

**PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL:
na sinfonia do ensino médio confessional**

MARIA DO CARMO SOUSA MOTTA

PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL:
na sinfonia do ensino médio confessional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. João Francisco de Souza
Co-Orientador: Dr. Junot Cornélio Matos

RECIFE
2002

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL:
na sinfonia do ensino médio confessional**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. João Francisco de Souza
1º Examinador / Presidente

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
2º Examinador

Profª Dra Zuleide Duarte de Souza
3º Examinador

Profª Dra Maria Eliete Santiago
4º Examinador

Recife, de de 2003.

*Seremos capazes de abraçar o Outro,
estendendo nossa possibilidade humana. As
pessoas e suas culturas se deterioram no
isolamento, porém nascem ou renascem
com o contato com outros homens e
mulheres de outra cultura, outra crença,
outra raça. Se nós não reconhecermos
nossa humanidade nos outros, nós não
reconheceremos a nós mesmos”.*

(Carlos Fuentes)¹

¹ Carlos Fuentes (1992, p. 411 apud MACEDO DONALDO, 1996, p. 109).

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,

pelo exemplo, sensibilidade humana,
integridade moral e ética que sempre
testemunharam para os filhos e filhas.

À minha família,

razão de minha existência e dádiva de
Deus na minha vida.

À minha neta, Maria Eduarda,

alegria, esperança, renovação e luz na
minha caminhada.

Aos meus irmãos José Henrique, Thadeu e Fátima,

pelo aconchego, carinho e apoio sempre
demonstrados.

AGRADECIMENTOS

A caminhada do mestrado significou uma rica oportunidade para a ampliação e o enriquecimento de minha formação de educadora, proporcionando revisão e reflexão de conceitos incorporados nos anos de prática educativa, na qual exerci várias funções administrativas e pedagógicas, com a alegria de nunca ter deixado a docência. Representou momentos de avanços e recuos, num processo permeado de busca, de lutas e de alegrias, para alcançar a conclusão desse objetivo.

Considero este momento muito feliz porque representa a síntese de toda essa experiência, das atenções, dos afetos recebidos, das contribuições científicas e do intercâmbio com muitas pessoas. Todos esses aspectos permitiram que chegasse ao final da trilha almejada.

Primeiramente, a minha eterna gratidão a Deus,

por ter me confortado e sustentado nos momentos difíceis, Ele que representou a força principal para chegar à reta final do caminho percorrido.

Aos meus pais,

Que, mesmo pertencendo já a outro mundo, passaram força e me acalentaram no “colo” nos momentos em que mais precisava.

Ao meu orientador Prof. Dr. João Francisco de Souza e ao meu co-orientador Prof. Dr. Junot Cornélio Matos,

por cada intervenção, cada risco e rabisco, fala, sugestão, observação e indagação, que ajudaram a construir minha amizade, respeito e admiração por suas pessoas.

Um agradecimento especial à minha família,

nas pessoas de meu marido Mário e de meus filhos Antonio Henrique e Giuliana, que souberam entender, apoiar e ajudar nestes momentos de ausência, nos quais, cada um do seu jeito, apoiava com um olhar, uma palavra ou uma ação, que facilitava a minha tarefa.

Aos meus irmãos Thadeu, José Henrique e Fátima,

que torciam e se preocupavam com a realização desta tarefa e o cansaço conseqüente.

Aos Irmãos Maristas,

por terem compreendido esse momento delicado, facilitando o cumprimento das exigências pertinentes ao mestrado.

Às colegas da UNICAP,

que estiveram sempre a meu lado, torcendo, com uma palavra de incentivo e de força para a concretização da pesquisa, e, de modo especial, à colega Olga Borges, por ter sido apoio e luz no momento em que eu mais precisava.

Aos companheiros do mestrado e, de modo particular, Francisca, Waldenice, Luiza e Ramos,

pela convivência mais próxima que tivemos nos trabalhos em grupo, na produção de textos, além de partilharmos nossas inquietações mais de perto, tentando ser um ombro e um apoio para o outro.

Aos professores de mestrado em educação da UFPE,

que contribuíram substancialmente para a minha formação nessa trajetória.

Às professoras Dra. Eliete Santiago e Dra. Célia Salsa,

pelo testemunho dado de afetividade e rigor científico, contribuindo significativamente na construção deste trabalho.

Às funcionárias Alda e Nevinha, da Secretaria do Mestrado,

pela atenção e disponibilidade com que sempre nos trataram.

Às amigas Valdice Dantas, Judite Barbosa e Marilda Stanford,

sempre presentes com suas orações e amizade, incentivando constantemente a realização da tarefa, vibrando com cada conquista alcançada e permanecendo com sua força “do lado de dentro” do meu coração.

Ao amigo Osvaldir,

pelo apoio e colaboração sempre dados nos momentos necessários.

Aos amigos,

que durante essa caminhada compreenderam esse momento de isolamento e torceram pela conclusão deste trabalho.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

SUMÁRIO

RESUMO

RESUMÉ

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO:.....	21
1 - Situando o problema da pesquisa.....	21
2 - O enfoque cultural.....	28
CAPÍTULO 1 - FUNDAÇÃO SOCIAL E EPISTÊMICA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E A CULTURA JUVENIL.....	43
1.1 - A pós-modernidade, a globalização e a sociedade do conhecimento batem à porta da escola.....	44
1.1.1 - Algumas características da pós- modernidade.....	45
1.1.2 - A globalização e algumas de suas implicações.....	51
1.1.3 - O mundo pós-moderno e a escola moderna.....	53
1.1.4 - Alguns questionamentos relacionados à pós-modernidade.....	55
1.2 - A prática docente.....	60
1.3 - A cultura juvenil: o (des)encontro de cada dia.....	78
1.3.1 - A escola e a cultura juvenil.....	84
1.4 - Configuração legal do Ensino Médio.....	88
CAPÍTULO 2 - PROLEGÔMENOS NECESSÁRIOS: elementos estruturadores da caminhada.....	103
2.1 - A construção do objeto de pesquisa.....	104
2.2 - O caminho da pesquisa.....	106
2.3 - Abordagem teórico-metodológica.....	107
2.4 - O campo, os sujeitos e os instrumentos usados na pesquisa.....	111
2.4.1 - O campo da pesquisa.....	111
2.4.2 - A descrição do campo.....	113
2.4.3 - Sujeitos participantes.....	114
2.4.4 - Instrumentos.....	117
2.4 - Movimento de análise e interpretação dos dados..	122

CAPÍTULO 3 - PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: com o pé no chão da escola e a cabeça no coração do adolescente.....	127
3.1 - Regendo a orquestra: a voz dos professores.....	131
3.1.1 - Conceção de educação no ensino médio.....	131
3.1.2 - Visão do adolescente na sociedade contemporânea.....	137
3.1.3 - Fatos da sociedade que mais incidem na realidade da cultura juvenil.....	143
3.1.4 - Características necessárias ao professor para atender às demandas da sociedade contemporânea e da cultura juvenil.....	151
3.1.5 - Possibilidade de articulação dos conteúdos escolares com a realidade do grupo de adolescentes.....	156
3.2 - Os sons e as vozes dos instrumentos: os alunos...	166
3.2.1 - O estudante do ensino médio e a escola..	167
3.2.2 - A representação social do professor na visão dos alunos.....	184
3.3 - Os ensaios da orquestra: o cotidiano da sala de aula.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS – A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: encontro / desencontro com a cultura juvenil.....	198
ANEXOS.....	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	224

RESUMO

Este estudo investiga a prática docente no ensino médio no seu encontro / desencontro com a cultura juvenil e situa-se no interior do debate sobre a diversidade cultural e suas implicações sociais, econômicas e pedagógicas na pós-modernidade. Busca-se interpretar e compreender representações e saberes vividos em espaços socioculturais diferentes, que incidem na sala de aula do ensino médio. Insere-se numa concepção crítica progressista da educação e da prática pedagógica escolar que se realiza pela inter-relação entre a instituição escolar, a prática docente, a cultura juvenil e os conhecimentos trabalhados. Ressalta a importância de ampliar a compreensão da cultura para um melhor conhecimento e discernimento da escola como espaço de cruzamento de culturas diferentes, que convivem com tensões, contrastes e conflitos na construção de significados, refletindo uma justaposição de culturas, a dominação de uma cultura sobre outra ou um diálogo entre culturas. Nessa busca, visou a identificar os encontros / desencontros entre a prática docente e a cultura juvenil na sala de aula do ensino médio, configurando as relações que se estabelecem ou podem ser construídas entre a vida escolar e a vida cotidiana dos adolescentes. No contexto da pedagogia crítica, dos estudos culturais e do multiculturalismo, exige-se que a prática docente materialize uma rede de sentidos e significados que implica uma subjetividade expansiva em relação à qual a formação e o exercício profissionais dos atuais professores parecem não ter sido contemplados. Nessa pedagogia, há uma valorização do conhecimento científico similar ao conhecimento do senso

comum, propiciando uma superação da consciência ingênua para alcançar uma consciência epistemológica através do diálogo e da problematização, nos quais pode, pela construção de sentidos, ocorrer a aprendizagem. Constata-se, do que já desconfiávamos, uma distância entre a prática docente e a cultura juvenil. A escola para adolescentes e jovens necessita de outra configuração, com uma maior valorização dos docentes e um processo de capacitação contínua, em que a discussão da pedagogia crítica, envolvendo os estudos culturais e o multiculturalismo, venha à tona, mostrando a importância da articulação do saber científico com o saber da cotidianidade, como possível caminho para a construção e a vivência do exercício da consciência crítica dos novos sujeitos e protagonistas de uma nova sociedade.

RESUMÉ

Cette étude envisage l'investigation de la pratique enseignante au Cours Secondaire, dans son rapport avec la culture de la jeunesse, et s'insère à l'intérieur du débat sur la diversité culturelle et ses implications sociales, économiques et pédagogiques dans la post-modernité. On cherche interpréter et comprendre des représentations et savoirs vécus dans des espaces socioculturels différents et qui surviennent dans la salle de classe du Cours Secondaire. Elle s'insère dans une conception critique progressiste de l'éducation et de la pratique pédagogique scolaire qui se réalise par l'interrelation entre l'institution scolaire, la pratique enseignante, la culture de la jeunesse et les connaissances travaillées. Elle souligne l'importance d'élargir la compréhension de la culture pour une meilleure connaissance et discernement de l'école comme espace de carrefour de différentes cultures que cohabitent avec des tensions, contrastes et conflits dans la construction de signifiés, tout en reflétant une juxtaposition de cultures, la domination d'une culture sur l'autre ou un dialogue entre cultures. Dans cette recherche elle a envisagé l'identification des rapports entre la pratique enseignante et la culture de la jeunesse dans la salle de classe du Cours Secondaire, en essayant de configurer les relations qui s'établissent ou peuvent être construites entre la vie scolaire et la vie quotidienne des adolescents. Dans le contexte de la pédagogie critique, des études culturelles et du multiculturalisme, on exige que la pratique enseignante soit capable de

matérialiser un réseau de sens et signifiés qui implique une subjectivité expansive par rapport à laquelle la formation et l'exercice professionnels des actuels instituteurs semble ne pas être contemplée. Il y a, dans cette pédagogie, une valorisation de la connaissance scientifique, similaire à celle du sens commun, qui favorise un surpassement de la conscience naïve pour atteindre une conscience épistémologique à travers le dialogue et la problématisation, dans lesquels, par la construction de sens, peut se donner l'apprentissage. Comme on soupçonnait, on constate une distance entre la pratique enseignante et la culture de la jeunesse. L'école pour adolescents et jeunes a besoin d'une autre configuration, avec une plus grande valorisation des enseignants et un processus continu de développer les capacités, dans lequel la discussion de la pédagogie critique, englobant les études culturelles et le muticulturalisme, vienne à la surface, pour montrer l'importance de l'articulation du savoir scientifique avec celui du quotidien, comme un possible chemin pour la construction et la vitalité de l'exercice de la conscience critique des nouveaux personnages et protagonistes d'une nouvelle société.

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa se inscreve nos diferentes aspectos do debate sobre a diversidade cultural. Seu objetivo é compreender como os professores agem e reagem às demandas do grupo juvenil presente na sala de aula. Busca configurar a interação dos professores com os interesses da cultura juvenil na sala de aula do ensino médio.

Fizeram parte dessa experiência as relações interpessoais formais e informais que foram construindo o chão desse caminhar. Sentimos dificuldade de localizar estudos que tratem da prática docente no ensino médio no seu encontro / desencontro com a cultura juvenil. Mesmo desconfiando de uma possível distância nesse sentido, achamos pertinente abordar essa temática como tentativa de introduzir e/ou ampliar esse debate na realidade do ensino médio, especialmente entre os professores que se encontram nas salas de aula, padecendo / usufruindo com a cultura juvenil cotidianamente. Deseja-se, com isso, poder abrir algumas possibilidades de mudança da escola do ensino médio.

O estudo está ancorado no amplo debate pedagógico atual que problematiza as concepções de educação, de educação escolar, de prática pedagógica no contexto da diversidade cultural e as possibilidades da inter / multiculturalidade, as tarefas da educação escolar, nesse contexto, em seus encontros / desencontros, especialmente em relação às problemáticas e probabilidades da cultura juvenil na pós-modernidade.

O texto consta de três capítulos, além da introdução, nos quais tratamos da construção do objeto de pesquisa e tecemos algumas considerações em relação ao enfoque cultural pertinente, configurando o encontro/desencontro do exercício docente com a cultura juvenil, seguidos das considerações finais, nas quais tentamos apontar as implicações da pesquisa na transformação da prática docente no ensino médio.

O primeiro capítulo trata da pós-modernidade², buscando a compreensão do contexto em que se gera e desenvolve a cultura juvenil e as novas tarefas da educação escolar, especialmente no ensino médio; contexto marcado por diferentes paradoxos sociais, econômicos, políticos e culturais, questionando e indo de encontro ao paradigma da modernidade e sendo permeado por mutações e mudanças produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade da informação, constituindo a pós-modernidade. A realidade sócio-econômica brasileira apresenta, atualmente, contradições e dificuldades estruturais e conjunturais que se projetam em todas as relações desencadeadas nos diferentes âmbitos sociais. A realidade educativa, por isso, vive conflitos e crises que são experimentados nas escolas, tanto na prática dos professores quanto no mal-estar dos alunos.

Nesse contexto, situamos a prática docente e a cultura juvenil no ensino médio, com as referências de alguns autores³, configurando a nova legislação educacional brasileira, aprovada em 1996, que incorpora elementos do debate pós-moderno, atribuindo-lhes, no entanto, outra direcionalidade. Assim, a Lei nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros

² Silva, 1999; Moreira, 1999; Hall, 2000; Boaventura Santos, 1995, 2000; Souza, 2001; Doll, 1997; Pérez-Gómez, 2001.

Curriculares Nacionais, refletem mais as políticas marcadamente neoliberais do que o debate da pedagogia crítica, dos estudos culturais e do multiculturalismo. Suas orientações e exigências têm provocado alguns impactos, indiferentismo ou desconhecimento por parte da prática docente.

Em nível do discurso legal, o conceito de educação é ampliado apontando para a articulação da educação com o mundo do trabalho e a prática social. Sinaliza para a proposta de educação integral, focalizando a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos anteriores, possibilitando o acesso ao ensino profissionalizante e à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. No entanto, no seu conjunto, não é nessa direção que sinalizamos, de tal modo que tem sido objeto de crítica de vários pesquisadores, apontando essas contradições dos instrumentos legais do Ensino Médio, entre outros, Kuenzer, (2001), Bueno (2000), Nunes (2002), Carneiro (2001).

O segundo capítulo aborda os elementos estruturadores da caminhada investigativa, explorando o percurso metodológico que resultou de ensaios e erros, idas e vindas que enfrentamos para alcançar os objetivos. Está, pois, configurada, no segundo capítulo, a nossa base teórico-metodológica.

O terceiro capítulo trata da análise das informações obtidas no trabalho de campo, elaborando os dados que nos permitiram identificar a visão dos professores e a visão dos alunos, conformando a visão do cotidiano escolar materializado no dia-a-dia da sala de aula, antecedidas de indicações sobre o campo empírico de nossa pesquisa: a escola, os sujeitos.

³ Prática docente: Freire, 1999, 1978; Giroux, 1997; McLaren, 1997; Pérez-Gómez, 2001; Pimenta, 2002, Tardif, 2000; Schön, 2001; Zeichner, 2001. Cultura juvenil: Giroux, 1996; Silva e Moreira, 1995; Moreira e Silva, 1995; Silva, 1995; Boran, 1994; McLaren, 1997; Osório, 1992, 1996; Calligaris, 2000.

As falas e os significados expressos pelos professores e alunos são interpretados e analisados numa tentativa de uma melhor compreensão da prática docente no seu encontro/desencontro com o grupo de adolescentes no cotidiano escolar da sala de aula do ensino médio.

Para identificar os sujeitos da pesquisa, utilizamos para os professores o cognome de “*maestros*” da orquestra educativa, na qual o trabalho de harmonizar os vários ritmos e melodias é cada vez mais complexo, em virtude da diversidade, da função e da tonalidade das diferentes vozes e dos diversos instrumentos que os alunos representam.

Os alunos receberam os nomes de alguns músicos e cantores, por comporem a orquestra educativa liderada pelos maestros/professores. Afinal, é ao som do *rock*, do *funk*, da música pop, do axé, do rap, do pagode, do samba, do *dance*, da música brega e do forró, que a cultura juvenil encontra um espaço apropriado para evidenciar a sua realidade, com o movimento do corpo, na linguagem (gírias), na comunicação com os seus pares, nas manifestações afetivas, nas formas de vestir, gestos e atitudes, refletindo, de forma intensa, os seus princípios, as suas crenças e valores, explicitando a sua visão do mundo e da vida.

O caminho para compreender a prática docente no ensino médio na sua relação com a cultura juvenil, como em qualquer outro nível de ensino, implica o tratamento e a abordagem de um conjunto de fatores políticos, materiais, culturais e humanos que fazem parte da configuração do contexto em que a educação está inserida, ou seja, na pós-modernidade, realidade marcada por contradições e possibilidades.

Encerramos o trabalho tecendo considerações sobre a relação da prática docente com as demandas do grupo de adolescentes na sala de aula do

ensino médio, no movimento de interpretação das diversas falas e significados expressos pelos professores e alunos, colhidas por meio dos questionários, das entrevistas realizadas com os professores, das redações dos alunos e das observações da sala de aula, registradas no Diário de Campo, na tentativa de vislumbrar tendências no objeto de estudo explorado.

Acreditamos que a articulação da vida cotidiana dos alunos com os conteúdos das diversas disciplinas propicie espaço para uma nova síntese, saindo da consciência ingênua para a consciência epistemológica, com uma nova visão de si mesmo, do mundo e das pessoas. Dessa maneira, os alunos poderão ter condições para analisarem as positivities e fragilidades da chamada cultura juvenil, filtrarem as influências recebidas e ampliarem o seu processo de conhecimento.

Assim, estudar os conteúdos das várias disciplinas sem dialogar com a realidade da vida cotidiana dos alunos, com a ausência de atribuição de sentidos, não propicia a aprendizagem, ficando no nível das informações descontextualizadas e sendo rapidamente esquecidas. O enfoque dado à preparação para o vestibular reflete essa realidade que se choca com a proposta educativa da escola, a qual é pressionada pelas famílias e alunos, precisando garantir a sua sobrevivência, dilema que não tem fácil solução.

Parece-nos que o processo ensino-aprendizagem ocorre, de fato, na medida em que se consideram significativos os saberes trazidos pelos alunos da vida cotidiana, articulando-os aos conteúdos curriculares das diversas disciplinas para que possam emergir com outra síntese pessoal provinda do acesso aos saberes científicos, em processo permanente de busca, alcançando uma nova perspectiva de vida.

A opção por esse objeto de pesquisa não surge por acaso, estando imbricada em nossa vida pessoal e profissional. Assim, o seu objetivo não pode se restringir apenas a um exercício acadêmico. Na verdade, é no cotidiano de nossa vida profissional, no exercício das várias funções nesse nível de ensino como orientadora educacional, supervisora pedagógica, assim como vice-diretora e diretora de escolas confessionais, acompanhando de perto essa realidade, que fui construindo as minhas reflexões e inquietações nessa direção. Portanto, o nosso objeto de estudo está impregnado de nossas percepções de mundo, pessoa humana e educação.

Nessa vivência, sempre observamos que os alunos apresentam diferentes comportamentos: aumento da inquietação, dificuldade de concentração e leitura, simbolicamente muitas vezes ausentes da sala de aula, revelando desinteresse pelos conteúdos transmitidos, atitudes de desconsideração à presença do professor, pouco envolvimento com a dimensão social e aumento dos conflitos na relação com o corpo docente.

No contexto no qual estamos todos implicados, os professores consideram o exercício docente como um verdadeiro “malabarismo”. Algumas vezes afirmam que precisam ser “camaleões”, “artistas” e ter que “matar muitos leões” cada vez que entram na sala de aula. As poucas conquistas do corpo docente, nesse sentido, parecem estar relacionadas às notas, ao risco de reprovações e ao investimento nas relações interpessoais.

Parece-nos, pois, de mais alta importância tomar essas questões como objeto de estudo, a partir do que pode configurar a prática docente no ensino médio confrontada com as exigências da cultura juvenil como uma

manifestação singular da cultura pós-moderna e as novas tarefas que se apresentam à educação escolar.

INTRODUÇÃO

1 – Situando o problema da pesquisa

No cenário da pós-modernidade, com os fenômenos da globalização e da sociedade do conhecimento, surge a preocupação com a prática docente face às demandas da cultura juvenil na realidade da sala de aula do ensino médio.

Nesse contexto, desconfiamos que esteja se dando a emergência de uma nova geração de adolescentes com uma constituição diferenciada da geração anterior. Tentaremos configurar a realidade da cultura dessa geração buscando uma maior compreensão desse fenômeno para pensar nas respostas que a escola necessita lhe oferecer.

O Brasil enfrenta o fenômeno da “onda de adolescentes”, com um acréscimo em torno de 25% nessa faixa de idade, devendo perdurar esse fenômeno de expansão até 2007. O Ensino Médio, mesmo sendo o nível de ensino que mais se expandiu nos últimos anos, com o crescimento da demanda superando 90% das matrículas até então existentes, incorpora, atualmente, 25% dessa faixa etária, ficando em situação de desigualdade em relação a vários países, inclusive, da América Latina⁴.

No Brasil existem, aproximadamente, 30 milhões de adolescentes, dos quais 2/3, ou seja 20 milhões, vivem em condições sub-humanas, nas zonas

rurais ou nas periferias das grandes cidades, enfrentando o dilema existencial da sobrevivência⁵. Ao lado e interagindo com essa situação, encontramos elementos civilizatórios das três ondas descritas por Alvin Toffler (1980), impedindo a análise da juventude numa ótica simplificadora.

Temos um grande Brasil agrícola que toma contato com o processo industrial da segunda onda; paralelamente um contingente urbano sob controle de uma elite empresarial com sólido aparato político-militar comandando o processo industrial. Já aponta um núcleo de intelectualidade com a cabeça no futuro difundindo uma mentalidade econômica e criando tecnologias de comunicação no âmbito do neoconservadorismo. A adolescência brasileira refletindo os contrastes do Brasil configura todas as tendências próprias dos jovens encontradas no mundo todo.

No bojo dessa problemática, desconfiamos que na sala de aula não tem havido espaço para a cultura juvenil ser trabalhada, de forma intencional, articulada com os conhecimentos disciplinares. Os alunos dão ares de viverem a sua cultura na interação com os colegas, mas, na sala de aula com o professor parece não haver espaço para o seu estudo e compreensão.

Assim, a pesquisa procurou compreender o encontro/desencontro da prática docente com a cultura juvenil na sala de aula do ensino médio de uma escola confessional. Nas informações coletadas e nas suas análises, reconhece elementos de aproximação das contradições, da realidade e das possibilidades que podem proporcionar um melhor entendimento desse objeto, não se detendo o estudo em comparações ou experimentações de um modelo construído previamente. O produto final, de acordo com as palavras de Minayo (1994, p.

⁴ Parecer CEB /CNE 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

79), precisa ser encarado de forma “*provisória e aproximativa*”, considerando que na ciência as afirmações têm a possibilidade de irem além de afirmações prévias e podem ser superadas por outras afirmações futuras.

Este estudo tem, pois, como objetivo compreender como se expressam, na prática docente da sala de aula do ensino médio, os possíveis impactos decorrentes das demandas do grupo juvenil e como os professores convivem com essa realidade. Pretende configurar como os professores na sala de aula do ensino médio interagem com os interesses da cultura juvenil presentes nesse *lócus* educativo.

Estabelecemos, a partir do objeto e do objetivo geral, alguns objetivos específicos: conhecer e analisar as atitudes do corpo docente frente à realidade do grupo juvenil; evidenciar como se comunicam e mobilizam os seus saberes; e identificar as dificuldades encontradas diante das demandas do grupo de adolescentes. Assim, localizamos a prática docente e a cultura juvenil como categorias centrais do nosso trabalho.

Partimos das seguintes suposições: desconfiança da existência de uma distância significativa entre a prática docente e a cultura juvenil na realidade do ensino médio; possibilidade de que o conhecimento e a valorização desse grupo podem oferecer oportunidades de crescimento da prática docente, atingindo cada aluno, de forma mais significativa, na perspectiva de construção de uma nova subjetividade pautada na consciência crítica.

A produção do conhecimento sobre esse nível de ensino e, sobretudo, o enfoque específico de nosso trabalho, abordando a prática docente no seu encontro/desencontro com a cultura juvenil, é pouco pesquisado e as mudanças

⁵ Os 28 milhões de brasileiros com idade entre 15 e 22 anos representam 16% da população total. Há 2,9 milhões de adolescentes a mais na geração atual em relação a dez anos atrás. Jovens entre 15 e 22 anos que

parecem tardar. Mesmo partindo da desconfiança da distância existente entre a prática docente e a cultura juvenil, alimentamos o desejo de que esse debate chegue às escolas e abra a possibilidade de perspectivas nessa direção.

Tentamos situar este estudo no interior das orientações e dos fundamentos da pedagogia crítica, do multiculturalismo e dos estudos culturais para melhor entender o encontro/desencontro da prática docente com a cultura juvenil na sala de aula do ensino médio.

Na construção deste objeto alguns questionamentos foram surgindo: a cultura juvenil interfere na prática docente? É possível e significativo incorporar aspectos da cultura juvenil ao trabalho de sala de aula? Como tornar os conhecimentos escolares instrumentos necessários para que os adolescentes compreendam, analisem, construam e interpretem a vida social?

O contato com a literatura relativa à pedagogia crítica⁶ aumentou a nossa curiosidade e a necessidade de compreender melhor este objeto de estudo. Essa leitura nos forneceu alguns subsídios significativos para respaldar a nossa pesquisa, focalizando essa relação e interação, esse encontro ou desencontro que se dá entre sujeitos que pertencem a grupos sociais com características bastante diferentes. Essa é uma situação característica da sala de aula do ensino médio (cultura docente x cultura juvenil) no cenário da cultura escolar.

A pedagogia crítica valoriza as vozes dos estudantes, nas quais se encontram subsídios que podem ajudar a organizar as suas subjetividades.

trabalham são 18% da população economicamente ativa. Fonte: IBGE.

⁶ Freire (1967, 1975, 1979, 1987, 1992, 1999); McLaren (1997, 2000); Canen (2002); Fleuri (2000); Souza (2001); Canen e Moreira (2001); Sacristán (1995); Silva (1995, 1999, 2000); Santomé (1995); Moreira; Silva (1995); Escosteguy (2001).

Busca incorporar a experiência da vida cotidiana dos alunos ao contexto do currículo oficial.

O multiculturalismo ressalta a importância do diálogo e da interação entre grupos culturais diferentes, sendo o caminho para sair da cotidianidade, ou senso comum, para a consciência crítica, evitando a assimilação da cultura hegemônica por outra, ou uma simples justaposição de culturas.

Por outro lado, os estudos culturais revelam que todas as formas de conhecimento são similares. As palavras de Silva (2000, p. 136) reforçam as idéias anteriores: *“não há separação entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais e Artes como também entre o conhecimento escolar tradicional e o conhecimento do cotidiano das pessoas envolvidas no currículo”*. A cultura seria o modo global de vida de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano.

De acordo com Souza (2001, p. 217-218), *“a cultura é o conteúdo da construção histórica da humanidade dos seres humanos, humanizando-os ou desumanizando-os”*, apostando nas suas possibilidades humanizadoras. Ela vai se construindo num processo contínuo e inconcluso nas várias formas de vida e de interação dos homens consigo mesmo, entre si, com a natureza e com as divindades.

Na compreensão de Freire (1967, p. 109) a cultura *“é o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não o fez. A cultura como resultado do trabalho... A dimensão humanista da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Cultura é toda criação humana”*. É cultura a construção do boneco e do vaso de barro como também as obras dos grandes músicos ou escultores. A objetividade e a subjetividade constroem a cultura.

Assim, ela aparece como o contexto simbólico que circunda, de maneira permanente e de forma relativamente perceptível, o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos. Naturalmente, cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidas de geração a geração pelos processos de socialização. Também, cada sujeito ao decidir a sua proposta de vida se encontra imerso numa comunidade que configura o pensar, o sentir e o agir daquele grupo humano. Esses influxos locais se encontram mediatizados pelos interesses, expectativas, símbolos e modelos de vida que são, sobretudo, divulgados pelos meios telemáticos.

Nesse cenário, o corpo docente é desafiado por novas realidades e exigências, que nem sempre tem sabido manejar, uma vez que a cultura escolar, por outro lado, não tem estado atenta às questões emergentes. Dessa forma, a prática docente se manifesta predominantemente de forma rotineira, burocrática, mecânica, desconhecendo as contribuições das pedagogias críticas, dos estudos culturais e das exigências do multiculturalismo que, certamente, a levariam a se dinamizar em outras direções.

É importante que se proponham estratégias didáticas que vinculem o conhecimento escolar com as aprendizagens de origem externa à escolaridade. *“É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo”* (FREIRE, 1999, p. 138).

Essa perspectiva é percebida por Freire (1999) como articulação das dimensões afetivas, éticas, estéticas, políticas e pedagógicas da educação. Para ele, o conhecimento é sempre um processo e resulta da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade objetiva que, por sua vez, os condicionam.

Aprender, ter acesso ao conhecimento, está associado à possibilidade de crescer. Crescer como pessoa, como indivíduo, como cidadão.

Essa situação exige na prática docente uma aguda consciência das radicais transformações causadas na produção de subjetividades pelo novo contexto cultural que as mídias tentam capitanear, pois não se pode deixar de fora do espaço escolar formas importantes de conhecimento e de saber que, à contra-corrente da escola, estão formando e moldando novas formas de existência e de sociabilidade. Formas criativas, abertas solidárias, que levem em conta essas novas configurações sociais e suplantem os binarismos existentes, se apresentam como alternativas para estabelecer um nexo entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade.

Nessa direção, Guattari (2000, p. 38) propõe a compreensão da subjetividade como *“essencialmente fabricada e modelada no registro do social”*. Já o indivíduo é *“serializado, registrado e modelado”*. A subjetividade resulta de uma produção plural, não determinista. Os componentes de produção de subjetividade são múltiplos. Envolvem desde os que se manifestam através da família, educação, meio ambiente, religião, arte e esporte, até os elementos fabricados pela mídia. Dessa forma, a subjetividade tem, conforme McLaren (1997, p. 212), o significado *“de formas de conhecimento conscientes e inconscientes que expressam nossa identidade como agentes humanos”*. Está relacionada ao conhecimento diário, em suas formas socialmente construídas e historicamente produzidas.

