizar que o conceito de socialização juvenil, entendido neste trabalho, refere-se ao processo de transmissão de normas, valores e costumes, e que tem, entre

os seus objetivos, assegurar a reprodução social, através de agentes socializadores, entre os quais se destacam a família, a escola, os grupos de jovens e a mídia (UNESCO, 2004).

A escola é vista como um espaço privilegiado de encontro cotidiano, com um grande grupo de jovens. Esse espaço, que é de aprendizado curricular e, simultaneamente, de socialização das juventudes, deveria ser potencializado. Para tal, seria importante trabalhar na busca de maiores níveis e melhores formas de integração entre cultura escolar e cultura jovem, o que poderia ser alcançado por caminhos mais complementares do que alternativos, tanto nos espaços curriculares como não curriculares (UNESCO, 2004).

Arroyo (2005) esclarece que aprendemos que formas de conhecimento e de aprendizagem implicam formas de convivência. O aprendizado do mundo, da cultura e dos valores passa pela sociabilidade, e que sejamos capazes de conviver. Para o autor, é promissor ver que em muitas propostas, a escola é pensada como um espaço sociocultural e de sociabilidade. Além disso, reconhecer os educandos como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que a ocupem como seu território:

Os estudos sobre adolescência e juventude destacam que a dimensão espacial é um dos traços das culturas juvenis. Criam seus territórios, ocupam espaços onde deixam as marcas da sua presença. Os próprios adolescentes e jovens constroem modos de ser adolescentes e jovens. Modos de sociabilidade e de convívio, modos de cultura e de aprendizagem. São protagonistas de sua sociabilidade. Tarefa que estão levando para os territórios onde vivem, inclusive as escolas (ARROYO, 2005, p. 27).

Como local de encontro e espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir parte da missão que está na sua origem: ajudar crianças e jovens a conviver, a aprender e a passar do mundo infantil e juvenil para o adulto. Com certeza, se considerarmos seu papel específico, ela deveria significar também algo como “o lugar da aprendizagem”. No entanto,

essa queixa nos faz lembrar que o encontro é uma das condições necessárias para que as relações de ensino/aprendizagem sejam realmente frutíferas (CENPEC; LITTERIS, 2001).

*Eu gosto dessa escola. Acho importante na nossa idade estar num ambiente que tu goste que tu te sintas bem. Eu não gosto de feriado. Fico querendo aula para ver todo mundo. Gosto muito das pessoas, meus colegas e os que trabalham nessa escola. Em geral, os professores são bons, não dá para negar isso. Quando eu penso na escola eu lembro das pessoas (Julia).*

*Janeiro começa dar uma saudade do colégio! Quer ver a turma. Tu tá se desenvolvendo e começa a falar em namorada. Tem um monte de idéia pra trocar com os amigos e aí todo mundo fora e tu fica ligando, ligando, ligando. Tu fica triste. O colégio é bom. Além de ser um lugar de estudo é um abrigo para a chuva e um lugar de encontro e de amizades. Tu não é obrigado a voltar para a casa (Márcio).*

A amizade oportunizada pelo convívio é uma das dimensões mais significativas na vida escolar desses alunos. Os amigos são importantes por diversos aspectos: compartilham as mesmas vivências e sentimentos, ajudam a espantar o mau humor, conversam e distraem fazendo com que a vida possa ser encarada com mais leveza.

Snyders (1995) ajuda a entender melhor este fenômeno da amizade entre os alunos, nos seus estudos sobre a alegria na escola. Acredita que os vínculos com alguém que o aluno escolheu, vão ao encontro da alegria do ser-comum entre jovens que se acham unidos em algumas opções fundamentais, das quais precisamente a de estar seguindo os mesmos estudos e estar descobrindo os mesmos valores no mesmo momento.

A alegria será alcançada num equilíbrio entre a construção, por parte de cada um, de sua personalidade e o desejo de ser aceito, acolhido pelo grupo. A alegria da amizade nem sempre exige que se tenha sentido de igualdade entre parceiros (SNYDERS, 1995, p. 42).

A escola também é percebida pelos entrevistados, como uma extensão da casa, uma grande família e comunidade. Muitos dizem que passam mais tempo no colégio do que em casa. Assim, é nesse espaço que são educados *para a vida* e orientados para crescer como pessoa e profissionalmente:

*O colégio em si é uma comunidade. Uma grande família. Sempre com suas dificuldades. Acho que isso é bom. Acho que o convívio das pessoas é melhor do que era, é mais acessível (Carolina).*

*A minha escola é a base do meu conhecimento. É ela que vai me orientar para eu dar meus primeiros passos para crescer como pessoa e profissionalmente. É ela que vai me dar orientação. Acho que é muito boa (Julia).*

Como a escola é vista pelos jovens como lugar de convivência social, segundo eles, alguns professores queixam-se que não é considerada como ambiente de aprendizagens e sim, apenas de encontro. No depoimento que segue, Wagner analisa como positiva a relação que estabelece com seus pares, e critica a posição da professora quando afirma que ele frequenta a escola apenas para estar com os colegas.

*Eu sou uma pessoa comunicativa, entende? Me chamam de Wa, me dou bem com todo mundo. Acho que isso é positivo. Até briguei uma vez com a professora de biologia porque*

*ela disse que eu tava no colégio para ser relações públicas. Eu acho legal ser relações públicas, mas às vezes eu atrapalho a aula porque fico conversando (Wagner).*

Abramovay e Castro (2003) consideram que o papel das escolas de ensino médio deve ser o de integrar, de criar um sentido em si mesma como lugar de convivência entre gerações e de vivência entre os jovens e, assim, formá-los para viver melhor. Decorre dessa visão, a ênfase na construção de uma escola que incorpore a cultura própria da juventude que a compõem.

As autoras ressaltam que a construção de uma escola voltada para a condição juvenil, deve levar em conta uma outra dimensão importante, aquela em que é vista como um espaço privilegiado de encontros, trocas e socialização, além de um lugar para a vivência de processos de aprendizagem e de afetividade.

Dentro da perspectiva da escola como espaço de encontro e socialização, existe uma tendência e um desejo dos alunos, de transformá-la em um ambiente de lazer e entretenimento que contemple todos os seus interesses. Quando questionados a darem sugestões para os administradores das escolas nas quais estudam, apresentaram propostas de construções de quadras esportivas, piscinas e ampliação dos espaços de lazer. Prosseguiram com a lista, sugerindo que nas escolas deveria haver a criação de uma rádio dos alunos, investimento em atividades de integração como passeios e trabalhos de campo, além da realização de festas.

*Faria uma quadra no meio do pátio. Eu colocaria mais bancos para as pessoas não sentarem mais no chão. Nas salas dos outros anos eu colocaria um ventilador grande para os alunos não sofrerem tanto com o calor. É muito quente, pega sol a tarde inteira. Colocaria*

*uma tia do pátio na portaria. As quadras lá de cima eu ia arrumar. Tem uns baita buracos (Julia).*

A mesma aluna refere ainda:

*Tem sempre os mesmos esportes de quadra e ginástica. De quadra é bem precária a estrutura porque são só duas para uma quantidade enorme de alunos. Eles poderiam fazer outra quadra no pátio que fica vazio.*

Nos depoimentos aparece fortemente o interesse dos jovens em falar sobre a infraestrutura da escola. Alguns muito conscientes das limitações financeiras das instituições que estudam, outros, muito sonhadores, imaginando uma escola com uma infra-estrutura invejável a qualquer clube esportivo. Como as escolas são privadas, os alunos, em geral, acreditam que exista recurso financeiro para investir em melhorias. Não toleram, por exemplo, que existam buracos nas quadras esportivas, salas com pouca ventilação no verão e cadeiras e classes quebradas. Apesar de admitirem que muitas vezes, são os próprios alunos que destroem o patrimônio escolar.

Os entrevistados percebem que as escolas estão crescendo e investindo na infraestrutura, analisam como positivo todo o trabalho de melhorias. Dizem que como suas escolas são centrais e ficam rodeadas de prédios, não existe mais espaço para crescer, apenas para os andares superiores.

A análise dos relatos mostra opiniões divergentes sobre a infra-estrutura da escola. Julia acredita que a escola oferece o básico para os alunos: *“Acho normal. Acho que oferece o*

*básico*”. Por outro lado, Melissa valoriza o espaço físico da sua escola uma vez que já estudou em uma instituição pública desprovida dos recursos que observa na sua escola atual:

*Acho muito boa, até porque vim de colégio estadual. Era diferente, de madeira (Melissa).*

Maiara, aluna que também estudou anteriormente em escola estadual, elogia a infra-estrutura da sua atual escola:

*A escola atende bem ao aluno. Tem sala de ginástica, tem quadras, áudio-visual, power point, tem varias coisas que atende bem. Não falta nada (Maiara).*

Percebo que a análise da infra-estrutura da escola vai depender da trajetória escolar desses alunos, quais escolas estudaram, se públicas ou privadas. Alunos oriundos de escolas públicas tendem a valorizar o espaço físico, já os que freqüentaram escolas privadas durante toda sua trajetória escolar, exigem espaços físicos mais requintados e elaborados. Nesse sentido, as palavras de Márcio e Bárbara são muito ilustrativas:

*Acho um colégio pequeno em comparação com os outros. O colégio X é grande, tem campo de futebol para onze jogadores. Acho que a direção esconde dinheiro. Acho que eles têm dinheiro demais (Márcio).*

*Os alunos reclamam que o colégio não tem espaço lateral. Que o colégio é muito para cima. Acho ruim que as classes e cadeiras são todas erradas. Na minha sala tem goteira. Tipo, tu paga colégio particular para ter goteira na sala. Eu acho isso chato (Bárbara).*

O espaço da sala de aula também aparece como tema de análise para os alunos entrevistados. Wagner observa que a sala de aula não comporta o elevado número de alunos, obrigando-os a ficarem muito próximos. Vê apenas uma vantagem na aproximação: colar nas provas. Dentro da mesma linha de pensamento, Julia, anteriormente citada, aponta que investiria na compra de ventiladores para que durante o verão os alunos não sofram com o calor.

Para os alunos, os laboratórios de física e química também necessitam de maior investimento. Além disso, existe pouco espaço físico para “*bagulhos legal*”, como refere Bárbara:

*Teatro, tipo, eu acho uma matéria legal, mas a gente não tem espaço físico para fazer os bagulhos legal. A sala de artes também é um cubículo. Fica todo mundo apertado. Laboratório a gente não viu nem cor! Todos os colégios fazem experiências e a gente não (Bárbara).*

Os alunos pesquisados, embora de escolas diferentes, observam que suas instituições investem na infra-estrutura das salas do terceiro ano:

*A gente tem um prédio especial do terceiro ano, mas tem duas salas que são ocupadas pelos pequenos, mas eu gosto da distribuição (Carolina).*

Julia tem a mesma percepção que Carolina:

*A sala de aula do terceiro ano é perfeita! A classe é diferente. Ela é maior e tem lugar para colocar lápis e lugar para colocar um copo. Nossa cadeira é estofada. A gente tem um baita armário para deixar os livros que são pesados pra caramba! Tem dois ventiladores tribons que são maiores dos que os das outras salas. Acho que eles dão uma atenção bem legal para o terceiro ano, mas as outras salas são normais (Julia).*

Melissa ressalta:

*As cadeiras do terceiro ano são diferentes, são todas estofadas. As outras são de madeira e a nossa tem uma prancheta do lado assim (mostra como é a cadeira). O 3º ano tem um status bem maior.*

Quando questionados sobre os motivos que levam as escolas a voltarem-se mais para as turmas de terceiros anos, todos os pesquisados relacionam com a preparação para o vestibular. Depoimentos como estes mostram como determinados investimentos da escola atendem a interesses mercadológicos para tornar a instituição mais competitiva quando o assunto é o vestibular.

Em se tratando dos espaços de integração oferecidos pela escola que estão fora do ambiente escolar, Carolina comenta:

*O colégio tem uma sede que fica no Morro Santana. Só que a gente não vai muito lá. Quando a gente era menor, os outros grêmios do colégio faziam mais eventos lá. Agora ninguém dá importância. Eu acho que a gente poderia utilizar muito mais porque o lugar é bom (Carolina).*

Alguns opinam que os espaços da escola deveriam ser mais aproveitados pelos alunos:

*Tem um morro da escola que tem um sítio. Fizemos vários churrascos lá. Foi bem legal, mas nem todo mundo aproveita (Paulo).*

Concordo com o fato de que a escola precisa estar atenta aos interesses dos alunos, e atuar além da sala de aula, no entanto, preocupo-me com a idéia atualmente disseminada de transformar os ambientes educativos em grandes espaços de entretenimento que venham a competir com shoppings centers, casas de jogos eletrônicos e programas de televisão. Este novo panorama é exemplificado na fala de Carolina ao apontar o *Colégio Múltipla Escolha* da novela *Malhação*<sup>1</sup>, programa de televisão dirigido ao público juvenil e exibido pela Rede Globo de Televisão, como exemplo de uma escola ideal:

*Eu vejo Malhação. Eu olho e eles têm um clube. O colégio poderia ter um convênio com um clube ou com uma academia porque a moda agora é malhar. O colégio podia fazer uma ginástica para quem não gosta de jogar e acaba não participando da aula (Carolina).*

*A gente deveria ter um andar a mais para fazer uma casa de jogos. Colocar piscinas térmicas (Márcio).*

---

<sup>1</sup> Novela da Rede Globo de Televisão protagonizada por jovens pertencentes à classe média e alta que freqüentam uma escola particular chamada *Múltipla Escolha*. A transmissão desse programa ocorre de segunda a sexta-feira, das 17h e 25min às 18h.

Observo que a imagem da juventude transmitida em alguns programas voltados aos jovens, como a novela *Malhação*, remete ao consumo e a diversão sem problematizar os conflitos que os cercam. Assim, a escola, muitas vezes para se adequar a uma exigência do mercado, acaba entrando no jogo competitivo, buscando seduzir pais e alunos com investimentos pesados na infra-estrutura. Este fato corrobora a posição de Dubet (1997) que faz uma crítica severa à tendência de transformar as escolas em clubes juvenis: “a escola é uma construção histórica longa e fortemente associada à cultura de uma sociedade, não é uma tecnologia que se pode importar” (p. 229).

Procurando ampliar o entendimento dos efeitos da televisão na vida dos jovens e a influência na concepção que eles têm de escola, Savater (2000) destaca que não há nada tão subversivo educacionalmente quanto a televisão: “longe de submergir as crianças na ignorância, como acreditam os ingênuos, ela as faz aprender tudo desde o início, sem respeito aos trâmites pedagógicos”. Critica a ausência dos pais durante o bombardeio de informações diárias que crianças e jovens são submetidos diante da televisão.

A revolução que a televisão causa na família, principalmente por sua influência sobre as crianças, nada tem a ver com a sabida perversidade de seus conteúdos, mas provém de sua eficácia como instrumento de comunicação de conhecimentos. O problema não reside no fato de a televisão não educar suficientemente, mas no fato de a televisão educar demais e com força irresistível (SAVATER, 2000, p. 84).

Merieu (2005) concorda com as colocações de Savater (2000) ao assinalar que há, atualmente, um domínio muito forte das mídias e, particularmente, da televisão. Segundo o autor, damos pouca atenção a ela, e não avaliamos a que ponto representa um atentado muito grave ao princípio da laicidade:

Jamais, no tempo em que o pároco reinava absoluto nos povoados e nas vilas, as crianças passaram tanto tempo por dia no catecismo quanto passam hoje diante da televisão. Jamais, no tempo em que a pressão pela conformidade social sufocava qualquer originalidade, impôs-se forma tão autoritária e tão massiva de identificação com os modelos de sucesso promovidos pela televisão (p. 65).

Merieu (2005) afirma que os professores devem fazer da crítica da televisão uma prioridade de seu trabalho cotidiano. Crítica em nome da inteligência, da exigência de justeza, de precisão, de verdade. Conforme o autor, crítica em nome da própria missão da escola.

Considero, portanto, que é essencial que a escola esteja mais aberta a escutar o jovem, assim como também se transforme em espaço mais agradável, que possibilite não apenas um aprendizado dos conteúdos, mas que seja, sobretudo um local de encontro.

### 3.1.2 A Trajetória Escolar: Da Alegria à Monotonia

*Eu sou um pássaro  
Me trancaram na gaiola  
E esperam que eu cante como antes  
Eu sou um pássaro  
Me trancaram na gaiola  
Mas um dia eu consigo resistir  
E vou voar pelo caminho mais bonito  
(Música: Clarisse - Grupo: Legião Urbana)*

Pássaros trancados em gaiolas impedidos de cantar como antes, resistindo e buscando outro caminho. É assim que vejo os jovens entrevistados ao relatarem suas trajetórias escolares. Alunos que vivenciam as tensões entre o passado e o presente, a escola que um dia tiveram - espaço de alegria e prazer - e a escola de hoje - ambiente marcado pela monotonia e pela falta de sentido.

A análise dos dados leva-me a crer que existem diferenças individuais entre os oito jovens pesquisados: diversidade de pensamentos e comportamentos, personalidades distintas,

várias formas de expressão e visões de mundo. Apesar das variações individuais, a maneira como cada um descreve a vida na escola é muito semelhante. Tive a oportunidade de presenciar reações de entusiasmo dos alunos, quando falavam sobre o espaço lúdico promovido pela escola até a quarta série. Os olhos brilhavam, os corpos movimentavam-se e as sensações de prazer estavam explícitas. Ao ver tais reações surgiram alguns questionamentos que busco responder ao longo deste trabalho: Onde foi parar a alegria, o jogo e a brincadeira na escola? O que acontece com os alunos ao ingressarem na quinta série? Por que passam a ver suas vivências escolares como negativas? Por que perdem a vontade de estar na escola no ensino médio?

Nos depoimentos que seguem, os jovens parecem ambivalentes com relação à escola, ora percebem-na como um ambiente acolhedor, de alegria e convívio entre as pessoas, ora como um local onde prevalece a monotonia e a insatisfação:

*Eu gosto bastante da minha escola, só que às vezes eu tenho problemas porque sou um pouco avacalhador, estou sempre avacalhando [...] eu nem sei te dizer o que tem de bom na minha escola. É tudo horrível (Wagner).*

Paulo comenta que em alguns momentos “a escola é bastante legal”, mas na maioria das vezes “tem muitas coisas chatas”, como por exemplo, as regras impostas “de cima para baixo”.

Conforme Arroyo (2005), as vivências e lembranças dos alunos costumam estar misturadas: “suas trajetórias não são lineares, nem planas, mas contraditórias, cheias de luzes e sombras” (p. 96). O autor chama a atenção que ao mesmo tempo em que trazem lembranças

boas da escola, aparecem com lembranças não tão boas, até ruins. Assim, “não há como deixar luzes e sombras na porta da escola. Esta terá sempre as luzes e as sombras dos sujeitos que a habitam” (p. 96).