Por isso, se pode hipotetizar que o conhecimento para ser relevante para os alunos deve partir das experiências da cultura ao seu redor, que trazem consigo. A significância da aprendizagem refere-se à possibilidade de estabelecer vínculos substantivos e não arbitrários entre o que se vai aprender

(o novo conhecimento) e o que já se conhece, ou seja, o seu conhecimento prévio. As palavras de Freire assinalam nesse sentido:

“O que não é possível é o desrespeito ao saber do senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele... subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista... essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca erro epistemológico”. (1999, p. 84-85.)

Sendo assim, a prática docente deveria levar em conta o que acontece às margens da sala de aula do ensino médio. Nelas se comunicam códigos distintos, histórias esquecidas, vozes silenciadas, provenientes do senso comum e da cotidianidade do grupo de adolescentes. São situações que apontam para a variedade das experiências vividas nas salas de aula, confluindo e se comunicando múltiplos significados.

2 – O enfoque cultural

O enfoque cultural envolve uma mudança de perspectiva. A análise do que acontece no cotidiano escolar da sala de aula – considerando as nuances da prática docente e dos efeitos que têm nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas do grupo dos adolescentes – requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas. Esse cotidiano se caracteriza, de acordo com Alves e Oliveira (2002, p. 87), como *“um conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto no que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nela é singular (formas)”*.

É nesse cenário próprio dos estudos culturais que percebemos a prática docente refletindo uma rede de sentidos, significados, normas, valores do magistério, ideais, crenças e perspectivas que têm a marca de sua formação profissional, dos modos de socialização desse grupo e do conjunto de interações que estabeleceu e vivencia nos diferentes ambientes culturais de convivência. Na formação do corpo docente, o aspecto da subjetividade esteve pouco presente, refletindo o modelo de educação bancária, não existindo o exercício da crítica, da reflexão e da dialeticidade.

Faz-se necessário, parece, ampliar a compreensão do aspecto cultural para um melhor discernimento da escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados e nas relações entre o corpo docente e o grupo de adolescentes na sala de aula do ensino médio.

Para desenvolver o nosso objeto de estudo, procuramos compreender a escola na perspectiva de um olhar mais denso, focalizando o dinamismo do fazer cotidiano na sala de aula, levado a efeito por professores e adolescentes, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos. Pensar a escola na sua dimensão sociocultural implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.

Na ótica de Freire, o pensar certo do lado do professor implica o respeito ao senso comum como também a sua necessária superação, desenvolvendo a consciência crítica e estimulando a criatividade dos alunos. O caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade, da experiência vivida, do senso comum, valorizando a subjetividade e rompendo com um currículo de transferência.

O processo ensino-aprendizagem representa uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder e de experiência que têm sempre um significado cultural e político. A sala de aula se constrói no relacionamento entre seres humanos, numa interlocução e diálogo que refletem a realidade da família, da sociedade e da ciência. Reproduzem as relações existentes na sociedade com seus componentes de classe, cultura, resistência e contradição.

Considerando a relação entre os conhecimentos e os processos de ensino-aprendizagem, o ensinar emerge como o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas. As experiências de aprendizagem precisam ser prazerosas e desafiadoras, rompendo com o já conhecido, num processo desconstrutivo (romper com a lógica linear) que emancipa, liberta e gera vida. É a negação dialética de uma certeza estabelecida. O processo cognitivo não é apenas de natureza racional, abstraindo-se da corporeidade, da emoção, das relações sociais e da inserção histórica e cultural.

Compreendendo melhor essa questão, talvez possamos dar aos alunos a idéia de que o conhecimento é sempre uma construção social, influenciada pelas diferentes visões de mundo. Freire afirma que o trabalho educativo que parte da realidade e da ação da vida cotidiana das pessoas possibilita um diálogo crítico. No livro *Pedagogia da Esperança*, ele coloca:

O que tenho dito sem cessar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, (1992, p. 85- 86).

Assim, de acordo com Freire, respeitando os saberes que os alunos já possuem (formas de perceber e compreender o mundo, se relacionar, se vestir, suas crenças, valores e projetos de vida), partir para desafiá-los a pensar certo, saindo da consciência ingênua para a consciência crítica.

Segundo Charlot (2000), em pesquisas nas quais se procurou verificar o sentido que cada aluno dá ao saber, percebe-se que prioriza dois tipos de saberes: os que são relacionados à vida cotidiana e os relacionais e éticos, que remetem à relação com os outros e consigo mesmo. A escola, na maioria das vezes, não considera essa questão e muitos alunos não entram na escola do ponto de vista simbólico, estando lá apenas fisicamente. Charlot atribui grande importância ao sentido que o aluno encontra ao ir para a escola para aprender. Assim, só ocorre o saber se o aluno estiver engajado e isso requer uma relação; caso contrário, não existe atividade intelectual do aluno e ele frequenta a escola para encontrar os amigos e para namorar (CHARLOT, 2000, p. 63).

Dessa maneira, estudar os conteúdos das várias disciplinas longe de suas vidas, sem dialogar com a realidade do cotidiano, provoca a ausência de sentidos e não ocorre a aprendizagem, ficando no nível das informações descontextualizadas, sendo rapidamente esquecidas. Daí, as idéias defendidas por Charlot serem pertinentes para a configuração da relação da prática docente com a cultura juvenil, porque ressalta a importância de trazer para a escola a realidade dos alunos. A educação como autêntico conhecimento tem como ponto de partida e ponto de chegada a realidade concreta do aluno, para conhecer, compreender e dialogar com as suas experiências, saberes e culturas.

Para o referido autor existe diferença entre informação, conhecimento e saber. A informação é um dado exterior ao sujeito; pode ser armazenada e estocada. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à

atividade, e o saber é um conhecimento que produz sentido no mundo, à vida, no outro e em si mesmo.

Sendo assim, os alunos poderão ter condições para analisarem as suas positivities e fragilidades, filtrarem as influências recebidas e ampliarem o seu processo de conhecimento. Freire (1999, p. 34) questiona o fato de não se discutir com os alunos a realidade concreta com os aportes dos conteúdos ensinados nas diversas disciplinas.

Nessa direção, esse educador argumenta que:

um pensador que reduz toda a objetividade ao homem e à sua consciência, inclusive a existência dos demais homens, não pode, enquanto pensar assim, falar de dialeticidade: subjetividade e objetividade. Não pode admitir a existência de um mundo concreto, objetivo, com o qual o homem se acha em relação permanente (FREIRE, 1975, p. 44).

É importante que toda ação seja refletida e assumida de forma consciente para alcançar a transformação.

De acordo com a referência de Osowski (1999, p. 68-69), “*é preciso ensinar a dizer o não dito, o silenciado*”⁷, rompendo com as políticas do silêncio presentes na escola. A autora chama a atenção para o enfrentamento dessa questão:

Caso não as enfrentemos, perpetuaremos a exclusão dos saberes, a ausência de práticas pedagógicas criticamente humanizadoras, o apagamento de culturas até agora silenciadas e, principalmente, manteremos um processo de exclusão e de aviltamento cultural de muitos alunos e alunas.

Destarte, tornar o estranho familiar e o familiar estranho.

⁷ Orlandi (1995, p. 44-45), ao definir o silêncio em “*sua relação constitutiva com a significação (o que ele é)*”, possibilita examinar o silêncio em suas múltiplas significações, destacando: o silêncio fundante e a política do silêncio (o silenciamento)”.

A mesma autora realça tal aspecto, afirmando que os alunos “*precisam de espaços para dialogar sobre as suas preocupações, conflitos e dilemas decorrentes da sociedade neoliberal em que vivem, submetendo-se às imposições mercadológicas e competitivas dessa sociedade*”. Chama a atenção para a responsabilidade dos educadores para não perpetuarem a exclusão dos saberes e culturas, realidade que denota a ausência de práticas pedagógicas críticas e humanizadoras; transformar os saberes escolares, o científico e o poético, o universal e o singular, o acadêmico e o popular, considerando o conhecimento em sua complexidade.

Sabemos que a exigência fundamental para que haja conhecimento é a existência de um sujeito cognoscente⁸ e consiste nas disposições desse sujeito em relação ao mundo concreto com o qual ele interage. No âmbito escolar, tanto o conhecimento subjetivo quanto o conhecimento objetivo precisam fazer parte do cotidiano pedagógico, pelo fato de perpassar a dinâmica existencial de educadores e educandos.

Assim, os saberes adquiridos na vida cotidiana são analisados, explicitam-se seus condicionamentos e caminha-se para a conscientização que emancipa e liberta num processo contínuo de reflexão e saber críticos.

As palavras de Castanho (2001, p. 154) afirmam que, no século XIX, Claude Bernard escrevia: “*Não é preciso querer ensinar aos jovens; é preciso lançar neles os germes da ciência, e não os frutos*” (apud SNYDERS, 1995, p.109). Essas orientações parecem novas porque ainda não conseguimos traduzi-las em fatos. A mesma autora (157) coloca que Ausubel et al (1980, p. 1), psicólogo cognitivista norte-americano, afirma:

⁸ A gnosiologia (teoria geral do conhecimento, das suas fontes e de suas formas) é a teoria do sujeito que conhece – sujeito do conhecimento aqui denominado sujeito cognoscente.

Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

Tal colocação comunga e reforça as palavras de Freire, citadas anteriormente, que também realça em outros escritos a dimensão do diálogo, que, naturalmente, não se dá sem o conflito e a problematização:

(...) o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (...) Diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (...). O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos (...), podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (1987, p. 14, 122-123).

Afinal, o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”. Em vez disso, educadores e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo. A ausência do diálogo faz com que os alunos não encontrem sentidos nas coisas que o professor ensina, percam seu interesse e seu encantamento com um mundo que precisa ser descoberto, reinterpretado e ressignificado. Ao vivenciarem o diálogo, estudantes e docentes adquirem condições de criar um clima de questionamentos, de problematização do mundo e de si próprios. Naturalmente, isso favorecerá o conhecimento crítico e a construção da autonomia.

O sujeito é aquele aluno que, de alguma forma, interfere no andamento e no percurso do trabalho pedagógico, negociando significados que se dão na sala de aula. A mente humana se constitui e se realiza ao utilizar a cultura humana. O desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos é inseparável dos processos sociais que progressivamente interiorizam. Seja através da experiência física seja através da comunicação intersubjetiva, os significados se

constroem dentro de um contexto cultural que oferece os recursos materiais e simbólicos, os instrumentos técnicos, as estratégias ou habilidades e os valores ou costumes que singularizam e legitimam o valor das interpretações e práticas individuais.

De fato, Freire nos convida a fazermos aliança com os diferentes, sendo sujeitos e reunindo forças para enfrentar os antagônicos. Propõe que a educação seja orientada pelo diálogo e vise à formação das pessoas como primeira tarefa, para que desenvolvam a sua criatividade, possam ler o texto do mundo com os próprios olhos e ajam sempre como seres éticos.

A tomada de consciência que se dá no contexto concreto completa-se quando ocorre a superação do senso comum ao nível do contexto teórico e quando são percebidas as relações dos fatos com o contexto sócio-econômico e político mais amplo. Assim, a consciência individual se transforma em consciência social superando os condicionamentos que a formaram, saindo do estágio subjetivista.

Parece-nos que se viabiliza na medida em que se consideram significativos os saberes da vida cotidiana trazidos pelos alunos, articulando os conteúdos curriculares das diversas disciplinas às situações do contexto em que estão imersos, para que possam emergir com outra síntese pessoal, provinda do acesso aos saberes eruditos, em processo permanente de busca, alcançando a curiosidade epistemológica.

Quando se pretende coisificar o comportamento humano para despersonalizar as interações e objetivos, as funções e papéis de cada indivíduo no mecanismo institucional, os interesses, as emoções e as expectativas de cada um trabalhar clandestinamente para se realizar de uma outra maneira, a

aparência externa de pacato funcionamento esconde o caudaloso rio de interações emblemáticas que perturbam a vida na sala de aula.

Sendo assim, professores e alunos, num diálogo genuíno, talvez possam trabalhar como parceiros e interlocutores no processo de aprender e ensinar. Essa relação envolve busca, curiosidade epistemológica, mas, também, satisfação, prazer e alegria. A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica precisa se fazer acompanhar de uma tomada de consciência da dominação, mesmo que a realidade objetivamente não se modifique. Implica desideologização e assunção de uma nova consciência social.

Comungando com as idéias acima expostas, temos as palavras de Souza (2001, p. 89), possibilitando o trabalho com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem idéias e sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem do viver em grupo, lidando com os conflitos:

(...) aprendemos com os conflitos sociocognitivos gerados entre os saberes que cada um já possui e as informações que podem ser recebidas nos diferentes ambientes sociais e educativos, inclusive na escola e na sala de aula. Apenas no confronto de saberes, que conformam processos de ressocialização (reconhecimento e reinvenção), aprendemos, construímos novos saberes e, inclusive, adquirimos condições de construir novas formas de convivência.

De fato, a aprendizagem se dá na relação com a diferença na qual o conflito sempre está presente, favorecendo um contínuo movimento na direção de outra concepção compartilhada de convivência que, para Souza, exige processos de ressocialização com a incorporação de saberes novos articulados aos saberes trazidos por cada um, envolvendo um novo pensar permeado de criatividade e inovação na direção da humanização e do “estar sendo” no

mundo. Emergem, com isso, outras formas de conhecer, emocionar-se e agir na diversidade.

A partir do confronto e da reflexão crítica, o conhecimento é reconstruído e recriado; novos significados são produzidos como também há apropriação de significados historicamente já produzidos. Assim, os alunos vivem etapas significativas do seu processo de amadurecimento. O pensamento divergente, por ser inconformista e original, provoca novas possibilidades. Nova relação pedagógica precisa ser construída na ótica da heterogeneidade, que desvele as diferenças, os conflitos e as contradições sociais. É, portanto, uma relação fundada na diversidade e na construção de identidades.

Compreendemos que não é suficiente ser diverso e diferente; é preciso celebrar a alteridade no conflito. A verdadeira interação entre culturas variadas só pode se dar pelo conflito, contribuindo para a acomodação e não para a simples assimilação cultural ou integração. Sabemos também que a tarefa educativa é, sobretudo, problematização dos pensamentos e descoberta das ideologias que se ocultam por trás das formulações apresentadas. Dialogar é criar espaços para que cada um possa dizer a sua palavra, o que não se faz passivamente. A problematização e o diálogo formam uma unidade. São as maneiras mais humanas e científicas para compreender a nossa realidade, as posições das outras pessoas, as diferentes ideologias e os reais interesses de cada sujeito.

Quando se diz o que se pensa e se propõem soluções para determinados problemas entra-se no plano do concreto, no qual as divergências se revelam, explicitando conflitos. Portanto, dialogar é gerar conflitos. Todavia, é o ponto de partida para superá-los. Assim, será possível tomar consciência da função que se tem no mundo e do papel reservado pela sociedade para cada

pessoa. Seria interessante que a escola proporcionasse oportunidades de contraste permanente de pareceres, de esquemas de pensamento, de sentimentos e de atuação, de modo que os alunos compreendam os significados e as conseqüências dessas diferenças e se ponham em contato com outras construções alternativas com novos horizontes de exploração.

O processo ensino/aprendizagem é uma atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados imprevisíveis, sendo carregada de conflitos que requerem posicionamentos éticos e políticos. As idéias que forem surgindo como reflexão sobre a ação não serão aceitas como idéias modelo, mas, como fazendo parte de um processo de recriação permanente.

Numa questão posta por McLaren (2000, p. 221), ele acena para o fato de os alunos lutarem para trazer para a sala de aula a cultura da rua. Considera as diferenças como construções históricas e culturais que possuem princípios e lógicas variadas, que são construídas a partir da visão de grupos diversos, que processam as suas experiências a partir das necessidades, valores e princípios que orientam as suas vidas no debate cultural contemporâneo.

Existe uma valorização do conhecimento científico e do conhecimento da vida cotidiana, do senso comum ou cotidianidade, como caminho para o verdadeiro conhecimento, considerado como aquele que dá poder aos estudantes, na medida em que desconstrói o próprio fato de serem condicionados e não determinados, transformando-os em seres histórico-sócio-culturais num processo contínuo de “estar sendo”, saindo da consciência ingênua para a consciência crítica; processo de apreensão e reinvenção contínuos rumo à humanização.

Acreditamos que a elaboração dessa nova síntese de articulação entre o acadêmico e o profissional com a afetividade e a ética, com a vida cotidiana dos alunos, não é um problema restrito ao pedagógico, mas é um problema político. Não basta afirmar a necessidade de uma nova concepção de educação e trabalho no ensino médio para ultrapassar tal dicotomia. Necessário se faz uma vontade política que não se materializa de forma simples e fácil, mas, emerge de lutas e conflitos, tensões e superações num processo de diálogo constante.

Reafirmando os aportes acima citados, a prática docente na sala de aula do ensino médio parece ocorrer numa padronização de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, tratando o conhecimento como produto isolado de significados, com ênfase na formação de profissionais competentes para atender as demandas do mercado de trabalho. Fala-se em flexibilização como elemento importante para atender as novas condições de ocupação ao lado das questões de formação ética, de autonomia intelectual e do pensamento crítico, que precisam ser mais bem trabalhadas nessa realidade educativa, chocando-se com a questão central do vestibular que emudece as suas manifestações.

Parece haver hierarquização, sobrevalorização das inteligências lógico-matemática e lingüística, burocracia, divisão social do trabalho, separação entre o pedagógico e o administrativo, prioridade na dimensão cognitiva, pouca consideração da dimensão afetiva, estruturas institucionais rígidas, numa visão educativa técnica, compartimentada, linear e descontextualizada. A fragmentação do currículo redundava em um conhecimento desintegrado das esferas existencial, social, histórica e cultural.

A diversidade real dos educandos confunde-se com diferenças apreendidas na ótica da cognição (inteligente ou limitado, esforçado ou

preguiçoso) ou na ótica do comportamento (obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado). A prática escolar, nessa lógica, encontra barreiras para considerar a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos centrais, acentuando a contribuição na esfera cognitiva com a grande preocupação em dar conta do programa estabelecido.

A categoria “alunos” tem informado o olhar e as relações que os professores mantêm com os adolescentes. À homogeneização dos atores como alunos corresponde a homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal.

Discernindo sobre os novos modos de pensar e aprender dos alunos, os professores no ensino médio talvez descubram outra lógica para o processo ensino-aprendizagem que extrapole a linearidade do pensamento e da construção do conhecimento, na qual não basta só a racionalidade; esta se mistura com as emoções e a intuição, o real e o imaginário, a arte e a técnica. Consideramos significativas as práticas pedagógicas ancoradas em metas educativas, conhecimentos culturais e metodologias de ensinar, aprender e avaliar, que estejam comprometidas com a socialização crítica dos saberes e com o exercício da cidadania, favorecendo “*a formação de pessoas críticas, ativas e solidárias*” de acordo com Santomé (1995, p. 160).

O espaço percebido pela imaginação é, sobretudo, um espaço vivido com emoção, conduzindo o agir humano e nossas relações sociais e tocando nos lugares dificilmente alcançados pela razão.

Há alguns anos, o mundo da vida cotidiana mantinha-se “fora” e não era discutido, na realidade dos saberes escolares, tidos como legítimos e consolidados através dos tempos. A escola, nesse contexto, tem sido simbolicamente, a depositária privilegiada dessa visão que tem, na ciência, no

trabalho e na dominação humana sobre a natureza, o referencial por excelência da própria humanidade.

Hoje, os aportes da pedagogia crítica, dos estudos culturais como também do multiculturalismo, como já mencionados anteriormente, levantam questões significativas neste sentido, para trabalhar e discutir na sala de aula, com o objetivo de expandir as capacidades humanas, favorecer processos de reflexão, em comum, da realidade, desenvolvendo nos alunos conhecimentos e destrezas para uma atuação crítica e solidária na sociedade.

Achamos possível a existência de lacunas no encontro da prática docente com a cultura juvenil, motivadas pelas pressões recebidas pela escola, advindas dos alunos e dos pais pelos conteúdos escolares cobrados nos concursos, com ênfase no vestibular, pela própria estrutura burocrática e organização dos ambientes educativos, da negação de outras linguagens e saberes na sala de aula, além da falta de escuta das experiências cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula do ensino médio. Parece ocorrer um possível desencontro nessa direção.

Desconfiamos que haja um limite entre a vida escolar e a vida cotidiana dos adolescentes que freqüentam a sala de aula do ensino médio (ignorando a sua realidade sociocultural). Os conteúdos científicos tomam quase todo o espaço e tempo disponíveis. As questões ligadas à prática docente frente aos interesses da cultura juvenil parecem não exploradas, prevalecendo a lógica da racionalidade científica e instrumental, na qual os “fins” são subordinados aos “meios” e os fatos são separados da questão dos valores.

Na complexidade de palavras e gestos, de gritos e silêncios que ocorrem nas práticas dos sujeitos centrais do processo educativo, habitam informações, valores, símbolos e normas que revelam histórias, sonhos e

projetos que urge ser decodificados no processo educativo escolar, pela ineficácia do diálogo e pelas alternativas ultramodernas que seduzem os adolescentes e os jovens sem que tenham condições de “*superar as suas negatividades e potenciar sua capacidade de construção da humanidade do ser humano*” (SOUZA, 2001, p. 217).

É importante ampliar a compreensão da vida na sala de aula na perspectiva cultural, captando os efeitos e omissões que provocam na prática docente e na construção da subjetividade das novas gerações. O exercício profissional dos professores sendo refletido de forma coletiva e contextualizada, localizando os seus elementos constitutivos, bem como valorizando e interagindo com os interesses/necessidades da cultura juvenil, poderá facilitar o complexo processo de construção de subjetividades críticas e ativas, comprometidas com as causas coletivas, no contexto da pós-modernidade.

**CAPÍTULO 1 – FUNDAÇÃO SOCIAL E EPISTÊMICA DA
INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE E A CULTURA JUVENIL**

Neste capítulo fazemos uma revisão da literatura sobre a pós-modernidade, localizando as contradições e dificuldades estruturais e conjunturais que se projetam em todas as relações desencadeadas no seu interior, atingindo os jovens e a realidade educativa, provocando, inclusive, alterações legais, como a LDB nº 9394/96, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.1 – A pós-modernidade, a globalização e a sociedade do conhecimento batem à porta da escola.

A relação entre o moderno e o pós-moderno é uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem linear como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade (SANTOS, 1994, p. 103).

Vivemos um tempo de mudança, de movimento e de dispersão. Num universo saturado de informações, tecem-se as palavras e os fatos, as regras e seus usos, os implícitos e os explícitos, em processos de fluidez movediça, reveladora de um jogo de forças contrastantes. O sentido das coisas torna-se difuso.

Apercebemo-nos de que, subjacente a esse conjunto de forças presentes no mundo contemporâneo, revolvem problemas profundos que atingem a sociedade e, de uma maneira ou de outra, chegam à escola. Convivemos, entre outras preocupações, com o envenenamento progressivo do

solo, da água e do ar do nosso planeta, a urbanização incontrolada, o anonimato e o vazio social, o agravamento das assimetrias, a reorganização do mundo do trabalho, as pressões da economia consumista e o efeito dos sistemas de comunicação. O conhecimento desse vasto leque de complexidade impõe a consideração da problemática dos mecanismos que se cruzam, e que envolvem a composição da instituição escolar, nas suas normas expressas e ocultas e na forma como seus protagonistas percebem a realidade.

Considerando tal contexto, diante do desvanecimento da racionalidade moderna, surge a crítica interna e externa, cuja expressão máxima é o pensamento denominado pós-moderno. É importante conhecer e analisar o pensamento e a ideologia próprios da pós-modernidade como chaves para compreender os influxos culturais que afetam a prática docente na sua relação com o grupo de adolescentes que frequenta as salas de aula do ensino médio.

Na verdade, partimos do pressuposto de que, ao estudarmos qualquer fenômeno educativo, não podemos prescindir de um estudo e análise do contexto social mais amplo, que em determinado tempo e espaço configura diversos tipos de educação. Nesse sentido, o estudo da prática docente na sala de aula no ensino médio no seu encontro/desencontro com a realidade da cultura juvenil se insere no contexto da diversidade cultural da pós-modernidade.

1.1.1 – Algumas características da pós-modernidade

A teorização pós-moderna evidencia uma grande variação de perspectivas envolvendo grande diversidade de aspectos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos, não constituindo uma teoria consistente e unificada.

Defende o relativismo e a mistura do diverso. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Surge como uma crítica causada pela desilusão, oriunda da racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização, com sistemas de opressão e exploração. Considera que as estruturas estatais e outras organizações da sociedade capitalista, construídas à luz da racionalidade, produziram sofrimento e infelicidade.

A pós-modernidade coloca sob suspeita a tradição filosófica e científica ocidental moderna, questiona os limites do seu projeto de racionalidade, desafiando as crenças na razão, as pretensões universalistas, a credibilidade no progresso e na ciência, resquícios de uma compreensão iluminista. Um dos seus maiores ataques é ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade, com ancoragem estável no mundo social. Hall (2000, p. 37) considera que a partir das contribuições de Freud e Lacan⁹ a sua autonomia e centramento foram questionados, admitindo-se que as identidades modernas estão descentradas, deslocadas ou fragmentadas, não sendo fixas ou permanentes. O sujeito é pensado, produzido e dirigido pelas instituições, estruturas e discursos externos.

Do ponto de vista filosófico, questiona os axiomas fundacionais do modernismo por considerá-los contingenciais, arbitrários e históricos, mesmo sendo transcendentais. Suspeita dos princípios de regulamentação normativa e

⁹ Na leitura que o pensador psicanalítico Jacques Lacan faz de Freud, a imagem do “Eu” como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade... é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância... fantasia que ela tem das suas figuras maternas e paternas (fase do espelho). Para Freud, a subjetividade é o produto de processos psíquicos inconscientes.

da noção do sagrado. Rejeita a idéia de educação como conscientização, pelo fato de encarar a consciência como parcial, fragmentada e incompleta. A concepção fixa e unívoca do ser humano tem sido substituída pela busca do espaço narrativo que é plural e fluido. A invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação, bem como a valorização da cultura de massa, são alguns elementos que revelam esse movimento, segundo autores como Silva, 1999; Moreira, 1997; Santos, 1994; Pérez-Gómez, 2001; Doll, 1997, entre outros.

Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. Privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia. Ele não rejeita simplesmente o que critica; imita, incorpora e inclui. Valoriza a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas e estilos de vida.

Ainda, o pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros. Essa integração, portanto, é um processo vivo; é negociada, não é pré-ordenada; é criada, não descoberta, dependendo, em parte, de nós e dos outros e de nossas relações. Somos responsáveis pelo nosso e pelo futuro dos outros.

Prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua visão intelectual baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática que se calca na experiência humana e na história local, reconhecendo os direitos das outras pessoas. Vem desabrochando um novo processo que privilegia o que é próximo, familiar, cotidiano, valorizando o consenso, centrado no sentimento de pertencer a uma comunidade. A ênfase na descontinuidade, na fragmentação e na ruptura é um aspecto comum da pós-modernidade.

Do ponto de vista epistemológico, a ênfase pós-moderna se afirma na desconstrução e no caos, não aceitando a existência de um conhecimento objetivo com certezas inquestionáveis. Convive com a crise dos paradigmas e duvida da possibilidade da ordem. Aceita a indeterminação inerente à complexidade e às múltiplas perspectivas. Perdem importância os tratados, os instrumentos e métodos de medida e avaliação. Valida, provisoriamente, todas as narrativas, implicando na celebração e equivalência das diferenças e das alteridades. Todos os conhecimentos são discursos, textos ou signos.

Sua epistemologia reflete indeterminação, descontinuidade, pluralismo teórico e ético, proliferação de modelos e projetos. A revolução no mundo da produção de bens materiais e culturais tem provocado uma nova subjetividade, um novo homem, uma nova mulher.

Essa exigência se contrapõe ao conhecimento fragmentado, resultante do modelo newton-cartesiano e propõe a totalidade, a interdependência, a interligação, a intersensorialidade. Do paradigma que enseja a racionalidade, a objetividade, a separatividade, a decomposição do todo em partes, apresenta-se a exigência de um paradigma de ciência que é sustentado pelo advento da física quântica. Trata-se de reconectar o conhecimento e reassumir o todo.

Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Também seria relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. É saber, é desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é conseguir chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese proveniente da interação do pessoal com o social,

calcada na radicalidade, na multidimensionalidade e na dialética da ação humana.

Segundo Hernandez (1998, p. 49),

o caminho do conhecimento supõe a busca e o aprofundamento das relações que são possíveis de estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais quanto atitudinais; e, ainda, o desenvolvimento da capacidade de expor problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares e saber que todo ponto de chegada constitui, em si mesmo, um novo ponto de partida.

Em todas essas perspectivas, o pós-modernismo vai salientar a necessidade de que os sentimentos de solidariedade alicercem as novas atividades coletivas. A ação de pequenos grupos integrados irá tornar real a existência de redes existenciais que deverão tornar-se uma das características marcantes da sociedade. Neste momento, torna-se fundamental que cada ser humano, que cada habitante, acredite no seu potencial individual. A partir de então, surgem organizações que potencializam suas capacidades de atuar e construir novas formas de viver, a partir do seu tempo e lugar. Para responder a esses requerimentos, Santos (2000, p.16) salienta que se vive “*um tempo de transição paradigmática (epistemológica e societal)*”. Propõe uma nova epistemologia enfatizando a necessidade de um paradigma que proporcione a produção de

um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação afirma, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica, que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente (2000, p. 36).

Para ele, a teoria crítica pós-moderna visa a transformar-se num senso comum emancipatório. Sendo assim, primeiramente, *todo conhecimento*

científico da natureza é conhecimento da sociedade, devendo constituir-se em senso comum, dando origem a uma nova racionalidade, que alimente a dignidade humana. Ressalta-se a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais na direção de uma revalorização das humanidades. Nessa direção, afirma que *todo conhecimento é simultaneamente local e total*, se transformando em auto-conhecimento, no qual a separação sujeito/objeto, já discutida nas ciências sociais, ganha nova dimensão nas ciências naturais, diante dos avanços da micro-física, da química e da biologia, que autorizam que se considere o objeto como a continuação do sujeito, diluindo as fronteiras entre conhecimento e autoconhecimento.

Busca-se sempre a transformação do *conhecimento científico em senso comum*, sendo este valorizado por enriquecer a nossa relação com o mundo, com os outros, no diálogo para a ação. O conhecimento é validado com base na capacidade argumentativa das comunidades interpretativas como um valor ético intercultural que seria a dignidade humana. Esse novo paradigma propõe uma relação nova entre ciência e arte, entre sentimento estético e vivência lúdica.

Transformar nossa existência em um processo permanente, paciente, afetuoso e confiante porque temos uma atitude positiva diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Ciência e arte valorizam o senso comum como conhecimento fundamental da vida das pessoas; a aliança entre ciência e consciência, razão e intuição, progresso e evolução, sujeito e objeto, integração da formação ético-humanística aos desafios tecnológicos científicos.

O pós-modernismo liquida os velhos “*centros*”, antes privilegiados como quadros de referência. Tudo passa a ser temporário, ficções úteis para formular interesses que, ao invés de universais, passam a ser muito particulares,

o que significa que aquelas grandes narrativas estruturadoras que deram significados à evolução ocidental perderam a vitalidade, mas, ao mesmo tempo, se apercebe da necessidade das narrações, cada indivíduo e cada coletividade desenvolve uma “história” de si mesmo, que garante a sensação de unidade e o seu específico no todo.

1.1.2 – A globalização e algumas de suas implicações

Educar nesse tempo de mundialização instiga a refletir sobre o processo de globalização que tem passado a integrar os sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais das nações. Esse contexto torna as nações cada vez mais interdependentes e inter-relacionadas e, ao mesmo tempo, mais dependentes de uma estrutura econômica que tenta impor um único modelo societal com um único centro de decisão: os Estados Unidos da América. Paralelamente, acontece a transição da sociedade industrial, voltada para a produção de bens materiais para a sociedade do conhecimento, voltada para a produção intelectual com o uso intensivo de tecnologias, também industrializadas!

A globalização do mundo é um fenômeno que tem provocado novas formas de poder, contribuindo para resolver alguns problemas mundiais, mas, aumentando o fosso entre ricos e pobres e sufocando as culturas. Evidencia a diversidade cultural e o aumento do debate em torno da diferença, provocando transculturações, sem unidade na diversidade, configurando, segundo Freire (1992, p. 157), uma pluriculturalidade, ou diversidade de culturas, constituída de desigualdades econômico-sociais e exclusões culturais (SANTOS, 1997).

Sendo assim, parece que nos encontramos em um momento histórico caracterizado pelo processo de globalização no qual a questão da identidade

cultural passa a ser vista e analisada com outros olhos. Ao mesmo tempo em que a globalização vem diminuindo as distâncias entre os povos, tenta, por meio da mídia, uma massificação de hábitos e costumes. Os meios de comunicação de massa veiculam modos de pensar e de se comportar; querem impor modismos, desejos, sugerindo novos hábitos, costumes e valores, com desprezo pela memória coletiva e pelo passado histórico dos grupos humanos. Investem em instrumentos de manipulação e produção das consciências.

A ingerência do processo de globalização e das novas tecnologias rompe com o paradigma anterior fazendo o marketing de um novo paradigma calcado na comunicação e no conhecimento, que passa a ser visto como um bem e matéria-prima com possibilidades de garantia de maior e melhor produtividade e acumulação, mas não universalizável, apesar de que o é.

A força dos diferentes meios de comunicação e, com maior ênfase, a televisão, é muito grande. Propõe modelos, reforça traços de identidade e anula outros. Como resultado, emerge a crise de identidade para os indivíduos e, em particular, para os adolescentes que não conseguem saber para onde caminhar, num contexto de incertezas. O cenário é de indeterminação e hibridez, especificidade, diferença, pluralidade e discursos múltiplos.

Na verdade, os meios de comunicação de massa assumem o papel de formadores de opinião, mobilizando a opinião pública ao redor de vários temas. Sendo assim, a mídia veicula um grande número de informações para um extenso universo de pessoas em um curto espaço de tempo.

No plano econômico é importante globalizar a cultura para a produção de mercadorias que atendam aos interesses de todos os consumidores. Há nesse processo uma indiferença em relação aos países explorados. No livro “Pedagogia da Autonomia” encontramos uma advertência para alguns dos

efeitos ideológicos da globalização. Ressalta que ela vem aumentando a riqueza de uns poucos e *“verticalizando a pobreza e a miséria de milhões”*; o seu discurso fala da ética, mas esconde que a sua ética é a do mercado e não *“a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos na verdade, por um mundo de gente”* (FREIRE, 1999, p. 44).

Por outro lado, a emergência da midiática eletrônica, que reflete a fragmentação pós-moderna e a ênfase na orientação de que cada pessoa deve encontrar seus próprios caminhos, é uma problemática que merece ser aprofundada. Talvez seja positivo que o corpo docente aprenda a trabalhar essa nova realidade, identificando a diversidade cultural, respeitando a liberdade dos outros, sendo tolerantes, criativos, com emoção, espírito crítico e rigor científico, articulando o moderno com o pós-moderno, propondo uma direcionalidade: a construção de um mundo de GENTE.

É nesse contexto da pós-modernidade que nosso objeto de pesquisa se situa. Quando os adolescentes começam a pensar a respeito do significado da vida, precisam encontrar educadores que possam ajudá-los a desenvolver uma atitude de busca e confiança diante da vida. Para tanto, são recomendadas ações que partam do coração e da vida cotidiana dos alunos, aliadas aos conhecimentos formais da escola para ajudá-los a enfrentarem os desafios éticos do nosso século e terem condições de analisarem criticamente as influências recebidas.

1.1.3 – O mundo pós-moderno e a escola moderna

De acordo com Santos (1994, p. 9), o Modernismo foi encerrado nos anos 1950, quando se começou a falar em pós-modernismo. Tomou corpo com a arte pop nos anos 1960, cresceu ao entrar pela filosofia, nos anos 1970, com a

crítica à cultura ocidental e *“amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano, desde alimentos processados até microcomputadores, sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural”*. Isso produz ainda, segundo Santos (Id: p. 103), uma relação entre a modernidade e a pós-modernidade contraditória, porque não ocorre nem ruptura total nem um processo linear de continuidade. A situação é de transição e ambas convivem nesse movimento contraditória e esperançosamente.

Por atacar as noções epistemológicas e outras idéias da modernidade, o pós-modernismo tem sérias implicações curriculares. As noções de educação, de pedagogia e de currículo estão solidamente fincadas na modernidade. Nesse contexto, a escola é a instituição que mais reflete essa realidade. Seu objetivo tem sido a transmissão do conhecimento científico, autônomo e especializado, com significados fixos, como objetos de domínio e poder. A sua finalidade é formar o ser humano supostamente racional e autônomo e moldar o cidadão da moderna democracia representativa.

A propósito, Ilya Prigogine (apud FERNANDES, 1999, p. 59) defende que

a ciência clássica atingiu os seus limites e que deveria sair dos laboratórios e dialogar, não só com as ciências humanas, a filosofia, a arte, mas também com os saberes preexistentes, respeitantes a situações familiares de cada indivíduo.

Dessa maneira, o pensamento pós-moderno, na sua diversidade, busca a unidade dos contrários, a ligação entre tudo que está separado pela ciência moderna. Essa nova maneira de pensar provoca tensões no campo educativo.

Nesse embate de perspectivas epistemológicas, já colocadas anteriormente, os paradigmas clássicos são questionados na sua tentativa de

explicação do real; não se aceita o pensamento linear, a razão produtivista, a racionalização e defende-se um princípio unificador do saber e do conhecimento em relação ao ser humano. Valoriza-se o seu cotidiano, a sua vivência, a singularidade, o entorno, as articulações em rede, a criatividade, cada detalhe, a complementaridade e a convergência.

Nessa direção, Zabala (1998, p. 28-29) fala dos métodos globalizados como modelos completos de ensino por definir todas as variáveis que configuram a prática educativa. Os conteúdos de aprendizagem não se organizam a partir da estrutura das disciplinas. O enfoque globalizador define-se pela maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade. Pretende desenvolver no aluno um pensamento complexo que lhe permita identificar o alcance de cada um dos problemas que enfrenta escolhendo, relacionando e integrando diferentes instrumentos conceituais e metodológicos de qualquer campo do saber.

1.1.4 – Alguns questionamentos relacionados à pós-modernidade

Em relação às narrativas parciais e locais, Moreira (1997, p. 16) alerta para não se perder a percepção do sentido da dinâmica social global. Interroga, também, o excesso de ênfase no discurso e na celebração das diferenças, porque podem obscurecer as estruturas sociais concretas e suas conseqüências na vida das pessoas.

Alertando para a importância de se preservar a visão de futuro e a utopia, Moreira (1997, p. 17) defende a perspectiva utópica de Giroux (1992, 1993), quando afirma que o pós-modernismo pode ampliar e aprofundar as reivindicações mais democráticas do modernismo, envolvendo a crença no valor

da democracia e da cidadania crítica, sendo a justiça social, a liberdade e a vida decente ideais dos quais não abre mão. Ainda Giroux (1996) afirma que o pensamento pós-moderno pode ser útil pedagogicamente quando acrescenta elementos para um discurso de resistência e análise crítica que aponta para a possibilidade de responder à mudança cultural e educativa, que afeta os adolescentes de hoje. Pode ser um meio de ajudar os educadores a mudarem as condições de produção do conhecimento.

A visão de utopia de Boaventura Santos (apud MOREIRA, 1997, p. 21) é muito estimulante porque pode oferecer condições para iluminar uma maior integração da teoria crítica moderna, da pedagogia e do currículo, com os questionamentos do mundo pós-moderno. Consiste numa abordagem de utopia que ressalta a função simbólica das construções utópicas e *“concebe as utopias não como propostas concretas de ação, mas como possíveis projeções de um tempo e lugar imaginários, no qual conflitos e contradições podem se confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar”*.

Sendo assim, as utopias são muito mais textos estimuladores da reflexão do que apelos a um programa de mudança social, desacomodando através do pensamento crítico, mostrando que as realidades sociais são construídas pelas pessoas e que podem também ser transformadas.

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciada do que existe... (SANTOS, 1995, p. 278).

Portanto, uma perspectiva utópica para análise da realidade do currículo com o objetivo de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas numa perspectiva de diálogo é algo que pode ser muito produtivo

para a realidade educativa, podendo oxigenar o discurso curricular, favorecendo a sua renovação.

Nesse contexto intelectual no campo da educação, Freire (1992) se declara pós-moderno crítico, conseguindo ser considerado um dos maiores pensadores da modernidade e um fecundo pensador pós-moderno, conseguindo ser completamente moderno/pós-moderno. Souza (2001, p. 248) afirma que Freire consegue

fazer a crítica da modernidade a partir de valores mais significativos da própria modernidade, transfigurando-os, ao tempo em que resgata toda a dimensão da subjetividade humana sem cair em subjetivismos nem desesperar do sentido da história, como se não houvesse mais razão para essa questão dos sentidos da ação humana que se torna a pedra angular do nosso momento histórico.

A história é vista como possibilidade na qual homens e mulheres se constroem. Sugere que haja consensos locais a partir das diferenças e também que nos re-descubramos como universais, enquanto pessoas humanas. Sua utopia implica no processo de humanização dos homens e das mulheres, considerando a educação a força propulsora e de libertação na construção coletiva (FREIRE, 1967, p. 37).

No âmbito pedagógico, marcos teóricos e morais são cruciais, mesmo sem certezas absolutas. O professor realiza uma prática humana baseada nas relações de influência, na qual é impossível excluir a intencionalidade, as finalidades formativas, implicando um comprometimento moral e ético com a prática educativa, que contribui para a construção da humanidade, do ser humano individual e coletivo (SOUZA, 2001, p. 217).

O pós-modernismo assinala, pois, o fim da pedagogia crítica e anuncia a pedagogia pós-crítica, pós-colonial, pós-estrutural; sair de uma análise

fundamentada numa economia política do poder e caminhar para uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise.

Cabe à escola fornecer condições de reflexão coletiva da prática cotidiana, nas quais os professores encontrem espaços para reflexão e conhecimento da cultura juvenil, proporcionando uma formação integral, geradora de vida e de esperança e que favoreça a promoção humana. Gerar uma nova compreensão da razão universal, que Habermas¹⁰, conforme Cavalieri (1999) apud Moreira (1999, p. 124) propõe como a racionalidade comunicativa que é fonte de integração social, onde a unidade da razão é assentada na multiplicidade de vozes, mas, para caminhar na direção da construção de um projeto humano e não moderno.

É nesse cenário que somos chamados a exercer nosso ofício de educadores, ou seja, a tarefa de contribuir com conhecimentos, valores e condutas para a construção de homens e mulheres, não somente instruídos, condicionados e automatizados como querem os dominadores, mas, pessoas cada vez mais esclarecidas que superem a menoridade (incapacidade do indivíduo para fazer uso do seu entendimento sem a direção de outra pessoa), construída numa educação tipo instrução, adestramento e treinamento, como já preconizava Kant¹¹ (1985). Pessoas que extrapolem a avalanche de informações, saindo da obscura caverna na qual as tecnologias da informação podem lhes acorrentar¹².

¹⁰ Filósofo social alemão, integrante da escola de Frankfurt, autor da obra “Teoria da Ação Comunicativa”.

¹¹ Filósofo alemão que revolucionou o estudo dos problemas morais com a publicação da “Crítica da Razão Prática”.

¹² Referência à alegoria de Platão na sua obra República livro VII, que compara o nosso conhecimento ao de um prisioneiro acorrentado ao fundo de uma caverna, que percebe, somente, as sombras da realidade que a luz do sol projeta sobre as paredes no interior da caverna.

O nosso desafio é compreender as condições mutáveis da formação de identidade nas culturas mediadas eletronicamente e a maneira como estão produzindo uma nova geração de subjetividades, que vivem entre as fronteiras de um mundo moderno de certeza e ordem, baseado na cultura ocidental e em suas tecnologias de informação e o mundo pós-moderno de identidades híbridas, tecnologias eletrônicas, práticas culturais locais e espaços públicos plurais. Cabe-nos a tarefa de promover o diálogo entre os fundamentos da teoria moderna e as teorias pós-moderna e pós-crítica.

Trata-se da construção de um ambiente escolar que promova a compreensão profunda da realidade existente, explorando outros caminhos de conhecimento, ciência e verdade, da aceitação e diálogo com as diferentes culturas não hegemônicas na escola, envolvendo reflexão, debate, criticidade, discernimento e posicionamento na formação de subjetividades comprometidas com a solidariedade e com a democracia, rumo à humanização!

O ponto de partida e de chegada da prática pedagógica é sempre o mundo humano em sua configuração histórico-cultural, com suas contradições, ambigüidades e possibilidades. Os conteúdos e exigências do contexto interpretado, compreendido e argumentado são significativos, indicando a direção da prática educativa no processo de humanização do homem e da mulher na pós-modernidade.

1.2 – A prática docente

“É preciso que o (a) educador(a) saiba que o seu ‘aqui’ e o seu ‘agora’ são quase sempre o ‘lá’ do educando”.

(FREIRE, 1992, p. 59).

No contexto cultural da pós-modernidade, como já insinuamos, a prática docente precisa ser revista e re-significada a partir das novas configurações culturais, para poder atender às tarefas emergentes.

Re-significar, portanto, a prática docente implica identificar a necessidade da mudança e suas possibilidades. Freire (1992) afirma que os sujeitos, os projetos e a organização da prática pedagógica, numa concepção libertadora, progressista da pós-modernidade, devem se articular a partir das pessoas que, além de racionais, têm necessidades afetivas, estéticas, lúdicas, físicas, espirituais, culturais, sociais e econômicas.

Falar de prática docente é falar de nós mesmos, de nossas vidas, de nossa história profissional permeada de sonhos, de acertos e erros, de retomadas, encontros, reencontros e outros possíveis encontros. É ter a consciência de nosso inacabamento e continuar indefinidamente construindo outras histórias. Significa, portanto, apreender a nossa história como espaço construído por sujeitos sociais que levam para dentro da escola e da sala de aula os seus valores, crenças, tradições, experiências, representações e visões de mundo, de homem e de educação.

Para Veiga, torna-se responsabilidade do professor criar condições para a realização da prática pedagógica entendendo-a como *"prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social"* (1989, p. 16). Essa prática não pode desconsiderar a realidade da escola e os determinantes sociais que interferem em seu interior. *"A teoria e a*

prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade" (p. 17).

Com base na relação entre teoria e prática, a autora apresenta duas perspectivas de prática pedagógica referendadas pelas visões dicotômicas e de unidade: a repetitiva e acrítica e a reflexiva e crítica. Dentro da primeira perspectiva, tomam-se como base as normas e as leis já estabelecidas. A tarefa do professor é apenas colocá-las em prática, já sabendo o que deve fazer e como fazer. Tem, ainda, a função de repetir o processo, ocasionando, também, inevitavelmente, a repetição do produto. Ainda nessa prática, de acordo com a autora citada, a consciência é debilitada, não reconhecendo o professor nenhum sentido social em suas ações. Nesse aspecto, Veiga (1989) faz a seguinte afirmação: *"A prática pedagógica, constituída sob esse prisma, redundando em um pedagogismo inoperante, que omite fins sociais intimamente ligados a ela"* Assim, separa-se o sujeito do objeto, a teoria e a prática. O conteúdo se submete à forma, o real ao ideal e o particular e o concreto ao universal. O fazer docente consiste em repetir ou imitar uma ação já realizada. O imprevisível, o improvável não existem, considerando que o planejamento e a execução se identificam. O professor se transforma em manipulador de instrumentos não tendo consciência das finalidades da educação e de suas relações com a sociedade, como também de sua missão histórica. Nessa prática repetitiva e acrítica, o professor fica à margem da atividade que executa, havendo relações somente entre as atividades que realiza e não entre as pessoas envolvidas com o trabalho educativo.

Dessa maneira, o docente pode cair numa prática utilitária pelo fato de fazer uso dos métodos, conteúdos e avaliação desconhecendo o seu referencial teórico. Há ausência de uma visão de futuro, do conhecimento das funções

sociais da escola e de uma postura crítica que lhe permita identificar os problemas inerentes à sua prática.

Aproxima-se da concepção de Freire de educação bancária, na qual o conhecimento seria um conjunto de informações e fatos transferidos pelo professor aos alunos, confundindo-se com ato de depósito bancário, não levando em consideração a realidade das pessoas e apresentando caráter verbalista e narrativo. O currículo, nesse contexto, é tradicional e clássico. Trabalha com os objetivos comportamentais, onde busca a certeza e o controle técnico do conhecimento e do comportamento. Valoriza a eficiência e a técnica (como fazer).

Nesse sentido, a prática docente tem como função transmitir às gerações mais jovens somente o letrado e o erudito. O que são assimilados são conteúdos-objeto. A cultura é considerada um conjunto de obras de excelência. Seu ponto de partida não são os problemas nem as experiências vividas pelos estudantes. A instrumentação técnica aparece como objetivo, com uso de metodologias sem a preocupação com seus pressupostos e sem atentarem para a visão de homem e de educação que elas veiculam.

Com relação à segunda perspectiva, chamada de reflexiva e crítica, Veiga (1989) toma como base a prática social que servirá para orientar a ação educativa, a qual garante a elaboração de um modelo dentro da realidade em que vai atuar, e não mais o de submeter-se às leis que são previamente definidas. A perspectiva se fundamenta na capacidade "*de produzir um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo que, incorporada ao educando, o impulsiona a ser um cidadão*" (RODRIGUES, 1985, apud VEIGA, 1989, p. 21).

Tal forma de abordagem garante uma ação recíproca entre o professor e o aluno, definindo, assim, os objetivos comuns a serem alcançados. Permite ao professor perceber-se enquanto cidadão que conhece a importância social do seu trabalho. Nesse enfoque, a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática pedagógica; há a intencionalidade de mudança e há espaço para a criatividade por ser capaz de produzir um novo homem e uma nova mulher, uma sociedade com nova realidade histórica, uma visão de mundo que impulsiona o educando a ser um cidadão.

Constitui-se numa ação recíproca entre professor e aluno, visualizando um objetivo comum. Essa prática reflexiva e crítica pressupõe o vínculo da unidade entre a teoria e a prática, finalidade e ação, saber e fazer, entre concepção e ação. Nela existe uma acentuada presença da consciência, uma ação recíproca entre o professor, o aluno e a realidade e é um momento de análise crítica da situação como também se constitui num espaço de busca e de superação de propostas.

Na verdade, a prática tem relações com o contexto maior, com as estruturas da instituição, com as necessidades biológicas, vontades e desejos dos sujeitos, além da relação com a teoria. Vásquez (1997, p. 241) mostra que *“entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais, e planos concretos de ação”*.

Considerando a influência marxista, a práxis se apresenta como unidade entre a teoria e a prática, a partir do entendimento de que o ser humano não está de forma absoluta ou unilateralmente no teórico, mas que é teórico-prático, se afirmando pela práxis, que é criadora e reveladora da relação entre a

atividade da consciência e sua realização. Sobre essa temática, Gadotti (1995, p. 30-31), diz que

toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é a ciência da educação. Mas não é só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a relação entre teoria e prática (GADOTTI, 1995, p. 30-31).

Afirma que “*em pedagogia, a prática é o horizonte, a finalidade da teoria*”.

Essa idéia está na base da compreensão do processo educativo enquanto ação-reflexão-ação que configura a práxis revolucionária. A dialética marxista traz contribuições que ajudam nessa formulação, como a de Kosik (1989, p. 202), quando nos ensina que:

A práxis humana não é atividade prática contraposta na teoria; é determinação da existência humana como colaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade.

Também Freire (1979, p. 57) enriquece esse debate, quando confronta a sectarização e as soluções radicais, dizendo que

ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos pelo contrário, de que a reflexão se faz realmente reflexão, se conduz à prática.

Ainda, Freire (1999, p. 57) diz que “*nada é mais prático do que uma boa teoria*”.

Parece que há a necessidade de termos uma nova relação com as idéias e com a realidade. Na verdade, vivemos cotidianamente na pseudoconcreticidade que precisa ser superada. Segundo Kosik (1989, p. 11):

O complexo dos fenômenos, que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.

Nesse contexto, o mundo da pseudoconcreticidade apresenta um duplo sentido: verdade e engano. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. Ela se manifesta de forma parcial. Não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e se manifesta em algo diferente daquilo que é. Sua manifestação é a atividade do fenômeno. No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto em que a coisa se manifesta e se esconde é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece.

Re-significar, portanto, a prática docente significa resgatar sua necessidade (querer mudar) e possibilidade (acreditar na mudança). Numa concepção libertadora, os sujeitos, o projeto e a organização devem se articular a partir das pessoas que, além de racionais, têm necessidades afetivas, estéticas, lúdicas, físicas, espirituais, culturais, sociais e econômicas.

A concepção de prática pedagógica de Fernandes (1999, p. 176) sintetiza essas discussões ao propor uma compreensão da

prática pedagógica como a prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datado e situado numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.

É no espaço-tempo da possibilidade que voltamos à visão da prática como um *locus* da construção de saberes. Entendemos o professor como sujeito em movimento na prática, situado numa prática social mais ampla e em múltiplas relações e determinações de um contexto sociocultural e profissional e que trabalha com outros sujeitos nas suas concretudes socioculturais, em uma teia

de relações que envolvem o intelecto e o afeto tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos – quanto na dimensão objetiva – da cultura (FERNANDES, 1999).

Por isso, é relevante compreender Gramsci (1978, p. 47) que afirma:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também, ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente faz. Possibilidade quer dizer liberdade. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade- ainda não é suficiente; é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las...

Isso implica a vontade e o compromisso de contribuir para a conquista de condições objetivas para que as mudanças aconteçam. Pode ser compreendido como a sabedoria prática de Tardif e outros (1991), apontada por Monteiro (2001, p. 130-131), como o saber docente, plural e estratégico. Sabedoria prática que resulta dos saberes das disciplinas (selecionados pela instituição universitária), dos saberes curriculares (aqueles ensinados pelas instituições, sendo resultado do processo de seleção cultural), dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência, constituídos na prática cotidiana dos professores, considerados saberes práticos e não da prática, porque não se aplicam, mas são integrados a ela. Representa a articulação, o polimento e a reconstrução dos demais saberes. Constituem o núcleo central do saber docente, superando a visão do professor como “*idiota cognitivo*”.

As palavras de Campos e Pessoa, apud Geraldi (2001), apontam Schon afirmando ser o conhecimento pedagógico do professor considerado uma construção subjetiva e idiossincrática, elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de acomodação e assimilação. O docente é

visto como artista, clínico e intelectual que desenvolve a sua sabedoria experiencial e a sua criatividade para enfrentar as situações incertas e conflitantes que configuram a vida na sala de aula.

A perspectiva do professor reflexivo, com ênfase nos estudos de Schon, é uma das maiores tendências de pesquisa em educação. Esses estudos (apud MONTEIRO, 2001) estão na base da teoria sobre o professor reflexivo. Partindo da constatação da existência de uma crise de confiança nos profissionais, Schön procura compreender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais trazem consigo. Apoiado nos pressupostos de Dewey, em particular no seu conceito de experiência, formula a sua perspectiva em torno de alguns eixos: conhecimento prático, reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática.

Para Schön, o professor possui um conhecimento que utiliza para solucionar diferentes problemas. É um conhecimento tácito, ou um conhecimento adquirido na prática, não sendo sistematizado. É um conhecimento que se expressa na execução de dada tarefa, sem que haja uma reflexão prévia. O professor faz uma reflexão na ação quando coloca para si questões do cotidiano como sendo problemáticas e procura refletir e interpretar nas situações vivenciadas. Essa fase permite uma reorientação da ação refletida no momento em que a executa. Se a reflexão se dá após a ação, com um certo distanciamento, o professor reflete sobre a ação. Por fim, um outro momento deste processo de reflexão é a reflexão sobre a reflexão na ação na qual o profissional procura elaborar sua interpretação e criar outras alternativas para aquela situação.

Dessa reflexão surge a proposta de uma epistemologia da prática, reconhecendo a riqueza da docência. O foco desloca-se da teoria para a

valorização do conhecimento que surge a partir da prática e da reflexão sobre a prática. No processo de reelaboração do saber, proposto por essa epistemologia, a prática também é fonte de conhecimento e de efetivação de novo saber.

Na mesma direção se posiciona Matos (1998, p. 287), afirmando: “*a reflexão implica um distanciamento, uma verificação à distância*”, sendo assim um ato consciente. Conforme esse autor, a reflexão vai muito além da tradição cartesiana do “*cogito*”, pelo fato de implicar a ação deliberada do sujeito e “*ser inerente à natureza do ser humano*”. O referido autor concebe a reflexão como sendo uma possibilidade de “*diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo*”.

Refletir a prática implica dois aspectos complementares: por um lado, indica a necessidade de interferência e mudança na prática por um processo intrínseco à pessoa; por outro lado, refletir a prática é dinamizar a vivência através de um processo recriador na possibilidade da construção de um novo saber. A prática, além de ser objeto da reflexão, é, também, objeto de uma ressignificação (PIMENTA, 2002, p. 44).

Entendida, assim, a reflexão submete-se à categoria do tempo. Cada reflexão desencadeia nova teia de relações sociais e interpessoais explicitando a especificidade de cada situação. Também o tempo de reflexão é específico e determinado. A percepção do tempo vai além do tempo cronológico, incorporando representações, interpretações, sensações e sentimentos.

Conforme Dickel (1998, p. 42), Zeichner ampliou esse conceito propondo a reflexão dialógica como prática social e processo coletivo, considerando a dimensão contextual. Chama a atenção para a valorização do corpo docente, que traz no seu bojo a exigência de reforma da escola.

Nessa perspectiva, Demo (1995, p. 53) insiste que a pesquisa, como atitude reflexiva, caracterizadora da prática pedagógica, pode contribuir para superar o *habitus*, acabando com a dicotomia entre educação e pesquisa, formando para a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico.

Essas reflexões indicam a necessidade de redimensionar o *locus* da experiência nos processos de produção do conhecimento e de aprendizagem que poderão favorecer uma pedagogia voltada para a autonomia (FREIRE, 1999). Autonomia situada na concretude das relações pessoais e profissionais, ou seja, em relação com outras pessoas, demarcada por fronteiras abertas de convívio e respeito, em que o afeto, como potencialidade humana, é compromisso ético numa prática específica do ser humano. Sem dúvida, isso constitui um desafio na construção da profissionalidade do professor em tempos de neoliberalismo.

Nesse sentido, Freire (1999, p. 151) chama a atenção para a necessidade de lutar politicamente pelos direitos e pelo respeito à dignidade da tarefa docente e ao espaço pedagógico, apontando para a necessidade de desocultar as ideologias, numa atitude de rebeldia e de anúncio de sua superação. Provocar a reconstrução do pensamento pedagógico vulgar e empírico dos docentes requer atender as exigências de uma reflexão que propicie processos de intercâmbio vivo de significados no cenário da sala de aula, contrastes de sentidos, identificação e explicitação dos valores sociais em que se apóiam, assim como das metas que se propõem e dos efeitos secundários que deles derivam, oferecendo novas alternativas.

Algumas questões dificultam a prática docente de forma bastante significativa. Entre outras, a primeira é a questão do tempo cronológico. A carga de trabalho a que está submetido o professor transforma-se em fator de

inviabilização de qualquer outra atividade além da mera docência, ou seja, do tempo em sala de aula. Um outro aspecto que dificulta é a ausência de tempo para reflexão. São poucas as experiências em que o professor participa, imprimindo os seus desejos e opções em processos reflexivos.

Normalmente, a prática docente é vista na ótica dos especialistas e administradores. Como consequência do excesso de atividades, o corpo docente apresenta carência de tempo e tranqüilidade para se concentrar na tarefa de atenção à cultura juvenil, refletir sobre o sentido de sua atividade e buscar aprofundamento nos aspectos científicos e culturais inerentes ao seu ofício.

O isolamento do corpo docente, agindo na sala de aula como se fosse seu patrimônio, prejudica também a cultura escolar, ficando ausente de um trabalho coletivo e de cooperação. Pérez-Gómez (2001, p. 168) comenta que Fullan e Hargreaves (1992) afirmam que

o isolamento profissional dos docentes limita seu acesso a novas idéias e melhores soluções, provoca que o estresse se interiorize, acumule e infecte, impede o reconhecimento do elogio e do êxito, e permite que os incompetentes permaneçam em prejuízo dos alunos...

O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução ou da aceitação acrítica da cultura dominante. Nega a afirmação das diferenças, a criatividade, a busca de alternativas originais e impede o enriquecimento coletivo da cultura docente. O respeito às diferenças e a estimulação da diversidade propiciam o desenvolvimento da autonomia profissional e a busca de sua identidade singular. O caráter avaliador do contexto escolar e seu potencial poder de classificação e certificação meritocrática saturam e impedem os intercâmbios possíveis.

Essa sua individualidade dificulta a opção de se trabalhar no coletivo. Segundo Zeichner (2001), a reflexão é uma atividade coletiva, mesmo que apresente momentos individuais. Refletir seria, também, incorporar dados dos outros. A tensão entre a sua capacidade de reflexão e o *habitus* surge na prática cotidiana do professor como um limite, dadas as suas condições objetivas de trabalho. A prática do professor é formada pelo seu *habitus* e pela reflexão, como complementos indispensáveis. Portanto, como seu estatuto epistemológico, ambos dependem de uma rede complexa de fatores como a história pessoal e profissional de cada um.

Na sua prática cotidiana o professor utiliza o *habitus* (MONTEIRO, 2001, p. 131) para efetivar o seu saber docente diante de situações imprevistas como também aquelas mais simples e corriqueiras, fazendo valer seus esquemas adquiridos na vida profissional. Com isso, garante a conformidade de determinadas práticas e sua permanência através dos tempos. A formação do *habitus* no professor é o resultado desse processo contraditório que ocorre no seu fazer cotidiano, no qual estão presentes aspectos da sua formação, sua forma de vida e suas expectativas. Refletir a prática é também refletir “sobre o *habitus*” e as possibilidades de sua transformação.

Somos seres humanos dotados de razão, emoção, sensibilidade, corporeidade, linguagem, memória e estabelecemos diferentes contatos com os nossos pares e com a sociedade. Ante a necessidade de responder à complexidade da sociedade atual, a escola e o corpo docente precisam repensar suas funções educativas para serem facilitadores do pensamento autônomo e crítico e das atitudes e capacidade de intervenção reflexiva.

A incerteza dos novos horizontes, acompanhada da pressão para responder às exigências do mercado, e a escassa consideração social do seu

trabalho provocam na prática docente elevado grau de insatisfação e ansiedade profissional.

A prática docente deixa de ser um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão partilhada não só para enfrentar as incertezas de nossa época com menos ansiedade, mas, principalmente, para provocar a alegria e a satisfação da cultura docente e da cultura juvenil, ao gozar da aventura do conhecimento, ao desfrutar a beleza das culturas e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criador.