Os relatos indicam que as luzes, isto é, as situações carregadas de sucessos, alegrias e satisfações, foram vivenciadas principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Os alunos, ao recordarem esse período, revivem sentimentos positivos dos tempos felizes experienciados na escola.

*Deixa eu ver... Era tudo bom.! O jardim B e a primeira série era bom porque a gente tinha passeio toda a semana. Coisa de criança, né? (Bárbara).*

Na fala de Bárbara está presente o prazer que sentia em frequentar a educação infantil. Estar na escola era bom para a aluna, porque existia espaço para brincadeira, passeios e diversões. *Coisas de criança*, como diz, mas que na visão dos jovens, parecem necessárias durante toda a vida.

Complementando o depoimento de Bárbara, a aluna Julia define o período inicial de escolarização como perfeito, repleto de boas recordações e ausente de conflitos:

*Aí, eu estudei numa escola no centro de Porto Alegre até a terceira série. Não me lembro muito de viver essas coisas que os maiores vivem. Para mim era tudo perfeito. Aquela fase que quer estudar. Era tudo maravilhoso, nunca peguei recuperação, não estudava e ia tri bem (Julia).*

Carolina revela:

*Eu gostava de brincar de pega-pega com meus colegas. Eu não lembro nada do ensino. Uma das únicas coisas que lembro é de brincar no final da aula. Eu ficava até tarde no colégio brincando de pega-pega com meus amigos.*

Tanto o relato de Bárbara, quanto os de Julia e Carolina, identificam a escola do passado como feliz, ideal e perfeita. Há um destaque especial para as diferentes situações favorecedoras do prazer na escola, principalmente àquelas relacionadas ao jogo e a brincadeira. Por isso, concordo com Fortuna (2004), quando enfatiza que o brincar e o jogar distanciam-se da escola.

Fortuna (2004) considera que o brincar e o jogar devem ser entendidos como atividades que geram um espaço para pensar e que fazem avançar o raciocínio através da alegria que os acompanha. Conforme a autora, existe uma desvalorização da brincadeira em nossa cultura devido à associação desse conceito com a inseqüência, improdutividade e o prazer. Isto significa que existe um equívoco associado a esse conceito e que, na realidade, “tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a idéia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim” (p. 49).

Savater (2000) argumenta que o jogo é uma atividade fundamental de crianças e adultos: “seu caráter livre e ao mesmo tempo pautado, simbólico, no qual se conjuga a inovação permanente com a tradição, torna-o espécie de emblema total da nossa vida” (p. 122). Para o autor, não há dúvida de que, aproveitando a inclinação de todas as crianças para o jogo, podem-se lhes ensinar muitas coisas. Savater critica a atitude da escola quando

promove a idéia de que não pode passar a vida toda brincando. Afirma ainda que a escola inviabiliza o brincar e provoca uma dissociação entre a aprendizagem e a brincadeira.

Os depoimentos dos alunos confirmam as reflexões desses autores e indicam que a entrada na segunda etapa do ensino fundamental é marcada pelo afastamento da atividade lúdica do espaço escolar. Com isso, as mudanças na percepção que esses alunos têm da escola tornam-se evidentes. São tão significativas que chegam a afetar diretamente seus interesses e motivações pela escola.

A maior parte das queixas, leva-me a crer que estar inserido no espaço escolar passa a ser sentido como uma obrigação e uma exigência social. O prazer de estar na escola, aos poucos, transforma-se em mal-estar e a alegria em monotonia.

As marcas desta mudança aparecem espontaneamente no comentário de Paulo:

*Estudo aqui desde o maternal, antes era legal. Sempre vim para cá toda a minha vida. Aulas, férias, aula. Sempre foi assim. Só que quando a gente passa da quarta para a quinta série mudam um pouco os períodos de aula. Nessa época eu tive um pouco mais de dificuldade. Depois fica tudo sempre a mesma coisa.*

*Acho que o pessoal entra na primeira série faceiro e chega cansado no ensino médio. Acho que isso é a monotonia do colégio. O cara chega e todo o ano é a mesma coisa: aula-férias-aula. É o professor lá na frente explicando e sempre a mesma coisa. Chega no ensino médio o cara enche o saco de tanta aula que tem. Já tive vários colegas que pensaram em largar, não estavam indo muito bem e era sempre a mesma coisa.*

O relato do aluno deixa evidente que a monotonia e as sombras tomam conta do espaço escolar na passagem da quarta para a quinta série. A escola, passa a ser vista como um lugar sempre igual, distanciada dos interesses dos jovens. A falta de perspectiva de mudança, provoca a vontade de desistir da educação formal e procurar caminhos mais iluminados. O lúdico, desaparece e a escola passa a ser séria e a não admitir brincadeiras.

Com base na análise dos dados, acredito que a escola precisa repensar seu papel na sociedade, pois parece não satisfazer mais as necessidades e expectativas de muitos alunos. As transformações sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo, as inovações tecnológicas, os avanços nas comunicações e as novas formas de relacionamento humano exigem uma mudança nas instituições de ensino. Os novos caminhos apontam a necessidade de uma educação diferenciada e a construção de um novo sujeito que não apenas reproduza os saberes, mas que principalmente reflita, tenha um posicionamento crítico, seja criativo e esteja aberto ao trabalho em conjunto.

Brunel (2004) afirma que o conjunto de mudanças sociais nos últimos trinta anos provoca alterações significativas no ambiente no qual os jovens estão inseridos. A maioria tem acesso à televisão, muitos aos computadores, a liberdade na família e na escola é bem maior e o acesso à cultura foi ampliado. A escola, até então, considerada um lugar de saberes prioritariamente científicos, de regras e padrões advindos do pensamento racionalista, chega aos nossos dias como uma instituição questionável nos seus conceitos básicos, necessitando de uma nova roupagem, mais adequada às exigências do mundo atual.

A afirmação de Carolina exemplifica esta constatação:

*As pessoas não estão dando muita importância para o colégio. Elas só vêm para o colégio para conversar. Só vem para cá para ter amigo ou porque não têm nada para fazer em casa. Não tem muito sentido, né? Não percebem a importância do colégio. Não valorizam.*

Para entender melhor este fenômeno, questionei como a aluna percebia a importância da escola:

*Ah, sei lá... Eu também não sei qual é.*

Diante da ausência de sentido das experiências vividas pelos alunos pesquisados nas escolas, não é de admirar que percebam o ambiente escolar como distante da sua realidade e sintam que ele está longe de ser atrativo e interessante. Existe um fosso entre as experiências escolares e as experiências vividas pelos jovens fora da escola.

Depois do Relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors (2003), ter estabelecido como os quatro pilares da educação para o século XXI, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser, o ensino, enquanto transmissão de idéias passou agora a dividir espaço, com as práticas e vivências que concretizam e expressam o desenvolvimento das competências pessoais e sociais (ser e conviver). Num novo projeto de desenvolvimento ao longo da vida, conforme o Relatório, é preciso definir que homem e que sociedade queremos formar. Dentro da visão do ser humano autônomo e solidário, algumas atitudes e características devem ser desenvolvidas para que essas qualidades possam ser atingidas. Para sobreviver nos novos tempos, é preciso atender a essas exigências, o que implica em uma nova postura perante si mesmo, o outro e a sociedade.

Para atender as novas exigências impostas aos indivíduos pela sociedade contemporânea, as escolas de ensino médio passaram a refletir sobre a necessidade de reestruturação. No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96), tornou-se um compromisso do Estado, garantir a oferta desse nível de ensino, com o objetivo de proporcionar aos cidadãos brasileiros um maior aprofundamento de seus estudos e dotá-los de maior capacidade de intervenção no mercado de trabalho e do capital cultural necessário ao exercício da cidadania, assim como condições, no plano do conhecimento, para prosseguir a trajetória de estudos em níveis superiores (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Ao designar o ensino médio como a última etapa do ciclo de educação básica, a LDBEN (BRASIL, 1999) estabelece para a escola média a terminalidade de um processo educativo com funções específicas, com vistas a propiciar aos alunos as competências necessárias para que eles possam continuar aprendendo. O Artigo 35 define como finalidades do ensino médio:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Com base nessas finalidades, o Ministério da Educação e Cultura propõe em seu projeto de reforma curricular da educação média um ensino que se torne responsável pela formação geral do aluno, atribuindo significado ao conhecimento escolar e estimulando o desenvolvimento das capacidades do aluno de pesquisar, raciocinar, argumentar, criar e aprender continuamente, por meio de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, que não seja compartimentalizado e não consista no acúmulo de informações e no simples exercício de memorização.

A despeito das finalidades formalmente estabelecidas pela legislação, o ensino médio ainda carece de uma identidade própria. Felipe (2000) chama à atenção para o fato que o ensino médio seja o nível mais indefinido do sistema educacional brasileiro. Afirma que, no ensino fundamental, temos a formação inicial de crianças e adolescentes através da introdução no mundo do conhecimento universal formal. No ensino superior os jovens adquirem elementos para uma qualificação profissional definida que lhes permita uma adequada atuação no mercado de trabalho. Já o ensino médio tem sido conhecido por um tempo longo demais como a terra de ninguém.

Pautada neste raciocínio, Felipe (2000) acredita que o ensino médio tem uma característica de afunilamento. Nele fica clara a seletividade histórica da educação brasileira.

Além disso, como está no meio da trajetória escolar, seu nível de qualidade depende, em grande parte, do nível de qualidade do ensino fundamental, assim como o nível de qualidade do ensino superior depende, também, do da educação básica. Na verdade, a seletividade da universidade brasileira tem sido a grande algóz do ensino médio pois ao invés de ser uma ponte a ligar dois níveis de escolaridade ele tem sido um precipício, uma garganta que engole muitos jovens brasileiros. Conforme a autora, é importante que essa situação seja repensada e que uma nova relação entre ambos os níveis, ensino médio e educação superior, seja estabelecida (FELIPPE, 2000).

Refletindo sobre a problemática do ensino médio, Abramovay e Castro (2003), reiteram a idéia de Felipe (2000) e salientam que o ensino médio no Brasil, por diversas razões, sempre se configurou como um espaço de difícil equacionamento:

O ensino fundamental é entendido socialmente como um espaço unitário no qual o aluno deve se apropriar de conhecimentos básicos e necessários, de caráter universal. Ao contrário do ensino fundamental e do ensino superior, que, apesar de todos os seus problemas, contam com um certo consenso sobre a sua identidade, o ensino médio carece de tal marca (p.27).

Apesar da falta de identidade que caracterize o ensino de nível médio criou-se, a partir da universalização da educação básica, uma nova e expressiva demanda por este nível, materializada pelo crescimento das matrículas. Um grande número de jovens carentes de alternativas de prosseguimento de escolarização e de preparação para o trabalho passa a procurar escolas de ensino médio que atendam às suas necessidades básicas de aprendizagem (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Se, por um lado, a disseminação da escolarização tem contribuindo para a construção de novos sujeitos sociais, por outro, seu processo de massificação tem produzido

uma série de transformações na nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que a escola se abre a novos contingentes de alunos, ela se vê obrigada a responder a essa demanda sem estar preparada para uma mudança qualitativa que lhe permita lidar com os anseios desse novo tipo de ator (FELIPPE, 2000). Estas transformações trazem o sintoma da ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação dos jovens a uma escola que não foi pensada nem feita para eles.

*Eu não gosto de estudar e a escola não faz nada para eu gostar de ta aqui [...] eu sei que tenho que estudar, mas não venho para o colégio para estudar. Na verdade eu nem sei porque venho para o colégio. Acho que venho por obrigação e para ver meus parceiros. Eu venho, mas não sei porquê (Wagner).*

Os relatos de Carolina, anteriormente citada, e de Wagner mostram que para os jovens entrevistados a escola está desprovida de sentido. Como não conseguem perceber sua importância, distanciam-se dela e enfatizam que o ambiente escolar só tem valor quando proporciona a socialização. Segundo Dubet (1997), muitos alunos são extremamente infelizes na escola. Têm uma relação bastante dura com ela que é compensada por toda a sua vida juvenil, por suas brincadeiras, por seus amigos. Para muitos, “ a situação escolar não tem nenhum sentido” (p. 226).

Na visão dos entrevistados, a falta de sentido da experiência escolar provocará interferências significativas em outras esferas das suas vidas. Segundo eles, o papel desempenhado pela juventude e o futuro da sociedade estarão ameaçados se a escola não buscar alternativas de mudanças.

*Eu acho que o desenvolvimento de tudo é muito rápido. Essa tecnologia, essa coisa mais liberal, tudo acontecendo muito rápido e a escola não ta fazendo nada. É isso que acaba transformando o aluno em alguém despreocupado com a vida. No futuro ele vai ser adulto. Aquilo que ele ta sendo agora, se ninguém for ver o que ta fazendo agora vai se tornar um adulto despreocupado com a vida da sociedade e com o papel dele na sociedade. A gente ta se isolando, não ta fazendo parte da sociedade, não ta construindo nada (Carolina).*

Carolina espera que a escola auxilie os jovens a participarem mais ativamente da sociedade:

*Não dá pra deixar só com a gente. Sozinho a gente não dá importância e isso depois vai influenciar também o nosso país. No próprio profissional do futuro e nas relações que ele (jovem) vai estabelecer com a sociedade.*

Por tais razões, a escola não pode ficar limitada apenas ao currículo e aos conteúdos trabalhados em aula. Para que a experiência escolar tenha sentido, é necessário que a escola promova não só o aprendizado formal como também contribua para que os alunos tenham prazer de estar inseridos neste ambiente e participem mais ativamente do cotidiano escolar.

Concordo com Arroyo (2005) quando diz que a escola é para muitos jovens uma parada certa, porém para muitos mais é uma parada incerta em seu trajeto enlouquecido e grotesco. Um tempo morto. Um parêntese vazio: “Que fazer? Condená-los ou revelar-lhes pedagogicamente que o tempo da escola pode ser uma parada certa, promissora, um tempo cheio?” Mais uma vez vai ficando mais claro, conforme o autor, que o como vemos os alunos é determinante: “Suas trajetórias quando acompanhadas nos revelam que o aluno é

mais do que aluno. Não é um personagem plano, mas multifacetado, como todo ser humano” (p.102).

Ao que tudo indica, a idealização das vivências escolares do passado e a crítica que os jovens fazem das experiências atuais, mostram que as escolas de hoje não estão atendendo satisfatoriamente suas necessidades e expectativas. Quando oportuniza espaços de convivência interpessoal, a escola é agradável aos entrevistados, contudo, mostra-se desagradável quando se distancia dos seus interesses.

Arroyo (2005) alerta para o fato de que a mesma escola é tudo isso, uma instituição carregada de tensões e contraditória, por isso as próprias vivências e lembranças dos alunos são misturadas.

É dentro desse espírito, que considero valiosa a contribuição de Snyders (2001) ao ressaltar que se a escola atraiu e continua a atrair críticas, é porque está profundamente viciada e sua renovação é tarefa urgente. Tais ataques demonstram também a intensidade das esperanças colocadas na escolarização: “a escola é alvo de expectativas demasiado grandiosas para que ela possa satisfazê-las” (p.18). A renovação dar-se-á a partir da visão da escola como lugar de alegria e de satisfação.

Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que o educador e educadora vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver (SNYDERS, 2001, p.12).

O conceito de alegria desenvolvido pelo autor não remete a uma alegria qualquer, um estado de graça, um descomprometimento, um afastamento da realidade e de seus problemas:

A alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é “a atividade de passar para...”. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, “a potência de agir é aumentada”, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão (SNYDERS, 2001, p.42).

A alegria que Snyder (2001) tem em mente é a busca da originalidade, da criatividade, da auto-superação e crescimento constante das potencialidades dos indivíduos. É a diminuição das inseguranças e do medo. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade. E esta alegria, que o autor chama de alegria cultural, está profundamente relacionada com a transformação da sociedade. Nesta perspectiva é que coloca a escola como local de alegria:

A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual (SNYDERS, 2001, p.12).

Conforme o autor, um fragmento feliz que pode vir a transparecer é a própria “alegria incontestável na juventude, pois suas qualidades a tornam apta à alegria” (p. 57). A tendência da juventude à felicidade comprova que a escola, como cultura adulta, pode contribuir para a promoção da alegria. Os jovens, segundo Snyder (2001), dão provas de uma crescente impaciência ante uma escola que lhes oferece pouca alegria. Mas, felizmente, como coloca, podemos encarar a situação pelo lado positivo e concluir que nosso tempo propõe como dever real da reconciliação entre a escola e a alegria.

É preciso resgatar as alegrias escolares vividas na infância e romper com a monotonia instalada no ensino médio. A escola passando novamente a ser vista pelos alunos como espaço promotor de aprendizagens, felicidade e prazer. Para isso, é importante ouvir o que

eles têm a dizer, estar sensível às suas necessidades e anseios, valorizar seus interesses. Desta forma, o espaço escolar passará a ter sentido para os jovens.

### 3.1.3 Vozes Caladas ou Ouvidos Surdos?

*As revistas, as revoltas, as conquistas da juventude  
São heranças, são motivos pras mudanças de atitude  
Os discos, as danças, os riscos da juventude  
A cara limpa, a roupa suja esperando que o tempo mude  
Nessa terra de gigantes...  
(Música: Terra de Gigantes – Grupo: Engenheiros do Havai)*

Existe uma unanimidade, entre os alunos pesquisados, quanto à opinião de que as escolas deveriam estar mais abertas para ouvir o que eles têm a dizer. Os jovens querem participar, ter voz ativa e querem ser respeitados. Para que isso aconteça, considero que as instituições educativas precisam lidar com a juventude de maneira mais positiva rompendo com o estereótipo difundido na sociedade do jovem, como problema social ou como aquele que quer apenas se divertir, consumir e ser bem sucedido. Sposito (1996) toca nessa questão ao afirmar que o estereótipo é aliado íntimo do preconceito, fato criador de enormes dificuldades para aqueles que se dedicam ao trabalho educativo. São palavras da autora: “o estereótipo não permite que interroguemos o sujeito – neste caso o aluno jovem – ao qual atribuímos determinadas características *a priori* e neguemos o direito de fala, isto é, nos neguemos escutar o que ele teria a nos dizer sobre si mesmo” (p.99).