A análise da prática docente também constata a dificuldade de sua efetivação de forma especial na realidade do ensino médio. Nesse locus educativo, a prática docente revela um enfoque técnico-academicista.

A escola, na realidade do ensino médio, tem um mecanismo de vigilância que controla minuciosamente os movimentos do corpo. A *“igualdade para todos”* esconde uma concepção de homogeneização de atitudes e tratamento que revela uma tradição pedagógica que é excludente da diversidade pessoal e cultural. É uma igualdade que hegemoniza uma concepção de mundo, que McLaren (1997), chamou de *“homogeneização cultural, que se impõe sobre todos os outros discursos, estabelecendo um regime de verdade”*.

Percebemos uma certa regra de aproximação e afastamento entre a cultura docente e a cultura juvenil, refletindo uma relação superficial entre elas. Isso facilita a manutenção dos estereótipos sobre os estudantes e a realidade da escola. Diante do discurso dominante dos professores, os adolescentes desenvolvem o que McLaren (1997) chamou de *ventriloquismo discursivo* (apud TURA, 2000, p. 125), que faz com que eles, inconscientemente, exerçam um controle sobre o que pensam e fazem, repetindo o que dizem os mestres.

A voz do corpo docente reflete os valores, ideologias e princípios estruturais usados para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes. Como a voz da escola, a voz do professor compartilha de um discurso autoritário que silencia o grupo dos adolescentes. O poder opressivo da voz do corpo docente, quando usa valores para desafiar e rejeitar as crenças e experiências dos estudantes, pode ser visto como exemplo de violência simbólica apontada por Bourdieu (MCLAREN, 1997, p. 252). O poder emancipador de sua voz é usado quando permite que a voz do aluno avalie a si mesmo, favorecendo um contexto crítico dentro do qual os sujeitos possam entender as várias forças sociais e configurações de poder que influenciam na formação de suas vozes.

A cultura docente constitui o elemento reforçador e fundamental da cultura escolar, onde ela se especifica nos métodos que utiliza na sala de aula, na qualidade e no sentido das relações interpessoais, na definição dos papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, de participação e tomada de decisões.

Portanto, introjeta, cada vez, mais a cultura escolar – normas, formas de agir, exigências, valores, mecanismos de produção e reprodução desse sistema, atitudes que reforçam os seus rituais. Procura atender todas as exigências burocráticas da escola, da melhor forma possível. A grande questão pedagógica parece ser cumprir o programa e atender às exigências do calendário preparado pela escola. Em torno da transmissão dos conteúdos, regras são estabelecidas, comportamentos são determinados, normas e valores são aferidos. Realizando os ritos, ratificam sua permanência no grupo. A cultura escolar é reforçada pela cultura docente, como forma de sobrevivência e defesa do seu próprio *modus vivendis*.

A cultura docente conservadora adquire maior mérito quanto menor é a sua autonomia. Proporciona significado, abrigo e identidade ao docente e à docente nas frágeis e conflitantes relações de trabalho fundamentadas na burocratização. Reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é uma estratégia positiva para evitar conflitos com as famílias e a administração da instituição escolar.

Cabe ao corpo docente a tarefa de integrar o adolescente em um conjunto de valores, normas, conhecimentos e perspectivas de ações, de significados e sentidos condensados pela cultura escolar que reflete uma visão hegemônica de mundo. A atitude docente se concretiza na perspectiva de moralizar, massificar e polarizar os comportamentos, mas essa tarefa não é fácil; surgem os conflitos, oriundos das formas possíveis de resistência.

O professor compartilha de um discurso autoritário da transmissão dos conteúdos do vestibular, que silencia as vozes do aluno. Há uma ausência de diálogo entre os que fazem acontecer a prática pedagógica e os que pretendem administrá-la. Giroux (1997, p. 27) alerta para o desperdício de energias, pelo fato de não ocorrerem mudanças na prática pedagógica. As análises críticas constataam a natureza contraditória das escolas, de seus processos de legitimação dos padrões dominantes e do discurso da meritocracia, não avançando numa linguagem das possibilidades.

Para os professores, cumprir o programa é desvincular-se de uma obrigação. É o zelo ritual pelo metódico, pelo seguimento e cumprimento de todas as etapas. São práticas correlatas com que McLaren distingue como *“a evidência esmagadora que confirma a existência, nas escolas, de um conjunto completo de atividades que possuem uma filiação topográfica e morfológica*

como natural” (MCLAREN, 1992, apud TURA, 2000, p. 69). Os ritos escolares são seguidos em sua completude.

Parece difícil romper com as regras e abolir os ritos encravados no cotidiano escolar. Há empenho na realização das rotinas pedagógicas como reforço à segurança de permanência do corpo docente: *“quem realiza o rito ratifica sua entrada em uma ordem social, e quem transgride, exclui-se voluntariamente do grupo”* (TURA, 2000, p. 70). Tais conteúdos representam uma visão de mundo particular, advinda da cultura dominante. Tratam o conhecimento como *“produto isolado de significado”*, negando o conhecimento e as formas sociais através das quais os estudantes dão relevância às suas vidas e experiências (MCLAREN, 1997, p. 249).

A prática docente se pauta, portanto, fortemente, nos códigos da cultura escolar. O professor é elemento dominante na cultura escolar, embora na estrutura social mais ampla não tenha essa posição.

Do ponto de vista pedagógico, consideramos que importantes não são as declarações e intenções presentes na proposta curricular, mas a experiência que é vivida pelo aluno. Entendemos a cultura como jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo do processo ensino-aprendizagem, onde ocorre a transmissão-assimilação. Nesse processo de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos. Os sujeitos adolescentes dão sentido e significados ao que aprendem a partir de suas experiências como pessoas nos mais diversos ambientes que freqüentam.

Professores e alunos têm capacidade de encontrarem soluções para seus problemas que facilitem a construção e o novo *modus vivendi*, se pararem e refletirem conjuntamente as coisas da escola, das suas vidas e do novo momento vivido. O conhecimento emancipatório de Habermas (CAVALIÉRI,

1999) faz ponte com a educação problematizadora de Freire. O conhecimento, para ele, é intencionado. Sempre dirigido para alguma coisa. O mundo existe para nossa consciência. Conhecer não é ato isolado, envolvendo intercomunicação, intersubjetividade e ato dialógico.

No espaço da sala de aula, o corpo docente poderia “*escavar os conhecimentos subjugados daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimento e esperança raramente são tornadas públicas*” (MCLAREN, 1997, p. 266).

Para isso, necessitariam os professores aprender a empregar a análise crítica e o pensamento utópico, combinando a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, de acordo com Giroux (apud MCLAREN, 1997, p. 263).

Poderão as escolas, como esferas públicas e democráticas, funcionar como espaços de dignificação do diálogo significativo e da ação, para dar ao grupo de estudantes a oportunidade de aprenderem a linguagem da responsabilidade social? Os professores que assumem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) tratam os estudantes como agentes críticos, questionam como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo e fazem o conhecimento significativo, crítico e emancipatório. Qualquer currículo emancipatório precisa focalizar a experiência dos alunos e das alunas que está intimamente relacionada com a formação das suas identidades.

Qualquer conteúdo trabalhado na sala de aula do ensino médio só tem sentido se ajudar o grupo de adolescentes a transpor os seus limites e serem ativos na recriação do mundo em que vivem. A consideração da diversidade cultural na sala de aula do ensino médio pode ter importante papel na construção das identidades dos sujeitos envolvidos na educação escolar.

Além da função de apreensão do conhecimento e de socialização, olhar para a diversidade cultural certamente levará a escola a ter um papel importante no processo de construção das identidades de raça, gênero e idades.

Ignorar as dimensões ideológicas de suas experiências significa negar a base sobre a qual os alunos e as alunas aprendem, falam e imaginam. Os professores precisam entender como as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana originam-se de múltiplos discursos e subjetividades e produzem diferentes vozes que os alunos e as alunas empregam para dar sentido aos seus mundos e à sua existência na sociedade (como o mundo social é experienciado, mediado e produzido).

Necessitam penetrar nas emoções, motivações e interesses que constituem a voz dos sujeitos da cultura juvenil e criar acima de tudo, espaços de aprendizagem (*momentum*). Os professores, muitas vezes, caem na armadilha de definir o sucesso apenas através da memorização daquilo que ensinam, sem oferecer espaço para que contem as suas histórias (devem ser valorizadas) e, depois, questionar a experiência que eles trazem à cena. Investem mais no processo de teorização (pode ser uma forma de controle social).

Nas escolas há silêncio em relação à maneira como os professores e os alunos constroem, reconstroem e produzem os significados de sua vida diária. Os professores precisam descobrir os interesses ideológicos ocultos, subjacentes à prática pedagógica e sua habilidade de ensinar e aprender com os outros. Os estudantes são solicitados a examinarem os vários códigos (crenças, valores e pressupostos) que dão sentido ao seu mundo (engajar-se na dialética do indivíduo e sociedade).

1.3 – A cultura juvenil: o (des)encontro de cada dia

“Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa por-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer” (FREIRE, 1992, p. 70-71).

A cultura juvenil é gestada no bojo da pós-modernidade, sendo valorizada no debate da diversidade cultural no movimento de resgate e respeito às diferenças e às vozes silenciadas.

Segundo muitos analistas a cultura juvenil é recente, tendo surgido nos anos 1950. De acordo com outros, sempre existiu, considerando os momentos históricos em que se situam os jovens. Essa cultura juvenil atual é classificada como contra-cultura, porque questiona os valores da cultura dominante da qual faz parte. Esse novo fenômeno foi provocado por vários fatores. As sociedades anteriores tiveram ritos de passagem para ajudar os adolescentes e as adolescentes a fazerem a transição do mundo da criança para o mundo do adulto. A sociedade moderna foi incapaz de fazer isso (BORAN, 1994, p.123).

A industrialização e a velocidade das mudanças tecnológicas tiraram das mãos dos pais a tarefa de educação. Antes, o pai ensinava e passava a profissão para o filho. Hoje, o processo de aprendizagem é bem mais complexo. Com o avanço da tecnologia da sociedade industrial cresceram as exigências para trabalhadores qualificados. Faz-se necessário prolongar o tempo de estudo, ficando os estudantes mais tempo na escola, adiando sua passagem para o mundo dos adultos. De certa maneira, os adolescentes são isolados do conjunto da sociedade e adquirem as características de uma sociedade à parte, principalmente na realidade urbana.

Nos anos 1950 tiveram início os movimentos transgressores da juventude contemporânea, batizada de “*juventude transviada*”. Esse movimento apresentou vários desdobramentos: movimento *beatnik* (corruptela do inglês *beaten* – batido, derrotado, e de um vocábulo eslavo que significa companheiro-viajante), refletindo o aspecto pessimista de uma parcela jovem descrente do passado e do futuro; movimento *hippie*, considerado por alguns como negador da agressão e na alienação da realidade contextual; movimento *punk*, oriundo das camadas proletárias marginalizadas, parecendo apresentar indicações destrutivas e alienantes, negando a possibilidade do futuro. Esses movimentos surgiram no seio das sociedades capitalistas do mundo ocidental e, agilmente, atingiram o mundo todo, denunciando a ausência de esperança subjacente na sobrevivência dos valores passados pelas gerações anteriores (OSÓRIO, 1996).

A partir dos anos 1960, a participação dos adolescentes e jovens em movimentos de protesto contra as injustiças chamava a atenção pela emergência de um novo grupo social e mostrou que a cultura juvenil pode ser uma força de transformação. Nos Estados Unidos, conseguiram parar a guerra do Vietnã e no Brasil foram a vanguarda política, nos anos 1960 e 1970, e o *impeachment* do presidente Collor, em 1992. Isso refletia as mudanças no interior das organizações sociais, como das transformações na educação escolar, com ênfase na extensão do tempo de preparação para a entrada no mercado de trabalho.

Uma coisa parece certa: muitos problemas, dúvidas, incertezas e, quem sabe, muitas soluções que hoje estão presentes, são fruto dessa revolução sociocultural em que a participação do grupo de jovens/adolescentes críticos e contestadores merece destaque. No plano político, mostrou que revolução não se faz apenas com confrontos armados e partidos políticos, mas,

sobretudo, através de idéias, de críticas, reivindicações e protestos. Foi o que foi feito contra os regimes autoritários e ditaduras militares.

Esse panorama composto de novidades, contestações e novas identidades marcaram socialmente esse grupo da população com a sua presença nas ruas; levantou bandeiras de luta e chegou a se organizar como movimento estudantil. Na realidade atual, percebemos a falta de perspectiva de um grupo significativo de adolescentes e jovens, seu imobilismo e sua apatia, sobretudo em relação às questões políticas e sociais, não desconhecendo alguns grupos que trabalham em creches como voluntários e em ONGs.

Existe uma cultura juvenil midiática universal, com seus próprios símbolos, mitos, rituais, modas, linguagem e sistema de valores. Apresenta uma sintonia de valores, ideais, interesses e comportamentos nos adolescentes e nas adolescentes de todo o mundo. Observando jovens participantes de sua paróquia, numa periferia brasileira, um sacerdote sociólogo alemão admite que: *“Há mais sintonia entre os jovens da minha paróquia e os jovens da Alemanha do que entre eu e os jovens brasileiros”* (BORAN, 1994, p. 126). Dentro da cultura juvenil midiática da classe média urbana há também outras culturas diferentes, apresentando outros traços culturais: a cultura das gangues, dos jovens trabalhadores, dos jovens negros, dos jovens indígenas, dos jovens rurais, dos jovens de classe média e dos jovens de classe alta. Cada grupo tem seus traços próprios.

As tribos urbanas fazem parte da realidade dos adolescentes, mas os jovens transitam sem problemas entre elas. *“É como se surfassem umas nas outras”*, diz a psicóloga e pesquisadora de moda Cristiane Mesquita (apud VEJA JOVENS, agosto de 2003). Eles se apropriam de elementos estéticos de

algumas tribos, sendo raros os que seguem seus códigos a fundo. Uma tribo urbana é uma espécie de pacote de gosto musical, ídolos, roupas e acessórios¹³.

Nesta pesquisa denominamos cultura juvenil a dos adolescentes, na faixa de 14 a 17/18 anos, de classe média. A adolescência, na sua raiz etimológica, vem de *adolescere*, que significa crescer, o que caracteriza esse período como fase de transformações. Na ótica do mundo adulto, o adolescente é um ser em desenvolvimento e conflito, por viver nesse período uma grande crise a partir das mudanças corporais, os fatores subjetivos e conflitos familiares. As mudanças, na realidade, não são somente na área psíquica e somática; ele é atingido também pelos fatores sociais, econômicos e culturais que o influenciam. Na verdade, a adolescência compreende mudanças bio-psicossociais, estando as mudanças de contexto sócio-cultural-político-econômico em que ela ocorre e as condições de classe do adolescente profundamente imbricadas na sua realidade (OSÓRIO, 1991).

Segundo o analista Allan Bloom¹⁴, (1987, p. 58, apud SILVA, 1995, p. 223):

Os pais não podem mais controlar sequer o ambiente doméstico e perderam até mesmo a vontade para fazê-lo. Com grande sutileza e energia, a televisão entra não apenas no quarto, mas também nos gostos dos adolescentes e também dos velhos, apelando ao imediatamente prazeroso e subvertendo tudo o que não se conformar a ela.

Depreende-se daí um dos problemas mais denunciados no debate contemporâneo, que são as interfaces entre a cultura juvenil e as novas

¹³ O encarte “Veja Jovens” nº 24, de Agosto de 2003, apresenta algumas informações pertinentes a algumas tribos urbanas: *eclética* – seus estilos de música preferidos são hip hop, pop e samba; *clubber* – música preferida techno, o visual inclui esmalte preto nas unhas e delineador preto para fazer bolinhas nas pálpebras; *surfista* – gosta de reggae, rock e rap; *roqueira* – estilo musical: rock e hard rock; *hip hop* – ouve hip hop e rhythm and blues; *esportista* – curte MPB, reggae e rock. A maioria apresenta como peculiaridade o uso do piercing e da tatuagem na função de elementos estéticos.

¹⁴ BLOOM, A. *The Closing of the American Mind* (“O Estreitamento da Mente Americana”), publicado em 1980.

tecnologias do texto, da imagem e do som. O pós-modernismo assombra os lugares considerados sagrados nos quais nossa geração se movimentou com grande confiança como o tinha feito a geração anterior. Hoje, as fundações tremem, para dizer o mínimo, pois elas já são poucas e tendem a diminuir. Os adolescentes carentes dessas âncoras e imersos na TV estão numa melhor posição para saberem, a partir da experiência direta, o que significa não ter nenhum sentido de história, o que significa viver num mundo de simulacros e ver a forma humana como provisória. Pode-se argumentar que as pessoas que, neste país, mais sabem o que significa *sentir* (o que é diferente de conceber ou analisar) têm, todas, menos de dezesseis anos (HAYLES, 1990, apud SILVA, 1995, p. 216).

A velocidade e a difusão dos meios de comunicação de massa vêm abalando os valores tradicionais da sociedade contemporânea, contribuindo para acentuar os conflitos no mundo adolescente. Essas situações levam a compreender, de formas diferentes, afirmações, como: “*estamos produzindo uma geração de jovens viciados em cultura popular*” e “*sem o vínculo com a palavra escrita, corremos o risco de adotar um novo barbarismo*”, na medida em que esses processos são diretamente associados com “*o declínio da leitura*”, mesmo considerando a redução gradativa do número de analfabetos e a crescente importância cultural e comunicativa da televisão, da computação e da onipresente “*tela de vídeo*”, para os adolescentes urbanos de classe média. Assim, a construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que vai além do controle e vivência na família e da experiência da escolarização.

Além dos meios de comunicação de massa, o *rock* e a cultura da droga¹⁵, assim como várias outras formações culturais, constituem outros fatores que estão imbricados na realidade da cultura juvenil. Os adolescentes e as adolescentes de hoje falam muito de vida, festa, corpo, sexo, rock, esporte, novelas, mega-espetáculos, etc.; vivem num mundo rico de estimulações e de informações. Através das várias realidades presentes, o grupo de adolescentes dá sentido às suas vidas, constrói sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos. O *rock*, o *punk*, o rap, os desenhistas de quadrinhos ou *grafittis*, as fotonovelas, as telenovelas, os shows, as óperas-rock, a música de jazz, os videoclips e os estilos cinematográficos são alguns aspectos da realidade do grupo de adolescentes. A paisagem da informação (WARK, 1988) precisa ser entendida como uma condição cultural descrita por um analista como sendo "*um contexto afetivo-particular, o qual exerce um papel determinante na forma como a juventude é construída e vivida*" (GREEN e BIGUN, apud SILVA, 1995, p. 209).

Por outro lado, segundo Osório (1996), estamos diante de uma reconfiguração da constelação familiar. Para entender a família de hoje, é preciso que o jogo de poder entre seus membros seja analisado. O poder jovem está em ascensão, havendo como conseqüência a revisão da autoridade parental. Na sua ótica, a competição pelo poder entre as gerações é motivada por sentimentos de inveja.

¹⁵ As campanhas contra o uso de drogas e a exibição, na televisão, do efeito devastador que elas têm sobre a vida dos viciados, deveriam ser o bastante para acabar com esse mal. Entretanto, não é o que acontece. Num desafio ao bom senso, um número enorme de adolescentes continua dizendo sim às drogas. Uma pesquisa recente mostrou que 1 em cada 4 estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública brasileira já experimentou algum tipo de droga além do cigarro e das bebidas alcoólicas. A idade do primeiro contato com esse tipo de substância caiu dos 14 para os 11 anos em uma década. Quem usa drogas pela primeira vez não vê os amigos se acabando nas sarjetas e não acredita que vai ser um viciado. Há alguns fatores que contribuem para que um jovem apresente maiores possibilidades em se viciar. O primeiro é genético. Já se provou que pessoas com histórico familiar de alcoolismo ou algum outro vício, correm maiores riscos de também ser dependentes. Os demais estão relacionados com a personalidade. Adolescentes tímidos, ansiosos por algum tipo de reconhecimento entre os amigos, apresentam maior comportamento de risco para a dependência, acreditando que as drogas os ajudarão a ser mais populares entre os colegas (REVISTA VEJA – Especial Jovens. Agosto 2003, p. 35-36).

Os pais invejam a força física, a liberdade e o domínio tecnológico dos filhos e estes invejam a possibilidade de poder de controle pelos pais sobre as suas vidas pelo fator econômico. A família perdeu os espaços para influenciar e estruturar as novas gerações. A entrada da mulher no mercado de trabalho, a revisão e mudança da questão de poder entre os sexos, a divisão do trabalho da família, além da desagregação familiar e da questão social contemporânea, são aspectos que provocaram mudanças substanciais na possibilidade da influência exercida pelas famílias.

Os pais lidam com alguém que deixa de depender e obedecer a eles. Na busca de obter sua auto-imagem, sua identidade e sua individuação, o adolescente entra em conflito com as idéias, valores, normas e crenças da família, ocasionando o conflito de gerações. Por conta disso, os pais vivem um momento de luto e os filhos uma tentativa de ausentismo do contexto familiar. A procura dos amigos, de contatos virtuais e o isolamento são atitudes tomadas pelos adolescentes para evitarem desavenças em família. Esse momento de crise e dificuldade é vivido por toda a família.

1.3.1 – A escola e a cultura juvenil

Nesse sentido, a escola lida com um jovem que enfrenta vários conflitos na busca de construção de sua identidade. Na sala de aula, o adolescente busca partilhar a sua vida com os amigos, apresenta dispersão e dificuldade de concentração, parecendo, muitas vezes, estar ausente da realidade dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

A escola do estado moderno tinha uma tarefa civilizatória e missionária, funcionando com uma pedagogia de conversão. O debate atual aponta a necessidade de superar a dicotomia entre o mundo da escola e o

mundo da vida. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações, hoje bastante fragmentadas e diversificadas. As outras linguagens, saberes e demais elementos da cultura social, mostram-se distantes da instituição escolar do ensino médio.

A própria experiência escolar favoreceu a criação da adolescência como um grupo social específico, ou seja, como um tempo de vida colocado entre a infância e o mundo adulto; um tempo de preparação e espera.

A existência de outras linguagens e saberes, muitas vezes, é ignorada pela escola do ensino médio. A escolarização poderá contribuir para a formação desses novos sujeitos sociais, como sistemas de regras e recursos que estruturam as práticas sociais. Os velhos dispositivos que configuravam as relações do corpo docente com o corpo discente e a relação com o conhecimento, preservando a ordem institucional e a autoridade pedagógica, corrompem e perdem a sua importância porque não são significativas para os sujeitos envolvidos.

A crise de autoridade pedagógica aparece como efeito dessa situação. Os professores e demais agentes pedagógicos sofrem a não garantia de escuta e reconhecimento dos adolescentes. No entanto, a autoridade pedagógica é essencial como reconhecimento e legitimidade; só que o professor precisa construir esse caminho com outra forma de fazer para seduzi-los. Atualmente, o *para quê* ir à escola é uma pergunta que acompanha os adolescentes.

Muitas vezes, aparece como obrigação o sentido de ir à escola para evitar mal-estar familiar e social. Outro motivo é estudar por razão instrumental, para no futuro conseguir entrar na universidade e conquistar um bom emprego. Alguns poucos casos denotam amor pela aventura do conhecimento. A classe

média, cuja realidade social e cultural lhe permite aspirar à ascensão social, desenvolve com mais frequência essa lógica. Sacrificar-se no presente para ser recompensado no futuro é um fato muito valorizado no discurso da escola.

Em relação à religião, os jovens são mais místicos, mas definem sua religiosidade com liberdade e sincretismo. Eles elegem a sua própria fé e, por conta disso, sua religiosidade é mais forte que as anteriores, afirma a antropóloga Regina Novaes, do Iser. Olham a religião como quem olha uma prateleira num supermercado. *“É como um serviço self-service, em que a pessoa escolhe a que mais a atrai”*, define Mário Sérgio Cortella, professor do departamento de Teologia e Ciências da Religião, da Universidade Católica de São Paulo (VEJA JOVENS, agosto, 2003, p. 28)¹⁶.

Todas essas mudanças na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta tradicional da educação escolar. Os sintomas mais evidentes são o mal-estar, o conflito e a desordem, a agressividade e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes. São duas culturas diferentes que se encontram na sala de aula do ensino médio: a dos adolescentes e a do corpo docente.

Percebemos que os adolescentes são portadores de uma cultura social permeada de conhecimentos, valores, atitudes e predisposições que refletem uma realidade aberta, híbrida, imagética, espontânea, fragmentada, descontínua, móvel, instável e sociocultural. Evidencia o cotidiano e o informal de suas vidas. São essas formas culturais que melhor traduzem os interesses, as preocupações e as expectativas desse grupo étnico. Os adolescentes são

¹⁶ 98% dos 800 brasileiros, com idade entre 15 e 24 anos, ouvidos numa pesquisa disseram acreditar em Deus. 33% seguem alguma religião e 17% tinham mudado de religião ao menos uma vez (Encarte VEJA JOVENS, agosto, 2003).

agentes históricos capazes de ler os múltiplos textos de suas vidas. Refletem um caleidoscópio de vozes que se combinam diferentemente em múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas.

Enquanto isso, o programa e a vida escolar têm, ainda, as marcas do momento fundador expressando homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e seqüências únicas. O que talvez se explique em parte, pelo fato de o idioma e a norma lingüística que a escola exige serem a dos grupos sociais dominantes. Os educadores talvez precisem entender que as diferentes identidades estão sendo produzidas em esferas ignoradas pela escola. Os centros comerciais, as praças de alimentação dos *shoppings centers*, os sons, as imagens e textos, a cultura televisiva e eletrônica e outros elementos fortes ligados ao contexto socializador desses jovens precisam, também, ser objetos do conhecimento escolar.

Essa distância estrutural entre esses dois mundos é fonte de conflitos e de ausência de sentido pelos seus sujeitos, materializando, muitas vezes, nos espaços possíveis da sala de aula, manifestações que têm dificultado bastante a tarefa docente. A vida escolar se converte numa fronteira entre esses universos culturais. A construção da subjetividade juvenil está dominada por várias fontes: a família (em menor proporção), a mídia, os meios de comunicação de massa (produção e difusão de sentido) e a escola.

Sendo assim, estudar a cultura experiencial do grupo de adolescentes é adentrarmos na identificação de seus peculiares processos evolutivos de construção de significados, de suas plataformas, estruturas ou esquemas de pensamento, sentimentos e atuação, possibilitando uma melhor compreensão do cenário vivido e a descoberta de alternativas que melhor atendam às peculiaridades desse grupo. Parecem querer encontrar no espaço da sala de

aula soluções para os problemas e dilemas que enfrentam nas suas vidas. É como se sentissem fragilizados e, além de serem preparados para o futuro profissional, precisassem de outros ensinamentos. A escola é considerada trampolim para a sua profissionalidade. Nesse sentido, o professor exerce um papel fundamental. Parecem esquecer, segundo Freire (1987), que também educam o educador.

A forma como o adolescente representa o negro, o índio, o retirante e o favelado, tem a ver com as influências recebidas pela TV, cinema, revistas em quadrinhos, pela imprensa, pela fala cotidiana dos adultos e dos grupos de amigos que estão repletos de estereótipos culturais, de crenças, de valorações sobre o que são os diferentes povos, nações, religiões e culturas.

Dessa maneira, as aprendizagens vividas fora da escola influenciam, também, os adolescentes. Na medida em que a educação escolarizada não intervém na crítica e depuração desse conhecimento social e extra-escolar, não é ativa num âmbito de socialização decisivo para os indivíduos.

1.4 – Configuração legal do Ensino Médio

Após a discussão das duas categorias de nosso trabalho, quais sejam, a prática docente e a cultura juvenil no cenário da pós-modernidade, teceremos algumas considerações em direção aos objetivos do ensino médio nos documentos legais.

Discutir o lugar do ensino médio implica retomar, cada vez com mais nitidez, a função e relevância sociais da escola. A partir dos anos 1990 houve uma grande expansão de acesso ao ensino médio provocada, sobretudo, pela Constituição de 1988. Com o crescimento da matrícula, face às novas exigências

culturais, vem o ensino médio bem mais exigente, para atender às expectativas e necessidades da sociedade do conhecimento no processo de globalização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 situa o ensino médio como etapa final da Educação Básica. Enquanto a Educação Infantil está voltada para a criança até seis anos e o Ensino Fundamental até 14 anos, o Ensino Médio destina-se à escolarização do adolescente até dezessete anos.

A propósito, diz o artigo 35 da lei 9394/96:

O ensino médio, etapa final da educação básica, terá duração mínima de três anos. Terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino das disciplinas.

Assim sendo, o ensino médio assume a característica de terminalidade, ou seja, todo cidadão desfruta da oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, a garantia da preparação básica para o trabalho e cidadania, favorecendo instrumentos para continuar a aprender.

A necessária compreensão do ensino médio supõe uma articulação e um entendimento entre os artigos 22, 32 e 35 da LDB. O artigo 22 explicita o aspecto teleológico da educação básica: a garantia de uma formação comum ao aluno alicerçada em conteúdos concretos e fecundos de aprendizagem, viabilizando a cidadania ativa, cooperativa e produtiva dando condições para que cada um se desenvolva em seu trabalho ou avance na escolaridade formal.

O artigo 32 remete ao conceito de aprendizagem como desenvolvimento de competências intelectuais, integradoras e resolutivas, enquanto o artigo 35, como já informado acima, coloca como tarefa do ensino médio aprofundar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, acrescentando a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, pela articulação dos conhecimentos, desenvolvimento da autonomia intelectual e cultivo do pensamento crítico.

O conceito de educação é ampliado perpassando as relações sociais, sinalizando para a articulação da educação com o mundo do trabalho e a prática social, com o objetivo de formar o cidadão crítico, criativo e participativo. Além disso, como já mencionado anteriormente, prioriza o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), educação básica e formação geral, avaliação processual, múltiplos espaços de aprendizagem, educação compreensiva e inclusiva, dimensão politécnica e desgradificação curricular com a presença das áreas (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e, ciências humanas e suas tecnologias), permitindo que os conhecimentos sejam reagrupados para evitar a fragmentação.

Nas palavras de Santos (2001), a proposta curricular desse novo ensino médio, segundo os PCNEM, pautar-se-á pelo comprometimento com o novo significado do trabalho no contexto da globalização. O sujeito humano, de forma ativa, se apropria do conhecimento para se aprimorar no mundo do trabalho e nas relações sociais (p. 49).

Na proposta da escola, a formação integral contempla elementos como a política da estética e ética, não abordados anteriormente em outros instrumentos legais. O parecer aponta a questão da estética, contrapondo-se a

uma escola real que “*é feia, com ensino de má qualidade, antidemocrática, antiética, descontínua, padronizada, ruidosa*”, conforme Nunes (2002, p. 22-23).

Na realidade, imbuir de beleza o trabalho docente não é algo que se conquista por decreto, havendo necessidade de analisar a situação concreta de cada escola e da formação docente.

Além da função de consolidar os conhecimentos adquiridos, volta-se o Ensino Médio para o cidadão que busca respostas aos desafios existenciais da própria idade (afetividade e sexualidade em mutação, independência dos pais, acesso ao mercado de trabalho, necessidade de afirmação e de construção de sua identidade, etc), devendo potencializar o currículo, no sentido da formação básica para o trabalho, a cidadania, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a formação ética do ser humano com todas as suas emoções.

O tratamento da formação integral no ensino médio enfrenta o desafio da tensão entre a formação geral e a educação profissional capazes de absorver as peculiaridades das mudanças sócio-econômicas do momento, considerando que esse nível de ensino

tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como um nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estruturas e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e educação profissional *stricto sensu* (KUENZER, 2001, p. 9).

A nosso ver, a formação do trabalhador convive com uma dualidade, pelo fato de que quem estiver matriculado na educação profissional, tendo ou não intenção de continuar seus estudos, precisa, concomitantemente ou posteriormente, fazer o ensino médio. Caso contrário, não receberá a certificação técnica nem poderá se submeter ao vestibular. Os jovens, ao concluir o ensino médio, enfrentam um modelo econômico no qual o

desemprego é estrutural. Nessa situação, também, o Estado questiona a sua responsabilidade direta com a educação, na crise de legitimidade que vivencia.

Por outro lado, o discurso oficial da nova configuração legal definida na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, materializada através dos Parâmetros Curriculares e das Diretrizes Curriculares Nacionais do “novo ensino médio”, aponta uma construção curricular que privilegia o trabalho como princípio educativo e eixo de compreensão, a articulação entre os conteúdos “universais” e a realidade, integração e articulação entre as multifaces dos conteúdos contextualizados, aprendizagem construtivista-interacionista e sócio-histórica e o planejamento expresso em projetos construídos de forma coletiva.

Preparar hoje para o trabalho e, ao mesmo tempo, para o prosseguimento dos estudos, implica em questões pedagógicas e políticas pelas mudanças na organização da produção, definindo a relação entre educação e trabalho. A proposta curricular se pauta pelo novo significado do trabalho no contexto da globalização, o sujeito ativo que, através da apropriação do conhecimento, se aperfeiçoa no mundo do trabalho e nas relações sociais. O trabalho é compreendido como princípio educativo através do qual o homem transforma a natureza e, simultaneamente, reconstrói continuamente a sua humanidade e a realidade histórico-cultural, passando a ter o papel de estruturador do sistema educacional e das propostas pedagógicas, desde que o trabalho mude suas feições de exploração, dominação e destruição do humano e passe a ser entendido *“como práxis humana e como práxis produtiva, a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho”* (KUENZER, 2001, p. 50).

Não se pode negar que a universalização do Ensino Médio trouxe um problema com o aumento crescente da demanda e suas conseqüentes deficiências. Na realidade, a sociedade do conhecimento acaba subordinando o conhecimento à tecnologia, cuja potencialidade é altamente valorizada em detrimento do trabalho intelectual e das emoções, conquistando espaços para determinar papéis, valores e ideais por meio da informação. Tal concepção não é positiva, considerando-se que o conhecimento deve proporcionar o desenvolvimento da tecnologia, mas, não se expressar apenas por ela nem a ela se subordinar.

As políticas educacionais, de acordo com o CNE (PARECER CEB 15/98), precisam atender o desafio de vencer o volume de informações em tempo real, proporcionando ao aluno a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilização de diferentes tecnologias. A necessidade de pesquisa, de busca e de seleção de informações, da capacidade de aprendizagem e de criação desenvolverão a aquisição das habilidades.

Um novo trabalhador é desenhado como tendo grande capacidade de comunicação, dominando os vários códigos e linguagens, inclusive conhecendo outra língua além da língua portuguesa, e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual para utilizar os conhecimentos científicos na solução de problemas do cotidiano; a autonomia moral enfrentando situações que exigem um posicionamento ético e o compromisso com o trabalho crítico e responsável, compreendido como espaço de construção do humano e da sociedade.

De acordo com as palavras de Bueno (2000, p. 172), um dos aspectos negativos às discussões sobre o ensino médio, a partir das políticas educacionais principalmente àquelas destinadas aos vários níveis de ensino “é o

controle da informação provocado pela sua manipulação seletiva oriunda de quem está no poder definindo o que, quando e para quem divulgar". Assim, ao invés da construção de consensos, o que predomina é a imposição, sendo as políticas definidas *a priori*.

Esse nível de ensino se destina, conforme a LDB e as DCNs, aos *"jovens que aspiram a melhores condições de vida e de emprego"* e aos *"adultos ou jovens adultos via de regra mais pobres e com a vida escolar mais acidentada"*. Refere-se a um grupo heterogêneo que cresce de maneira rápida e que precisa ser incluído no sistema escolar no momento em que enfrenta escassas oportunidades de trabalho, numa realidade de grande competitividade, trazendo sérias conseqüências para o exercício da cidadania e conquista da dignidade de vida.

As orientações emanadas das DCNs consideram que o maior problema para a efetivação das novas propostas no ensino médio é a formação dos professores, entregando essa tarefa às Universidades. Esquecem que essa responsabilidade exige uma abordagem de conjunto, considerando que a formação docente recebe influências de diversos problemas. A própria organização econômica, os elementos sociais e políticos, as culturas das instituições das agências formadoras e de exercício profissional, a prioridade dos recursos das políticas públicas, são alguns aspectos que influenciam essa realidade.

Um elemento apresentado como novidade é o fato de não mais se ministrar os conteúdos no enfoque disciplinar, partindo-se para a abordagem interdisciplinar, na qual os vários professores vão trabalhar com projetos, oferecendo condições aos alunos para formularem, analisarem e comunicarem as suas conquistas. Para isso, a base comum do currículo é organizada não

mais em disciplinas e sim em áreas do conhecimento, como já citadas anteriormente. Na verdade, desconhecemos realidades em que haja viabilização dessa proposta.

Diante de um discurso legal, com objetivos aparentemente humanistas, temos um currículo carregado de disciplinas com conteúdos isolados, gerando uma relação tensa e estéril no processo ensino-aprendizagem. A sala de aula como espaço bloqueador de emoções e sentimentos é sempre um lugar de dever e não de prazer e alegria. As novas relações sociais exigem novas expressões culturais que favoreçam a construção de subjetividades pertinentes a esse momento histórico.

Intuímos que, expresso e materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se apresenta como algo a ser transmitido e aprender se torna memorizá-lo. O saber se traduz no conhecimento objetivo que será transmitido como exigência de um modelo de desempenho. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos com o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o cotidiano escolar, o conhecimento e suas vidas.

Os conteúdos em muitas salas de aula do ensino médio ainda se apresentam enciclopédicos, fragmentados e descontextualizados, a aprendizagem mecânica, o planejamento com base nos manuais didáticos e a avaliação com relevância somativa. A escola privilegia o programa a ser dado e o atendimento às exigências da sociedade. Como ser protagonistas, dialogar e interagir com a diferença num espaço que parece só ter lugar para os conteúdos do vestibular?

Percebemos que as possíveis mudanças parecem tardar, sendo a cultura escolar bem evidenciada na organização de seu espaço físico, no tipo de

móveis, na organização do ambiente, assim como nas formas de relacionamento social, rituais, expectativas de comportamento e normas de funcionamento.

Essa realidade está enraizada na forma de organização da sociedade, expressando as relações entre capital e trabalho. Portanto, uma nova concepção que impulse mudança precisa partir de uma sociedade na qual os adolescentes possam exercer o direito à diferença, sem que isso seja visto como desigualdade ou anormalidade, de tal modo que as escolas não sejam socialmente organizadas pela origem de classe e trabalhem, de fato, os aspectos acima indicados.

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os métodos do fazer e o disciplinamento, lembra Kuenzer (2001, p. 31), “*deixando de lado a possibilidade do trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe proporcionasse a compreensão das práticas sociais e produtivas e a construção conseqüente de sua autonomia*”. Assim, o aprendizado centrou-se nas formas de fazer específicas de cada ocupação, bastando memorizá-las e repetir os procedimentos numa certa seqüência.

Daí, a pedagogia escolar e do trabalho priorizarem conteúdos fragmentados, seguindo seqüências rígidas, exigindo a uniformidade de respostas, separando os momentos de memorizar e de repetir, os procedimentos práticos com rigoroso controle externo sobre o aluno. Surge um novo paradigma do trabalho, no qual a linha de montagem é substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, tendo amplo espaço a competitividade e a qualidade. Há necessidade de um conhecimento geral sobre todas as etapas do processo de trabalho, tendendo a intelectualizá-lo.

A autonomia pedagógica é outro gancho altamente valorizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Um novo projeto pedagógico é indicado no

discurso do âmbito legal, para impulsionar um novo fazer, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, a fim de superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer por meio da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

No entanto, essa autonomia, acompanhada da flexibilidade, constitui grande risco frente à questão da avaliação que, além de conferir poderes à União sobre a educação num nível bastante amplo, possibilidade antes inexistente, configura-se como um aspecto bastante ambíguo, bloqueando a criatividade e a liberdade das instituições educativas, além do vestibular.

Afirma-se a flexibilidade das diretrizes e dos parâmetros curriculares e ocorre uma política de controle da aplicação dos padrões comuns via avaliação centralizada nos resultados, limitando a diversidade cultural nos currículos escolares. Na realidade, a questão do pluralismo cultural ainda precisa ser devidamente contemplada nas propostas curriculares em um contexto de conflitos que favoreçam relações mais democráticas na escola e na realidade cultural do mundo, além da mudança dos processos avaliativos.

A interdisciplinaridade e a contextualização também são defendidas, além do estímulo à pesquisa, desenvolvimento do senso crítico e do protagonismo dos alunos, a ética e a estética e o diálogo multicultural. No entanto, parece que o ensino médio não consegue superar o atrelamento aos conteúdos das várias disciplinas, sem espaços para a articulação e a contextualização dos mesmos com as vidas dos alunos, priorizando a preparação para o vestibular e as possibilidades posteriores de um inexistente

mercado de trabalho. Em lugar de compromisso social e solidariedade se sobrepõem a preparação para a competição e o individualismo.

Percebemos a riqueza dos novos conceitos proclamados e sua quase ausência na realidade educativa do ensino médio. Na verdade, a lei não sustenta um compromisso político com a sociedade. Sabemos que nenhuma proposta de reforma tem poder de mudanças em si mesma, estando impregnada dos embates políticos e ideológicos pertencentes a determinado momento histórico.

Possivelmente nenhuma mudança ocorrerá se a organização da escola, ou seja, a gestão, a formação e as atribuições dos professores, as práticas pedagógicas, os conteúdos trabalhados, o gerenciamento dos espaços e tempos, as metodologias e os processos de avaliação, não forem modificados. Também existe a necessidade da cultura juvenil ser incorporada aos conteúdos trabalhados na realidade do ensino médio. Percebemos que, para implementar esse objetivo, faz-se necessária uma mudança de concepção dos sujeitos do trabalho educativo, além da capacitação constante dos docentes, como, também, a sua revisão nas formas de contratação e das exigências do exercício docente.

Os adolescentes são pessoas com diferentes trajetórias e projetos de vida. Provocar o diálogo e o encontro da cultura docente/escolar com a cultura juvenil favorece a condição essencial para a construção da identidade desse nível de ensino e de seus sujeitos. Sem essas premissas o ensino médio continua sendo “*um ninho de ambiguidades*”, conforme Carneiro (2001).

Observamos que, apesar da grande expansão do acesso ao ensino médio, ainda, no entanto, extremamente limitada (mais ou menos 25%), a qualidade educativa apresenta-se distante das novas idéias e princípios defendidos pelos instrumentos legais. A propósito, de acordo com o Jornal do

Portal, de 16/01/2002, a nota geral do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é a mais baixa desde 1998. Nesse ano, a nota média de conhecimentos gerais foi de 34,13, patamar considerado insatisfatório e indicativo de que os alunos brasileiros terminam essa etapa da educação sem compreenderem o que lêem. Em redação, a nota passou de 52,58 para 54,31 entre 2001 e 2002. A discreta melhora atribui-se à abrangência do tema desse ano: o voto e as transformações sociais.

Para o ex-ministro Paulo Renato, a queda na média da parte objetiva se deve ao aumento da participação de alunos cujos pais têm baixa escolaridade, fator que prejudica o desempenho escolar. De 1,3 milhão de alunos que fizeram a prova, 74% ficaram na faixa de desempenho insuficiente a regular em relação a conhecimentos gerais. A diferença de desempenho dos alunos de escolas públicas e privadas é marcante. Em média, os alunos de escolas públicas atingiram 30,39 pontos na prova geral e os estudantes das escolas privadas tiraram nota média de 47,22%.

Em relação a 2001, houve uma queda de seis pontos. Dos estudantes das escolas públicas, 84,5% obtiveram desempenho insuficiente a regular na prova objetiva, comparados com 37,6% dos alunos de escolas particulares. Dos estudantes da rede pública, 0,7% tiveram desempenho bom a excelente, enquanto que na rede particular essa porção foi de 9,2%.

O Brasil também fica em último lugar no teste internacional de PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que aplicou testes em alunos de 32 países, medindo as aptidões de leitura e interpretação de textos, conhecimento e utilização de conteúdos matemáticos e científicos. Esse teste é realizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Sendo assim, apesar da riqueza do conceito de educação articulado à prática social e ao trabalho, indicado nos dispositivos legais, muitos caminhos ainda precisam ser percorridos para que as suas orientações e princípios sejam operacionalizados, de fato, no cotidiano escolar da sala de aula do ensino médio.

Dessa maneira, neste primeiro capítulo, observamos que o nosso objeto de estudo, "*Prática docente e cultura juvenil: na sinfonia do ensino médio confessional*", se insere no cenário da pós-modernidade, no qual a cultura juvenil se apresenta de forma peculiar e significativa no interior do debate da diversidade cultural, exigindo um repensar da instituição educativa e do exercício docente, refletindo, hoje, uma pluriculturalidade ou justaposição de culturas.

Os diferentes autores apontam fragilidades e possibilidades no debate pós-moderno e sugerem como alternativa um diálogo entre a perspectiva moderna e a pós-moderna, enfocando que a expressão das idéias da pós-modernidade, relacionadas à educação, expande e consolida a tendência, no discurso moderno, de integrar a análise crítica com a intervenção na realidade. Nesse sentido, a concepção de utopia de Boaventura Santos abre possibilidades para integrar o moderno e o pós-moderno.

Por outro lado, o pós-modernismo amplia o questionamento em relação à seleção cultural dos conteúdos escolares, evidenciando a importância de articulação entre os saberes científicos e o conhecimento da vida cotidiana dos alunos. Aparece como algo positivo a preservação do diálogo com as diferenças, sendo permeado por conflitos a serem superados, gestando um novo conhecimento com uma forma peculiar de ver e agir no mundo, configurando uma interculturalidade.

Os adolescentes são forjados na organização de princípios criados pela interseção da imagem eletrônica, da cultura popular e do sentimento de

indeterminação. Esses aprendizes são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola. Esse fato tem grande importância quando nos referimos ao conhecimento social.

A literatura relativa à pedagogia, ao multiculturalismo e aos estudos culturais focalizam essa relação e interação, esse encontro ou desencontro que se dá entre sujeitos que pertencem a grupos sociais diferenciados na sala de aula do ensino médio (cultura docente x cultura juvenil) no cenário da cultura escolar.

Todo esse panorama instiga o professor a refletir e repensar o seu trabalho no exercício coletivo da ação-reflexão-ação, articulando o debate emergente nessa direção. Desse modo, há possíveis caminhos para que, de fato, haja ascensão dos sujeitos aprendizes, emergindo a partir de sua situação real, vivida no cotidiano de suas vidas e conquistando a consciência epistemológica.

As orientações emanadas no discurso presente nos dispositivos legais que configuram o Ensino Médio ressaltam a importância de trazer a cultura juvenil como conteúdo das disciplinas nesse nível de ensino, além de priorizar o diálogo com as diferenças, a articulação dos vários tipos de conhecimentos e culturas, a criatividade, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, a articulação da atividade educativa com a prática social e o mundo do trabalho, entre outros aspectos importantes.

Falamos de mudanças e significados culturais e de novos conteúdos que deverão ser incorporados à cultura escolar, considerando que, no contexto da pós-modernidade, a escola parece aumentar a sua crise, recebendo as influências do todo social. Ela pode se evidenciar como um descompasso entre o

que se transforma no conjunto da sociedade e aquilo que permanece na rigidez de sua estrutura.

A escola, pressionada pelos conteúdos do vestibular, enfrenta um dilema cuja solução não tem sido fácil, até pelo possível desconhecimento das implicações pessoais, sociais e éticas decorrentes do caminho percorrido.

Através de conteúdos pré-determinados e distantes da cotidianidade dos alunos, como ajudá-los a conhecer, compreender e analisar as contradições emergentes e atuar de forma consciente e crítica no mundo? Como conciliar, na escola moderna, o trabalho educativo com adolescentes pós-modernos?

Acreditamos que tentar compreender, interpretar e analisar esse fenômeno se faz necessário a qualquer processo educativo voltado a intervir com alguma possibilidade de êxito na formação de novas subjetividades.

O desafio é tentar materializar, no cotidiano escolar, as orientações e subsídios presentes na pedagogia crítica, nos estudos culturais e no multiculturalismo, nos objetivos da proposta pedagógica da escola, bem como no discurso dos dispositivos legais relacionados a esse nível de ensino.

A sala de aula apresenta possibilidades de se transformar num lugar criativo e mobilizador da solidariedade entre pares, de um encontro estimulante entre gerações e de possibilidades de relações inter-pessoais entre a cultura docente e a cultura juvenil na formação de novas subjetividades.

**CAPÍTULO 2 – PROLEGÔMENOS NECESSÁRIOS:
elementos estruturadores da caminhada**

Trataremos, neste capítulo, dos elementos estruturadores da caminhada, explorando o percurso metodológico, definindo o campo, os sujeitos, os instrumentos e as diversas etapas do processo de análise e interpretação dos dados da pesquisa.

2.1 – A construção do objeto de pesquisa

A opção por um objeto de pesquisa não surge por acaso, estando imbricada em nossa vida pessoal e profissional. Assim, o seu objetivo não pode se restringir apenas a um exercício acadêmico. Na verdade, foi no cotidiano de nossa vida profissional, no exercício das várias funções nesse nível de ensino, como orientadora educacional, supervisora pedagógica, vice-diretora e diretora, acompanhando de perto essa realidade, que fomos construindo nos liames do cotidiano as nossas reflexões e inquietações, objeto deste estudo. Na verdade, no contexto escolar, estamos, todos, implicados; professores que consideram o exercício docente como um verdadeiro “malabarismo”. Algumas vezes até afirmam que precisam ser “camaleões”, “artistas” e terem que “matar muitos leões” cada vez que entram na sala de aula. Há queixas constantes em relação à desatenção, desinteresse, inquietação, ausência de leituras e estudo, por parte dos alunos, como também a falta de respeito no tratamento aos professores, dirigindo a atenção para outras atividades alheias à sala de aula. O sentimento

de que nesse nível de ensino as mudanças pedagógicas não se tornam evidentes, também contribuiu para a delimitação do objeto de pesquisa.

No bojo dessa problemática, desconfiamos que na sala de aula não há espaço para a cultura juvenil ser trabalhada de forma intencional com a discussão de temas articulados com as vidas dos adolescentes, salvo algumas tentativas nas aulas de Filosofia. De fato, os alunos vivem a sua cultura na interação com os colegas, espontaneamente.

Assim, a nossa pesquisa procurou compreender o encontro / desencontro da cultura docente com a cultura juvenil na sala de aula do ensino médio de uma escola confessional. Reconhece, nas informações coletadas e nas suas análises, elementos de aproximação das contradições, da realidade e possibilidades, que evidenciam um melhor entendimento desse objeto, não se detendo o estudo em comparações ou experimentações de um modelo construído previamente. O produto final, de acordo com as palavras de Minayo (1994, p. 79), precisa ser encarado de forma “*provisória e aproximativa*”, considerando que na ciência as afirmações têm possibilidade de irem além de afirmações prévias a elas e são superadas por outras afirmações futuras.

O estudo, como anunciamos anteriormente, tem como objetivo compreender a prática docente na sala de aula do ensino médio, nos possíveis impactos decorrentes das demandas do grupo juvenil e como os professores convivem com essa realidade. Pretende configurar como os professores na sala de aula do ensino médio interagem com os interesses da cultura juvenil presentes nesse locus educativo.

Buscamos estabelecer, a partir do objetivo geral, alguns objetivos específicos: conhecer e analisar as atitudes do corpo docente frente à realidade da cultura juvenil; evidenciar como se comunicam e mobilizam os seus saberes e

identificar as dificuldades encontradas diante das demandas do grupo de adolescentes. Por isso, a relação entre a prática docente e a cultura juvenil é a categoria analítica central da nossa investigação.

Partimos dos seguintes pressupostos: existe uma distância significativa entre a prática docente e a cultura juvenil na realidade do ensino médio; o conhecimento e a valorização dessa cultura podem oferecer uma oportunidade de crescimento da prática docente atingindo, de forma mais significativa, cada aluno, na perspectiva de construção de uma nova subjetividade pautada na consciência crítica.

A produção do conhecimento sobre esse nível de ensino e, sobretudo, o enfoque específico de nosso trabalho abordando a prática docente no seu encontro/desencontro com a cultura juvenil são pouco estudados e as mudanças parecem tardar. Inserimos o nosso estudo no campo das orientações e fundamentos da pedagogia crítica, do multiculturalismo e dos estudos culturais para melhor entendermos o encontro ou desencontro da cultura docente com a cultura juvenil na sala de aula do ensino médio.

2.2 – O caminho da pesquisa

Como critérios para o *locus* da pesquisa priorizamos: ser escola confessional, considerando a nossa vivência nessa realidade; contemplar todos os níveis da educação básica e refletir outras realidades de escolas da mesma natureza. A escola pesquisada fica na cidade de Olinda, atendendo a uma faixa social predominante de classe média. O seu marco doutrinal dá ênfase à contribuição para a construção de uma nova sociedade, que respeite e reconheça os direitos humanos. A ética, a solidariedade, o progresso tecnológico

e científico a serviço da pessoa humana, o acesso ao conhecimento como direito de todos para garantia da autonomia e formação de cidadãos, a ausência de discriminação de cor, raça ou crença religiosa, o respeito às diferenças culturais, o uso da liberdade com responsabilidade são alguns elementos explícitos nos princípios e objetivos de sua proposta educativa, na qual afirma

inspirar-se na visão cristã para o mundo e para a pessoa humana; colocar-se a serviço da pessoa através da prática de uma pedagogia cristã e libertadora; proporcionar uma educação em que o educando seja sujeito de sua formação e agente de transformação; favorecer a relação entre a reflexão, o saber e o fazer, preparando os alunos para acompanhar as necessidades contemporâneas do homem cidadão; nortear-se nos valores éticos, estéticos e políticos; formar cidadãos que entendam o mundo como uma unidade coesa...evitando a fragmentação do saber; trabalhar o currículo através da problematização e da pesquisa; estimular o trabalho solidário, o respeito mútuo... e o compromisso e fortalecer a autonomia e a auto-estima dos educandos para que haja alegria em aprender, conviver e ser (PROPOSTA PEDAGÓGICA , 2001, p. 4).

Percebemos, também, grande preocupação da escola com os conteúdos e a perspectiva do vestibular, por conta das exigências das famílias e conseqüente garantia da sobrevivência da escola. Essa realidade põe em conflito a visão de homem e de sociedade defendidas pela escola, dilema que não apresenta fácil solução.

Estivemos na escola no período de três de agosto ao final do mês de dezembro do ano de 2002, passando 5 (cinco) meses no campo da pesquisa. Freqüentávamos a escola três vezes durante a semana considerando as aulas a serem observadas.

2.3 – Abordagem teórico-metodológica

Concordamos com Minayo (1994, p. 17), quando diz que a pesquisa *“é a atividade básica da ciência”* no processo de questionamento e construção

da realidade, articulando o pensamento e o fazer, nutrindo e atualizando a atividade educativa para responder aos novos desafios do mundo.

Nessa direção, nossa pesquisa representa um esforço para obter uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Está organizada dentro de uma abordagem qualitativa como princípio metodológico, que envolve a obtenção de dados descritivos oriundos do contato direto com a situação estudada (manifestação natural), enfatizando, prioritariamente, o processo, resgatando os significados atribuídos à realidade que os cerca e as ações dos sujeitos participantes, buscando a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias e não a sua testagem (ANDRÉ, p.29-30). Assim, o importante é captar como os professores/alunos se expressam sobre si mesmos e as suas experiências, captando sua visão pessoal, que são os aspectos fundamentais do processo qualitativo da busca, da análise e interpretação dos dados.

De fato, a metodologia qualitativa incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. Nesse sentido, toda ação humana só pode ser compreendida levando-se em conta os significados atribuídos pelos sujeitos (conhecimentos já adquiridos, usados para interpretar experiências e gerar comportamentos). Por isso, entendemos que os focos da investigação foram sempre revistos, as técnicas de coleta de dados reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados.

A abordagem qualitativa adentra no mundo dos significados, das ações e relações humanas, a fim de melhor apreendê-las. Por isso, o nosso critério neste trabalho não prioriza os números e a quantidade, e sim, a preocupação com o aprofundamento do dado empírico no conjunto dos fatos que

o configuram. Em outras palavras, queremos dizer que a compreensão do *dado* advém do significado que atribuímos, considerando a sua condição de produção, (como, por que e em que situação foi produzido). Nesse sentido, a amostra ideal é aquela que reflete a totalidade dos vários aspectos de uma realidade. Assim, o fenômeno será estudado numa visão holística, que considere todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Nessa perspectiva, trabalha-se com o contexto mais íntimo das relações, dos processos e dos fenômenos, procurando a operacionalização das variáveis, considerando-se, sobretudo, o mundo dos motivos, as aspirações, valores e atitudes (MINAYO, 1994, p. 21-22). A ênfase da pesquisa é na descrição cultural (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados). Essa forma de trabalhar os dados abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam. Vai, portanto, além das descrições de pessoas, fatos e ambiente e tenta reconstruir as ações e intervenções dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias e lógicas de pensamento – são diferentes formas de interpretações da vida, de compreensão do senso comum – significados variados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e vivências, tentando mostrar ao leitor os múltiplos significados.

Nos marcos dessa abordagem qualitativa, elegemos a técnica de análise de conteúdo, dando ênfase à análise temática (MINAYO, 2000, p. 208-209). O tema comporta um feixe de relações e pode ser apresentado como uma palavra, uma frase ou um resumo, sendo visto como uma “*unidade de significação*” extraída de um texto analisado, considerando os critérios da teoria orientadora da leitura. A análise de conteúdo envolve várias técnicas para estudar as comunicações de forma sistemática para descrever os conteúdos das

mensagens, principalmente as escritas, desocultando o que não está dito e permitindo a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das mensagens.

Na verdade, a análise de conteúdo é apropriada para desvendar as possíveis ideologias, princípios e diretrizes e, sobretudo, auxiliar um estudo mais profundo e complexo, considerando o objeto em suas múltiplas determinações. É um processo rico, porque *“articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam as suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto de produção da mensagem”* (MINAYO, 2000, p. 203). A técnica de análise de conteúdo tem duas funções colocadas por Minayo (1994, p. 74): *“uma se refere à verificação de hipótese e/ou questões; a outra diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos”*. Neste estudo, utilizamos a análise de conteúdo como um recurso técnico para analisar as informações provenientes das mensagens escritas ou transcritas.

Para Bardin (1998, p. 9), a análise do conteúdo é

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (...). Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Bardin (1998, p. 31) ainda apresenta a análise de conteúdo como *“uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade, a interpretação destas mesmas comunicações”*.

2.4 – O campo, os sujeitos e os instrumentos usados na pesquisa

2.4.1 – O campo da pesquisa

Tendo como objetivo compreender como se expressa a prática docente na sala de aula do ensino médio diante das manifestações e demandas da cultura juvenil, utilizamos como critérios, para ser o campo da nossa pesquisa, uma escola confessional, com atuação na educação básica, com o ensino médio bem estruturado e apresentando familiaridade com outras realidades congêneres. Entendemos por campo de pesquisa qualitativa o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. Assim, o campo de pesquisa é concebido *“como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço”* (MINAYO, 2000, p. 105).

Procuramos chegar ao campo com muita simplicidade, abertura, discrição e transparência. Após a conversa inicial com a equipe diretiva, fomos para a sala dos professores na qual, após a nossa apresentação, falamos um pouco do nosso objetivo. Nos dias seguintes, conversamos com cada grupo de professores para explicar o objetivo de nosso trabalho. Solicitava a colaboração, como também respeitava, com tranquilidade, qualquer evidência de rejeição nesse sentido. Após uns 8 (oito) dias de aula, tivemos oportunidade de falar com todo o corpo docente. Assim, a familiaridade com a vida dos sujeitos facilitou o acesso ao corpo docente e a adesão de alguns para colaborarem com a pesquisa.

A idéia inicial era realizar 2 (dois) grandes seminários com todos os professores, em momentos de reunião pedagógica, explicitando, na primeira ocasião, as intenções de nossa pesquisa e, na segunda oportunidade, tinha o objetivo de validar as informações coletadas. No entanto, não houve

possibilidade de nenhuma reunião pedagógica, o que inviabilizou tal intento, mas, acreditamos que tal fato não comprometeu a profundidade do processo de análise e interpretação.

A opção pelo ensino médio, conforme já anunciamos, anteriormente, justifica-se pela nossa experiência nessa realidade (mais de duas décadas), em escolas particulares e, também, por ser o nível de ensino no qual percebemos, por parte da escola, uma certa acomodação ou indiferentismo, desconhecimento ou resistência às mudanças exigidas pelos desafios educativos na pós-modernidade, diante da pressão da preparação para o vestibular que é o carro-chefe da atividade nesse nível de ensino, inclusive, em muitas escolas vem direcionando os conteúdos programáticos e as atividades pedagógicas em geral.

A entrada em campo se deu através de uma conversa informal e a construção de um clima de confiança. A pesquisadora mostrou-se disponível em compartilhar trocas e alternativas que pudessem beneficiar, de alguma maneira, a escola investigada. O contacto inicial com a escola se deu por telefone com a direção e, posteriormente, no dia 2 (dois) de agosto de 2002, estivemos pessoalmente no local, onde expusemos o objetivo da pesquisa, o tempo, a metodologia básica, a não pretensão de julgamento e de identificação de méritos e o aspecto ético, fundamental nesse processo. Nesse encontro, além do diretor, os vários serviços responsáveis pelo ensino médio estavam presentes (supervisora pedagógica, psicóloga, coordenação geral, além da diretora pedagógica). No momento foi dito que há professores que não aceitam a observação, o que foi devidamente endossado pela pesquisadora como algo natural e compreensível. O trabalho sistemático de coleta de dados durou 5 (cinco) meses, visitando a escola pesquisada 3 (três) vezes por semana, considerando os dias de aulas dos professores observados.

2.4.2 – A descrição do campo

Feito um reconhecimento geral da escola. Conversamos bastante com a coordenadora, que nos forneceu algumas orientações importantes. No ensino médio, há 4 (quatro) turmas de 1º ano, 3 (três) de 2º e 3 (três) de 3º, totalizando 10 turmas. No primeiro ano, tem 29 aulas, sendo 25 (vinte e cinco) no turno da tarde e 4 (quatro) no turno da manhã. O segundo ano tem 30 (trinta) aulas. No terceiro, tem 39 (trinta e nove) aulas semanais, tendo aulas aos sábados pela manhã e à tarde.

As disciplinas do primeiro ano são: Português, Redação, Literatura, Inglês, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Religião. No segundo ano: Português, Redação, Literatura, História, Geografia, Inglês, Espanhol, Matemática, Biologia, Física, Química e Filosofia. No terceiro ano: Português, Literatura, Redação, Inglês, Espanhol, História, Geografia, Matemática, Química, Física e Biologia.

Há duas coordenações para o ensino médio. Uma se volta diretamente para os 1º e 2º anos e a outra para o 3º ano, considerando a série em que o direcionamento da atividade educativa é ainda mais afinado para a realidade do vestibular. Existe uma psicóloga para o ensino médio e uma supervisora. Para o controle dos corredores (disciplina) tem uma coordenação geral e 2 (dois) fiscais.