Conforme Abramo (1997), pode-se notar uma divisão entre dois diferentes modos de caracterização dos jovens na sociedade ocidental contemporânea. Em primeiro lugar, no caso dos produtos diretamente dirigidos a esse público, os temas normalmente são: música, esporte, lazer, moda, estilo de vida, ou seja, elementos expressivos de um padrão de

comportamento que inclui a valorização do prazer e do consumo. Para Carneiro (2002), no campo da mídia o jovem aparece como um importante consumidor e, sobretudo, como um definidor de padrões de conduta, com reflexos sobre todas as diferentes gerações.

Em segundo lugar, quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos adultos, no noticiário, os temas mais comuns são aqueles relacionados aos “problemas sociais como violência, crime, exploração sexual, drogadição, ou medidas para dirimir ou combater tais problemas” (ABRAMO, 1997, p. 27). É justamente na fase de transição entre a infância e a vida adulta, que podem ocorrer “falhas” ou “desvios” no processo de integração social (p. 29). Nesta abordagem, supõe-se um caráter potencialmente problemático à juventude, fase da vida fundamental para o processo de transmissão da herança cultural.

A revisão da literatura mostra que o modo como a juventude vem sendo tematizada até os dias de hoje, não abre espaço para o reconhecimento do potencial dos jovens como protagonistas da transformação social. Contrapondo-se a este quadro, Paiva (2000) declara que o jovem, talvez por ser um elemento novo dentro do conjunto da sociedade, um elemento que está se questionando quanto ao valor das coisas e tentando formar sua opinião, seja exatamente o pavio de que muitas sociedades precisam para iniciar o processo de ruptura.

Não tenho a menor dúvida que o jovem é um revolucionário, por estar convivendo com outros jovens, por ter problemas com gerações anteriores, por ter problemas na escola, por sempre duvidar daquilo que lhe é ensinado – muito diferentemente das pessoas que já estão produzindo, de agentes, como os próprios professores e os pais (PAIVA, 2000, p. 42).

O argumento por ele usado é que as novas propostas devem partir dos jovens, “apesar de nossos poderes afirmarem que o jovem tem todos os defeitos do adulto – e mais o da imaturidade” (p. 46). Entretanto, o autor impressiona-se com o fato de que no Brasil a juventude seja uma grande “concentração de gente sem voz” (p. 46), isto é, tem um leque de

temas a abordar e isso não se transforma em mobilizações. Entende que o que falta na juventude brasileira é encontrar seu caminho através da participação no processo democrático: “eu vejo a sociedade se revoltando muito pouco contra atitudes que são chocantes e que as pessoas deixam passar” (p. 46).

Pesquisas nacionais (ABRAMO, 1997; UNESCO, 2004) apontam a ausência dos jovens nos espaços de participação política. As evidências disponíveis indicam uma suposta “apatia juvenil” (UNESCO, 2004, p. 31) principalmente em comparação com as gerações dos anos sessenta e setenta. Esse marcado distanciamento crítico dos jovens a respeito das principais instituições públicas (os partidos políticos, o parlamento, a justiça, a política e outros) estaria ligado a essas instituições e sua dinâmica específica na sociedade atual e não de um questionamento antidemocrático dos jovens. Na realidade, tudo parece indicar que a chamada “apatia juvenil” se relaciona com a desilusão que estariam produzindo instituições que funcionam cada vez mais ligadas a graves problemas relacionados com a corrupção e a falta de transparência e eficácia na gestão (UNESCO, 2004).

Essa questão vem acompanhada de um diagnóstico que identifica nos jovens um desinteresse pela política e de um modo mais geral pelas questões sociais, como resultado da acentuação do individualismo e do pragmatismo que se firmaram como tendências sociais crescentes (ABRAMO, 1997).

Acredito que, hoje, devemos buscar uma análise mais positiva das figuras juvenis, pautadas por outros parâmetros que não a da caracterização juventude apática/consumista/individualista/problemática. Segundo Abramo (1997), os jovens precisam ser vistos como sujeitos capazes de qualquer tipo de ação propositiva, como interlocutores

para decifrar conjuntamente mesmo que conflituosamente, o significado das tendências sociais do nosso presente e das saídas e soluções para elas.

Tais questões me levam a pensar que a escola é a instituição social mais habilitada a instrumentalizar e desenvolver o potencial transformador do jovem. Para que isso ocorra, precisam criar canais de participação estudantil onde os alunos tenham a oportunidade de falar e ser ouvidos. Nos depoimentos analisados, no entanto, os alunos lamentam a inexistência desses espaços e reivindicam o direito de expressar com liberdade suas percepções, necessidades e interesses. Seguem aqui alguns exemplos:

*Acho que o colégio não ouve muito os alunos. Eles têm sempre razão. Nunca adianta nada. Nunca dizem que tão errados, eles nunca querer ver que às vezes o aluno tem razão. Acho chato isso de não escutar o que a gente pensa (Bárbara).*

*Acho que o aluno deve ser mais escutado. Tem que ter mais voz ativa e não tanto o que eles querem. Tem que ver o lado do aluno e entrar num acordo (Maiara).*

*Eu acho que a escola poderia ouvir mais os alunos. Não tem espaço para ouvir a gente (Melissa).*

Apoiada nas reflexões de Arroyo (2005), encontro nas suas palavras boas justificativas para a inexistência de um canal eficiente de comunicação.

A presença dos alunos nas escolas, presença incômoda por vezes, é encarada como uma possibilidade afirmativa de um novo pensar. As formas adolescentes e juvenis de sobreviver, de pensar e de comportar-se se chocam com nossas formas pedagógicas e docentes de pensar e de pensá-los. Formas a que não estamos

acostumados, uma vez que os alunos parecem revelar que vêem o mundo, a escola e o conhecimento, a vida e seus mestres em outra lógica do que a nossa (p. 36).

Um exemplo do conflito entre as lógicas dos adultos e as lógicas juvenis aparece na fala de Carolina quando comenta: “ *Como a gente tem pensamentos diferentes, os jovens e os adultos, é mais difícil para eles aceitar certas coisas. Nós somos muito rápidos no raciocínio e mais liberais no pensamento. Sei lá, a gente tá mais ligado nesses avanços e eles não*”.

De acordo com Dubet (1997), a escola precisa ver o lugar dos jovens uma vez que hoje existe uma “guerra fria” entre eles e a escola (p. 227). É necessário refundar um trabalho educativo sobre o aprendizado de um tipo de democracia escolar na qual as regras de vida em grupo sejam definidas, aplicadas e recíprocas. É preciso que a escola aceite que haja uma vida adolescente e que não a considere como um desvio. Além disso, é preciso dar um quadro a esta vida adolescente, é preciso que os alunos façam outras coisas que não seja assistir às aulas no colégio, mas eles devem fazê-los num quadro normativo, com regras que os eduquem.

O autor exemplifica:

Nos anos 80, o colégio das Minguettes era um colégio violento, catastrófico. Chegou um diretor que disse: Bom vamos fazer duas coisas simultaneamente, insisto, simultaneamente. Primeiro vamos estabelecer uma disciplina mecânica, estúpida: quem brigar será expulso, quem xingar um professor será expulso, quem roubar será expulso, portanto sem negociação. Segundo, e ao mesmo tempo, qualquer aluno que brigar, que insultar professor(...) sabemos que ele apresenta alguma dificuldade e ele terá a possibilidade de falar a respeito com os adultos. Mas isto não impede que ele seja expulso, ele seja punido. Os alunos se deram conta de que nem tudo era possível e portanto a taxa de violência baixou sendo que podiam também ser ouvidos e ajudados (DUBET, 1997, p. 229).

No relato sobre a experiência no Colégio das Minguettes na França, aparece fortemente anunciada a idéia de que ao ser ouvido o aluno tem a sensação de que seu

problema será levado em conta. Portanto, vejo que a atitude de escuta e o diálogo entre a escola e os alunos é uma das melhores formas de aproximação entre essas lógicas distintas.

Arroyo (2005) apresenta uma contribuição:

Reaprender a ver e escutar os alunos pode ser um novo tempo educativo. Abrir-nos aos alunos, crianças, adolescentes, jovens e adultos pode ser a melhor forma de abrir-nos aos complexos e tensos processos de se constituírem humanos. (p.92)

Brunel (2004) complementa as idéias de Arroyo ao alertar para o fato de que carecemos de uma tradição de escuta aos alunos. Esta dificuldade de abertura é conseqüência de uma visão autoritária de educação ainda hoje presente em nossa sociedade.

A experiência que tive com as entrevistas, mostra que se a escola der a palavra aos alunos, eles terão muito a contribuir. Por outro lado, ao silenciá-los, reforça comportamentos apáticos e desinteressados. Julia confessou que procura levar ao conhecimento da direção seus descontentamentos, mas não encontra respaldo: *“Acho que as coisas que a gente não gosta são levadas para a direção. A gente pode ter vários argumentos suficientes para realizar alguma coisa e o colégio não aceita, daí a gente acaba desistindo”*.

Os alunos percebem que, por um lado, as escolas estão atentas às mudanças para atender melhor suas expectativas, por outro, deveriam consultar os jovens através de pesquisas para saber o que pensam.

*Primeiro eu faria uma pesquisa com os alunos para ver o que eles gostariam. Claro que não poderiam ser coisas absurdas. Eles fazem mais o que eles querem e muitas vezes não é o que os alunos estão querendo (Paulo).*

*Acho que para resolver esse problema eu faria uma pesquisa com os professores e com os alunos para saber o que o aluno pensa e o que está achando de tudo na escola (Maiara).*

Brunel (2004) postula que escutar é mais que ouvir, “é tentar, pela fala do outro, entendê-lo na sua inteireza, é prestar a atenção nos seus gestos, nos momentos em que sorri ao lembrar de algo ou da tristeza pela dor que aquelas palavras causam” (p. 24). Escutar, conforme a autora, é construir juntos um diálogo prazeroso.

O Relatório de Políticas Públicas para Juventudes da UNESCO (UNESCO, 2004), corrobora esta idéia e acrescenta que uma das formas efetivas de iniciar o processo de transformação social (incluo também a transformação escolar) é através da consulta pública com a participação popular.

A consulta pública é mais do que apenas ‘ouvir’ os jovens. Significa trabalhar de e com os jovens e não somente para. Desta forma, os jovens são vistos como atores e sujeitos de direito importantes e não como problema a ser resolvido (UNESCO, 2004, p. 69).

Um questionamento se faz necessário: Os profissionais das escolas têm tempo e disposição para escutar o que os alunos querem dizer?

Para Arroyo (2005), o trabalho na escola é sempre apressado e para um diálogo, ou uma escuta atenta, precisamos não ter pressa: “deveríamos ter todo o tempo do mundo para ouvir” (p. 84). Diante do corre-corre da vida escolar, é importante que a escola crie estratégias diferenciadas que promovam a participação dos alunos. Os entrevistados mostram interesse em falar, mas encontram poucos espaços de expressão. Pude ver, como mostra o depoimento

a seguir, que quando percebem possibilidades reais de participação na vida escolar engajam-se com grande dedicação:

*Eu participo da comissão de formatura. É bem difícil, mas é legal. A escola tá dando apoio, mas é a gente que corre atrás e organiza tudo. Acho que é melhor assim porque a formatura sai do nosso jeito. Sei lá, fica com a nossa cara. Teve uma reunião para conversar com os pais. Nós levamos tudo organizado, foram mais de cem pais e doze adolescentes explicando onde seria investido o dinheiro. Foi difícil explicar. A gente teve que assumir uma atitude de professor e a gente viu como o professor sofre! Eu tremia muito, mas no final foi importante pra a gente ter responsabilidade (Maiara).*

Os entrevistados sentem-se valorizados, quando a escola encoraja-os a assumir determinadas responsabilidades. Destacam a presença de três canais de participação dos jovens na escola: a liderança de turma; o grêmio estudantil e o trabalho voluntário. Percebem, no entanto, que tanto a liderança quanto o grêmio estudantil carecem de um maior reconhecimento perante os alunos e a instituição.

No primeiro caso, a análise dos relatos mostra que não existe um trabalho efetivo da escola no sentido de auxiliar os jovens representantes e os demais alunos a compreender como se dá o processo democrático. Os alunos acabam desqualificando a liderança e imprimindo uma idéia errada a ela. Paulo e Márcio exemplificam:

*Eu fui com outro cara e ganhei a votação. Cada um dizia quem queria, daí eu fui o líder. Eu sou líder já faz seis anos. Acho normal, sempre sou eu.. Acho que a turma tem uma idéia errada de líder. Acha que líder é o cara que serve para mandar e nada a ver. É normal.*

*Não faz nada de especial, só que às vezes tem que ter mais pulso para falar com o pessoal (Paulo).*

*O meu vice-líder é muito vagabundo, não faz nada, daí vem a turma e cobra de mim. O meu vice não me ajuda, por isso às vezes eu faço mal e acabo me sentindo mal. Às vezes eu prefiro não fazer para não ser criticado. Prefiro ser criticado por não fazer do que por fazer mal. Eu tento fazer o que posso (Márcio).*

As entrevistas revelam que os jovens não confiam na sua capacidade de transformar a escola. Querem ser ouvidos, mas esperam que as ações rumo à mudança venham da instituição. Quando solicitados a falar, expressam-se como agentes de mudança, mas quando precisam agir ficam imobilizados diante dos fatos. Percebo que a escola ao não reconhecer as potencialidades dos jovens contribui para essa atitude de *esperar para ver o que vai acontecer* prevaleça. Com o grêmio estudantil não é diferente, salvo a exceção da mobilização dos representantes para organização de eventos festivos. Wagner declara que o grêmio estudantil “*não tem nenhum tipo de poder*”, ou seja, não é uma instância institucional representativa dos alunos por não conseguir levar adiante nenhuma das propostas: “*a representação dos alunos é fraca. Tem que conseguir levar o que os alunos querem para quem comanda a escola*”. Além disso, o grêmio não é levado a sério por pensar só em festividades: “*era para eu ser o presidente esse ano só pelo futebol, de arreganho, né [...]. Ah! Também porque curto festa*”.

Sposito (2000) ressalta a dificuldade das formas tradicionais de organização estudantil em agregar novos interesses e constituir bases efetivas de representatividade. Novos grêmios tendem a aparecer, nem sempre com possibilidades de atuação no interior da escola e sem levar em conta a insatisfação do jovem perante a escola. A autora mostra que é possível

transformar o sentido da escola ao dar um novo significado para o conhecimento, para a informação e para a cultura a partir da constituição de atores jovens. Na condição de portadores de uma identidade coletiva construída, na maioria das vezes, de forma distante do universo escolar, pode haver um percurso de volta à escola, não como aluno isolado, mas como grupo. Esse novo encontro enfrenta resistências da cultura escolar e de seus profissionais – técnicos, professores e funcionários.

Uma possibilidade importante de ação do mundo adulto escolar reside na sua capacidade de dialogar com essas formas. Trata-se de pensar a escola como mais um dentre os espaços propícios à constituição de sujeitos que tentam compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade atual (SPOSITO, 2000). Conforme Carneiro (2002), esta é a idéia do protagonismo juvenil no âmbito da escola. Criar na escola espaços contínuos de expressão, articulação e valorização da identidade do jovem resgatando a singularidade de sua experiência humana:

Ao buscar uma posição de centralidade para o jovem e sua cultura no palco da escola, o protagonismo juvenil pede licença para entrar na escola e aí ser uma energia germinadora de processos de aprendizagem no plural (CARNEIRO, 2002, p. 107).

O terceiro canal de participação citado pelos jovens é o trabalho voluntário. Carolina explica que sua escola começou a participar de um projeto de voluntariado que agrega outras instituições educativas da cidade. A aluna ressalta a importância dessas iniciativas: *“Esse ano o colégio está participando de um projeto de voluntariado que é importante para o aluno entender sua importância social”*. Julia anima-se ao falar sobre o voluntariado:

*O trabalho voluntário! Achei muito legal. Faço numa creche. Tenho vários amigos de outras escolas que fazem trabalho voluntário e o meu colégio não tinha ainda. É que para*

*fazer um trabalho assim demora. São três horas por semana para ajudar e o pessoal da nossa idade não quer. Foi uma iniciativa que achei bem legal porque reúne uma galera do colégio que ta a fim de ajudar.*

O voluntariado possibilita aos jovens adquirir experiências que lhes ajudam a amadurecer e conhecer mais e melhor seu entorno. Além de estimular a consolidação de instâncias de participação, com um significado devidamente valorizado pelos jovens, essas iniciativas permitem o enfrentamento de estigmas existentes, centrados na imagem de jovens como problema. Uma abordagem participatória juvenil contribui para estimular o interesse dos jovens e seu senso de responsabilidade bem como aproveitar idéias inovadoras e abordagens criativas em projetos ou programas (UNESCO, 2004). Além disso, o trabalho voluntário é um aprendizado enorme porque transfere para a vida muita experiência, amplia as relações, dá um novo sentido à educação escolar (CARNEIRO, 2002).

Os jovens devem ser vistos pela escola não como uma ameaça, um problema ou como sujeitos que não têm contribuições a fazer, mas como parte real da solução dos problemas e fontes inesgotáveis de idéias. O jovem deve participar junto com professores, técnicos e funcionários das ações desenvolvidas no espaço escolar assumindo o papel principal como agente de transformação.

## **3.2 O ENSINAR E O APRENDER**

### **3.2.1 Ensinar é Passar e Aprender é Pegar?**

*Eu presto a atenção no que eles dizem*

*Mas eles não dizem nada*

*(Música: Toda forma de poder – Grupo: Engenheiros do Havai)*

Os jovens do presente estudo, ao avaliarem o processo de ensino e aprendizagem, centram sua atenção na transmissão de informações, com destaque na responsabilidade da ação do professor em *passar* os conteúdos com clareza para que possam *pegá-los*. Nas entrevistas falam que cabe ao professor *explicar tudo para o aluno pegar a matéria*. Muito do que afirmam remete a uma concepção de educação em que os professores ensinam as matérias convencionais e exigem que os alunos acumulem os conteúdos, bem como promove a divisão disciplinar favorecendo a fragmentação dos saberes. A ação transmissiva não se esgota no ensinar e no aprender, prolonga-se no processo de avaliação que se baseia na reprodução das informações *passadas* pelo professor. Nessa perspectiva os jovens não participam do processo de ensino e aprendizagem, pelo contrário, assumem uma postura de meros receptores dos conteúdos transmitidos pelo professor.

Carolina expressa claramente essa situação:

*Tem professores que tem dificuldade em passar as matérias para os alunos. Então, tem matérias que eu vejo que tenho mais dificuldade em pegar ou saber porque foi passado para mim de uma forma diferente que eu não consegui pegar, captar (Carolina).*

Wagner acrescenta:

*O professor fica lá, só fala e fala. Eu não presto a atenção em nada, pego algumas coisas no ar e vou bem nas provas. Só que não sai uma nota tão boa no boletim porque não faço as atividades e trabalhos.*

Em poucas palavras, para os jovens entrevistados, aprender é pegar, e ensinar é passar conhecimento. Grillo (2002) refere que estamos diante da conhecida perspectiva acadêmica, que visualiza o professor como um especialista e difunde que há apenas uma forma de dar aula, aquela em que o professor expõe conteúdos seqüencialmente estruturados, explica-os, define termos e conceitos, dá exemplos, propõe exercícios e atividades atendendo a um programa pré-estabelecido.

Neste contexto, a fala de Carolina evidencia o poder do professor que, tomado do seu saber, tem como função *passar* o conhecimento. A aluna acredita que aprenderia mais se a professora, inicialmente fornecesse informações gerais ou, em suas palavras: “*desse bem explicado e firmasse isso fazendo exercícios para o aluno pegar e ir bem na prova*”. Carolina destaca essa postura do professor como necessidade que se impõe a uma aprendizagem significativa.

O sentido de passar e pegar expresso nas entrevistas são semelhantes ao que Paulo Freire (2001) nomeou de educação bancária, ou seja, depósitos e saques do conhecimento não refletido que deformam a criatividade tanto do educando como do educador. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a própria produção ou a sua construção” (p. 52).

Grillo (2002) afirma que a crença de que há apenas uma forma de se dar aula, em que só o professor deve falar, está ainda hoje presente entre nós. Há alguém detentor do conhecimento, o qual necessita ser transmitido àquele que não conhece, o que confere ao professor um status de superioridade.

Conforme a autora, a ação desse professor encontra explicação no empirismo metodológico, segundo o qual o conhecimento existe pronto no exterior do sujeito que aprende. O ensino se reduz à transmissão de conhecimento e a aprendizagem do aluno, à absorção do conhecimento transmitido pelo professor.

Há pouco espaço e tempo para a construção, reflexão e interação. De acordo com Arroyo (2004), a aprendizagem fica reduzida ao domínio de habilidades, saberes e competências. Os questionamentos sobre o que ensinar – a partir das reflexões deste autor, destacam que há assuntos que precisam ser trabalhados com os estudantes que não se enquadram, na maioria das vezes, nas áreas de conhecimento tradicionais e, conseqüentemente, não fazem parte das disciplinas, sendo, pois, excluídos das aulas. A verdade é que as disciplinas, como estão estruturadas hoje não dão conta da vida real.

A escola precisa começar a ser um espaço para aprender a viver. Para Arroyo (2004), é necessário redescobrir o vínculo entre a sala de aula e a realidade social. Aprende-se pela aquisição de conteúdos, de informações, mas também participando, vivenciando sentimentos e emoções, fazendo opções, tomando atitudes, escolhendo procedimentos.

Apesar dos entrevistados supervalorizarem os conteúdos e a ação transmissiva do professor como favorecedores de uma boa aprendizagem, entram em contradição quando afirmam que não conseguem aprender somente com a passagem de informações. Solicitam aulas diversificadas com a utilização de outros recursos metodológicos que não só a exposição oral:

*Acho que os professores precisam fazer coisas alternativas e não fiquem só explicando a matéria e fazendo exercícios para a gente pegar. Em inglês, por exemplo, as aulas poderiam ser mais diversificadas. Sei lá, fazer apresentações, trabalho em grupo, ouvir música, conversar com gente de outros países pela internet. Aulas dinâmicas! Aulas que a gente conseguisse pegar o conteúdo que a gente não pega (Melissa).*

Este posicionamento revela a insatisfação da aluna no que se refere a perspectiva transmissiva. Mostra também que os jovens não aprendem apenas na *passagem* dos conteúdos e sim na interação com seus professores e colegas. A este respeito, Arroyo (2004) afirma: “os aprendizes se ajudam trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando” (p. 166).

Pelo que pude observar nas entrevistas, as trocas entre os alunos se dão basicamente fora da sala de aula, uma vez que nesse ambiente existe pouco espaço e tempo para a interação. Os períodos são curtos, quarenta a cinquenta minutos em média, os professores entram e saem das salas com seus programas pré-determinados e, os conhecimentos, milimetricamente divididos por disciplinas, promovem a idéia de que é possível aprender por compartimentos isolados.

Arroyo (2004) argumenta que a cultura escolar tende a “curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento” (p. 65). Para o autor é mais fácil “nivelar tudo e administrar os alunos como objetos quantificados, cortados e recortados” (p. 65). Contudo, nem sempre o mais fácil é o mais pedagógico.

As normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas. Educandos e professores tratados como números. Os alunos são normatizados, enquadrados como coisas, por critérios que

nada tem a vez com os tempos do seu desenvolvimento, mas têm a ver apenas com os calendários civis e escolares (ARROYO, 2004, p. 65).

Os alunos entrevistados não argumentam a favor ou contra a divisão disciplinar, até porque não conhecem outro processo de escolarização. Contudo, queixam-se que o currículo escolar privilegia algumas disciplinas em detrimento de outras:

*Tem coisas nada ver como um período só de geografia por semana. É muito pouco! Tem que tirar das outras matérias. Tira de educação física que tem dois. Geografia para mim tem a mesma importância de matemática e português que a gente tem quatro ou cinco períodos por semana. Com um período não tem como pegar. O professor chega na aula e dá, dá, dá matéria. Coitado, né? (Julia).*

Arroyo (2004) mais uma vez esclarece que os conteúdos nunca foram fechados em grades, nem prestam a serem disciplinados em disciplinas. Apesar disso, segundo Hargreaves (2001), o currículo baseado na divisão disciplinar é considerado como uma “norma sagrada” no ensino médio.

Esta concepção é um “legado do início do século XX – uma época em que os alunos das classes trabalhadoras estavam começando a aproveitar as oportunidades do ensino médio” (HARGREAVES, 2001, p. 114). Baseado em dados históricos, o autor afirma que o estabelecimento de unidades industrializadas na década de vinte, consolidou o predomínio da divisão das disciplinas no currículo do ensino médio.

Os sistemas de ensino, conforme Hargreaves (2001), evoluíram de pequenas academias de especialização em determinado assunto para elites selecionadas a extensões de sistemas semelhantes “a fábricas de educação em massa, onde estudantes eram processados

em grandes lotes e divididos em grupos ou turmas graduadas por idades” (p.12). Essas estruturas de educação, delineadas para a época das grandes fábricas, estabeleceram as condições básicas para boa parte do ensino médio de hoje. Embora o ensino possa ter mudado, as estruturas de divisão, departamento e aulas expositivas têm sido reproduzidas de geração a geração.

Penso que, apesar dos esforços contínuos dos trabalhadores da educação, ao analisarmos a sala de aula e as aulas de hoje e ao compararmos com a de décadas atrás não encontraremos alterações verdadeiramente significativas. A fala dos jovens mostra que o currículo escolar promove um encarceramento dos conteúdos a serem estudados durante o ano. O processo de ensino e aprendizagem está fragmentado em períodos de quarenta e cinco minutos. Os horários são rigidamente cumpridos: sinal para o intervalo (em algumas escolas semelhante à sirene dos carros da polícia), hora de ir ao banheiro, hora de falar, sinal para sair (talvez o mais comemorado). Ainda hoje vemos alunos sentados em classes enfileiradas, copiando do quadro tudo que o professor escreveu e, conseqüentemente repetindo todas as informações sem criar nada de novo. Com isso, a apatia, o desânimo e a monotonia tomam conta do contexto escolar.

Ao falar em insatisfação lembro imediatamente do clip feito pela banda *Pink Floyd* para a música *Another Brick in The Wall*. As imagens que guardo na memória trazem crianças de uma escola comportando-se como se estivessem em uma linha de montagem de uma fábrica. O professor assume o papel de um coordenador de produção e os alunos cumprem a função de meros empregados vivendo um processo de repetição sem fim. No final, pelo que recordo, as crianças conseguem rebelar-se e transformar toda a estrutura instituída:

*We don't need no education  
 We don't need no thought control  
 No dark sarcasm, in the classroom  
 Teachers leave then kids alone  
 Hey teacher leave us kids alone  
 All in all it's just, another brick in the wall  
 All in all you're just, another brick in the wall*

*Nós não precisamos de nenhuma educação,  
 Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento,  
 Nenhum sarcasmo sombrio na sala de aula  
 Professores, deixem as crianças em paz  
 Ei, professor! Deixe as crianças em paz  
 No total, é apenas um tijolo no muro,  
 No total, você é apenas um tijolo no muro*

O modelo de escola relatado pelos alunos entrevistados diferencia-se em muito pouco das lembranças antigas da música e do clip: a escola como uma fábrica de produção em massa, no caso, indivíduos não pensantes dispostos a absorver e a consumir modos de ser e de viver que não são os seus vivendo em uma sociedade ausente de sentido.

A divisão do currículo por disciplinas está relacionada a análise que os alunos fazem do processo de ensino e aprendizagem como transmissão e acúmulo de informações. Visto que não existe tempo nem espaço para vivenciarem outro modelo de educação, passam a acreditar que o *ensino forte* ou *puxado* é aquele que promove o maior acúmulo de conteúdos, prepara para o vestibular, transforma-os em bons concorrentes no mercado, bem como reprova aqueles que não conseguem atingir um bom resultado.

As expressões *ensino* e *colégio forte* ou *puxado* foram constantemente enfatizadas nas entrevistas. Melissa, ao ser questionada sobre o significado da expressão *ensino forte* assinala que não tem subsídios para responder uma vez que nunca estudou em *colégio forte*. A aluna

afirma: *“meu colégio não é forte. Não acho forte porque nunca tive dificuldade. Acho que é normal. Colégio forte rala os alunos nas provas e o ensino é puxado. Aqui deixa a desejar”*.

Para Paulo, o ensino da sua escola *“é bom, mas não muito”*. Acredita que *“os outros colégios têm o ensino bem mais puxado”* e que sua escola *“poderia ser mais forte para todo mundo ficar no mesmo nível”*. A preocupação de Paulo está ligada a concorrência futura com aqueles alunos que estudaram em escolas onde o ensino, na sua visão, é *“mais forte”*.

Os depoimentos enfatizam que a absorção ou acúmulo dos conteúdos são vistos como potencialidades para o sucesso destes alunos no futuro. A avaliação baseia-se na reprodução das informações *passadas* pelo professor. É ele quem decide sobre o que vai ser ensinado e como vai avaliar.

A equação parece simples: a nota é igual a transmissão mais o acúmulo ( $N = T + A$ ). A aparente simplicidade encobre a complexidade da avaliação:

*Acho que o professor deveria avaliar o aluno como um todo, todo o conjunto. Acho que assim a gente saberia como está sendo avaliado. Do jeito que está eu fico me perguntando de onde saiu aquela nota porque eu não sei. Do que me adianta aquela nota? Será que eu aprendi de verdade tudo que coloquei na prova? (Maiara).*

Questionamentos como os de Maiara são pertinentes e instigam a reflexão. Jussara Hoffmann (2004), pesquisadora da temática da avaliação, afirma que investigar a ação avaliativa implica em investigar como o professor concebe a relação sujeito e objeto na produção de conhecimento:

Se o professor concebe a aprendizagem como algo externo ao sujeito, ação que o meio exerce sobre o sujeito, independe de sua atividade, caberá então ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. O que não ocorrerá, caso ele não sofra adequadamente a ação dos estímulos: não estiver presente, não cumprir as tarefas e leituras solicitadas ou não estiver atento às explicações (HOFFMANN, 2004, p. 111).

Segundo a autora, essa visão de conhecimento veicula-se a uma prática avaliativa de observação e registro de dados: “o aluno é o que o professor observa sobre ele, fugindo às interpretações subjetivas, coletando dados precisos e o máximo possível fidedignos” (p. 122). Tal visão, ainda é imperativa no ensino médio e se manifesta de forma radical na prática avaliativa.

Wagner constata a necessidade de uma mudança no sistema de avaliação:

*Não acho as notas importantes. Sou contra as notas e acho que a avaliação deveria ser outra. Não sei qual, mas deveria ser outra. Tu pode não fazer nada, não prestar a atenção em nada, estudar em casa e ir bem. Isso é chato.*

Hoffmann (2004) apresenta a perspectiva de uma avaliação mediadora que pretende, essencialmente, “opor-se ao modelo do transmitir-verificar-regstrar e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador” (p. 114) a fim de favorecer a troca de idéias entre e com os alunos.

Torna-se evidenciado, portanto, a necessidade de uma reforma no currículo e na avaliação, a fim de atender as demandas dos alunos jovens, rompendo com a absorção passiva e buscando o envolvimento ativo desses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.2.2 As Escolas e o Vestibular

*Chegou a vez do nosso ritual  
E se você quiser entrar na tribo (...)  
Ter carro do ano, TV a cores, pagar imposto, ter pistolão  
Ter filhos na escola, férias na Europa, conta bancária, comprar feijão  
Ser responsável, cristão convicto, cidadão modelo, burguês padrão  
Você tem que passar no vestibular  
(Música: Química – Grupo: Legião Urbana)*

Na visão dos pesquisados o vestibular é um acontecimento muito significativo nas suas vidas, pois, além de estar associado a uma etapa de transição – saída da escola e ingresso na universidade – significa o momento de decidir sobre o futuro. Nenhum deles fez qualquer tipo de referência quanto a não prestar o exame, pelo contrário, afirmam de maneira reiterada que sair do ensino médio implica em fazer vestibular, mesmo não sabendo ainda qual curso escolher.

Com relação às escolas, a análise dos depoimentos indica uma preocupação com os conteúdos curriculares visando, principalmente, a preparação para o vestibular. Por conta disso, o aluno precisa se esforçar e dominar os saberes *passados* para ter condições de ser aprovado no final do ano letivo e, concluído o ensino médio, obter êxito no vestibular. Neste contexto, poucas atividades são práticas e vinculadas ao cotidiano nas quais o aluno possa interagir com o conhecimento, com seus colegas e professor, bem como possa contar com a possibilidade de criar e gerar novos saberes.

Em geral, as aulas são programadas objetivando apenas o crescimento cognitivo. Tendo em vista que o foco da atenção está na aprendizagem dos conteúdos escolares e na capacitação dos alunos para o vestibular, o desenvolvimento das potencialidades afetivas e sociais dos jovens fica em segundo plano.

Conforme os relatos, os jovens passam os últimos anos do ensino médio voltados, quase que exclusivamente, para o vestibular. As escolas oferecem atividades extracurriculares como aulas de redação, cursos de capacitação, trabalhos de orientação profissional e provas que simulam o exame. Além disso, investem especialmente na infra-estrutura das salas das turmas do terceiro ano. São espaços equipados com ar condicionado ou ventiladores especiais, cadeiras confortáveis e mesas espaçosas.

Os fragmentos retirados das entrevistas ilustram:

*A gente faz provas com questões de vestibulares. Dão vários exercícios para fazer (Maiara).*

*Tem laboratório de redação e simulado para a gente se preparar. Também tem laboratórios de capacitação para a gente treinar para o vestibular. Eu só acho que aqui deveria ter uma preparação maior. O ensino deveria ser mais forte e voltado para o vestibular como nos outros colégios que têm um preparo maior. Aqui não é suficiente (Paulo).*

É marcante principalmente na fala de Paulo, o destaque que atribui ao nível das escolas quanto à preparação para o vestibular. Pontua que existem alunos que buscam outras instituições educativas para concluir o ensino médio a fim de obter aprovação nos exames. Não percebe, entretanto, que o problema da aprovação é muito mais complexo do que simplesmente estudar na *escola mais forte*. Remete a uma estrutura social que não está organizada para receber todos os jovens que desejam ingressar nas universidades.

Concordo com Lucchiari (1993) quando afirma: “Está evidente a contradição social a cuja mercê estamos. Pois, se de um lado o jovem é estimulado pela sociedade a fazer um curso superior, por outro, essa mesma sociedade, por meio do Estado, do sistema educacional que ele oferece, não dá condições a todos de cursá-lo” (p. 136).

Outro autor que analisa a questão do vestibular, porém de uma forma mais poética e nem por isso menos séria e profunda, é Rubem Alves (2002), que faz uma crítica severa aos exames e enfatiza que “são uma das maiores pragas da educação brasileira” (p. 15). Afirma também, que o maior efeito do vestibular tem sido o seu poder de moldar e determinar os padrões da educação nas escolas de ensino médio e até mesmo de ensino fundamental.

Conforme o autor, os pais são cúmplices neste processo, por exercerem pressões sobre as escolas no sentido de que elas se transformem em instituições dedicadas a preparar para os vestibulares. São suas palavras: “boa escola é aquela que segue os modelos dos cursinhos. Aquelas que não se ajustam estão condenadas à marginalização: instituições inúteis que não preparam para os vestibulares” (p. 16).

Existe uma quase unanimidade entre os alunos quanto à opinião de que estão mais bem preparados para o vestibular aqueles que estudam em escolas cujo ensino é voltado basicamente para a realização destas provas. Preocupadas em atender a esta demanda algumas instituições particulares, com interesses comerciais, acabam transformando-se em escolas-cursinho. Como a concorrência é grande, ganha aquela que propuser mais atividades que envolvam os jovens na corrida a uma vaga na universidade.

Para Lucchiari (1993), os cursinhos são geralmente empresas que se especializam na arte de preparar, atingindo uma grande população da classe média, que tem uma necessidade que seus filhos ingressem na universidade. Como existe uma grande diferença entre a demanda e a oferta de vagas no ensino superior, a concorrência é cada vez mais exacerbada. Assim, enquanto houver concorrência, os cursinhos se manterão no mercado: “sempre haverá espaço para a competição que esse fato provoca e é muito bem aproveitado pelos dirigentes dos cursinhos” (p. 137).

Com base neste pressuposto, entendo que as escolas-cursinho partem destes mesmos princípios e têm objetivos similares. Em entrevista ao Caderno Vestibular do Jornal Zero Hora, Becker (2005) esclarece que a escola não pode perder a realidade de vista e ter o vestibular como objetivo é miopia curricular. Afirma também, que “é um absurdo e uma incompreensão da finalidade educativa. A escola deve ter em vista a formação integral do aluno e não um concurso” (CADERNO VESTIBULAR, 2005, p. 01).

Em contrapartida, o diretor de uma das escolas entrevistadas para a reportagem do jornal refere:

*Lamento esta preparação precoce, mas não tenho sentimento de piedade porque o vestibular faz parte da vida escolar. É o sucesso dos onze anos de estudo. Não fazemos um treinamento, mas uma preparação branda para desenvolver o raciocínio e a interpretação dos conteúdos (p. 01).*

O espírito de competição está implícito na fala deste diretor. Esta postura demonstra que o foco de investimento da sua instituição é a preparação para o vestibular. Não vejo tal

preparação como branda como refere na entrevista, mas como um treinamento especializado que visa à aprovação no concurso que está por vir.