O colégio possui um laboratório de química, outro de informática e um de matemática para os alunos menores. Tem uma biblioteca e uma sala de leitura para os pequenos. As áreas esportivas são: um ginásio de esportes, uma quadra descoberta e um campo de futebol. Tem mais ou menos 2400 alunos. De manhã, funcionam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. À tarde, funcionam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O

Ensino Médio tem, no 1º ano, 15 (quinze) professores; no 2º, 10 (dez) e no 3º, 9 (nove) professores, num total de 34 (trinta e quatro) docentes.

Por essa descrição, admitimos que o campo de pesquisa é uma escola bem aparelhada para o processo ensino-aprendizagem, apresentando uma história bastante significativa nesse contexto, sendo considerada uma referência positiva como escola tradicional, de formação religiosa humanística e responsável pela formação de muitos profissionais que integram a realidade local, bem como alcançando muitas crianças e jovens com o seu trabalho educativo.

2.4.3 – Sujeitos participantes

Os nossos sujeitos principais da pesquisa receberam o cognome de alguns maestros (professores), músicos e cantores (alunos), simbolizando a regência da educação representando uma grande orquestra. Os alunos expressam a diversidade de habilidades, instrumentos, tons, notas, vozes, acordes e timbres que cada um e cada uma representam na sua singularidade e individualidade. Cada aluno traz consigo uma história de vida diferenciada, com possibilidades e fragilidades, apresentando ritmo, interesses, significados e valores variados, refletindo a sua cultura na forma de perceber e agir no mundo.

Tal como ocorre numa orquestra, a função dos professores/maestros é complexa e indispensável, articulando os músicos e cantores para que afinem os seus instrumentos e vozes e ensaiem a melodia no melhor ritmo e tom, de acordo com a partitura da música, na perspectiva da apresentação do grande concerto no qual terão condições de interpretar uma sinfonia que, por sua própria natureza e dinâmica, é inacabada.

A nossa pesquisa tenta, com a afinação correta dos vários instrumentos usados, se aproximar da construção da melhor compreensão do objeto que, na realidade, também é uma sinfonia inconclusa. Nessa simbologia, a educação está concebida como a construção coletiva dessa melodia em que homens e mulheres, seres em construção, buscam construir a cada dia de suas vidas, conhecimentos e valores para si mesmos e para os demais na convivência com os outros e com o mundo, humanizando-se e/ou humanizando-os. Nossa preocupação ao selecionar os sujeitos sociais da pesquisa era a de que a amostragem abrangesse a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Do universo de 34 (trinta e quatro) professores do ensino médio, 12 (doze) abriram as portas da sala de aula para a nossa pesquisa. Foram feitas 40 observações, atingindo as três áreas do Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa – Gramática (1º Ano), Língua Portuguesa – Redação (2º Ano), Língua Portuguesa – Redação (3º Ano) e Educação Física (1º Ano). Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, observamos as aulas das disciplinas: Física (1º Ano), Biologia (1º, 2º e 3º Anos) e Biologia (3º Ano). Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, atingimos as aulas das disciplinas: Geografia (1º Ano), História (2º e 3º Anos), Geografia (3º Ano) e Filosofia (1º Ano). O quadro abaixo reflete a realidade das observações feitas:

Disciplinas /Séries / Aulas observadas / Professores

ÁREAS	DISCIPLINAS	SÉRIES	AULAS OBSERVADAS	Nº DE PROFESSORES
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa (Gramática)	1 ^a	3	4
	Língua Portuguesa (Redação)	2 ^a	4	
	Língua Portuguesa (Redação)	1 ^a	3	
	Língua Portuguesa (Redação)	1 ^a	2	
	Educação Física			
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	1 ^a	4	3
	Biologia	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	3	
	Biologia	3 ^a	4	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	1 ^a	3	5
	História	2 ^a	4	
	História	3 ^a	3	
	Geografia	3 ^a	3	
	Filosofia	1 ^a	4	
TOTAIS			40	12

Este total do grupo de 12 (doze) professores selecionados representa 35% da quantidade total do corpo docente do ensino médio da escola pesquisada. Os nossos sujeitos de pesquisa foram 6 (seis) professores e 6 (seis) professoras, além dos 30 (trinta) alunos. Os critérios utilizados, como já citados anteriormente, foram, por parte dos professores, a sua disponibilidade, e atingir as disciplinas das três áreas, tentando captar alguma variável significativa. Em relação aos alunos, deviam ter, no mínimo, 2 (dois) anos na escola, representarem as 3 (três) séries, com o mesmo número de rapazes e moças.

O perfil dos docentes pesquisados revela o seguinte: dois professores com menos de 30 anos, oito na faixa de 40 a 50 anos e dois na faixa de 50 a 60 anos. Seis professores concluíram os seus cursos de graduação em entidades particulares: UNICAP, FUNESO, PUC-PR, FAFIRE. Os demais, na UPE e FESP. Há dois professores com mais de um curso de graduação e quatro com cursos pós-graduação lato senso (especialização). Todos atuam na escola privada,

existindo apenas uma professora que também trabalha na escola estadual. Seus cursos foram concluídos a partir do ano de 1971 até 1996. A experiência profissional do corpo docente pesquisado oscila entre 3 e 30 anos. A forma de ingresso foi através de convite/indicação, tendo apenas uma professora (Geografia – 1º e 2º Anos) submetida ao teste seletivo.

Em relação à formação continuada, 10 (dez) professores falaram que não existia e 2 (dois) admitiram a sua existência, considerando formação continuada como alguns assuntos tratados uma vez por ano, na semana pedagógica. A carga horária mínima é de 30 (trinta) horas-aula e a máxima de 70 (setenta) horas-aula. Quanto à produção escrita, 5 professores publicaram apostilas para os alunos, 3 (três) apresentaram trabalhos e 4 não registraram nenhuma publicação (Anexo 4 - Quadros 1 e 2).

Os alunos pertencem à classe média, refletem, na forma de ser e de agir, as influências dos meios de comunicação de massa, freqüentam as três séries do ensino médio, estão na escola há mais de 2 (dois) anos e se inserem na faixa etária de 15 a 17/18 anos.

2.4.4 – Instrumentos

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário (Anexo 1), para “*caracterizar o grupo nos seus aspectos mais gerais*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). O objetivo desse instrumento foi construir o perfil acadêmico-cultural dos professores. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não houve interesse em generalizações. Através do questionário conhecemos elementos significativos da vida profissional dos professores. Esse questionário foi preenchido nos primeiros contatos, com o objetivo de ir conhecendo melhor o grupo. Após a análise e o

mapeamento das questões coletadas nos questionários, entramos em contato com cada professor que demonstrou abertura para aceitação das observações das aulas, com o objetivo de acertar o início das mesmas.

Outro instrumento utilizado foi a observação direta e sistemática na sala de aula. A nossa intenção foi captar o espaço existente na prática docente em relação à cultura juvenil, permitindo, assim, o contato direto com o fenômeno estudado. Além disso, nos aproximamos da *“perspectiva dos sujeitos”*, ou seja, da visão pessoal dos atores/sujeitos envolvidos. Seria *“reconstruir suas ações e interações segundo seus pontos-de-vista, suas categorias de pensamento e sua lógica. Captar o dito e o não dito, os movimentos, as interações, as rotinas, as atitudes, localizando os pontos comuns e as divergências”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Em todas as observações em sala de aula foi utilizado o Diário de Campo ou de pesquisa, para condensar as informações das observações como primeira etapa de descrição das manifestações dos alunos e professores, tentando avançar na compreensão da totalidade do fenômeno estudado em seu contexto, dinamismo e relações. Registro dos “grandes” e “pequenos” acontecimentos que tecem o nosso cotidiano e dão sentido às nossas vidas/ações, como tão bem nos adverte Hammouti (apud SOUZA, 2001, p.16), é

um registro feito no dia-a-dia de acontecimentos e eventos quotidianos, ordinários e extraordinários, a partir de nossa observação participante da vida social dos grupos e instituições que queremos estudar, compreender e/ ou mudar. Com este instrumento metodológico é possível descrever (num caderno) nossa própria atuação na realidade que vivemos...

Na verdade, o Diário de Campo é um “amigo silencioso”, no qual colocamos nossas percepções, angústias, questionamentos e informações

(MINAYO, 1994, p. 63). Torna-se, assim, num instrumento precioso de análise e interpretação de dados.

Nessa observação das aulas, procuramos visualizar algumas questões pertinentes ao nosso objeto de pesquisa para não haver dispersão do foco de análise. Para isso, evidenciamos algumas variáveis dos sujeitos: interação alunos/professores; reação e relação dos alunos com o conhecimento/saber; articulação dos conteúdos estudados com a vida cotidiana e as experiências vividas pelos alunos na sala de aula, bem como a mobilização de saberes e atitudes do corpo docente diante das manifestações do grupo de adolescentes.

Após as observações das aulas, foram realizadas as entrevistas com os professores, já comunicadas anteriormente. O seu objetivo consistiu em apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa. Na verdade, concordamos com Minayo (1994, p. 57), quando afirma que a entrevista *“não significa uma conversa despretenciosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”*.

Optamos pela entrevista semi-estruturada para os professores, com algumas questões centrais para o delineamento do objeto, mas sem nos limitar às mesmas. O objetivo das entrevistas semi-estruturadas com os professores foi complementar os aspectos não focalizados devidamente na observação, para aprofundar, compreender, esclarecer e descrever o objetivo de nossa pesquisa que é o de captar o encontro / desencontro entre a prática docente e o grupo juvenil na realidade da sala de aula do ensino médio.

A entrevista semi-estruturada “*mantém a presença e atuação do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). É a dimensão pensada dos sujeitos possibilitando ao pesquisador captar as informações contidas nas falas, podendo chegar mais perto dos significados atribuídos à realidade e, por fim, a melhor compreensão do objeto de estudo.

No decorrer das entrevistas ficávamos atentos aos objetivos pretendidos. Antes de realizarmos cada uma delas, cada professor era avisado e preparado com muita informalidade. O que pretendíamos era reforçar a importância da linguagem e o significado da fala de cada professor, como meio de coleta de informações sobre a prática docente e a sua relação com a cultura juvenil.

Procuramos assim, estabelecer nesse processo um clima de confiança para favorecer a fala espontânea e natural dos sujeitos. Ao final de cada entrevista anotávamos as observações significativas, como, também, alguma percepção do estado emocional dos sujeitos entrevistados, como tranquilidade, pressa, possíveis dúvidas existentes, contradições, interferências no ambiente, etc.

Do conjunto das entrevistas, 10 (dez) foram realizadas na própria escola (10), 1 (uma) na residência de uma professora e 1 (uma) na UNICAP, local onde também o professor trabalhava. Usamos o gravador e cada uma teve a duração de, mais ou menos, 30 a 50 minutos. Procuramos configurar nas entrevistas a prática docente, abordando os seguintes aspectos: concepção de educação, significado da sala de aula, processo de seleção de conteúdos, objetivos do ensino médio, qualidades que mais valorizam nos alunos, configuração sociocultural dos adolescentes, posturas diante das resistências

dos alunos, articulação dos conteúdos formais com o cotidiano dos alunos, fatos da sociedade contemporânea que mais incidem e influenciam a cultura juvenil nos alunos do ensino médio e as qualidades necessárias ao corpo docente para o enfrentamento dessa realidade (Anexo 2). Transcrevemos pessoalmente as entrevistas gravadas, com o objetivo de trazer à tona elementos significativos das falas dos docentes, tentando interpretar as expressões, os silêncios e as suas inquietações.

Com base nas idéias de Bernard Charlot (2000, p. 59-74), que prioriza a relação com o saber em lugar da ênfase no fracasso escolar, foi articulado um trabalho com os alunos das três séries do ensino médio, com o título “O que a escola significa para você?”, cujo objetivo era captar os significados atribuídos à escola, focalizando a relação com o corpo docente, com o conhecimento, o significado da sala de aula e outros aspectos pertinentes, tentando abrir o nosso leque de compreensão em relação ao tema estudado, ou seja, a prática docente no ensino médio no seu encontro/desencontro com a cultura juvenil (Anexo 3). Analisamos 30 (trinta) redações, sendo 10 (dez) de cada série, com o mesmo número de rapazes e moças.

Na análise e conhecimento do espaço escolar elegemos algumas variáveis, de acordo com os nossos objetivos, nos apoiando, também, em André (2000, p. 42-44): as dimensões institucional / organizacional, instrucional / pedagógica e sociopolítica-cultural. A dimensão institucional ou organizacional articula a práxis social mais ampla e a escola. Nessa linha, enfocamos: a organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder, o nível de participação dos sujeitos, os recursos humanos e materiais, as demandas das famílias e da sociedade, entre outros aspectos.

Na dimensão instrucional / pedagógica, na qual ocorre o encontro do professor e do aluno com o conhecimento, focalizamos os objetivos e os conteúdos do ensino, atividades e material didático, a linguagem e as formas de avaliar. A análise do fenômeno na sala de aula considera relevante a história pessoal dos professores e dos alunos na sua inter-relação com a escola, as quais, também, foram consideradas.

A dimensão sociopolítica-cultural implicou uma reflexão e um maior conhecimento do momento histórico, das forças políticas e sociais e dos valores e concepções presentes na sociedade pós-moderna que afetam a prática educativa.

A saída do campo consistiu num momento significativo no qual sentimos a importância das relações interpessoais que se desenvolveram e se solidificaram durante o período da pesquisa. Representou também uma preocupação em tentar dar à realidade educativa algum retorno que, de uma forma ou de outra, possa favorecer o trabalho educativo ali desenvolvido. Além disso, significou para nós aprendizagem, amizades cultivadas e gratidão pelo espaço concedido e a confiança depositada na realização da presente pesquisa.

2.5 – Movimento de análise e interpretação dos dados

Fazer uma análise temática é, sobretudo, tentar descobrir os núcleos de sentido que fazem parte de uma comunicação, cuja presença ou frequência seja significativa para o objetivo pretendido.

Realizamos este processo em três etapas. A primeira consistiu na *pré-análise*, na qual foi feita a organização de todo o material a ser explorado, incluindo as técnicas (questionário para configuração acadêmico-cultural dos

professores, entrevistas com os professores e trabalho escrito com os alunos, explorando temas relacionados ao objeto da pesquisa, além das observações diretas na sala de aula). Para melhor compreender e interpretar as respostas dos sujeitos, fizemos, também, a análise documental do regimento, da proposta pedagógica da escola, dos planos de ensino, da LDB 9394/96, das DCNs e dos PCNs, além de aprofundar o nosso estudo em relação à bibliografia geral pertinente à questão estudada.

A primeira tarefa realizada nessa etapa foi a *leitura flutuante* e atenta das comunicações expressas nos vários instrumentos utilizados. Em seguida, passamos à constituição do *corpus*, no qual o material foi organizado considerando-se: *exaustividade* (atingindo os aspectos levantados no roteiro); *representatividade* (representando o universo pretendido); *homogeneidade* (com critérios precisos na escolha de temas, técnicas e interlocutores) e *pertinência* (análise dos documentos relacionados aos objetivos propostos). Posteriormente, voltamos à revisão das *hipóteses* e dos *objetivos* iniciais. O nosso objetivo geral foi compreender como se expressam na prática docente da sala de aula do ensino médio os possíveis impactos decorrentes das demandas da cultura juvenil e como os professores convivem com essa realidade. Partimos das suposições seguintes: desconfiança da existência de uma distância significativa entre a prática docente e a cultura juvenil na realidade do ensino médio; possibilidade de que o conhecimento e a valorização desse grupo podem oferecer oportunidades de crescimento da prática docente atingindo cada aluno, de forma mais significativa, na perspectiva de construção de uma nova subjetividade pautada na consciência crítica.

A segunda etapa percorrida foi a *descrição analítica*, já iniciada na pré-análise. O material oriundo dos documentos que constitui o *corpus* foi

analisado e aprofundado apoiado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Passamos a elaborar um mapa temático a partir das respostas dadas. Localizamos alguns temas / sub-temas emergentes, considerando-se as nossas duas categorias iniciais: prática docente e cultura juvenil. Após a configuração dos diversos significados, elegemos alguns temas centrais e, dentro deles, alguns sub-temas mais significativos em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Dessa maneira, nessa fase pré-analítica determinamos as unidades de registro (Anexo 5). Os temas relacionados aos professores foram: concepção de educação (sub-temas: formação integral; preparação para o vestibular); visão do adolescente contemporâneo (sub-temas: ausência de limites; enfrentando dilemas); fatos sociais que incidem na realidade da cultura juvenil (sub-temas: fatores midiáticos; desagregação familiar; inversão de valores; fatores socioeconômico-culturais); características do professor para atender às demandas da sociedade e da cultura juvenil (sub-temas: competência interpessoal; competência técnica) e possibilidade de articulação dos conteúdos curriculares com a vida dos adolescentes (sub-temas: há dificuldades, mas é possível; é inviável, por conta dos conteúdos do vestibular).

Localizamos, também, algumas variáveis dos sub-temas (Anexo 6). Na “ausência de limites”, a variável emergente foi *tratamento desrespeitoso*. No sub-tema “enfrentando dilemas”, localizamos: *sexualidade precoce, perdidos – alienados, egocentrismo, agressivos – inseguros, viver o hoje e o conflito da opção do vestibular*. Em “fatores midiáticos”: *muitas informações, pouco estudo – influência dos meios de comunicação de massa – diversidade de diversões*. Em “inversão de valores”: *ausência de valores agregados, ausência de critérios, drogas*. Em “competência interpessoal”: *chegar perto – conquistar, diálogo, sensibilidade, identificação, não ser autocrático*.

Em relação aos alunos, os temas abordados foram: visão da escola, concepção de sala de aula, visão dos professores, visão dos conteúdos, assuntos que gostariam de discutir, atividades escolares mais apreciadas, conceito do bom aluno (Anexo 7).

Nessa etapa percorrida houve a exploração do material, que consistiu na sua codificação, transformando-se as informações em dados, com o objetivo de compreender o núcleo do texto. Recortamos, de cada texto analisado, (entrevistas / professores e redações / alunos) as unidades de registro ou temas / subtemas identificados com palavras. Daí, fizemos a contagem das freqüências e, posteriormente, realizamos a classificação e agregação dos dados.

Finalmente, passamos à fase de *interpretação referencial*, na qual realizamos o tratamento dos resultados obtidos na tentativa de melhor entendimento do objeto de estudo. De posse das freqüências dos temas / subtemas, fizemos a análise, colocando em relevo os dados captados, referenciados pelo quadro teórico. A reflexão, a intuição e a percepção, frente aos materiais empíricos, estabeleceram relações com a realidade educacional e social ampla, intensificando as conexões das idéias. Com isso, tentamos aprofundar a análise do conteúdo manifesto para encontrar o conteúdo latente (dinâmico, estrutural e histórico) nos dados e nos documentos, com o objetivo de descobrir ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais analisados. Procuramos estabelecer relações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, tentando responder às questões iniciais com base em seus objetivos.

Dessa maneira, tentamos reconstruir os processos e as relações que evidenciam a experiência escolar diária na sala de aula, focando as aproximações / afastamentos entre a prática docente e a realidade da cultura juvenil. As falas e registros dos sujeitos – docentes e alunos – iam ganhando

sentido na medida em que conseguíamos articular com o referencial teórico, presente na literatura escolhida, para melhor compreensão e fundamentação do objeto de estudo.

Assim, tentamos configurar a visão dos professores, a visão dos alunos e do cotidiano escolar da sala de aula (a partir dos significados expressos pelos professores e alunos, bem como das anotações do diário de campo) no contexto da prática docente, no seu encontro/desencontro com a cultura juvenil. Para finalizar todo o nosso percurso teórico-metodológico, sintetizamos todas as ações realizadas: questionário (caracterização acadêmico-cultural dos professores), entrevista individual com os professores (captar significados pertinentes ao objeto de pesquisa), observação direta na sala de aula (tentativa de configurar o cotidiano da sala de aula), trabalho de redação com os alunos (conhecer suas expressões e sentidos articulados com o nosso tema de pesquisa), além da análise do regimento escolar, da proposta pedagógica e do planejamento de ensino dos professores, como, também, a leitura da bibliografia pertinente. Na medida do possível, participamos de outras atividades realizadas pela escola, como a feira de arte e cultura, os ensaios e abertura dos jogos que anualmente acontecem na escola.

**CAPÍTULO 3 – PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL:
com o pé no chão da escola e a cabeça no
coração do adolescente**

Professor: maestro da sinfonia inacabada.

*“Iluminas as vidas e não és luz.
Conduzes as pessoas sem acionares nenhum motor.
Restauras peças quebradas e não és artista.
Consegues rir e chorar ao mesmo tempo e não és ator.
Removes pedras e montanhas sem sucumbir ao cansaço.
Não tens o merecido reconhecimento social e tua missão é a mais sublime.
Teu trabalho é árduo, mas consegues fazer dele um jardim florido.
És simplesmente homem e ajudas a formar outros homens.
Fazes milagres e não és santo.
Consegues fazer lindos versos e não és poeta.
És profeta e apontas caminhos.
Geras paz e esperança para alguns que teimam em morrer.
Libertas muita gente, sem seres advogado ou juiz.
És pai e mãe porque gestas vida.
Entras no coração das pessoas sem seres o sangue de suas veias.
És insubstituível, pois ninguém realiza tua tarefa.
Foste pintado com uma só cor e exerces teu ofício em meio a sujeitos multicoloridos.
És caminho e verdade para todos que freqüentam as cadeiras
da sala de tua aula.
Por tudo isso és considerado o maestro da partitura da vida,
articulando acordes, tons, notas musicais e ritmos na diversidade, no arco-íris e no caleidoscópio
que cada aluno e aluna representam”*

(Maria do Carmo Sousa Motta)

Neste capítulo, trataremos dos resultados da análise das informações, explorando a visão dos professores, a visão dos alunos, conformando a visão do cotidiano escolar, transformando-as, portanto, em dados para a elaboração do objeto de pesquisa. As falas e os significados expressos pelos professores e alunos são interpretados e analisados numa tentativa de articulação com as referências teóricas para melhor compreensão da prática docente, no seu encontro/desencontro com a cultura juvenil no cotidiano escolar da sala de aula do ensino médio.

Encontramos, nas falas do corpo docente, alguns elementos que facilitam a apreensão e melhor compreensão do objeto de estudo. Através da análise do conteúdo das expressões e dos significados manifestos, percebemos como os professores materializam, ou não, nas práticas, a consideração das demandas dos alunos que freqüentam as salas de aula. Nessa procura, estivemos atentas à percepção das hesitações e conflitos, dos silêncios, das dificuldades, dos sentimentos, aspirações, desejos e expectativas desses sujeitos.

Inicialmente, analisamos o conteúdo da fala de cada envolvido com a pesquisa, mas, apenas com o intuito de que nos servisse como guia para a realização de uma análise do conjunto e, posteriormente, tentamos fazer algumas articulações com as idéias dos teóricos estudados, partindo das respostas dos professores, das escritas dos alunos e da realidade do cotidiano

da sala de aula do ensino médio, almejando a formulação do objeto de pesquisa e consecução de seus objetivos.

Tratando-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, não houve a pretensão de fazer um tratamento estatístico das informações. Com o objetivo de dar ao leitor uma melhor visualização dos resultados obtidos, elaboramos dois quadros com os registros dos temas e sub-temas, bem como das variáveis dos sub-temas e da frequência das respostas dos sujeitos (professores) da pesquisa, em cada um deles. Em relação à caracterização sociocultural dos professores, fizemos quadros demonstrativos. Fizemos um mapeamento no que diz respeito aos significados expressos pelos alunos. A síntese desse trabalho, como já mencionado anteriormente, encontra-se em anexos.

Considerando as respostas dadas nas entrevistas, foram selecionados alguns temas (concepção de educação no ensino médio, visão do adolescente na sociedade contemporânea, fatos da sociedade que mais incidem na realidade do grupo juvenil, características necessárias ao corpo docente para atender aos apelos da sociedade e da cultura juvenil e possibilidade de articulação dos conteúdos escolares com a vida cotidiana do grupo de adolescentes), que configuram a cultura docente concretizada na prática docente. As respostas expressadas pelos jovens refletem: visão sobre a escola, visão da sala de aula, dos professores, dos conteúdos, assuntos que gostariam de discutir em sala de aula, atividades escolares mais apreciadas e visão do bom aluno.

Para selecionar esses temas, fizemos um processo minucioso de leitura, análise e interpretação dos conteúdos, aglutinando e articulando sentidos que possibilitassem um melhor entendimento daquilo que pretendíamos. A seguir, apresentamos os resultados da análise de acordo com os temas e sub-

temas localizados na pesquisa, juntamente com algumas considerações pertinentes.

3.1 – Regendo a orquestra: a voz dos professores

Desenvolveremos, nas linhas seguintes, a cultura docente expressa nos significados transmitidos nas entrevistas realizadas. Foram abordados os temas já mencionados anteriormente.

3.1.1 – Concepção de educação no ensino médio

A primeira questão colocada aos professores foi em relação à concepção de educação no ensino médio, partindo do princípio de que da concepção de educação do professor, possivelmente, emerge a configuração de sua prática no cotidiano da sala de aula.

Assim, extraímos nos vários depoimentos dois significados de educação no ensino médio. Um, se localiza no nível ideal, que seria preparar para a vida em sociedade, formar o cidadão e dar uma formação integral. O outro significado expresso enfoca, prioritariamente, a preparação para o vestibular. No primeiro, localizamos 15 (quinze) referências nessa direção expressas pelo corpo docente, representando 50% do universo pesquisado de doze professores. No entanto, tal perspectiva é apontada como possibilidade e não como algo a ser operacionalizado.

A **formação integral** do ser humano seria o horizonte dos processos educativos. As referências dessa abordagem assinalam para a visão de homem, de educação e de sociedade, constantes na proposta pedagógica da escola pesquisada e do objetivo do ensino médio defendido pela Lei nº 9394/96 e das

Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse contexto, cabe a esse nível de ensino oferecer a formação geral através de uma prática que priorize o aprender a aprender e ofereça condições para o aluno pensar de forma autônoma, desenvolvendo-se orientado por uma prática docente crítica e criativa.

A fala de Gabriela Barros sinaliza nessa direção:

“Para mim, educar é encaminhar para a vida, dar conhecimento, encaminhar o ser humano, ajudar a abrir os horizontes para a vida. A gente não deixa de dar conhecimento, mas, junto a esse conhecimento, a gente sempre deveria orientar o menino para a vida, tendo que olhar todas as áreas”.

Nas palavras acima, existe uma preocupação em formar a pessoa humana em todos os seus aspectos, preparando-a para andar “*com seus próprios pés*” na vida. Mas, ainda, não como tarefa do conhecimento: “dar conhecimento” x “orientar para a vida”. Quando muito, juntos! Alia-se a esse objetivo, a possibilidade dos alunos serem sujeitos ativos na sociedade, procurando contribuir para a sua melhoria. Nesse sentido, o processo cognitivo, além da racionalidade, envolve a corporeidade, a emoção, as relações sociais e a inserção histórica e cultural.

O trabalho educativo, partindo da vida cotidiana dos alunos para conhecer, compreender as suas experiências, dialogando com os seus saberes, instigando-os ao desafio de pensar certo, alimenta a consciência crítica que emancipa e liberta, conforme Freire. Assim, ocorre o saber como um conhecimento que dá significado ao mundo, à vida, aos demais e a si mesmo, na ótica de Charlot.

Nesse sentido, os alunos lidarão com os conflitos, farão uma síntese entre os conhecimentos que já possuem e as novas aprendizagens conquistadas na relação com os outros, originando uma nova ressocialização na ótica de Souza. Dialogar é propiciar ocasião para cada um se expressar; é criar conflitos, como, também, é o meio para que sejam superados.

No segundo grupo predomina a visão de que educar no ensino médio é preparar para o vestibular. Encontramos 16 (dezesesseis) idéias oriundas de 11 (onze) professores reconhecendo que o verdadeiro objetivo do ensino médio é o vestibular. Sentimos uma espécie de conflito entre a quantidade e a qualidade do trabalho educativo, entre a vontade de educar desenvolvendo todas as dimensões da pessoa humana e a pressão para trabalhar somente os conteúdos do vestibular.

Chiquinha Gonzaga faz referências nesse sentido:

“Eu tenho que dizer que o ensino, em toda sua estrutura, no Ensino Médio, fundamentalmente, é o vestibular sem sombra de dúvida. Por mais que a gente queira fugir a isso, é impossível. Quem disser que não é, está se enganando, porque existe o comprometimento da escola, do professor, do profissional e existe uma programação definida”.

Nesse contexto, ocorre a valorização acentuada das inteligências lógico-matemática e lingüística e prioridade quase única no aspecto memorístico, redundando num conhecimento afastado da vida social, histórica e cultural dos alunos. Tais palavras evocam a visão de prática pedagógica dicotômica, repetitiva e acrítica abordada por Veiga (1989), havendo separação entre sujeito e objeto, entre teoria e prática. O fazer docente consiste em efetivar uma ação já realizada por outras pessoas. Nessa visão, o professor é um manipulador de

instrumentos, não tendo consciência das finalidades da educação e de suas relações com a sociedade. Chiquinha Gonzaga demonstra ter a consciência da finalidade da educação, quando afirma que, mesmo querendo fugir, não é possível trabalhar noutra perspectiva.

A prática pedagógica dicotômica abordada por Veiga, refletida no depoimento acima, aproxima-se da educação bancária de Freire (1979), trabalhando com objetivos e conteúdos pré-definidos, buscando o controle técnico do conhecimento e do comportamento. A função da prática docente seria somente transmitir o elaborado e o erudito, desconhecendo os problemas e as experiências vividas pelos alunos. Os pais cobram da escola e esta, por sua vez, exige dos docentes a totalidade dos conteúdos, regras, leis, fórmulas, datas e fatos necessários para o aluno ser aprovado no concurso vestibular, fenômeno que funciona como marketing para a escola, atraindo novos alunos.

Nas palavras de Paola Regina, observamos um certo conflito entre o que é realizado (o fazer) e o que se deseja (o pensar): *“O Ensino Médio trabalha para a realidade do vestibular, enquanto a gente poderia formar o cidadão, o lado ético, o lado moral; e isso é muito deixado de lado, porque a gente está ensinando o aluno a marcar um X numa prova”*.

A ênfase no vestibular, inclusive com plantões e “dicas” nessa direção, além da garantia de dar todos os conteúdos exigidos, para conquistar uma significativa aprovação no vestibular, polariza todo o trabalho docente. Com isso, as expectativas das famílias são atendidas; trabalha-se positivamente para a sobrevivência da escola como, também, garante-se a estabilidade do corpo docente. Com essa postura, a escola e, como consequência, a prática docente, afasta-se de um processo ensino-aprendizagem consistente, considerando que a teoria do conhecimento supõe diálogo, o qual só acontece quando se tem um

mundo comum de modo que os interlocutores saibam em torno de que se está falando, atingindo seus conhecimentos, saberes e cultura. Charlot ressalta que, nessa situação, o que existe é a informação como dado afastado da vida dos alunos, para ser armazenado para as provas e esquecido em muito pouco tempo.

Percebe-se a existência de uma situação monocultural, universal e fixa, refletindo um etnocentrismo cultural. Há reificação dos conteúdos escolares e o afastamento do professor do mundo sociocultural dos adolescentes confirma o que McLaren (1997) informa sobre a homogeneidade cultural que tenta se impor nessa realidade, tendo como referência o vestibular.