Como estas e outras escolas trabalhariam se não houvesse vestibular? Alves (2002) argumenta que na ausência dos concursos não haveria mais sentido de preparar os alunos, assim o ensino se desligaria da competição e do medo: “as escolas seriam obrigadas a repensar a sua pedagogia e a sua filosofia de educação: teriam de encontrar formas de ensinar em função do valor intrínseco das disciplinas, já que não poderiam mais acenar com a ameaça dos vestibulares” (p. 31).

Pensar em futuro, para esses jovens, remete imediatamente a idéia de prestar vestibular. Nas falas emergem reações de expectativa, indecisão quanto ao curso a escolher, medo de não ser aprovado. Ao mesmo tempo, surgem projetos de vida profissional grandiosos como ser governador do estado e ministro. Muitas dúvidas e poucas certezas, como mostram os exemplos a seguir:

*Dá um friozinho na barriga, mas é na boa. Quero fazer medicina, mas se eu não passar vou fazer vestibular para outra coisa. Penso também em montar uma banda ou seguir profissionalmente com o karatê (Melissa).*

*Eu quero passar logo, mas é difícil porque a concorrência é grande (Paulo).*

*Sou muito ligado em política. Quero fazer direito para ser governador do estado, senador, deputado. Acho que presidente não porque é muito pesado. Acho que ter um ministério é legal (Márcio).*

Na análise de Snyders (1995) estes são os “estudantes clássicos” (p. 23), isto é, começam imediatamente o curso superior ao sair do ensino médio, ainda não tem responsabilidades com família, e dispõe para o estudo, de todo o seu tempo. A universidade para esses jovens, é vista como um prolongamento do colégio, quase sem interrupção.

Os estudantes clássicos seguem seus gostos pessoais na escolha da profissão ou se inscrevem “a reboque dos encontros, das modas do momento” (p. 29).

Além das considerações do autor, vejo que os depoimentos trazem também sonhos, e uma grande expectativa de êxito no futuro, independente da opção do curso. Por isso, penso que o vestibular é apenas uma etapa na vida destes jovens. Não é, de forma alguma, a vida deles. Condicionar a trajetória escolar, os conteúdos e as disciplinas a uma mera preparação, é fechar os olhos para as demais possibilidades que a escola pode oferecer a eles.

### **3.2.3 Novos Tempos, Novas Perspectivas**

*Somos quem podemos ser*

*Sonhos que podemos ter*

*(Música: Somos quem podemos ser - Grupo: Engenheiros do Havai)*

Mudanças sociais, econômicas e políticas. Inovações tecnológicas, globalização, mundo de incertezas. Mudanças de toda ordem invadindo o cotidiano de crianças jovens e adultos. Tantas transformações implicam em novas exigências para as escolas, que precisam rever conceitos e posicionamentos, pois não atingem mais as expectativas de muitos alunos.

Para Grillo (2002), é fácil entender a necessidade de um novo paradigma de educação, o qual era orientado por referenciais de outros tempos. Tempos em que a ciência era vista

como pólo centralizador da veracidade do conhecimento, o saber, de certa forma, era confundido com conhecimento científico, e o ensino, por basear-se no conhecimento acabado, valorizava as certezas e as respostas únicas.

Hoje, certezas são questionadas e postas em dúvida. A instabilidade e a fragilidade das relações familiares e sociais, a falta de confiança no futuro são fatores que interferem na vida desses jovens e, por conseguinte, repercutem no cotidiano da sala de aula.

Segundo Melucci (1997), o momento atual tornou-se menos previsível, tudo dependerá da escolha de cada um. Nas sociedades do passado a incerteza com relação ao futuro, em geral, era resultante de eventos aleatórios e incontrolláveis (epidemias, guerras, colapsos econômicos), raramente envolvia a posição de cada uma, seu nascimento e contexto familiar eram determinantes. Atualmente, a juventude convive com a incerteza, com medos e com uma certa descrença no futuro. Apesar disso, o autor percebe a juventude como tempo de possibilidades.

Diante da imprevisibilidade do quadro atual e de uma juventude criativa que apresenta inúmeras propostas de inovação, solicitei que cada aluno entrevistado respondesse o seguinte questionamento: Se tivesses a oportunidade de transformar a tua escola, o que mudarias? Para minha surpresa, obtive depoimentos muito similares:

*Assim, como se fosse mágica? Bah! Que legal! Acho que mudaria as aulas (Márcio).*

Atividades diversificadas utilizando músicas e filmes, projetos interdisciplinares, trabalhos de campo, uso freqüente do laboratório de ciências, atividades esportivas, passeios

de integração, trabalhos em grupo e uso do computador foram algumas das idéias sugeridas pelos entrevistados para tornar as aulas mais prazerosas e interessantes.

Escutando atentamente a fala dos jovens, constatei a reiteração de que a escola é um ambiente apreciado quando promove encontros entre amigos e favorece a socialização e o convívio. Já a rotina de estudos e as aulas, que também fazem parte da escola, são vistas como obrigatoriedade e não como satisfação. Por isso, ao serem questionados sobre o que transformariam na escola, pensaram imediatamente nas aulas.

Paulo e Maiara, empolgados com a possibilidade de mudança, sugerem:

*Eu acho que o ensino podia ser mais diversificado. Deveria ter mais saídas de campo, trabalhos com informática, coisas ligadas ao dia-a-dia fazem com que o aluno aprenda melhor. Não só coisas no quadro que cansa bastante ficar quatro horas olhando para o quadro e depois ir para casa estudar e no outro dia olhar para o quadro de novo (Paulo).*

*Acho que tem gente que não tem vontade de estudar, que não tem ânimo porque não tem nada que chame a atenção e que estimule. Aula muito teórica e muito expositiva cansa! Se tivessem coisas mais dinâmicas que chamassem a atenção, talvez o aluno tivesse mais ânimo. Acho que eu faria mais jogos interativos, a gente aprende muito mais do que aula só expositiva (Maiara).*

As falas dos entrevistados indicam três questões importantes que merecem destaque. A primeira diz respeito a distância entre os conteúdos escolares e a vida fora da escola. Já a segunda, remete a falta de satisfação em se submeter todos os dias a uma rotina que não

oferece nada de novo. A última, mais significativa, vincula-se à criatividade e interesse destes alunos em propor alternativas para transformar as aulas.

Os alunos reconhecem que fora da escola há *coisas legais* a fazer, estão motivados a experimentar e a aprender. A vontade de saber e a curiosidade estão presentes nas suas vidas. No entanto, no ambiente escolar, diante de aulas pouco estimulantes, esses mesmos alunos cansam e se distraem com conversas e brincadeiras. Além disso, mostram-se descontentes frente a conteúdos curriculares que não contemplam suas necessidades e interesses.

Para Arroyo (2005), o fato de estarem desatentos nas aulas não significa desinteresse pelo conhecimento: “podem indicar que os saberes escolares nem sempre chegam às grandes interrogações que já vivenciam e de que eles buscam conhecimento e significados” (p. 115).

Esta constatação remete a falta de articulação entre os conteúdos escolares e a vida fora da escola, ou no posicionamento de Arroyo (2005), a falta de articulação entre os tempos da escola e os tempos do viver.

Para o autor, o tempo da escola é tão conflitivo porque foi instituído faz séculos e terminou se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência. É uma lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os professores:

É uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos. Essa suposta lógica temporal dá prioridade ao caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação (ARROYO, 2005, p. 193).

Essa lógica é avaliada por Bárbara e Maiara:

*Acho que deveriam diversificar mais para a gente não ficar só em aula. Acho que a gente deveria ver na prática o que acontece. Fórmulas e essas coisas que a gente vê nos filmes. Acho que seria legal ver na prática (Bárbara).*

*Saídas a campo ajudam bastante. Quanto tu vê é tudo diferente, não fica só lendo na teoria. Ler e decorar o livro é diferente de ver ao vivo (Maiara).*

Os jovens entrevistados valorizam as atividades que fogem do cotidiano da sala de aula, como ver na prática o que acontece. Queixam-se quando são obrigados a ficar um turno todo, praticamente sentados e ouvindo sem interagir com os colegas, com o professor, enfim, com a vida lá fora.

Snyders (2001), ao propagar a alegria escolar, aponta a necessidade de aproximar a escola da vida. Refere que o emprego pejorativo do termo escolar serve para denunciar o que não tem relação com uma vivência real: “leitura escolar, redação escolar e também exercícios escolares, como quando os alunos fazem de conta que estão levando ao professor respostas para informá-lo das coisas que ele, evidentemente, sabia há muito tempo” (p. 120). Para o autor existe o risco de que a escola seja vista como irreal, artificial, fictícia, uma vez que gira em torno de si mesma e cai na mesma rotina.

A necessidade de maior articulação entre os conteúdos escolares e a vida foi constatada tanto nos relatos dos alunos quanto na revisão teórica. Cabe, no entanto, indagar

como deve ser construída esta articulação. Nesse sentido, os alunos respondem animadamente ao questionamento. Sugerem projetos que sejam de seus interesses:

*Eu não gosto de fazer nenhuma coisa. Atividades idiotas para mim não servem, mas gostei muito do projeto das creches. Nós fomos numa creche, brincamos com as crianças e depois, todos os professores trabalharam com a gente sobre isso, cada um com a sua matéria. Achei isso muito interessante (Wagner).*

*O acampamento foi show! Todo mundo gostou. É bem diferente porque aprendemos coisas das disciplinas de um jeito legal. De biologia teve até trilha ecológica! (Melissa).*

O aprendizado que ocorre através dos projetos é, conforme os entrevistados, um aprendizado real, uma vez que vai além da escola e também se assemelha à própria vida real. Segundo Hargreaves (2001):

O aluno constrói as próprias necessidades e relevâncias, e suas estruturas cognitivas e afetivas existentes. Há uma forte ênfase na realidade, em um problema ou em questões de importância ou valor real, na construção de situações que são as mesmas que alegam representar, em usar profissionais reais, em coletar evidências e materiais de primeira mão, em fazer as coisas por si próprio, em ter um objetivo realista (p. 186).

Os resultados desta pesquisa mostram que essas situações onde o aluno entra em contato direto com o objeto do conhecimento provocam sentimentos de descobertas. Para ampliá-los para o cotidiano da escola requer a liberação de exigências de cumprimento do conteúdo e flexibilidade da estrutura escolar de um modo mais geral.

### 3.3 O CONVÍVIO

#### 3.3.1 Equipes e Funcionários da Escola

Constato que as expectativas dos entrevistados com relação à equipe diretiva e aos funcionários da escola são muitas. Os alunos esperam que os profissionais estejam atentos às suas necessidades, preocupem-se com seus problemas, estejam abertos a ouvir o que têm a dizer, estabeleçam limites coerentes e apoiem suas iniciativas. De maneira geral, destacam-se as falas sobre a direção da escola e o Serviço de Orientação Educacional (SOE).

Os alunos também apontam o convívio com os funcionários da portaria, monitoria e segurança, não havendo nenhuma fala sobre os outros profissionais que trabalham na escola como, por exemplo, funcionários da secretaria, da limpeza, etc.

Na visão dos alunos o relacionamento com as pessoas que trabalham na escola deve ser positivo, uma vez que passam mais tempo nesse ambiente do que em casa, com suas famílias. O depoimento de Juliana exemplifica essa questão:

*É legal conhecer todas as pessoas da escola e te relacionar com elas. Eu passo mais tempo na escola do que na minha casa. Se não for ter uma relação legal com elas é ruim. Olho para cara delas todos os dias. Convivo muito com elas (Julia).*

Em se tratando de convívio e bom relacionamento, Julia demonstra apreciar a postura *humana* da direção da sua escola:

*As pessoas dentro da escola são bem legais, são muito simpáticas e isso dá ânimo para o aluno. É chato ficar num ambiente com todo mundo de cara amarrada. Elas são super humanas. Elas chegam e perguntam se tá tudo bem, se aconteceu alguma coisa quando o aluno tá com uma cara diferente. Acho muito bom ter esse relacionamento na escola com as pessoas. Acho legal as pessoas da escola estarem abertas para se relacionarem com os alunos. Se as pessoas não estivessem abertas, fossem atenciosas e tivessem essa preocupação com relação aos alunos não seria legal.*

Atenção, preocupação e apoio são palavras recorrentes não só no depoimento de Julia, como também dos demais entrevistados. Percebo que isto vem ao encontro do desejo existente nesses jovens de serem percebidos pela instituição escolar como sujeitos únicos, diferentes uns dos outros. Fica evidente que eles querem ser notados pelos adultos quando algo de ruim lhes acontece, querem ser conhecidos e reconhecidos por todos os profissionais da escola.

As entrevistas indicam que os jovens precisam de informações claras, orientação e apoio, para que possam se desenvolver em um ambiente adequado as suas necessidades. No entanto, oferecer esse apoio, orientação e dar atenção não é uma tarefa fácil. Segundo Hargreaves (2001), cada escola tem uma variação enorme das exigências de seus alunos, portanto “apoiar os alunos e dar-lhes atenção significa ter escolas organizadas e estruturadas” (p. 76).

A análise indica que, apesar de existir uma estrutura organizacional que atenda essas necessidades, ocorrem falhas no apoio aos alunos. Os entrevistados percebem a direção como uma instância superior, por vezes inatingível; o Serviço de Orientação Educacional (SOE) ora

como um setor disciplinar, ora como promotor de atividades que envolvam o interesse dos alunos e o Serviço de Supervisão Pedagógica (SSP) como um espaço desconhecido.

Grinspun (2003) explica que os três setores especializados são vistos de forma diferenciada dos demais profissionais da educação (professores) não só no sentido do seu papel e suas funções, mas na necessidade ou não de sua presença na escola. Segundo o relato dos alunos, os três setores estão divididos e cabe a cada um deles uma função específica na organização escolar, excetuando-se apenas a supervisão pedagógica, setor que pouco conhecem.

Medina (1995) enfatiza a necessidade da aproximação entre o trabalho dos setores e o trabalho do professor:

Essa aproximação se faz a partir da compreensão de que ambos são profissionais e trabalham em instâncias diferenciadas de uma mesma escola que, como instituição gerida por uma sociedade capitalista, está marcada pela divisão social do trabalho (p. 152).

Do ponto de vista dos alunos, a ação do diretor da escola se dá nas seguintes atividades: administração das rotinas escolares, participação em eventos e reuniões fora do ambiente escolar e intervenção nas questões disciplinares mais graves. Comentam que os diretores são pessoas muito ocupadas e com pouco tempo disponível para maior aproximação com os alunos. Consideram, inclusive, esse distanciamento desfavorável uma vez que gostariam de estabelecer uma relação mais próxima com eles.

*Com a direção a gente não conversa. Ela tem pouco tempo. Até porque nunca deu um problema tão sério que precise da direção. Ah e tem aquela coisa, quando batem o pé e dizem que não é não (Maiara).*

*Ele é bem legal e simpático, mas não conversa com a gente (Bárbara).*

*A diretora e a vice são bem legais, mas a gente quase não se vê (Márcio).*

Ao se referirem ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), os entrevistados apresentam percepções diferentes: uns desconhecem o setor, outros consideram que serve para cuidar e ajudar os alunos com problemas ou para reprimir os indisciplinados e os demais apontam às ações do profissional do setor no trabalho com grupos na sala de aula.

Os primeiros declaram que, como não conhecem o setor, não sabem para que serve: *“SOE e essas coisas eu nunca tive contato.. Nunca fui chamada, não conheço” (Carolina).*

Apesar de poucos não conhecerem, predomina entre os alunos a visão do Serviço de Orientação Educacional (SOE) como um gabinete de disciplina, como clínica de atendimento a alunos-problema ou como setor de repressão.

*Eu sou algumas vezes chamado no SOE por causa da disciplina. Eles estão ali para resolver problemas que muitas vezes não tem. Só que acaba assim: ela pergunta o que aconteceu. Tu explica só que a tua explicação não é válida. Eu já fui para o SOE por chegar atrasado, por discutir com o professor, por notas baixas, não fazer atividade em aula (Wagner).*

*O SOE é temido pelos alunos! Ninguém quer ser chamado na salinha (Melissa).*

*Chamam no SOE quando o aluno dá alguma alteração ou tem problema na cabeça (Paulo).*

Hargreaves (2001) afirma que os orientadores, em geral, trabalham com a finalidade de aconselhar os alunos de modo individual, com relação a problemas pessoais que possam estar interferindo em seu aprendizado ou nas relações que estabelecem na escola. Além disso, lidam com alunos que têm problemas de comportamento muito sérios para serem resolvidos em sala de aula.

Grinspun (2003) critica a ação desses profissionais e enfatiza que a história da orientação educacional mostra que pertence ao passado o conceito de uma orientação terapêutica ou psicologizante. O cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, à família ou à sociedade, e sim a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive: “a orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas cuidar e ajudar os alunos com problemas” (p. 76).

A autora, tomando a orientação educacional como colaboradora do processo pedagógico, observa sua atuação, hoje, de forma clara e transparente nos novos paradigmas das ciências humanas voltadas para as exigências e novas necessidades do mundo moderno.

O desafio maior é educar crianças, jovens num mundo em crise, com mudanças substanciais. Precisamos priorizar o enfrentamento desses desafios, mas precisamos procurar entender porque e como esses desafios se apresentam (GRINSPUN, 2003, p. 71).

Grinspun (2003) afirma que antes acreditava-se que a escola oferecia o que ela tinha de melhor, que o professor dava tudo de si e que o aluno é que não aprendia e era indisciplinado. Com isso, tinha-se na orientação a presença de um profissional que

solucionaria esse problema – quase sempre pela perspectiva do aluno tentando ajudá-lo, orientá-lo a encontrar o seu próprio caminho. Hoje a orientação educacional tem o papel de mediação na escola isto é “ela se reveste de mais um campo para analisar, discutir, refletir com e para todos que atuam na escola, não com um tom preventivo, corretivo, mas com um olhar pedagógico” (p. 76).

Poucas são as manifestações dos entrevistados que apontam para uma prática da orientação educacional voltada aos grupos na sala de aula e colaboradora do processo pedagógico:

*O SOE faz alguns trabalhos, mas poucos. Uma ou duas vezes por semestre. Faz trabalho de trocar idéias nas aulas. Lavação de roupa. Coisas que podem melhorar na aula. Outros anos faziam brincadeiras (Márcio).*

*O pessoal daqui é cem por cento! Ainda mais no terceiro ano que a gente faz um monte de trabalhos sobre profissões, sobre educação. Fazem várias dinâmicas bem legais com a gente (Julia).*

A orientação que faz um trabalho efetivo na sala de aula com os grupos de alunos tende a ser valorizada pelos entrevistados, uma vez que foge da mesmice da ação voltada aos atendimentos individuais. Neste aspecto, Grinspun (2003) defende que é necessário que o orientador redimensione o seu papel, fazendo o movimento de abandonar o seu fazer psicologizante, assumindo assim, um fazer político-pedagógico.

No que diz respeito à supervisão pedagógica, como o supervisor trabalha diretamente com o professor e não com os alunos, os entrevistados parecem desconhecer suas funções. Apesar disso, criticam algumas de suas ações no sentido de impedir a execução de projetos dos alunos:

*Eu acho que têm algumas que deixam a desejar. Eu não sei onde a Ana trabalha, acho que é no pedagógico, não sei direito porque não conheço. Acho que as coisas na escola poderiam ser muito melhores. Na verdade ela não faz as coisas. Por exemplo: tem um projeto para fazer e ela nunca aprova mesmo sendo um projeto bom. Projetos do grêmio, por exemplo (Melissa).*

*A supervisora eu conheço, mas não sei muito bem para que serve (Bárbara).*

De acordo com os depoimentos, os funcionários, dentro do quadro geral de trabalhadores da escola (professores, diretor, supervisores, orientadores), são as pessoas que mantêm contato com os jovens durante a sua permanência fora do espaço da sala de aula. São responsáveis pelo atendimento direto aos alunos desde a entrada na escola, passando pelo intervalo do recreio, até a hora da saída.

Ficou visível que, independentemente do grau de instrução, esses profissionais não são reconhecidos pelos alunos como educadores ou trabalhadores em educação e sim como tios e tias.

*Eu gosto das tias do pátio delas. Não falo muito, mas o convívio é bom com a gente. Elas são amigas, estão sempre conversando com os alunos e isso é uma coisa legal. A tia da*

*portaria da tarde eu gosto, mas do tio da portaria não. Têm dois tios seguranças que eu vejo que são bem amigos dos alunos (Carolina).*

*Eu não gosto das tias do pátio (Márcio).*

*As tias do pátio são tri queridas. Quando alguém se machuca elas ajudam, vão ver se a gente está bem (Maiara).*

*Eu gosto dos tios da do colégio são bem queridos e atenciosos. Até tem as tias que cuidam da gente que são super queridas (Melissa).*

Os depoimentos possibilitam entrar em contato com inúmeras situações que demonstram haver um jeito próprio de cada funcionário lidar com os alunos, sempre no sentido de facilitar sua prática cotidiana. Tendo em vista que as relações de aprendizagem não ocorrem somente no contexto da sala de aula, o funcionário da escola também é um educador tão responsável pela aprendizagem dos alunos quanto o professor.

### **3.3.2 Professores: Humanos ou Super-Heróis?**

A análise sobre a percepção e as expectativas dos jovens em relação aos seus professores revelou-se de uma riqueza extraordinária. Os depoimentos apontam em direção a um tipo de professor que tenha um bom relacionamento com os alunos dentro e fora da escola, estabeleça um diálogo com eles e não abuse da sua autoridade, saiba ouvir atentamente o que têm a dizer, seja paciente e preocupado, cuide dos alunos nos momentos de fragilidade, assuma funções de pai ou de mãe, seja receptivo e acolha suas ansiedades, ajude-os a resolver seus problemas escolares e pessoais, dê conselhos, motive-os a aprender, domine

o conteúdo a ser ensinado, seja coerente e justo nas avaliações e, além de todas essas características, tenha bom humor e promova aulas divertidas e engraçadas...

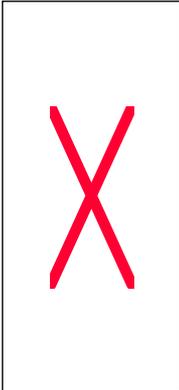
Em reação às expectativas dos jovens, eu diria que, nos dias de hoje, não basta ser professor é preciso ser super-herói, isto é, um ente dotado de poderes especiais que com suas super-habilidades consiga atender todas as demandas dos alunos nas escolas. Como o grau de exigência é elevado e as necessidades a satisfazer infinitas, a metáfora do professor como super-herói me parece bastante ilustrativa.

O vocábulo *herói* conforme o Dicionário Larousse Cultural (1992), pode significar: 1. nome dado pelos gregos aos grandes homens divinizados; 2. aquele que se distingue pelo valor ou por ações extraordinárias, principalmente por feitos brilhantes durante a guerra; 3. principal personagem de uma obra literária ou cinematográfica, protagonista. Na ausência do vocábulo super-herói fui buscar o significado de super-homem que, segundo o dicionário, diz respeito ao indivíduo julgado acima do escalão humano pelo poder de seu pensamento; 2. homem dotado de qualidades extraordinárias. Por outro lado, o vocábulo humano remete a 1. características de homem, tomado enquanto espécie; 2. relativo ou pertencente ao homem.

Os jovens entrevistados esperam que seus professores sejam *grandes homens*, que realizem ações extraordinárias e feitos brilhantes, enfim, que sejam os personagens principais do espaço da sala de aula. Na visão dos alunos as responsabilidades pela qualidade da relação professor-aluno e pelo processo de ensino e aprendizagem é do professor. Sua personalidade, o estilo de comunicação e o vínculo que estabelece com a turma são determinantes para despertar o interesse dos educandos.

Mediante o recurso da metáfora, faço uma comparação entre as imagens do professor ideal e do bom professor segundo a percepção dos sujeitos desta pesquisa e três personagens da história em quadrinhos Liga da Justiça (2005) “o maior time de heróis de todos os tempos”. Heróis presentes nos imaginários de crianças, jovens e adultos.

Quadro 2 - Professores

Dimensões	Heróis	Características
Relacional	<p style="text-align: center;"><b>Super-Homem</b></p> 	<p style="text-align: center;"> <b>Afetividade</b>  <b>Amizade</b>  <b>Companheirismo</b>  <b>Diálogo</b>  <b>Apoio</b>  <b>Cuidado</b>  <b>Liderança</b>  <b>Autoridade</b> </p>
Técnica	<p style="text-align: center;"><b>Batman</b></p> 	<p style="text-align: center;"> <b>Conhecimento do conteúdo</b>  <b>a ser ensinado</b>  <b>Competência</b>  <b>Profissionalismo</b>  <b>Compromisso</b> </p>
Mobilizadora	<p style="text-align: center;"><b>Flash</b></p> 	<p style="text-align: center;"> <b>Movimento</b>  <b>Senso de Humor</b>  <b>Disposição</b>  <b>Descontração</b>  <b>Professor engraçado</b>  <b>Professor divertido</b> </p>

**A Dimensão Relacional é representada pelo Super-Homem**, líder natural da Liga da Justiça. Este super-herói é possuidor de uma força física e moral incomparável, protege e cuida não só da cidade onde mora, Metrópolis, como também de toda a Terra. Está sempre pronto a ajudar aos que necessitam.

Assim como o *Super-Homem* é uma referência positiva para a humanidade, o *Professor Super-Homem* é uma referência para os alunos. O que o destaca é sua postura relacional e a capacidade de vincular-se aos alunos. Suas características referem-se também ao companheirismo e amizade, o que significa que ele conversa com os estudantes sobre assuntos que vão além dos conteúdos curriculares, considera cada um em sua individualidade, conhece seus gostos, suas histórias e seus interesses.

Paulo considera que o professor legal é *“aquele que se preocupa com o aluno, que demonstra alguma amizade. Que não fica só na sala de aula”* ou seja, *“os professores têm que ser companheiros dos alunos”*.

Julia, ao analisar a imagem do bom professor, recorda uma atividade de campo realizada com a turma que, além de alcançar o objetivo pedagógico, conseguiu aproximar alunos e professores. Ao que tudo indica, a viagem oportunizou o estabelecimento de um tipo de relação que a aluna jamais imaginou ter com um professor:

*Fomos para as Missões e isso nos aproximou muito dos professores. Daí meia dúzia passou mal, ficou cansada e com saudade dos pais e os professores ajudaram e cuidaram da gente. A professora de biologia fez tudo para nós, cuidou dos que estavam doentes. Ela é*

*muito legal. A gente fala pra ela que está com problema e ela nos dá uma dica. Nunca imaginei ter uma relação assim com um professor.*

Outro depoimento que destaca o conteúdo relacional é o de Márcio, quando diz gostar muito da professora de geografia:

*Gosto muito da professora de geografia. Ela me acompanhou até o hospital quando fui atropelado na quinta série. Acho que têm que ter o estilo dela. Uma pessoa que entendesse os alunos e que procurasse ajudar no que nós estivéssemos precisando.*

Nestes depoimentos fica evidenciado que a atitude cuidadora dos professores em relação aos alunos, as conversas individuais, o envolvimento emocional, a proximidade afetiva e as relações pessoais são valorizadas. Esta é uma realidade nova que exige do professor um novo olhar sobre esses alunos, pois estes desejam, na maioria, que os professores assumam funções de substitutos da família nos momentos em que precisam de suporte afetivo.

Fica visível que, apesar de estarem na escola alguns continuam a agir como se ainda estivessem em família. Segundo Merieu (2005), os jovens não vêem a diferença entre a professora e sua mãe: “buscam a afeição e interpretam uma nota baixa como sinal de abandono, ou mesmo de rejeição” (p. 30).

Através de um relato carregado de afeto e boas recordações, Márcio destaca as afinidades com a professora que ultrapassam o ambiente escolar: *“Outra professora que eu gosto saiu do colégio. É uma pena porque ela gostava de passarinho, canário e eu também*

*gosto*”. Para Arroyo (2005), as crianças e jovens ficam extremamente interessados quando seus professores lhes revelam suas vivências. “Quando os mesmos se revelam aos alunos, também estes se revelam a seus mestres” (p. 82).

Conseguir ver o aluno mais que um simples indivíduo, perceber que atrás deste sujeito existe uma pessoa capaz de pensar, sentir e ter características comuns - como gostar de passarinho - são qualidades que remetem ao *professor-super-homem*. A necessidade de uma relação mais próxima com o professor mostra que não é suficiente sermos “expertos nos saberes de nossas áreas e ignorantes dos significados sociais e humanos de suas vidas” (ARROYO, 2005, p. 86). Os alunos desejam que o professor perceba cada um na sua singularidade e valorize suas experiências pessoais.

Dubet (1997) também contribui para o entendimento da dimensão relacional ao afirmar que os alunos são sensíveis ao fato de que o professor se interessa por eles como pessoas, que lembra de suas notas e suas histórias. Considera que não há corte entre a pedagogia e a personalidade uma vez que a pedagogia não é uma pura ferramenta e sim “uma técnica de operacionalização da personalidade” (p.224). Quando o aluno diz que o bom professor é aquele que se preocupa em ajudá-lo, não está falando apenas de um método de trabalho e sim da sua personalidade. O método pedagógico escolhido não faz a diferença:

Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não mais do que os novos. Há velhos professores totalmente ineficientes e pessoas que começaram eficientes logo na primeira semana. A ideologia do professor também não tem nenhum efeito (...) Os professores mais eficientes são aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos (DUBET, 1997, p. 231).

Ao mesmo tempo em que o professor deve ser afetivo dentro e fora da sala de aula, ele não pode esquecer que exerce uma liderança e tem um lugar diferenciado no espaço escolar.

Como o *Super-Homem*, o professor precisa ser firme e colocar limites sem ser autoritário. Esses limites devem ser estabelecidos também para que o professor mantenha uma certa disciplina que não obstrua a capacidade criativa do aluno e seja favorecedora da aprendizagem. Nos depoimentos que seguem, os jovens explicitam sua opinião no que se refere a função do professor no estabelecimento dos limites na sala de aula:

*Acho que o bom professor tem que saber dialogar com os alunos e tem que fazer os alunos calarem a boca também. Tem uns que ficam gritando! O professor de biologia é um que a turma não bagunça na aula dele. Ele é muito engraçado, mas fala sério. A aula dele é muito organizada (Bárbara).*

*A professora de matemática para mim é a melhor. Ela é muito exigente, ninguém bagunça na aula dela. Tem que suar com ela para conseguir acompanhar e ao mesmo tempo, ela é engraçada, querida, ela ajuda. Não é porque ela é exigente que ela é chata (Melissa).*

São claros quanto à necessidade do controle e da disciplina na sala de aula, por parte do professor, para que com organização possam compreender o que está sendo explicado. Admitem, inclusive, que precisam de regras para conviver no ambiente escolar. No entanto, têm dificuldade em assumir responsabilidades. Criticam a bagunça e a falta de organização, mas tiram proveito dessas situações para desqualificar os professores nos aspectos pessoais e profissionais:

*Eu não entendo nada do que aquela professora fala. De vez em quando tem uns ataques, mas não vale a pena falar. Ela tem umas crises, acho que deve beber uns tragos. Todo mundo sabe. Sem contar que ela é uma chaminé. Fuma muito! (Wagner).*

Algumas reflexões se impõem em relação à autoridade do professor. De acordo com Snyders (2001), o educador é, por excelência, o adulto: aquele que sabe, organiza, prevê, assume as responsabilidades e comanda. Na educação, essa responsabilidade assume a forma de autoridade.

A autoridade não se vincula com poder, violência ou meios de coerção, pelo contrário:

O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (ARENDR, 2000, p. 239).

Souki (2003), ao analisar o conceito de autoridade desenvolvido por Hannah Arendt, examina alguns equívocos em torno do termo. Conforme a autora, o termo autoridade, freqüentemente, tem sido considerado com base em um adjetivo pejorativo, que é autoritário: “aí autoridade é confundida com poder e associada com a força” (p.125). Usá-los como sinônimos não indica apenas uma “ certa cegueira para as diferenças lingüísticas, mas tem, muitas vezes, resultado em uma ignorância em relação àquilo que correspondem” (p.125).

Wagner parece ter clareza da diferença entre esses termos. Seu relato demonstra que o autoritarismo não tem mais conseguido se impor no espaço escolar:

*Acho que para o professor ter um controle e os alunos gostarem dele, ou no mínimo respeitarem ele, ele não pode ser autoritário. Acho que tem que saber jogar isso. Acho que não precisa ser aquela marcação cerrada sempre. Tu dá um pio na aula e ela vira um bicho e começa a gritar contigo.*

Souki (2003), mais uma vez, retoma a confusão entre autoridade e poder: “ao se transformar autoridade em poder, corre-se o risco de se aceitar a violência que pode emanar desse poder como parte da autoridade” (p.126). Toda essa discussão a respeito das raízes da confusão da autoridade com os termos poder e violência só confirma a tese de Hannah Arendt de que a autoridade desapareceu do mundo moderno.

Hoje, o professor perdeu sua autoridade, o que na prática significa que o magistério tornou-se uma profissão desprestigiada e desvalorizada, e não só em termos estritamente salariais, mas também quanto ao status social que antes era atribuído ao mestre (SOUZA, 2003).

A perda da autoridade docente, também está relacionada ao que Savater (2000) chama de demissão familiar. Como a autoridade foi abolida pelos pais, os professores são vistos como aqueles que deveriam se responsabilizar pelo mundo em que puseram seus filhos. Assim, aumentam as exigências com relação aos professores.

Nem tudo pode se resolver na escola ou se compensar com o bom desempenho dos professores: nessas questões a escola não pode atuar à margem do entorno social e familiar da criança e muito menos contra ele, como um corretivo externo que duplique seu desempenho de formação uma vez que os outros desistam de exercê-lo (SAVATER, 2000, p. 129).

Savater (2000) resgata a origem da palavra autoridade para procurar compreender, entre outras coisas, a recusa do adulto em assumir a responsabilidade: “a palavra autoridade provem etimologicamente do verbo latino *augeo*, que significa, entre outras coisas, fazer crescer” (p. 127).

Para o autor, existe nos modelos contemporâneos de comportamento um fanatismo pelo juvenil. O jovem, a moda jovem, a despreocupação juvenil, o corpo ágil e bonito, eternamente jovem à custa de qualquer sacrifício, dietas e correções, a espontaneidade de um pouquinho artificial, o esporte, a capacidade incansável para o festivo, a alegre camaradagem da juventude são ideais de nossa época. “Talvez de todas, mas acontece que em nossa época não há outros que lhes sirvam como alternativa mais ou menos aceita” (SAVATER, 2000, p.75).

Os adultos, além de recusar assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças e os jovens, identificam-se e igualam-se a eles assumindo os mesmos comportamentos. A pergunta que emerge de tal constatação é: Já que as expectativas com relação a escola são muitas, como fazer com que os professores recobrem a verdadeira autoridade? Não um autoritarismo baseado no poder e na força, mas uma autoridade que possibilite fazer crescer?

Diante desta interrogação, lembro imediatamente das características do *professor-super-homem* destacadas na dimensão relacional. Assim, considero de fundamental importância a formação humanizadora dos professores. Eles devem dominar saberes não apenas sobre práticas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral dos jovens uma vez que a humanização, na sala de aula, requer uma humana docência (ARROYO, 2004). Ser humana na prática, como defende Arroyo exige, além do domínio das teorias, elaboração pedagógica, que não deve ser confundida com a aprendizagem e o domínio de uma teoria: “é antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos” (p. 64).

**A Dimensão Técnica é representada pelo Batman.** Dotado de uma das “mentes analíticas mais perspicazes da Terra” este herói demonstra forte compromisso com as pessoas, tem segurança em desvendar todos os mistérios e é, freqüentemente, o personagem chave para as vitórias da Liga da Justiça. Tendo em vista sua inteligência, profissionalismo e domínio do conhecimento é respeitado e admirado por todos.

A disposição para explicar o conteúdo, o compromisso com o ensino e com a aprendizagem, a capacidade de articular o saber do aluno com o saber escolar e a dedicação no preparo das aulas são características fundamentais da dimensão técnica que remetem ao *Professor Batman*:

*Os professores têm que saber muito o conteúdo para poder ensinar para os alunos. Os meus professores são bem qualificados, são profissionais exemplares. Eles auxiliam bastante, dão exemplos(Maiara).*

*Os professores que eu não gosto são aqueles que não dão revisão e que não dão bem feito a matéria. Dar bem feita é explicar, voltar, dar exercícios, fazer revisão, é ta junto com a gente (Márcio).*

O termo técnica é usado para indicar o “conjunto de processos de uma arte” ou a “maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo” (RIOS, 2001, p. 94). A técnica reporta, assim, à realização de uma ação, a uma certa forma de fazer algo, a um ofício. No que toca ao trabalho docente, a dimensão técnica se revela na ação dos professores. Por isso, a técnica tem um significado específico no trabalho, nas relações. Esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões: “é assim que

se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção” (RIOS, 2001, p. 94).