As questões pertinentes à formação do cidadão para a vida em sociedade, presentes na proposta pedagógica e no imaginário social dos educadores, são secundarizadas pelo ritmo, cobrança e intensificação das tarefas docentes para o vestibular. O para quê, o por quê, o para quem, parecem não existir. O fundamental é a transmissão somente dos retalhos do letrado, do erudito, da alta cultura que interessa ao vestibular e que, segundo Pérez-Gómez (2001), é o que se desaloja nas disciplinas.

Reflete um currículo de “tradição clássica”, rompendo com o coletivo e reforçando a competitividade e a busca individual. Valoriza a eficiência e a técnica (o como fazer). Também materializa o “currículo coleção” de Bernstein (SILVA, 2000), no qual os conhecimentos são isolados, exigindo classificação dos alunos.

Configura, também, conforme Pérez-Gómez (2001), a racionalidade técnica de Schön e a razão instrumental de Habermas. Outro aspecto presente no exercício docente e na cultura escolar implícito nas falas acima citadas é o formalismo e a burocracia. A realidade expressa está distante dos objetivos dos

estudos culturais que consideram as distinções que separam as disciplinas acadêmicas, incapazes de dar conta dos fenômenos culturais e sociais do mundo contemporâneo. As vozes e histórias de grupos minoritários, nos quais se inserem a cultura juvenil, são ignoradas, com o trato quase exclusivo de um tipo de conhecimento fatiado, que emudece a voz e a realidade vivida pelos alunos.

A voz do corpo docente reflete os valores, ideologias e princípios estruturais usados para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes. Como a voz da escola, a voz do professor compartilha de um discurso autoritário que silencia o grupo dos adolescentes. O poder opressivo da voz do corpo docente quando usa valores para desafiar e rejeitar as crenças e experiências dos estudantes pode ser visto como exemplo de violência simbólica, apontada por Bourdieu (MCLAREN, 1997, p. 252).

Isso tudo transforma a prática docente em uma transmissão de fatias de informações determinadas, evidenciando pouca autonomia, independência e criatividade profissional dos professores. O fato de todo o corpo docente aceitar tal orientação proporciona significado, abrigo e identidade para cada um, reforçando a cultura escolar e garantindo a sua permanência nesse grupo social.

Por outro lado, o exercício docente reforça a cultura escolar nos alunos com os valores, rotinas e normas impostas pela organização da escola. A ideologia funciona como mecanismo de legitimação na medida em que afirma que tal estrutura é legítima, justa e digna de respeito.

Outro aspecto importante presente no contexto escolar é a hegemonia que, na concepção de McLaren (1997, p. 206),

refere-se à manutenção da dominação não pelo simples exercício de força, mas basicamente, através das práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais de consenso, produzidas em locais específicos, tais como a igreja, o Estado, a escola, a mídia de massa, o sistema político e a família.

Na realidade, as escolas estão tentando produzir pessoas sem capacidade de reflexão e que se submetam à ideologia dominante.

Considerando as respostas dos professores em relação à concepção de educação no ensino médio, localizamos uma perspectiva voltada para a possibilidade de trabalhar a formação integral refletida em 50% do universo dos professores pesquisados (12). No entanto, 90% deles reconhecem que o objetivo da educação no ensino médio é, de fato, a preparação para o vestibular, mesmo admitindo a possibilidade da formação integral (visão ideal). Percebe-se, na maioria dos professores, um conflito entre a concepção de educação no ensino médio e a sua prática materializada no cotidiano escolar dirigida, prioritariamente, para o vestibular. A pressão das famílias e dos próprios alunos na direção da cobrança de todos os conteúdos para o vestibular justifica tal intento, considerando a própria sobrevivência da escola. Tal fato constitui um dilema que não é de fácil solução.

3.1.2 – Visão do adolescente na sociedade contemporânea

Outro elemento manifestado pelos professores foi a visão do adolescente contemporâneo.

No que se refere à imagem que os professores têm do grupo de adolescentes, configuramos as respostas dadas em duas direções:

A ausência de limites e desejo de liberdade e dilemas a serem enfrentados. À primeira, a ausência de limites e desejo de liberdade, foi dada grande ênfase. Sete (7) professores fizeram dezoito (18) alusões a essa questão. Treze (13) referências foram feitas à ausência de limites e cinco (5) se relacionam ao tratamento pouco respeitoso dos adolescentes em relação às

pessoas, inclusive, em alguns momentos, querendo impor os seus desejos aos pais, aos professores e à sociedade.

Os depoimentos nos dizem que os adolescentes não têm limites e, no entanto, necessitam e querem ser cobrados nesse sentido. Para eles não existem pessoas mais velhas e que mereçam um tratamento diferenciado, convivendo com todos do mesmo jeito e de forma natural. Percebe-se, também, o sentimento de desvalorização do professor pelo aluno, considerando-o como sendo alguém que está à sua frente simplesmente para lhe servir (o aluno, cliente, e a educação, mercadoria).

Em relação ao desejo de que lhes imponham limites, Guedes Peixoto enfatiza a importância deles para os adolescentes:

“Os jovens não têm limites. O adolescente cobra de você os limites como cobra o carinho, como cobra o afeto, claro. Ele cobra isso de maneira ávida. Ele lhe testa o tempo todo. Se você não for incisivo, não digo grosso, mas se não for inflexível e austero, ele toma conta”.

A pedagogia cultural talvez seja um meio para compreender determinadas atitudes dos jovens, considerando que os programas de tv, os filmes, revistas, videogames, *shopping centers*, entre outros espaços, vão formando as pessoas e as suas identidades. O adolescente hoje não só depende da cultura do livro e fica difícil para o educador lidar e trabalhar na sala de aula somente dentro das configurações das disciplinas dominantes. A clareza e a discussão da cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, são fundamentais para compreender, analisar e refletir, conjuntamente com esse grupo, as suas visões e atitudes. Possivelmente, dessa maneira, os adolescentes poderão ter condições de filtrar as fragilidades e

positividades das influências recebidas nos vários momentos e espaços vividos, distantes da escola e da família.

Mas, no momento, o que parece predominar não é o discernimento e, sim, conforme Chiquinha Gonzaga assinala, a falta de respeito no tratamento dos adolescentes para com os docentes:

“Já que eles não têm respeito em casa, para eles nós somos o quê? Uma pessoa que está, ali, a serviço deles. Há uma preocupação nas escolas e os professores estão muito preocupados porque isso interfere no aprendizado e na nossa programação e nos objetivos, também”.

Isso corrobora algumas descobertas de Osório (1996), para quem, na nova reconfiguração da constelação familiar, o poder do jovem está em ascensão e há revisão da autoridade parental. Seria, então, procedente a atribuição que fazem imputando essas tensões a problemas familiares e à cultura de massa? O familiar e o pedagógico, o interior e o exterior à escola, o atual e o histórico parecem espaços segmentados, mesmo admitindo que há influência mútua de uns em relação a outros.

Para Gabriela Barros, já que há uma relação direta entre a casa e o comportamento dos adolescentes:

“Eles confundem muito liberdade com libertinagem; não têm freio nem limites, não por culpa deles, por conta do próprio processo da educação que eles recebem. É muito estressante. O aluno não tem uma liberdade vigiada. Ele tem uma liberdade mesmo sem ter estrutura nenhuma. Tem pai que não sabe com quem seu filho anda e nem onde ele está”.

No entanto, Osório (1991) e Calligaris (2000) atribuem a situação aos dilemas e à luta para construir a identidade na adolescência. Uma de suas atitudes revela a não aceitação de imposições e dogmas. Por conta dos conflitos, afasta-se dos pais, numa tentativa de ausentismo, isola-se ou procura os contatos virtuais ou o grupo de amigos que é a referência fundamental no bojo desse processo. No entanto, percebemos nos professores a quase ausência de imposições e dogmas e uma grande preocupação em criar relações amistosas com os alunos e, mesmo assim, as atitudes deles (alunos) demonstram falta de interesse, dispersão e ocupações com objetos alheios à aula.

Seria o que Bloom (apud SILVA, 1995) afirma que os pais perderam o controle de suas vidas com a entrada da televisão em todos os cantos da casa “sem pedir licença”? A crise de autoridade dos pais e do professor aparece também como efeito dessa situação e dos problemas advindos da busca de identidades sem referenciais?

A cultura social do adolescente é aberta, multicolorida, híbrida, espontânea e flexível, enquanto a cultura escolar reflete a rigidez, a hierarquia e a organização do momento fundador. Parecem dois mundos com características bastante diferenciadas que convivem no mesmo espaço. Daí, a presença dos conflitos. Por outro lado, a família perdeu a força para influenciar e formar essas novas gerações, o mesmo parecendo acontecer com os professores na rotina da prática de transmissão dos conteúdos para o vestibular.

A segunda tendência caracteriza os adolescentes como **enfrentando dilemas** relacionados à sua definição. Em geral, apresentam-se perdidos e dispersos, como se estivessem desorientados, muito inquietos, agressivos,

demonstrando egocentrismo e vivendo uma sexualidade precoce, além de não terem perspectiva para o amanhã e vivendo intensamente o presente. Dez (10) professores apontaram vinte e nove situações que contêm esses elementos.

Em relação à sexualidade precoce, tivemos 7 (sete) referências, seguidas de 6 (seis) ligadas à questão de estarem perdidos e desorientados; 5 (cinco) professores ressaltaram o aspecto do egocentrismo, 5 (cinco) expressões estão ligadas à agressividade; 3 (três), à questão de viverem o presente e não terem perspectiva do amanhã e 2 (duas), ao conflito da opção para o vestibular.

De acordo com o depoimento de Lígia Amado, o enfrentamento maior é em relação à sexualidade:

“É muito difícil trabalhar com eles, porque é difícil para eles encararem. Eles sabem namorar, fazem sexo muito cedo, só que eles não trabalham isso muito bem na cabeça. Você tem a prática, mas não tem o embasamento teórico”.

A sexualidade, em qualquer idade, é revestida de complexidades. Os alunos vivem intensamente essa dimensão, mas, no entanto, não estão preparados psicológica e emocionalmente para essa experiência.

Gabriela Barros chama a atenção para a precocidade da vida sexual dos adolescentes:

“A vida sexual de minhas alunas está começando com 10 – 12 anos. Eu tenho uma aluna, que já transa, com 10 anos. Eu tive uma aluna de 14 anos que pediu orientação em relação a uma clínica para abortar. Eles não dizem transar, é ficar. Tem vários tipos de ficar. Tem

o ficar que vai dos beijos e abraços e tem o ficar que vai até os finalmente”.

Tanto Lígia Amado como Gabriela Barros ressaltam o aspecto da sexualidade na vida dos adolescentes como sendo gerador dos dilemas. É a geração mais bem informada sobre sexo de todos os tempos, inclusive sem amarras familiares e sociais. Os adolescentes iniciam a vida sexual, na maioria das vezes, com alguém que “fica”, sem, necessariamente, haver qualquer compromisso ou ligação afetiva. Na realidade, são sujeitos diferentes, forjados nos princípios criados pela intersecção da imagem eletrônica e da cultura midiática sem reelaboração.

Os adolescentes revelam, na sua forma de vestir, de se comunicar e de expressar a sua afetividade, aspectos presentes nos meios de comunicação de massa. No entanto, a vivência da sexualidade também gera dilemas e conflitos para os adolescentes, considerando-se a falta de maturidade diante do excesso de liberdade nesse sentido. Para a escola significa mais um elemento de dispersão, dificultando a concentração e a valorização dos estudos, além de, também, ser a causa de alguns conflitos no ambiente escolar.

Ao lado dos dilemas de sexualidade existe, ainda, como José Menezes chama a atenção, o egocentrismo dos adolescentes:

“...Acho que é uma questão muito séria, o egocentrismo. Viva você; o mundo está para você; e você é o centro de tudo. E isso não é verdade. É uma posição contrária aos valores. Nós temos que ser capazes de nos realizar dentro de nosso limite existencial. Ele precisa viver a dor, a tristeza, a perda – elementos que compõem a existência de cada um de nós”.

Os adolescentes, além das mudanças nos seus corpos, lidam com as dificuldades inerentes às suas famílias e à procura de afirmação de suas identidades. Eles se procuram e, muitas vezes, não se acham, aparecendo o egocentrismo também como reflexo de carência e insegurança. Pelos depoimentos acima, os professores, em relação ao grupo de adolescentes, apresentam uma visão negativa, na medida em que ressaltam um mal-estar pela ausência de limites, excesso de liberdade na esfera sexual, o egocentrismo e outras variáveis pertinentes a esse grupo.

Na visão dos professores, o adolescente contemporâneo apresenta a ausência de limites e desejo de liberdade, manifestando falta de respeito no tratamento com os docentes, não aceitando imposições e dogmas. Vivem, também, conflitos em relação às suas famílias, afastando-se das pessoas mais próximas e se agregando ao grupo de amigos.

3.1.3 – Fatos da sociedade que mais incidem na realidade da cultura juvenil

Nesse sentido, o corpo docente apontou algumas questões que afetam, de forma bastante significativa, a realidade do grupo de adolescentes: os **fatores midiáticos, a desagregação familiar, a inversão de valores e os fatos sócio-econômico-culturais.**

Em relação aos **fatores midiáticos** obtivemos as respostas de 6 (seis) professores com 12 (doze) referências. Teve preponderância o aspecto dos adolescentes terem acesso a muitas informações, com 5 (cinco) alusões a pouco estudo e leitura, seguido da influência dos meios de comunicação de massa, citado por 5 (cinco) professores e a diversidade de diversões, com a referência de 2 (dois) professores.

Para Clóvis Pereira e Gabriela Barros, o excesso de informações e diversões retira dos adolescentes a possibilidade de um aprofundamento maior:

“O que atinge eles é a diversificação de diversões que eles têm. O computador, a praia, o shopping. Recebem muitas informações e não estudam. Até para interpretar uma pergunta eles têm dificuldade. Muitos perdem questões nos vestibulares porque não conseguem interpretar as perguntas”.

No entanto, essas questões não são refletidas ou discutidas com os alunos na sala de aula como também no coletivo dos professores.

Do outro lado, os alunos colocam a monotonia e a falta de dinâmica das aulas, inclusive sentindo os professores cansados, desmotivados e a existência da bagunça na sala de aula. Além de outros fatores já colocados, sentimos que os alunos não conseguem atribuir sentido e se relacionar com os conteúdos considerados “ilustres desconhecidos”, só visitados por ocasião das provas e, posteriormente, deixando de ser convidados para novos encontros.

As forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural do mundo emergente estruturam pedagogias culturais e currículos distantes também das instituições educativas, que incidem, de forma significativa, na construção das subjetividades dos adolescentes.

A perspectiva de estudos inter/pós-disciplinares é importante pelo fato de considerar a questão pedagógica do diálogo entre as disciplinas com seu exterior. Talvez seja significativo vincular as idéias dos estudos culturais com os projetos pedagógicos, possibilitando oportunidades para que os alunos viajem nos espaços públicos para aprender a dinâmica da política prática e da cidadania ativa, propiciando a socialização crítica dos diversos saberes no

exercício da cidadania. O relacionamento permeado pela interlocução e o diálogo na sala de aula do ensino médio poderão trazer à tona a realidade das famílias, da sociedade e da ciência.

A **desagregação familiar** foi um aspecto apontado com muita ênfase pelo corpo docente. No total tivemos 23 (vinte e três) comentários partindo de 10 (dez) professores. Foram colocados os aspectos dos pais se eximirem da educação dos filhos cobrando da escola tal tarefa, estarem também meio perdidos na educação dos filhos e a inversão de valores que também atinge as famílias.

José Ursinino (Duda) chama a atenção para a ausência do sentido de família e descompromisso dos pais:

“A educação começa dentro da própria família e a família, hoje, por uma contingência natural, de estrutura dos próprios pais, está se desvirtuando do seu papel principal, que é educar os seus filhos... Se você fizer uma enquête com esses alunos, você vai encontrar que 70% deles não têm o sentido de família. Isso é uma tecla que se toca já há muito tempo”.

Guedes Peixoto se posiciona na mesma direção:

“Hoje, a escola é o respaldo, é a base, é o pára-raio para suprir a carência da educação doméstica. O maior problema de sala de aula é o professor substituir pai e mãe. Na busca do preenchimento dessa lacuna, os adolescentes vão procurar as amizades, as gangues e as suas tribos: os punks, headbangers, darks. Isso é provocado pela ausência da família e pelos meios de comunicação”.

A parceria entre a escola e a família, no trato das questões educativas e de formação dos adolescentes, é apontada como um caminho que poderia trazer alguma positividade para o trabalho educativo. A reflexão coletiva escola/família poderia favorecer um trabalho educativo mais consistente e com possibilidade de algumas respostas que facilitassem a tarefa educativa dos adolescentes. No entanto, percebe-se a quase ausência de espaços nesse sentido.

Observamos, no cotidiano escolar, situações que revelam o fato de as famílias, em sua maioria, estarem desagregadas. Por conta de estarem separados, os pais e as mães preenchem as suas ausências atendendo de forma intensa às solicitações de seus filhos. É como se fosse uma espécie de compensação, dificilmente dizendo “não”. Com isso, os adolescentes sentem-se “donos” da situação, a ponto de se ouvir dos pais expressões, como, por exemplo: *“eu não sei mais o que faça com o meu filho, porque ele só faz o que quer”*. Ao mesmo tempo, passam a exigir do colégio aspectos da educação que são, primeiramente, de suas responsabilidades.

Alguns pais consideram situações que merecem ser refletidas e aprofundadas (caso de suspensão do filho das aulas) como algo quase natural. Simultaneamente, a esses adolescentes materialmente nada lhes falta e, no entanto, não têm uma base afetiva sólida, porque não encontram nas suas famílias uma realidade que seja favorável a essa dimensão, estando os pais muito ausentes de suas vidas por motivos até de sobrevivência e tendo que enfrentar o mercado de trabalho.

Nesse sentido, as questões fundamentais e essenciais da vida não são trabalhadas, sendo manifestadas nos comportamentos dos adolescentes na

sala de aula, elementos contraditórios e difíceis para a articulação do trabalho do corpo docente.

Percebemos que na escola estão presentes os conflitos de gerações entre professores e alunos, as famílias afastadas da tarefa educativa e dificilmente colocando limites para os seus filhos. A escola, por sua vez, talvez pudesse trabalhar de forma coletiva com as famílias, no sentido de trazer essas discussões para o grupo de educadores e pais, simultaneamente.

O tópico **inversão de valores** foi abordado por 7 (sete) professores (as), que se pronunciaram em relação a esse aspecto como sendo mais um elemento que traz conseqüências para a realidade da cultura juvenil, tendo 19 (dezenove) referências nesse sentido. Na sociedade contemporânea, apontaram existir uma distância dos valores da ética, da honestidade e do sentimento e a aceitação pacífica da marginalização do velho, do professor, refletindo a ausência da essência das coisas e da vida. Além disso, o culto à riqueza, à beleza e ao poder, também foram assinalados, como, também, os maus exemplos dados pelos governantes.

Chiquinha Gonzaga sinaliza nessa direção:

“Os valores são muito diferentes dos valores anteriores, o que podem conduzi-los a um futuro antiético, porque eles não valorizam as coisas positivas: ética, honestidade e sentimento. Até com um aluno diferenciado na sala de aula, eles adotam a terminologia de ‘mamão’. Para eles, todos devem agir igual. Se não acontece, eles discriminam e excluem”.

Percebemos, de forma nítida, o conflito dos valores de duas culturas que convivem no mesmo espaço da sala de aula do ensino médio sem a

presença do diálogo. No entanto, a escola não pode abdicar de sua função de educar para os valores, tarefa quase ausente na realidade do ensino médio, pela ausência de espaços nessa direção. Só que isso implica em viver relações e atribuir sentidos. A preocupação com os conteúdos do vestibular exclui esses aspectos, deixando-os às margens do currículo da escola. Beatriz Novaes remete para essa reflexão:

“De 15 anos para cá, houve uma grande reversão de valores dentro do contexto da sociedade. Vale quem tem uma bunda grande, vale quem tem um peito siliconado, vale quem é artista da Globo, vale o jogador de futebol, vale até um Fernandinho Beira-Mar. Vale a imagem que você vende e não aquilo que você é. A sociedade se marginalizou, marginalizou o conhecimento, os valores, imagem do professor e do que ele pode dar para você. Marginalizou o velho; o que não é jovem não presta. Ela criou valores para os jovens e fica difícil ele aceitar as informações da escola porque ele acha que não vai precisar. Os valores são do que é... do que é novo”.

Todos sabemos que a educação escolar, enquanto prática humana e social, não está isenta das influências de suas opções e objetivos educativos no sentido de formar o sujeito ético, autônomo e com sensibilidade social, mas, também, não se pode deixar de perceber as pressões dos fatores externos condicionando os rumos de suas práticas. No entanto, a escola não tem discutido essas questões no seu cotidiano. É preciso suscitar esse debate para continuar a acreditar na pessoa humana, tendo em vista os valores e possibilidades. Não se trata de recipientes de culturas cristalizadas, mas pessoas com limitações que têm inquietações, se constroem, se movem, amadurecem e se humanizam. Todos participamos da dinâmica de construir

sentidos e significados para nossa vida. A escola alegre, acolhedora do aluno adolescente, com exemplos de vida, toca nos corações e educa para o serviço e a solidariedade. Tarefa complexa pelas pressões sociais enfrentadas pela escola no ensino médio.

Os fatores midiáticos, a desagregação familiar, a ausência de limites repercutem conjuntamente na inversão dos valores. As famílias, os meios de comunicação social e, de forma muito especial, a televisão (ênfase nas novelas), trazem conseqüências sérias para a realidade da permanência ou reversão dos valores, secundarizando a essência e o crescimento humano. No entanto, os educadores parecem desconhecer a importância desse trabalho na sala de aula do ensino médio, enxergando, somente, os conteúdos do vestibular ou preferindo ignorar tal possibilidade e realidade.

Abordando os **fatores sócio-econômico-culturais** apareceram 5 (cinco) referências, citadas por 5 (cinco) professores.

Gabriela Barros expressa o sentimento de desvalorização dirigido aos professores:

“Nós, professores, precisamos ser valorizados não só em termos financeiros. O governo e o Ministério da Educação deviam parar e valorizar mais, não só as escolas particulares, mas, principalmente, as públicas, porque a minha escola de vida não foi a Universidade. Foi a escola pública. E lá não temos a menor valorização, porque a escola pública está caindo tijolo por tijolo e acabando com seus alicerces”.

Também Guedes Peixoto remete para essa questão:

“Dentro do contexto atual, ser professor é barra. É você matar um leão por dia, para sobreviver com dignidade. Um professor que dá 12 a 14

horas de aula por dia, não pode... ele não consegue, ter um grau de envolvimento suficiente com a turma. Eu tenho 60 aulas semanais. Já cheguei a ter 70. Então eu pergunto: como eu posso fazer um trabalho mais próximo aos meus alunos? Eu não sei os nomes de meus alunos. Eu tenho 2000 alunos com muitas turmas de cursinho. Qual a avaliação pessoal que posso fazer? Como posso perceber que meu aluno está com problema?”.

Observa-se, nos significados expressos, que a atividade docente, socialmente falando, não é valorizada. Além disso, para o professor sobreviver dignamente ele tem que ter uma jornada de trabalho que atinge os três expedientes, impedindo momentos para estudo e reflexão do trabalho desenvolvido, inclusive provocando, conforme Pérez-Gómez (2001), o seu isolamento profissional, limitando o seu acesso a novas idéias e até provocando um *stress* maior. Tal fato é favorável ao cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução ou da aceitação acrítica da cultura dominante. Constitui o espaço ideal para a configuração do *habitus*, apontado por Bourdieu, com repetição de práticas e sem soluções para problemas novos e diferenciados.

Um dos sentimentos constantes do professorado é a sua sensação de saturação de tarefas e responsabilidades para atender às exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola. Uma possibilidade nesse sentido talvez fosse a escola encontrar espaços para repensar sua função instrutiva da transmissão de informações para outra função mais complexa, como facilitadora do pensamento autônomo e crítico e das atitudes e capacidades de intervenção reflexiva.

Parece faltarem aos docentes o tempo e a tranquilidade para se concentrarem na tarefa educativa, refletirem sobre o sentido de sua atividade e

se atualizarem nos aspectos científicos e culturais que compõem a realidade da sociedade por causa da imposição / necessidade de uma enorme carga de trabalho. Isso aliado à complexidade da tarefa educativa, junto à tensão de suas pretensões, provoca, muitas vezes, o tédio e o cansaço do professor, tendo, como consequência, a desatenção dos alunos, com aulas repetitivas e rotinizadas.

Por outro lado, os professores apresentam lacunas em seu processo de formação para viabilizarem outras perspectivas que atendam aos desafios e apelos da sociedade contemporânea. Citamos, como fragilidades na formação do professor: a ausência das perspectivas de valorizar o senso comum ou a vida cotidiana dos alunos, desconhecer uma visão de cultura que envolva a subjetividade e a objetividade, pela formação fragmentada e linear obtida nos cursos de graduação, não saber trabalhar de forma interdisciplinar, além da ausência de oportunidades oferecidas pela escola nesse sentido. A inexistência das atitudes de reflexão na ação, desconhecimento da importância da pedagogia cultural e da possibilidade de uma educação integral, considerando o encontro da cotidianidade com a ciência, como propõe Boaventura Santos.

3.1.4 – Características necessárias ao professor para atender às demandas da sociedade contemporânea e da cultura juvenil.

Considerando a realidade e os desafios enfrentados no seu trabalho cotidiano, recebendo um amplo contexto de influências, afluíram nas várias expressões dos professores, a necessidade de apresentar características diferenciadas para atender aos desafios da sociedade atual e do grupo dos adolescentes.

Tratando-se da **competência de relacionamento interpessoal (chegar perto / conquistar / sensibilidade / flexibilidade / compromisso)**, esse tema se destacou de forma muito acentuada dos anteriores com o posicionamento de todos os professores pesquisados (doze) e com 65 (sessenta e cinco) alusões. O fato de o aluno ter hoje uma configuração bastante diferenciada na fase da adolescência, considerando a influência dos meios de comunicação de massa, das tecnologias e outros elementos pertinentes da vida contemporânea, exige que o corpo docente encontre novas formas de exercer a sua atividade educativa.

Os professores reconhecem essa realidade e sentem a necessidade de mudar as suas atitudes. A conquista do corpo discente, envolvendo a compreensão, o amor (afeto / toque), a conquista (chegar perto), o diálogo, a sensibilidade, teve 55 (cinquenta e cinco) citações, seguidas de 10 (dez) relacionadas ao fato da necessidade de mudança e flexibilidade, não tendo lugar o autoritarismo do corpo docente.

Fernando Borges evidencia a importância do respeito e da amizade:

“Mostrar-se amável para despertar o interesse do aluno. Um bom diálogo facilita, mas não é tudo. Não se pode ser austero demais. É necessário ganhar a amizade do aluno sem comprometer o respeito”.

Esse equilíbrio é fundamental. Freire (1999) alerta para a importância da autoridade e da amorosidade do professor. Uma coisa não pode prejudicar a outra.

José Menezes chama a atenção para a necessidade do professor conhecer o mundo dos adolescentes para se comunicar e entendê-los melhor:

“Bem, eu pensaria em muitas questões: primeiro, a sensibilidade, porque o professor não está, por via de regra, somente para cumprir uma regra, um horário, para ter que trabalhar, se omitindo quanto ao essencial, que é o ato de educar. Para o professor poder se aproximar e cativar, até nas próprias idéias, ele tem que desenvolver a emoção e a sensibilidade, que são muito importantes hoje. A gente olha para o adolescente e observa que ele vive a emoção. Procuo, na medida do possível, ser bem simpático, apropriando-me até mesmo das gírias, para chegar próximo”.

Na realidade, esse tipo de mudança no comportamento do professor demonstra um certo impacto na sua prática, provocado pelas atitudes dos adolescentes. Através da amizade e da aproximação no nível pessoal, o professor alimenta a esperança de que os alunos prestem atenção às aulas. No entanto, isso não está acontecendo e o problema central passa pela concepção e forma de passar os conteúdos, o que exigiria uma discussão e reflexão coletiva para retomada e possibilidade de outros caminhos a serem trilhados.

Chiquinha Gonzaga enfatiza a mudança de concepção e postura:

“O professor não pode mais ser autocrático. Ele não pode ser imperativo. Ele tem que ser maleável e andar de acordo com o ritmo da turma. Ele não pode impor uma linha e ir pra frente, tendo de ser daquela forma, porque senão, ele não consegue levar o jovem com ele – o jovem fica. Se a gente conseguir mudar, naturalmente como eu tenho conseguido, nada me agride. Eu tenho que falar o idioma dele. Eu tenho que saber dos shows, das coisas que ele gosta, para chegar perto dele. Procuo também saber as gírias, para que eu possa usá-las sem me tornar ridícula”.

As palavras de Chiquinha Gonzaga expressam a sabedoria prática que é salientada por Tardif, Lessar Lahaye, conforme Monteiro (2001), que considera o saber docente plural, estratégico e desvalorizado. Os saberes da experiência, constituídos na prática cotidiana dos professores, permitem ir construindo saídas para as situações que se apresentam. Representam a articulação, o polimento e a reconstrução dos demais saberes. Constituem o núcleo central do saber docente, superando a visão do professor como “*idiota cognitivo*”. Esses saberes são denominados por Schumann (MONTEIRO, 2001), de *conhecimento estratégico*. Therrien e Loyola (2001) admitem que esse saber original é eixo fundante da formação do professor. É o resultado da reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação ou a epistemologia da prática, na ótica de Schön.

Ainda reforçando essas idéias, Levino Ferreira faz eco ao pronunciamento de Chiquinha Gonzaga:

“Tem dia que não adianta amizade, não adianta bronca, não adianta nada. Eles estão para conversar e é muito difícil. Então, você tira uma brincadeira e exige menos, dizendo: olha pessoal, essa aula a gente perdeu. E vamos recuperar na próxima aula aquele tempo e cobrar deles essa responsabilidade. Têm dias que há brechas para brincar e outros que se tem de parar para continuar dando aula”.

Nesse sentido, parece evidenciada uma situação em que a autoridade do professor não é considerada. No entanto, há indícios do que Freire (1999) propõe. O ensinar exige respeito, autonomia do educando, humildade, tolerância, alegria e esperança, saber escutar, dialogar e querer bem aos educandos. A seriedade docente deve caminhar junto da afetividade, devendo

os educadores amar o próprio processo de educar. O que não pode acontecer é deixar que a afetividade interfira na consciência ética da responsabilidade do professor e no exercício de sua autoridade. Talvez, essa flexibilidade, gere outros conflitos em outros momentos, repetindo a mesma saída diante da tensão da quantidade e da pressa de transmitir os conteúdos do vestibular porque, senão, “não dá tempo”, e a cobrança é acirrada e pode comprometer até a estabilidade do professor.

Em relação ao sub-tema **competência técnica (atualização, versatilidade)**, encontramos os depoimentos de 8 (oito) professores com 9 (nove) opiniões. O aspecto mais citado foi a necessidade de atualização permanente.

José Menezes diz que, apesar das muitas atividades, o professor precisa encontrar espaço para a sua atualização:

“Ele vai ter que ter um tempo, montar estratégias, se aprimorar, rever a sua literatura, leituras aplicadas. Apesar de muitas atividades, ele sempre tem oportunidade de aprender um pouco mais e correr atrás das coisas”.

Chiquinha Gonzaga reforça as idéias anteriores. Para ela,

“a questão da atualização do conhecimento é fundamental. O professor tem que ser uma pessoa que leia bastante e diversificadamente. Tem que estar a par dessa estrutura política e econômica para fazer inferências, deduções, etc”.