Arroyo (2004), reitera o argumento de Rios (2001), e afirma que a visão tecnicista sempre foi empobrecedora no campo da educação, uma vez que simplifica demais as análises de um campo social e cultural tão complexo e termina por adiar a solução dos problemas que pretende resolver reduzindo-os ao domínio das técnicas.

Nos depoimentos os alunos enfatizam que além de todas as características levantadas, os professores precisam ser *competentes*. Pelo que pude observar, o conceito de competência abordado nos depoimentos é diferente daquele exportado pelas empresas e amplamente difundido na área da educação. Como é um termo empregado com múltiplas significações, dá margem a equívocos. Bárbara esclarece: “*a competência do professor facilita o aprendizado do aluno*”. Mas o que é competência na visão dos alunos? Segundo Bárbara, “*é quando o professor está disposto a dialogar. Acho que é quando ele faz a gente ver o sentido das coisas e não fica só no blá, blá, blá*”.

Ser competente, portanto, é bem mais do que ter conhecimentos. Implica a capacidade de articular a dimensão relacional e a dimensão técnica. Uma noção de competência diferente dos “vários discursos competentes que se dispõem a trazer fórmulas fechadas do saber e do comportamento nas relações entre indivíduos, fazendo desaparecer a dimensão propriamente humana da experiência” (RIOS, 2001, p. 65).

Para uma compreensão mais aprofundada sobre o conceito de competência, Rios (2001) analisa a necessidade de uma reflexão, uma vez que esse termo se alterou exatamente em virtude de certas imposições ideológicas. Conforme a autora, “trata-se de procurar recuperar ou reestabelecer, o sentido mais abrangente que guardou, em sua origem e seu percurso, com o objetivo de revitalizá-lo em sua significação” (RIOS, 2001, p. 65).

A autora elabora uma definição de competência que a apresenta como “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, nas realizações dos direitos do coletivo de uma sociedade” (RIOS, 2001, p. 93).

Neste ponto, Rios (2001) aproxima-se da concepção de Arroyo (2004) para quem a competência não é somente a capacidade de transmitir conhecimentos, organizar e preparar conteúdos para a aula. Pressupõe esses saberes e exigem outros como a tarefa de reatar com a infância:

Entender o que ela nos diz sobre as possibilidades de sermos humanos, educar a sensibilidade para captar nos temas, nas unidades e nos conteúdos do programa, sinais, significados desses processos de humanização. Refletir sobre como revelar aos educandos os sinais desse percurso pedagógico, desse desenvolvimento que se revela na história de cada tema, ciência, tecnologia ou arte, em cada processo produtivo e social (ARROYO, 2004, p. 45).

Neste caminho, o mesmo autor considera que é preciso deixar de tratar os saberes humanos como apenas conteúdos, matérias escolares, temáticas e conhecimentos da disciplina, como condições para passar de série ou para prestar o vestibular. As informações científicas, históricas, matemáticas, lingüísticas, artísticas, corpóreas devem relacionar-se com a herança humana, a memória coletiva e os valores morais. Portanto, a dimensão técnica-cognitiva vai além do domínio dos conteúdos e da reprodução dos

conhecimentos. O *Professor Batman* não se limita a ser um mero executor do currículo, pelo contrário, estabelece uma nova relação com o aluno demonstrando firmeza e auxiliando-os na construção da aprendizagem.

Merieu (2005) complementa:

Professores que trabalham para inventar métodos pelos quais os conhecimentos possam sintonizar com os interesses dos alunos. Não para encurralar esses alunos em suas preocupações, mas para ligar aquilo que cada um tem de mais íntimo com aquilo que é mais universal e permitir-lhe assim elevar-se acima de seu cotidiano e de sua condição (p. 220).

**A Dimensão Mobilizadora é representada pelo Flash**, super-herói conhecido pela rapidez e agilidade. Pode correr próximo a velocidade da luz e até mesmo o *Super-Homem* tem dificuldade em acompanhá-lo. Dotado de uma percepção desenvolvida, *Flash* salva o universo com bom humor e descontração. A personalidade deste super-herói contribui para o entendimento das imagens do *bom professor* ou do *professor ideal*, uma vez que traz para a análise as características daqueles professores que conseguem mobilizar a atenção e o desejo de aprender dos alunos e, além disso, demonstrar prazer ao ensinar.

O conceito de mobilização implica a idéia de movimento. Para Charlot (2000), mobilizar é pôr em movimento e é pôr-se em movimento. Desta forma, o *Professor Flash* é capaz de mobilizar e estimular os jovens ao aprendizado, despertando interesse e resgatando o que há de melhor neles. Seus *superpoderes* rompem com a resistência dos alunos e oportunizam vivências alegres na sala de aula. Os relatos abaixo esclarecem o que estes professores fazem de especial:

*O mais legal é aquele que geralmente brinca e é engraçado. O professor de física, por exemplo, é super engraçado. Ele explica a física de uma maneira que a gente usa no dia a dia e de uma forma engraçada. Ele é super engraçado e legal, um excelente professor (Melissa).*

*As melhores aulas são com os professores engraçados. A de física é muito engraçada, por isso a gente aprende. Não tem como não aprender nas aulas dela. Tu tá fazendo a prova e lembra dela dançando e acerta a questão. Tem outros professores que chegam lá na frente e fazem o que tem que fazer que é dar a aula deles e simplesmente deu, vão embora. Outros não. Já chegam e a gente começa a rir, distraem a gente. Esses engraçados são muito bons e facilitam em cem por cento o que eu aprendo (Julia).*

Aulas movimentadas, divertidas e engraçadas, professores que não usam chantagens, ameaças, imposições e autoritarismo para atingir os alunos. Professores que a cada dia buscam alternativas diferenciadas para conquistar os jovens. Em suma, professores bem-sucedidos no seu fazer pedagógico. Sob esse prisma, Snyders (2001) postula que a condição primordial para um professor bem-sucedido é que, ao longo de todas as suas dificuldades pedagógicas mantém um potencial elevado de alegria, pois seu papel é convencer os alunos de que a escola e a existência, agora, e aquilo que os espera depois merecem que eles se esforcem em crescer.

Dubet (1997), ao analisar a imprevisibilidade da sala de aula, fala em charme e sedução do professor, não como características que enaltecem o narcisismo, e sim como estratégias para conquistar os alunos e para fazer com que cumpram o papel de alunos. Ou seja, fazer com que escutem e trabalhem espontaneamente.

Savater (2000) alerta para o fato de que o professor deve ser capaz de seduzir sem hipnotizar. Lembra que, muitas vezes, a vocação do aluno é despertada mais por adesão a um professor preferido do que à matéria que ele transmite.

O que faz os alunos ficarem atentos é que as aulas não sejam monótonas, que tenham atividade, ritmo, que tragam novidades, que o professor domine o conteúdo e por isso possa brincar com ele, apresentando-o como fácil para todos (SOUZA, 2003). Neste sentido, é importante salientar que, para os entrevistados, mais uma vez, o professor assume o papel de protagonista do processo de ensino-aprendizagem cabendo a ele a responsabilidade de despertar interesse e atenção. Tempos difíceis para os professores, uma vez que tudo depende deles. O aluno não se coloca como participante da ação educativa, pelo contrário, deposita nas mãos dos professores todas as esperanças de intervenção na realidade escolar.

Snyders (2001) contribui para o entendimento desta questão ao afirmar que, quanto menos alegria os alunos esperam dos conteúdos culturais, mais eles proclamam suas esperanças com relação a um *professor legal*. O cultural, o ideal cultural aparece para o aluno, na maioria das vezes, nos traços de um professor. Num certo sentido, a relação passa a ser um meio a serviço do acesso dos alunos à cultura:

Somente na medida em que os alunos não esperam encontrar na escola a alegria dos conteúdos culturais, e em que desacreditam da cultura como algo capaz de lhes proporcionar alegria, é que toda sua expectativa é monopolizada pela relação (SNYDERS, 2001, p. 90).

Os resultados indicam que, como os conteúdos culturais não oferecem, por si só, alegria aos alunos, eles depositam todas as expectativas nos professores. A cultura contemporânea fomenta a correria, a falta de tolerância e torna os jovens incapazes de prestar a atenção no que quer que seja do princípio ao fim. Por isso, é difícil agüentarem uma aula

que não desperte nenhum movimento deles em direção ao saber e que, pior ainda, obrigue-os a ficarem imóveis e quietos. De modo que depende do *Super Professor*, exclusivamente das suas qualidades pessoais, todas as responsabilidades.

Tendo em vista toda a demanda depositada nos professores, trabalhar com a educação desses jovens passa a ser uma missão, não para um *Super Professor*, e sim para muitos. A escola funcionando como a *Liga da Justiça* onde os professores, cada um com suas características e estilos próprios, tenham um objetivo em comum e trabalhem juntos em direção à alegria na sala de aula, como propõe Snyders (1995; 2001).

### 3.3.3 Turma, Grupos e Painelas: A Convivência entre Alunos na Sala de Aula

*A minha escola não tem personagem  
A minha escola tem gente de verdade  
Alguém falou do fim do mundo  
O fim do mundo já passou  
Vamos começar de novo  
Um por todos, todos por um.  
O sistema é 'maus', mas minha turma é legal!  
(Música: Vamos fazer um filme – Grupo: Legião Urbana)*

Escutar as falas dos sujeitos sobre a interação dos alunos na sala de aula significou um mergulho no passado, uma viagem de retorno aos meus tempos de estudante do antigo segundo grau. Mais de quinze anos se passaram e, a meu ver, pouca coisa mudou. Os jovens reagem de maneira bastante semelhante quando o assunto é agrupamento, pois partilham das mesmas condições institucionais de décadas atrás. A escola e a sala de aula, na essência, permanecem as mesmas levando os alunos a agirem como se o tempo estivesse congelado.

Para Snyders (2001), dentro da sala de aula, os alunos vivem as experiências das particularidades individuais e das diferenças de grupos e do todo da classe: “os indivíduos são diferentes entre si, e muitas vezes de difícil acesso. Os grupos sentem e desenvolvem freqüentemente a exclusão, o desprezo, a incompreensão uns em relação aos outros” (2001, p. 70). O todo da classe e o todo da escola têm muita dificuldade em constituir uma unidade.

Esta dificuldade em constituir uma unidade foi observada no decorrer dos depoimentos. Conforme os sujeitos, a turma organizada no início do ano pela direção e corpo docente subdivide-se, durante todo o ano letivo, em grupos ou, conforme a fala dos jovens, em *panelinhas*<sup>2</sup>

*Na nossa idade os grupos são mais fechados. Tu pode ver, têm sempre panelinhas. As pessoas nem te conhecem direito e já fecham os grupos delas e aí tu fica de fora (Julia).*

Quando questionados com a expressão *panelinhas* os alunos apresentaram alguns exemplos: grupo do fundão, CDF, certinhos ou nerds, rebeldes, excluídos, puxa-sacos, entre outros. Os depoimentos indicam que a divisão interna da turma favorece o desenvolvimento de divergências, tensões e a defesa do lado a que cada um pertence, desqualificando o trabalho do conjunto da turma e, em alguns momentos, impedindo-a de crescer.

Inúmeros foram os relatos que confirmaram as discussões e acusações entre as diferentes painelas que compõem a turma. Em algumas, a divisão entre grupos é tão acentuada que passam a existir três, quatro ou cinco turmas em uma só. Essas múltiplas existências ocorrem, principalmente, quando a escola deixa de intervir positivamente ou quando poucos

---

<sup>2</sup> Segundo o Dicionário Larousse Cultural (1992) o termo *panelinhas* significa “grupo social fechado cujos membros repartem apenas entre si as oportunidades”.

alunos assumem a função de articulador da turma. Em cada grupo criam-se formas próprias de convívios e organização e as diferenças são percebidas desde a forma de vestir até o lugar escolhido para sentar.

Partindo do pressuposto que existem muitos e diversos grupos juvenis com características específicas, e que a juventude é uma construção social relacionada com as formas de ver o outro, inclusive por estereótipos, momentos históricos e referências diversificadas (UNESCO, 2004), considero pertinente apresentar uma classificação dos grupos que se destacam nas entrevistas, conforme as representações dos próprios sujeitos. Isso não significa que compartilho desses significados expressos por esses alunos.

Concordo com Arroyo (2004) quando afirma que “a infância e adolescência com que convivemos como profissão nos diz a cada momento que não estão prontos na pluralidade de suas dimensões humanas, que esperam ser acompanhados no complexo processo de se tornar humanos” (2004, p. 164).

Por isso, penso ser importante que as escolas estejam atentas e acompanhem os agrupamentos dos alunos nas salas de aula, a fim de usá-los em função da sua diversidade, como elementos facilitadores das relações interpessoais e transformadores da realidade escolar. Ou, segundo o autor, “respeitem (os convívios) em vez de quebrar as identidades e proximidades dos tempos humanos” (2005, p. 324).

Os agrupamentos que aparecem, com mais frequência, nos relatos são os seguintes:

**Quadro 3 - Panelinhas**

<b>Agrupamentos</b>	<b>Características</b>
“Grupo do Fundão”	Bagunceiros e brincalhões
“CDF”	Inteligentes
“Articuladores”	Circulam entre diferentes grupos
“Revoltados”	Discutem por qualquer motivo
“Excluídos”	Não estão integrados a nenhum grupo

O Grupo do Fundão é formado pelos alunos que ficam nas últimas classes, longe do contato direto com o professor que, na maioria das vezes, está mais atento ao que acontece com os que sentam nas primeiras cadeiras. Brandão (2004) descreve que os participantes deste grupo são aqueles “em que a vocação do prazer costuma ser maior do que o desejo do estudo” (p. 113). Além disso, tem como missão “transgredir com sabedoria as regras de ‘comportamento’ estabelecidas pelos regimentos dos colégios para as salas de aulas” (p. 114). Do ponto de vista dos jovens, compõem o grupo do fundão os alunos que brincam, colocam apelidos e provocam a bagunça durante as aulas.

*Tem o grupo do fundão que sempre faz as brincadeiras, que atiram coisinhas. Essas coisas de guri. Os guris arriados que ficam no fundão colocam apelidos e gozam de todo mundo (Carolina).*

Wagner, participante orgulhoso do grupo do fundão comenta:

*Às vezes eu atrapalho a aula porque fico conversando. Agora tô tentando melhorar um pouco. Não consigo me controlar! É só eu ver alguém parado e quieto que eu fico com vontade de incomodar. Eu sou meio pentelho! Não tenho como mudar sou assim. Acho que isso não atrapalha meus colegas porque minha sala é uma bagunça. Só que tipo, têm*

*grupinhos, uns bagunçam com os outros e como eu me dou bem com todo mundo, bagunço com todo o mundo. É a única diferença.*

Márcio, apesar de mostrar-se arrependido de um dia ter participado da *panela*, sente saudade do seu antigo grupo: “*eu tive que mudar de turma por causa da bagunça. Eu sabia que tinha que mudar. Eu era da turma da bagunça. Se eu não saísse não ia conseguir passar. Pedi para mudar e mudei*” .

Os CDF, “cérebros de ferro”, ou vulgarmente conhecidos como “cus de ferro” (BRANDÃO, 2004, p. 112) sentam nas primeiras filas, “sérios e estudiosos, a quem a proximidade sagrada do professor e do quadro negro é absolutamente indispensável” (p. 112). Destacam-se entre os demais colegas pela inteligência, dedicação e empenho, conforme mostram os relatos de Melissa e Maiara:

*Ah, não sei. Acho legal, mas a turma tem que cooperar mais. Eles não cooperam. A gente podia sugar muito mais dos professores em termos de conteúdo e, coitados! Não conseguem! (Melissa).*

*Não tem relações de inimizade. As gurias da frente que, digamos assim, eram mais estudiosas, não gostavam dos guris do fundo que faziam muita baderna entre si. (Maiara).*

Os articuladores formam o grupo que tem como função a ligação de diferentes grupos na sala de aula. Estabelecem conexões, inclusive, entre *panelas* rivais. São alunos que convivem bem com as diferenças, sabem colocar-se no lugar dos outros e abrem novas formas de interpretação dos fatos. Além dessas características, mostram boa capacidade de resolução

de conflitos através da busca do consenso. Maiara, por exemplo, atribui a vitória da sua chapa na eleição para líder de turma por representar um grupo que busca relativizar pontos de vistas diversos:

*Para mim, foi uma surpresa ser representante. Acho que fui escolhida porque não tenho essa de ficar conversando só com um grupo. Fico falando com um e com o outro. Na minha turma sentam grupinhos que não se falam e eu consigo fazer a ligação de um grupo com o outro, faço com que eles se relacionem. Fui indicada para ser representante por esse motivo (Maiara).*

Já os revoltados caracterizam-se pelo sentimento de insatisfação com a sala de aula, com a escola, enfim, com a vida. Discutem por qualquer motivo, tendo ou não razão. Costumam ignorar a opinião dos colegas e fazem com que suas idéias prevaleçam através do grito:

*Tem um grupo que é diferente. Não sei se dá para chamar de punk. Eles têm um pensamento um pouco diferente. São grupos diferentes, por isso deu confusão (Carolina).*

*Na minha sala de aula, pra falar a verdade, só duas pessoas não se dão bem. Não podem nem se ver. Um não vai com a cara do outro, vivem discutindo. Os dois se ofendem e é chato isso na sala de aula porque separa o grupo. Quando eles brigam feio o clima fica pesado. Eles discordam em tudo! Não tem o que fazer. Ele é um guri revoltadinho e estúpido. Se acha o maioral e ela não aceita isso porque também é assim (Julia).*

Os excluídos são os últimos a serem escolhidos para a realização de trabalhos em grupo ou para compor os times nas aulas de educação física, por exemplo. Em meio à heterogeneidade da turma, são os que apresentam as diferenças mais significativas, assim, ficam à margem devido a não aceitação dos demais. Como estão deslocados, não chegam a organizarem-se em grupos. Snyders (2001) sugere que os excluídos deveriam se encontrar e se reunir pois “não resta dúvida que cada um deles se sente perdido diante da turma” (p. 70).

*Teve uma colega que começou a ter divergências com a turma. Começou a fazer intrigas e as pessoas se revoltaram contra ela e ela começou a sofrer de depressão. Não sei se foi a partir disso ou se ela já veio com isso. Ela começou a ter um atrito muito grande. Ela já passou por quatro turmas e em todas dá atrito. O convívio dela não é bom (Carolina).*

*Tem uma guria que o pessoal, tipo assim, exclui. Ela é meio gorda e de vez em quando não toma banho e fede. A minha turma avacalha, fizeram um monte de coisa. Eu não sou de fazer, mas acabo rindo porque é engraçado. Tipo, a turma resolveu dar um jeito e excluiu a guria. Como ela não era legal, era grossa, foi excluída geral (Bárbara).*

Nesta pesquisa, os relatos indicam que na sala de aula os alunos se agrupam por afinidades e convivem, quase que exclusivamente, com suas *panelinhas*. Como “nos formamos humanos no convívio com outros humanos” (ARROYO, 2004, p. 164) a escola, ao não oportunizar outras formas de convívio dentro e fora do ambiente da aula, limita o contato desses jovens a apenas aos colegas da sala. Assim, passa a ignorar toda a gama de relações que poderiam ser construídas na interação desses jovens com outros alunos da escola independentemente das idades.

Voltando nosso olhar para os educandos e para as matrizes de nossa formação, encontraremos como centro a interação com outros. O conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano. Como aprendem? Na interação com adultos, e com seus pares, crianças, adolescentes, ou jovens (ARROYO, 2004, p. 163).

Tendo como idéia que a escola é um lugar onde o aluno progride através de suas relações com pessoas que são um pouco superiores a ele, através de suas relações com as grandes obras e seus criadores e com a ajuda dos colegas (SNYDERS, 2001), acredito que ela deveria dar mais importância aos agrupamentos que se formam na sala de aula a fim de evitar possíveis tensões. Os alunos precisam do auxílio da escola e, principalmente, dos professores para superar a fragmentação dos grupos na sala de aula e estabelecer relações mais ricas, flexíveis, de aceitação e respeito aos outros. Como sugere Snyders (2001), é necessário “arrastar a classe toda em direção a uma amizade, à alegria do convívio, a alegria de uma tensão projetada para a cultura” (2001, p. 74).

A partir do momento em que a escola reconhecer a importância desses agrupamentos, poderá trabalhar e utilizar a mesma forma que provocou a fragmentação e conseqüente criação de *panelinhas*, para convocar todos os grupos a se unirem numa *panela* comum rumo ao desenvolvimento de todos.

Os depoimentos dos alunos indicam que nem só de *panelas* vivem as turmas. Outro assunto para o qual estão preocupados e que dizem afetar o convívio na sala de aula, é o das drogas. Quando questionados sobre situações problemáticas vivenciadas na sala de aula lembram de episódios em que colegas estiveram envolvidos com o uso de drogas:

*Tem dois colegas muito queridos como amigos e como colegas. Eles se envolveram com drogas e foi bem difícil. Até no acampamento da turma eles não foram justamente por*

*isso. A direção não deixou por medo das drogas. Eu não sei o que eles usam, mas maconha era direto porque eles chegavam chapados. Acho que tinha outras coisas. A direção tava toda hora na nossa sala falando sobre isso (Melissa).*

*Tem dois colegas meus metidos com drogas. Na verdade três. Tem uma gurria que vende as coisas para ter dinheiro, acho que ela é mais culpada que os guris. Agora parece que ela largou. Ela chegava bêbada na aula, nada a ver, né? Interrompia, avacalhava. Deu a maior confusão porque pegaram eles com drogas. Achei isso muito chato. Ficou escancarado (Bárbara).*

A respeito desta problemática, estes relatos mostram como os jovens estão sendo atingidos pelo fenômeno da droga no ambiente escolar. De acordo com Aquino (1998), as drogas passaram a constituir, em escala mundial, um dos problemas que mais afligem a sociedade contemporânea. No Brasil, em particular, trata-se de uma das temáticas que mais preocupam, desde o cidadão comum até os poderes políticos, uma vez que ameaçam abertamente a possibilidade de uma vida saudável e produtiva, bem como o exercício da cidadania. Para o autor, se partirmos do fato que a clientela-alvo da droga tem sido principalmente a juventude, haveremos de convir que a escola, como um dos principais espaços concretos na vivência dos jovens, se vê confrontada com essa nova realidade.

Os entrevistados, no entanto, afirmam ser ineficazes as medidas tomadas pela direção da escola no sentido de coibir ou prevenir o uso de drogas. Dentro desta interpretação, consideram que ações disciplinares não surtem efeito nos alunos. Melissa exemplifica: “*Eles ficaram o ano todo falando sobre drogas. Foi bem pesado porque falavam, falavam e ninguém fazia nada*”.

Souza (2003) afirma que a escola pouco ou nada tem conseguido fazer para evitar o uso indiscriminado de drogas entre os jovens:

Os educadores não têm conseguido propiciar-lhes uma formação que inclua a capacidade de discernir e optar, reconhecendo-lhes o direito de serem informados idoneamente sobre as questões que afetam sua vida. Além disso, a escola também não tem oferecido reais alternativas às drogas, no que diz respeito às oportunidades de emoções verdadeiras, satisfação e prazer (p. 101).

A autora acrescenta que esporadicamente são fornecidas informações amedrontadoras, desconectadas do desenvolvimento normal dos currículos, excluindo-se uma intervenção mais sistemática nas condições de ensino e de vida dos alunos.

Os resultados desta pesquisa permitiram verificar que a relação entre os jovens e as drogas deve ser ponto de atenção dos profissionais da escola. Para tanto, insisto mais uma vez, na necessidade de criar espaços de discussão não só sobre esta temática, como também, de outras que afligem os alunos e interferem no ambiente escolar.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa problematizou as vivências dos jovens no contexto escolar. Procurei investigar como esses jovens percebem as escolas de ensino médio em que estudam, como descrevem o seu cotidiano, como avaliam a ação da escola com relação às suas necessidades e expectativas e como percebem o convívio entre as pessoas na escola.

Mediante depoimentos, busquei escutar as vozes dos jovens, ver o que pensam, sentem, fazem e sugerem, entendendo-os como indivíduos ativos da sua própria educação. Priorizei suas falas, considerando suas vivências e percepções do contexto escolar e as relações que estabelecem na escola.

A pesquisa foi baseada na concepção do jovem como sujeito, reforçando os “estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (ABRAMO, 1997, p. 25).

Os principais resultados são apresentados a seguir.

A escola é percebida pelos jovens, como um local privilegiado para o encontro e para o estabelecimento das relações interpessoais, sendo que o melhor da escola é o encontro com os amigos e a possibilidade de conhecer pessoas. A percepção da escola como espaço de socialização conduz à tendência e ao desejo dos alunos de transformá-la em um ambiente de lazer e entretenimento. Com relação à infra-estrutura, como as escolas são particulares, os alunos acreditam que existam recursos financeiros para investir em melhorias. Alunos oriundos de escolas públicas valorizam o espaço físico enquanto os que sempre frequentaram escolas privadas exigem espaços mais requintados. Consideram também que a escola faz um investimento especial nas salas de aula das turmas do terceiro ano do ensino médio.

A trajetória escolar dos jovens é marcada por uma diferença significativa entre o ensino fundamental, principalmente de primeira à quarta série e o ensino médio. Até a quarta série descrevem vivências prazerosas, carregadas de alegrias e satisfação. Ao relatarem suas experiências, revivem sentimentos positivos com relação à escola que tiveram no passado. Com o tempo, o prazer vivido na escola da infância transforma-se em mal-estar e a alegria em monotonia. A escola do ensino médio é vista como um lugar sempre igual, distanciada dos interesses dos jovens.

Para que a distância acabe, creio ser importante escutar o que os jovens têm a dizer. Os resultados desta pesquisa indicam que eles querem ser ouvidos nas escolas, querem participar, ser respeitados e ter voz ativa. Precisam ser vistos pelos profissionais da educação de forma positiva, diferentemente das imagens veiculadas pelos meios de comunicação, que priorizam mostrar os jovens como “problema social” ou como ferozes consumidores. Os alunos lamentam a inexistência desses espaços e reivindicam o direito de expressar com liberdade o

que pensam. No entanto, não confiam na sua capacidade de colaborar com a escola, querem ser ouvidos, mas esperam que a escola tome a iniciativa das ações em direção à mudança.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem, os jovens centram sua atenção na transmissão de informações e destacam a responsabilidade do professor em *passar* os conteúdos. Entendem que ensinar é *passar* e aprender é *pegar*, isto é, acumular informações. Acreditam que o ensino *forte* ou *puxado* é aquele que promove o maior acúmulo de conteúdos, prepara-os para o vestibular e transforma-os em bons concorrentes no mercado. Em contrapartida, revelam insatisfação no que se refere à perspectiva transmissiva uma vez que não conseguem ter uma aprendizagem satisfatória, apenas a memorização.

Percebem o vestibular como um acontecimento de grande importância nas suas vidas e consideram que as escolas preocupam-se com ele, pois oferecem atividades extracurriculares que visam à preparação para que os alunos sejam bem sucedidos neste concurso. Os professores trabalham com exercícios e provas de vestibular durante as aulas. Ao condicionar conteúdos e disciplinas durante três anos de escola, a escola fecha os olhos para as demais possibilidades que pode oferecer aos jovens. O vestibular é apenas uma etapa na vida desses alunos, não deve significar a própria vida.

Em decorrência, esses jovens reconhecem que o ambiente escolar é pouco estimulante, uma vez que não promove a interação entre os conteúdos e a vida fora da escola. Com a finalidade de romper com a monotonia instalada na sala de aula, sugerem atividades diversificadas que utilizem músicas e filmes, projetos interdisciplinares, trabalhos em campo, uso do laboratório de ciências, atividades esportivas, projetos de integração, trabalhos em grupo e uso do computador.

Os alunos esperam que a equipe diretiva e os funcionários estejam atentos às suas necessidades, preocupem-se com seus problemas, estejam abertos a ouvir o que têm a dizer, estabeleçam limites coerentes e apoiem suas iniciativas. Percebem a direção como uma instância superior, por vezes inatingível. O Serviço de Orientação Educacional (SOE), ora como um setor disciplinar, ora como promotor de atividades preventivas na sala de aula e o Serviço de Supervisão Pedagógica (SSP) como um setor desconhecido. Os funcionários, por sua vez, independentemente do grau de instrução não são considerados como educadores ou trabalhadores em educação, mas denominados tios e tias.

Com relação aos professores, a percepção e a expectativa dos alunos revelam que não basta ser professor, é preciso ser um super-herói, dotado de poderes especiais que com suas super-habilidades possa atender todas as demandas dos alunos. A dimensão relacional, representada pelo *Super-Homem*, remete à capacidade de relacionar-se positivamente com os alunos. O *Professor Super-Homem* é companheiro, amigo, conversa sobre assuntos que vão além dos conteúdos curriculares, impõe limites sem ser autoritário e considera cada um na sua individualidade. A dimensão técnica representada pelo herói *Batman* requer a disposição para explicar o conteúdo, compromisso com o ensino e com a aprendizagem e dedicação. A dimensão mobilizadora representada pelo herói *Flash*, caracteriza-se pela agilidade e rapidez. O *Professor Flash* consegue mobilizar a atenção e o desejo de aprender dos alunos e, além disso, demonstra prazer ao ensinar.

Ao refletir sobre a demanda depositada nos professores, considero que trabalhar com a educação de jovens não é uma missão para um super-herói e sim para muitos, cada um com

suas características e estilos próprios, trabalhando juntos, como na *Liga da Justiça*, em direção à alegria escolar.

Quando o assunto é grupo, os jovens percebem que as turmas são divididas em *panelas*, cada uma com suas especificidades: o grupo do fundão é composto por alunos bagunceiros e brincalhões; os CDFs são os inteligentes e se destacam pela dedicação e empenho; os articuladores formam o grupo que tem a função de fazer a ligação de diferentes alunos na sala de aula; os revoltados caracterizam-se pelo sentimento de insatisfação com tudo e com todos; os excluídos permanecem à margem da turma, pois não conseguem integrar-se.

Mas nem só de panelas vivem as turmas. O tema das drogas interfere nos grupos, preocupa os alunos e afeta o convívio na sala de aula.

Tendo em vista o escopo desta pesquisa que problematizou vivências dos alunos em escolas de ensino médio da rede privada de ensino, outro resultado relevante é a constatação da necessidade de continuar investindo em estudos a partir de uma leitura positiva do jovem. Entendo também que a escola precisa repensar suas práticas, pois parece não satisfazer adequadamente as expectativas e os interesses dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial: 5: mai/jun/jul e set/out/nov/dez, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar**. O fim dos vestibulares. Campinas: Papirus, 2002.

AQUINO, Julio Groppa. **Drogas na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1998.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BLOS, Peter. **Adolescência: uma interpretação psicanalítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis. **Sala de aula. Que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 2004

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CADERNO VESTIBULAR. **Zero Hora**, Porto Alegre, n. 439, 23 mar. 2005.

CARNEIRO, Moacir Alves. **Os projetos juvenis na escola de ensino médio.** Petrópolis: Vozes: 2002.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova cultural, 1992.

Disponível em: <<http://www.cartoonnetwork.com.br>> (Liga da Justiça) Pesquisa em julho de 2005.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, Número Especial: 5: mai/jun/jul e set/out/nov/dez, 1997.

DUBET, Françoise. **Sociologia da Experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis.** Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v.3, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTUNA, Tânia. Vida e morte do brincar. In. ÁVILA, Ivany Souza. **Escola e Sala de aula.** Mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GRILLO, Marlene Correa. Práticas Docentes e Referenciais Norteadores. In: **Caderno Marista de Educação**. Publicação da Comissão de Educação da Província Marista do Rio Grande do Sul. Vol. 2, nº 2, 2002.

GRINSPUN, Mirian Paura. **Supervisão e orientação educacional**. Perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

GROPPO, Luis Antônio. **Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Educação para Mudança: Recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

KUDE, Vera Maria Moreira. **Textos de Metodologia de Pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: mimeo, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUCCHIARI, Dulce Helena. **Pensando e Vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Sumus, 1993.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial: 5: mai/jun/jul e set/out/nov/dez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MERIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. O fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OSÓRIO, Luis Carlos. **Adolescente Hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

OUTEIRAL, José. **Adolescer**. Estudos revisados sobre adolescência. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PAIVA, Marcelo Rubens. Juventude e mobilização. In ABRAMO; FREITAS; SPOSITO. **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **O compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudos a partir de algumas biografias. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SOUKI, Nádia. Da crise de autoridade ao mundo invertido. In: MORAES, Eduardo; BIGNOTTO, Newton.(orgs) **Hannah Arendt**. Diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

SOUZA, Regina Magalhães. **Escola e Juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial: 5: mai/jun/jul e set/out/nov/dez, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial: 13: jan/fev/mar, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude, crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. Organizador. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Relatório de desenvolvimento juvenil**. Brasília: UNESCO, 2003.

---

## APÊNDICES

---

## APÊNDICE A - Roteiro para as Entrevistas com os Jovens

As informações foram coletadas mediante entrevistas semi-estruturadas a partir do roteiro a seguir:

1	Dados de identificação		
Nome			
Idade:		Sexo:	
Escolaridade:			
Escola:			
2	Tópicos Geradores		
- A escola ...	- Aprendizagem...		
- Vida escolar ...	- Currículo escolar...		
- Tempo na escola atual...	- Aspectos positivos da escola...		
- Infra-estrutura da escola...	- Facilitadores da relação com a escola...		
- Professores da escola...	- Aspectos indesejáveis...		
- Funcionários...	- Fatores que dificultam...		
- Equipe Diretiva, SOE, SOP...	- Situação problemática vivenciada...		
- Ensino...	- Sugestões para a escola...		

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Jovens**

Prezado(a) participante,

Sou mestranda em Educação da PUCRS e estou realizando minha dissertação sob a orientação da Professora Dra. Nara Guazzelli Bernardes, cujo tema são as vivências de alunos jovens em escolas de Ensino Médio.

A sua participação envolve uma entrevista, com a duração aproximada de uma hora. A entrevista será gravada. A participação neste estudo é voluntária. Se decidires não participar ou se no decorrer do trabalho não quiseres continuar, tens absoluta liberdade de fazê-lo.

Os resultados desta dissertação poderão eventualmente ser publicados, mas seu nome não aparecerá e será mantido o mais rigoroso sigilo sobre informações que permitam identificá-lo(a). Apesar de não obteres benefícios diretos em decorrência da tua colaboração, terás contribuído para a compreensão do tema estudado e para a produção do conhecimento científico na área da Educação. Se tiveres qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone. O número do meu telefone é (51)91216494.

Atenciosamente,

Nadine Friedrich Cabral

Assinatura: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Consinto em participar deste estudo

Assinatura: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis**

Prezado(a) responsável pelo jovem \_\_\_\_\_,

Sou mestranda em Educação da PUCRS e estou realizando minha dissertação sob a orientação da Professora Dra. Nara Guazzelli Bernardes, cujo tema são as vivências de alunos jovens em escolas de Ensino Médio.

A participação do seu filho envolve uma entrevista, com a duração aproximada de uma hora. A entrevista será gravada. A participação neste estudo é voluntária. Se o jovem decidir não participar ou se no decorrer do trabalho não quiser continuar, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Os resultados desta dissertação poderão eventualmente ser publicados, mas seu nome e o nome do seu filho não aparecerão e será mantido o mais rigoroso sigilo sobre informações que permitam identificá-los(as). Apesar de não obteres benefícios diretos em decorrência da tua colaboração, terás contribuído para a compreensão do tema estudado e para a produção do conhecimento científico na área da Educação. Se tiveres qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone. O número do meu telefone é (51)91216494.

Atenciosamente,

Nadine Friedrich Cabral

Assinatura: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Consinto em participar deste estudo

Assinatura: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Escola**

Prezada Equipe Diretiva da Escola \_\_\_\_\_,

Sou mestranda em Educação da PUCRS e estou realizando minha dissertação sob a orientação da Professora Dra. Nara Guazzelli Bernardes, cujo tema são as vivências de alunos adolescentes em escolas de Ensino Médio.

A participação dos alunos envolve uma entrevista, com a duração aproximada de uma hora. A entrevista será gravada. A participação neste estudo é voluntária. Se decidirem não permitir o desenvolvimento da pesquisa na escola ou se no decorrer do trabalho não quiserem continuar, têm absoluta liberdade de fazê-lo.

Os resultados desta dissertação poderão eventualmente ser publicados, mas o nome da escola e dos alunos entrevistados não aparecerão e será mantido o mais rigoroso sigilo sobre as informações que permitam identificá-los. A escola poderá ter benefícios em decorrência da colaboração, seja contribuindo para a compreensão do tema estudado, seja conhecendo o que seus alunos pensam sobre a instituição. Além disso, a escola estará auxiliando na produção do conhecimento científico na área da Educação.

Se tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone. O número do meu telefone é (51)91216494.

Atenciosamente,

Nadine Friedrich Cabral

Assinatura: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Consinto em participar deste estudo

Assinatura: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_