A exigência de renovação permanente para fazer frente às necessidades mutáveis da sociedade e do conhecimento científico e cultural, ante as características peculiares e pouco trabalhadas da geração dos

adolescentes, causa desconcerto e frustração no corpo docente. A compreensão do tempo e a urgência dos resultados (entrega de notas, ritmo dos conteúdos do vestibular) são alguns dos aspectos mais significativos da ansiedade docente. Os professores percebem uma quase impossibilidade de trabalhar no sentido da formação humana. Não encontram espaço, diante da pressão do vestibular, para que esses elementos apontados no cotidiano da prática da sala de aula sejam refletidos e embasados teoricamente.

A cultura escolar impõe sobre os indivíduos que vivem nela, os estudantes e os docentes, uma maneira de pensar, sentir e atuar que perdura no tempo e parece sufocar as tentativas individuais de inovação, como as possibilidades de crítica teórica, confirmando a análise de Pérez Gómez (1998).

Além disso, a escola, por conta, também, do fato de o corpo docente trabalhar nos três expedientes, não promove, nesse nível de ensino, um processo de formação continuada. Por outro lado, a exigência é muito grande. O corpo docente, pela sua concepção de educação no nível ideal, parece ter a consciência da necessidade de ter um exercício profissional diferente, mas, a sua atividade mecanizada naturalmente solidifica, cada vez mais, seu ofício docente como transmissor de conteúdos para o vestibular, com o objetivo de atender às solicitações das famílias, a sobrevivência da escola e a sua própria estabilidade profissional.

3.1.5 – Possibilidade de articulação dos conteúdos escolares com a realidade do grupo de adolescentes

Esse tema parece central em nossa pesquisa considerando que é a partir das experiências e dos conhecimentos, que os alunos trazem da vida cotidiana, que se atinge a consciência crítica, superando o senso comum e a

curiosidade ingênua. Também pressupõe o diálogo da cultura docente com a cultura juvenil, como estratégia multicultural ou intercultural, na qual há conflitos e tensões que, se superados, promovem um processo de reinvenção e reconstrução dos conhecimentos que alimentam a humanização e a capacidade crítica dos sujeitos do processo educativo. Detectamos 7 (sete) professores que se pronunciaram a esse respeito. As respostas apontaram duas perspectivas: a difícil possibilidade e a inviabilidade.

No tocante à **difícil possibilidade**, percebemos como se achassem possível fazer essa articulação na sala de aula em algumas disciplinas e, ao mesmo tempo, encontrassem muitas dificuldades. Situação semelhante ao conceito de educação no ensino médio no sentido ideal e como é materializado (real).

Gabriela Barros coloca essa questão:

“Existe possibilidade. A gente fala sobre droga e uso de anabolizantes, na aula de Educação Física. Nós paramos, de vez em quando, para fazer isso. Você tem um aluno que sai de férias em junho e em agosto o menino está inchado, com o corpo escultural e, aí, ele toma ‘bomba;’ e esse aluno é chamado. Muitas vezes ele está tomando desordenadamente. Teve, inclusive, palestra sobre esse assunto”.

Mas, mesmo na aula de Educação Física, esse problema é trabalhado como uma concessão: paramos!

Fernando Borges caminha na direção anterior:

“O professor deve aproveitar, não importa a disciplina, de falar em determinados assuntos que mostram o dia a dia do aluno. Os professores de Redação, Filosofia e Religião são privilegiados nesse sentido”.

Observa-se nas entrelinhas dessa fala, uma separação nítida entre as disciplinas científicas e as disciplinas de natureza social, refletindo a organização fragmentada do processo educativo. Os assuntos pertinentes à realidade da cultura juvenil não apresentam possibilidades de serem trabalhados a partir dos conteúdos das próprias disciplinas, a não ser tangencialmente, em algumas. O desejo de Freire parece não concretizado. Possivelmente, isso é viável a partir de outra concepção educativa por parte do corpo docente e da escola, mas, também das famílias e mesmo do conjunto societal.

José Menezes informa:

“acho viável, mas tenho dificuldade, embora minha disciplina, que é Filosofia, tenha flexibilidade e maleabilidade para isso. Por exemplo: fui falar sobre ideologia e ética e aproveitei a idéia do assassinato dos pais provocado pela menina e pelo namorado dela. Acho que é possível, mas, há dificuldade, porque a turma é muito grande e é muito difícil fazer uma análise da realidade. Como é que você pode permitir também que o aluno se exponha? Para o aluno falar dele é difícil. A gente tem que criar mecanismos. Por exemplo: a gente fala de um jovem no mundo e, nesse momento, eles falam deles, mas, não diretamente”.

O professor de filosofia admite que é possível trabalhar alguns assuntos peculiares aos adolescentes na sua disciplina, mas, não é tarefa fácil por conta do número de alunos, porque o jovem tem dificuldade de falar dele, além da inquietação inerente a essa fase. Além disso, as palavras do professor observadas no diário de campo, fato mencionado na visão do cotidiano da sala de aula, parecem ser uma reflexão já pronta. Se as questões fossem colocadas para serem refletidas pelos alunos, num processo dinâmico para suscitar interesse e importância da participação, talvez fluíssem alguns caminhos mais acalentadores nesse sentido.

No sub-tema **é inviável (conteúdos do vestibular)**, 7 (sete) professores se colocaram e fizeram também 7 (sete) comentários. Todos ressaltaram que isso não é viável, porque a pressão é grande em cima dos conteúdos do vestibular e ele funciona como o “carro-chefe”.

Beatriz Novaes é enfática nesse sentido:

“Não dá tempo. Quando leio uma reportagem na Veja, indico a leitura para eles e digo que é interessante. Mas, eu não tenho tempo de trazer esse conteúdo para eles, porque o conteúdo de minha disciplina é enorme. O problema não é o corre-corre. É a quantidade de conteúdo, porque, de qualquer maneira, eu leio e poderia trazer este material para a sala de aula, mas não é possível”.

A professora de redação faz leituras, de acordo com seu depoimento, mas, não tem condições de trazer para a sala de aula por conta da quantidade de conteúdos disciplinares. Será que um assunto da atualidade não é algo ligado ao estudo da redação? Como aprender a escrever, expressando significados e sentidos, sem analisar o contexto e sem partir da realidade próxima ao aluno?

Contraria a proposição de Freire, que ressalta ser o senso comum o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Os dispositivos legais emergentes falam da prática social e do mundo do trabalho como elementos fundantes do processo de ensinar e aprender. Como prática estritamente humana, a educação para Freire não pode ser concebida como uma experiência fria, sem alma, sem sentido, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, experiências e os sonhos deixem de existir.

Mas, os professores continuam insistindo na inviabilidade dessa articulação, como o faz Guedes Peixoto:

“Não existe a mínima condição. Eu não estou falando só do 3ºano, mas estou falando do E. M. de maneira geral. Isso não existe. É utópico. Sabe onde isso pode funcionar bem? Em Shangrilá ou, então, num país onde um professor trabalhe quatro horas por dia e tenha contato com a turma duas ou três vezes na semana e com poucos alunos para que ele possa interagir até mesmo do lado pessoal. Isso não é problema de sala de aula. É para o SOE e Coordenação”.

Sentimos nesse depoimento a segmentação do ato de educar, fragmentando-o por setores com atribuições diferentes. É como se ao professor coubesse a tarefa de passar os conteúdos e aos demais serviços pedagógicos, a função de educar. Não se penetra no “eu” existencial dos alunos nem no ato educativo explorando somente “a feira de conteúdos”, sem vida, sem emoção e sem significado. Boaventura Santos (1997), de forma bastante pertinente, afirma que todo conhecimento científico da natureza é também conhecimento social e que todo conhecimento científico tem como objetivo constituir-se em senso

comum, na medida em que dialogamos com ele, enriquecendo a nossa relação com o mundo.

Para os professores, cumprir o programa é desvincular-se de uma obrigação. É o zelo ritual pelo metódico, pelo seguimento e cumprimento de todas as etapas. São práticas correlatas com que McLaren (1992, p. 32) distingue como *“a evidência esmagadora que confirma a existência, nas escolas, de um conjunto completo de atividades que possuem uma filiação topográfica e morfológica como natural”*. Os ritos escolares são seguidos em sua completude. Parece difícil romper com as regras e abolir os ritos encravados no cotidiano escolar. Há empenho na realização das rotinas pedagógicas como reforço à segurança de permanência do corpo docente: *“quem realiza o rito ratifica sua entrada em uma ordem social, e quem transgride, exclui-se voluntariamente do grupo”* (apud TURA, 2000, p. 70). Tais conteúdos representam uma visão de mundo particular, advinda da cultura dominante.

Alguns professores, como José Ursinino (Duda), só admitem a viabilização dessa questão com a mudança do vestibular:

“Só é possível se o vestibular for desmistificado. Seria o ponto de partida, no meu entender. O aluno faria o Ensino Médio, naturalmente, como ele faz o Ensino Fundamental, sem a preocupação do vestibular. Depois, teria o tempo de preparação para o vestibular”.

Esse depoimento é bastante positivo, apontando para uma perspectiva diferente na qual seria possível fazer a articulação do cotidiano dos alunos com o conhecimento transmitido na sala de aula.

Mas, Paola Regina considera um problema o fato de o aluno trazer algo para ser discutido em sala de aula. Pois,

“qualquer realidade que o aluno traga, já se torna um problema dentro da sala de aula, na medida em que você está preparando o aluno para o vestibular, sendo mais aquela idéia de máquina. Infelizmente, você não pode ver o aluno como pessoa humana dentro da sala de aula. Hoje, em dia, você vê um número que tem que passar e tem que dar algum resultado para o colégio. O colégio não está querendo que saia um indivíduo, um cidadão honesto, formado. O mais importante é que sejam aprovados no vestibular”.

Configuram-se, no meio das falas expressas por alguns docentes, possibilidades remotas de trabalhar os conteúdos da vida sociocultural do grupo de adolescentes na sala de aula do ensino médio, ao lado da grande maioria que considera inviável essa possibilidade por conta da quantidade de conteúdos disciplinares exigidos para o vestibular. A articulação do conhecimento das várias disciplinas com o cotidiano dos alunos, passa pela outra esquina, não sendo uma realidade palpável no cotidiano escolar.

Há um desconhecimento e desvalorização da cultura juvenil, não validando as vozes dos estudantes e não havendo diálogo e interação entre a cultura docente e a cultura juvenil, grupos sociais diferentes, evidenciando uma justaposição de culturas na sala de aula do Ensino Médio, ou seja, uma pluriculturalidade ou justaposição de culturas, de acordo com Freire.

No entanto, sabemos que o saber escolar se constrói na relação com outros saberes, envolvendo os saberes disciplinares, considerados os saberes do acervo cultural organizado e, do outro lado, os saberes do senso comum. Freire (1999) afirma que para o professor pensar de forma correta implica tanto o respeito ao senso comum como ao conhecimento científico, desenvolvendo a

consciência crítica e epistemológica. Argumenta que um pensador deve considerar a subjetividade e a objetividade no processo de construção do conhecimento dialeticamente. Não admite a falta de respeito ao saber do senso comum, considerado o saber da experiência sociocultural (FREIRE, 1997, p. 84-85), como essencial no diálogo com o conhecimento científico para produzir um novo conhecimento.

Também Osowski (1999) chama a atenção para que os educadores enfrentem essa questão para não se perpetuar a exclusão de saberes e a ausência de culturas silenciadas e das práticas pedagógicas críticas e humanizadoras. Realça, ainda, que os alunos precisam encontrar na sala de aula momentos para dialogarem sobre as suas preocupações, conflitos e dilemas pertinentes à sua fase de vida e oriundos da sociedade pós-moderna.

Por outro lado, Souza (2001) afirma que é no confronto dos saberes antigos e novos que acontece um processo de ressocialização proveniente da reconhecimento e reinvenção que o diálogo entre saberes exige e a ação impõe, na construção de formas de convivência que caminham em direção à humanização e a uma existência humana. Assim, a tarefa educativa é, sobretudo, problematização, desafiando o sujeito a descobrir relações do conteúdo novo com o antigo, e já incorporado, produzindo novo conhecimento.

Reforçando tal idéia, Paulo Freire formulou uma teoria do conhecimento da totalidade – objetividade / subjetividade, conhecimento científico / conhecimento do senso comum, razão / emoção, ética / estética.

Para Souza e para Freire, aprendemos melhor quando interagimos com os outros e com o mundo e, depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa síntese, nosso reencontro do mundo

exterior com a nossa reelaboração pessoal, fazendo uso da razão e das experiências que vivemos em nosso cotidiano.

As escolas, como instituições modernas, e as condições fraturadas de uma cultura pós-moderna de adolescentes pedem o repensar da prática docente ante essa realidade presente nas salas de aula do ensino médio. Afinal,

a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum (BOAVENTURA SANTOS, 1997, p. 55).

Tal proposta remete para uma realidade sociocultural ao compreender que o ser se constrói na relação e que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social, a partir do contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros e com a natureza. Afinal, os processos de conhecimento dependem do ambiente cultural onde vivemos e dos grupos com os quais nos relacionamos.

O alargamento do conceito de cultura, incluindo práticas e sentidos do cotidiano nos leva a considerar, de acordo com Escosteguy (2001, p. 26), *“todas as expressões culturais (...) em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história”*. Pois, como ensina Stuart Hall, a cultura é *“o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”*, bem como *“as formas contraditórias do senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la”* (apud NELSON; TRECHLER; GROSBURG, 1995, p. 15). Essas idéias ainda estão distantes da sala de aula do ensino médio. Costa (2002) cita, ainda, as palavras de Hall (1997; 1998) ao afirmar que a cultura, principalmente nas sociedades

capitalistas, “*é um dos principais lócus em que são estabelecidas divisões de etnia, sexo, gerações e classes*”, entre outras.

Nessa mesma direção, Forquin (1993, p. 9) considera como ponto de partida que “*não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daquele a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada*”. Portanto, é fundamental que haja interação da realidade vivida pelos alunos e os conhecimentos transmitidos na sala de aula do ensino médio, pois, sem isso, parece não ser possível a construção da legitimidade.

De fato, se queremos uma escola para todos, precisamos partir das premissas do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997), ou do interculturalismo (FLEURI, 2000), substituindo os silêncios, as marginalizações e as exclusões do ambiente educativo. Freire (1992) e Souza (2001), chamam a atenção para o fato de que a multiculturalidade não acontece por acaso, só sendo viável se houver vontade política e intencionalidade, além de exigir uma nova atitude de diálogo, algo que ficou ausente na formação do corpo docente.

A valorização de uma cultura única e as práticas de homogeneização social penalizam determinados grupos ao ignorar-se a riqueza de sua diversidade, sendo os professores apenas executores passivos de programas recebidos prontos. A educação, como processo dialógico, formativo e transformador, supõe contato com a construção e aquisição de conhecimento, mas, também, com o desenvolvimento de capacidades, hábitos, atitudes e valores que constituem o que Forquin (1993, p. 10) chama de “*conteúdo da educação*”.

Na visão dos professores, o objetivo do ensino médio é preparar para o vestibular, não havendo espaço para articulação com os aspectos da vida cotidiana dos alunos. Demonstram um certo conflito sem grandes expressões,

quando afirmam que a escola deveria educar os sujeitos aprendizes em todas as dimensões, preparando-os para a vida em sociedade. Em relação ao grupo dos adolescentes, colocaram que vivem dilemas e conflitos, refletindo a ausência de limites, falta de respeito aos professores, egocentrismo, grande liberdade sexual, além da dispersão e falta de concentração para os estudos. Há uma referência aos meios de comunicação de massa, atingindo a formação dos adolescentes e sua forma de viver e perceber o mundo, provocando a inversão dos valores e repercutindo na formação dos adolescentes.

Colocam com muita ênfase a ausência das famílias na responsabilidade da formação de seus filhos. Os professores ressaltam bastante a necessidade de conquistar, chegar perto e demonstrar amizade para facilitar a tarefa docente. No entanto, mesmo considerando a existência de um bom relacionamento, a dispersão e a falta de interesse nos conteúdos trabalhados na sala de aula aparecem de forma muito evidente.

3.2 – Os sons e as vozes dos instrumentos: os alunos

Considerando o nosso objeto de estudo que diz respeito à prática docente no seu encontro/desencontro com a realidade da cultura juvenil, articulamos com os alunos uma redação com o tema: O que a escola significa para você? O objetivo dessa atividade foi ampliar a compreensão do nosso objeto de estudo, captando alguns significados e expressões que revelam uma realidade significativa no mundo dos adolescentes.

Trabalhamos com um total de 30 (trinta) redações, sendo 10 (dez) alunos de cada turma, com um mínimo, de 2 (dois) anos na escola. Delas extraímos algumas idéias a respeito da visão da escola e dos professores, bem como outros subsídios que, somados às observações do Diário de Campo e das

entrevistas dos professores, permitiram a configuração do cotidiano da sala de aula do ensino médio.

Em relação aos escritos dos alunos, focalizamos, primeiramente, a visão da escola e, posteriormente, a visão da sala de aula, dos professores, dos conteúdos, dos assuntos que gostariam de discutir em sala de aula, das atividades escolares mais apreciadas e do conceito do bom aluno.

Desejamos que a escola se transforme em um local de formação ampla, que permita ao aluno penetrar em outros mundos, para viver com mais possibilidades de ser feliz, de *“apropriar-se do mundo, apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo”* (CHARLOT, 2000, p. 78). Pensar quem é o aluno na escola atual é pensar na sua diversidade e para onde essa diversidade está se encaminhando, para encontrar os meios de, com ele, interagir.

3.2.1 – O estudante do ensino médio e a escola

Alguns alunos vêem a escola como uma segunda casa, local de preparação para a vida e para o vestibular, como ambiente de encontro com os amigos e meio para aquisição de conhecimentos. Os seus depoimentos mostram que dão muita importância à necessidade dos professores procurarem conhecê-los e saber as suas necessidades.

Os jovens enfatizam que a escola deveria prepará-los para serem felizes na vida, investindo no aspecto moral, na formação do cidadão e na área intelectual, ensinando-os, sobretudo, a refletir e a pensar. Em quase todas as redações encontramos referências nesse sentido, embora em umas estejam

contempladas de forma mais enfática do que em outras. As palavras de Israel Filho são bastante ilustrativas nesse sentido:

“A escola representa, sem sombra de dúvidas, o melhor meio de formação de uma pessoa, tanto no aspecto intelectual quanto no aspecto moral, pois, em uma escola, não só são formados profissionais; são formados, também, profissionais da vida, pois, com eles não só são levados aprendizados de sala de aula. O colégio forma homens para o futuro”.

Seriam essas afirmações apresentadas porque na escola se dá, apesar de tudo, alguma forma de que, também, se desenvolve alguma criatividade e capacidade de agir como ser ético? Pois, aí, como indica Valdick Soriano, se cria uma relação afetiva:

“Dizem que a escola é a nossa segunda casa e vejo que é a pura verdade. Desde pequeno que vou à escola e tudo o que aprendi e continuo a aprender é neste local. É nela que adquirimos a base para um futuro de boa qualidade. Construimos amizades, nos divertimos e nos preparamos para o trabalho”.

No entanto, o depoimento de Geraldo Azevedo, entre outros, aponta uma crítica notável ao rumo que o ensino médio toma em nosso País:

“É sabido que, para muitas pessoas, a escola é um lugar onde os indivíduos adquirem uma formação intelectual e aprendem a se socializar. Por isso, é importante a análise das relações e dos fatos que nela acontecem. Ao chegar no Ensino Médio, o ensino fica voltado, de forma profundamente errada, para o vestibular. A preocupação com o mesmo é tão grande que a escola acaba

‘esquecendo’ do mais importante: educar o aluno para vida. Revoltamos o pensamento de que todas as autoridades deste país estão cegas e incapazes de concluir que o Brasil só voltará a crescer quando sua população aprender a pensar e isso só será possível quando houver mudanças no sistema educacional”.

Suas palavras identificam, como principal preocupação da escola, passar informações aos alunos para serem guardadas e estocadas, ficando ausentes, conforme Charlot (2000), a articulação com a experiência pessoal e a conquista do conhecimento e do saber. Os objetivos da proposta pedagógica contemplam a autonomia, a conscientização, o compromisso social e a atuação crítica na sociedade, com o exercício da capacidade de pensar certo, caminhando para a consciência crítica. No entanto, observamos uma certa distância entre os objetivos proclamados e os reais que são materializados na forma de viver o cotidiano da sala de aula.

A proposta pedagógica da escola faz eco com a teoria freireana: a verdadeira educação é aquela que liberta, exigindo mais do que a aquisição de informações. A conscientização gera conhecimento crítico; a problematização origina um conhecimento novo como ressignificação do conhecimento existente a partir da negociação de sentidos. A tomada de consciência que se dá no contexto concreto completa-se quando ocorre a superação do senso comum e do conhecimento na produção de um novo conhecimento e quando são percebidas as relações dos fatos com o contexto sócio-econômico e político mais amplo, e as subjetividades.

Mas, ainda se manifesta a esperança como a formulada por Nena Queiroga, para quem:

“Apenas a escola pode nos dar uma boa formação cultural e oportunidade de entender o mundo e as relações entre os homens. A preocupação com o vestibular é tão grande que a escola esquece do mais importante que é ensinar o aluno a pensar”.

A escola parece esquecer sua missão de criar possibilidades para o aluno ser feliz, conforme lembra Charlot (2000). Já Freire (1999) alerta para a aventura criadora do ato do conhecimento, implicando em construir, reconstruir e constatar a realidade para intervir e mudar o mundo, com alegria e esperança no ato educativo; perspectiva que não se encontra ausente do horizonte dos alunos, como releva Jane Maia, que aponta a necessidade de compreensão de assuntos da vida contemporânea, para melhor entendimento e atuação no mundo: *“Gostaria de debater sobre política e problemas atuais em sala, pois acho importante esse tipo de debate para compreender melhor o mundo”.*

Essa compreensão acena para a tomada dos problemas de vida e da sociedade como objeto do conhecimento e da aprendizagem para que os alunos entendam a sociedade em que vivem e localizem as suas contradições na perspectiva de possíveis mudanças e de que se construam a si mesmos. Entendemos que tal afirmação denota uma dupla tarefa da instituição escolar: levar os jovens a vivenciarem experiências efetivas de convivência e ao aprender para a construção do próprio projeto de vida. A relação entre professores e alunos parece carente da articulação com os conteúdos da vida comunitária, circunstâncias econômicas, sociais, políticas e ambientais de seu entorno e do mundo. Construir sentidos com base na informação e na consciência da situação social e da natureza dos alunos talvez seja a tarefa prioritária da escola.

Identificada essa perspectiva por Marinalva como construção da cidadania na escolarização, insiste que se:

“Deve ensinar ao aluno o significado de ser cidadão, ser uma pessoa responsável com sua família, com as leis, com sua identidade cultural e aprender a viver em sociedade e não uma simples preparação que é uma coisa corriqueira que é o vestibular”.

A ênfase na preparação para o vestibular, como rejeitado por alguns alunos, denota uma realidade na qual o mais importante para a escola é o cumprimento do conteúdo disciplinar, como já afirmado mil vezes. O professor transmite conteúdos pré-estabelecidos, esquecendo a subjetividade dos adolescentes. O reforço aos ritos e regras da cultura escolar é fundamental na prática docente. Os conhecimentos escolares como algo em si, esquecendo seus sujeitos reais, que não conferem significados e sentidos a eles, é algo lembrado por Santomé (1995), refletindo a predominância da racionalidade técnica.

Os depoimentos demonstram que a sala de aula tem um significado especial para os adolescentes por conta de ser um espaço para o cultivo de amizades. Na busca de construir as suas identidades, os adolescentes se afastam dos pais e buscam o grupo de iguais. As famílias lidam com alguém que não mais depende e obedece a ela, além dos apelos da mídia que exercem grande influência sobre ele.

Não é por acaso que Genival Lacerda desabafa que para ele: *“A escola é sinônimo de estudo e obrigação; o melhor são os amigos”.*

As colocações de Gracinha Lira reforçam ainda mais a idéia da escola como essa carga, só aliviada com as amizades:

“Para mim, a escola não corresponde às minhas expectativas. A única coisa que se salva são as amizades e é por elas que continuo nessa escola, porque, de maneira geral, ela está significando para mim angústias, nervosismos, desesperos, entre outras coisas”.

O grupo de amigos se revela fundamental nessa fase, pois, aí constroem sua identidade pelo sentimento de que são aceitos. Parece ser o aspecto mais interessante aos olhos dos alunos na realidade da sala de aula e da escola.

Em outros escritos, observamos nas expressões de alguns jovens o dilema vocacional no momento em que são levados a fazer a opção por uma carreira. Confirma a posição de Osório (1991), para quem esse é um dos grandes dilemas do adolescente contemporâneo. Na hora de escolher uma carreira eles parecem imaturos e, diante de um grande leque de opções e de um mercado incerto, eles se mostram assustados, confusos e indecisos. É o que traduz as colocações de Gisela:

“Um assunto que deveria ser tratado com mais preocupação seria a escolha do curso pelo adolescente, que, na sua maioria, escolhe sua carreira por causa dos pais e deveria ser melhor informado para não se arrepender no futuro”.

No entanto, essa questão é, talvez, a mais salientada nos instrumentos legais do ensino médio. É considerado o princípio organizador do currículo e o espaço de exercício da cidadania. A educação escolar deveria estar vinculada ao trabalho e à prática social. Por isso, a escola poderia investir mais na preparação para a escolha vocacional dos adolescentes. Embora com maior acesso às salas de aula do ensino médio, os adolescentes convivem com a

redução de possibilidades para ingresso no mercado de trabalho e o dilema vocacional é aguçado.

Por outro lado, os estudantes recebem grande pressão para que alcancem o estágio universitário, enfrentando o funil de ingresso ao curso superior, o que gera grandes frustrações. A incerteza do mercado de trabalho, com a existência de profissionais de nível superior desempregados, coloca-os numa situação de insegurança, na qual a perspectiva do futuro se manifesta de forma nebulosa e preocupante. Daí surge uma espécie de fuga no viver intensamente as questões do dia-a-dia, sem pensar muito em preparar o amanhã, refletido com grande nebulosidade e temor por alguns adolescentes.

Mesmo assim, os adolescentes de classe média colocam a escola como o caminho, uma possibilidade para a conquista de um bom emprego e um futuro melhor, revelando uma razão instrumental para o estudo. Na realidade, seus planos para o futuro estão relacionados à carreira e aos estudos, sabendo que terão que estudar bastante para enfrentarem a concorrência do mercado de trabalho. No entanto, além da preparação profissional, esperam da escola outros elementos importantes para a sua formação, como o aprender a pensar e a ser feliz na vida.

Lia de Itamaracá dá ênfase à questão de os conteúdos trabalhados em sala de aula serem considerados inúteis:

“Na sala de aula existem conteúdos inúteis e mesmo que encontremos a mínima utilidade para eles, na prática continuam inúteis. Por ex.: você sabe qual é o futuro-mais-que-perfeito do verbo ser? ...”

Também, Luiz Alves reforça a idéia anterior:

“O conhecimento é importante sim, eu admito. Mas eu não admito que pessoas como eu, por exemplo, querer fazer engenharia de produção e fazer biologia, uma matéria que nada vai adiantar na minha vida. Isso faz com que eu fique totalmente desestimulado na aula e acabe conversando e atrapalhando a aula do professor”.

A escola não prioriza a necessidade dos alunos conhecerem outro mundo, compreendendo-o melhor para terem condições de intervir nele, conforme lembram Charlot e Freire. Os conteúdos pré-estabelecidos, as notas e o professor falando o tempo todo, retiram dos aprendizes a possibilidade de atribuírem sentidos e se relacionarem com as informações transmitidas pelo professor. Eles também precisam entender que a preparação para a profissão envolve a sua vida nas várias dimensões que a integram. O que é válido não pode ser somente o que vai entrar no vestibular ou o que vai ser usado diretamente no exercício do trabalho. Existem aprendizagens não materializadas no dia-a-dia e que nos ajudam a viver e a entender melhor o mundo que nos cerca.

A ausência de articulação da teoria com a prática também é percebida pelos alunos. Como refere Pepeu Gomes:

“Para mim, falta uma coisa muito importante: nós aprendemos muito, mas praticamos muito pouco. Nós falamos em biologia, entramos nas células, em muito mais que a matéria nos dá, mas não vemos a célula de forma real, apenas nas fotos de nossos livros. Falta a prática”.

A ausência de articulação com o entorno de suas realidades e do contexto social mais amplo redundam na rotina de passar informações e os alunos apenas procurarem decorar para as provas e logo depois esquecê-las.

Tornar o contexto como objeto do conhecimento (conteúdo) parece fundamental para que ocorra atribuição de sentidos e o aluno apreenda e compreenda melhor os contextos disciplinares e o contexto que o rodeia. É impossível separar prática de teoria; respeito ao professor, de respeito ao aluno; ensinar, de aprender; liberdade, de autoridade. Freire (1999) assinala o fato de que não podemos desconhecer o saber do senso comum de nossos alunos, desvalorizá-lo e não partir dele. Esse fato provoca erro epistemológico.

Todos os alunos estão de acordo quanto à necessidade de articulação das aprendizagens realizadas na escola com as suas vidas. Eles sugerem alguns assuntos que gostariam de discutir: mudanças próprias da adolescência, sexualidade, significado de ser cidadão responsável, questões relacionadas à família, gravidez, opção profissional, drogas e violência. Em segundo plano: política, cultura e arte, problemas atuais, miséria e fome, falta de emprego e saúde. Somente 3 (três) alunos colocaram que a escola trata de assuntos que lhes são úteis na vida fora da escola. A grande maioria afirma, também, que a escola esqueceu as dimensões afetiva, moral, social e pessoal, ou seja, a preparação para a vida, isto é, a vida em sua multidimensionalidade.

A cultura pedagógica hegemônica põe em conflito o saber de base científica e o saber não acadêmico, sustentado pelas emoções e localizado na vida cotidiana. Os saberes empapados da vida fora da escola, que acompanham os adolescentes, ficam distantes da sala de aula. A troca de vivências, saberes, conhecimentos e emoções se relacionam com a educação humanizadora, apontada por Freire (1982) como aquela que estimula o desenvolvimento da expressividade dos seres humanos, necessidade considerada por ele, como sendo radical.

A construção de sentidos é o elemento fundante na aprendizagem, implicando o trabalho simbólico de significar a parcela da realidade que se conhece. Relações substantivas entre os conteúdos escolares e os conhecimentos prévios, construídos e experimentados pelos alunos, são fundamentais no processo de aprendizagem.

Osvaldinho deixa bem clara essa visão, quando afirma:

“Gostaria de discutir, em sala de aula, drogas, violência, nossa vida, etc. Acho que a escola devia sair um pouco da rotina dessas matérias básicas e, pelo menos uma vez na semana, ter uma aula diferente e que discutissem as dúvidas que temos no dia a dia, como: drogas, sexo, HIV, aborto..”.

Reginaldo Rossi reforça a expectativa anterior:

“Os assuntos que eu adoraria conversar em sala de aula são: política, história geral, acontecimentos do mundo, sentimentos bons, como amor e amizade, e ruins, como a mentira, a avareza e, principalmente, o preconceito, pois, acho que esse é um dos grandes problemas mundiais e que interfere no nosso dia-a-dia, com nossos amigos, irmãos, colegas, etc”.

Há possibilidade dessas questões poderem ser estudadas nas várias disciplinas dos currículos, desde que se mude, como afirmou um aluno e já indicamos, anteriormente, a cultura escolar. A educação política da juventude nos remete à situação da “juventude verde-amarela” por ocasião do *impeachment* do presidente Collor. Naquela situação, mostraram a força de sua mobilização e que as grandes conquistas podem ser alcançadas sem violência. Percebemos, hoje, a juventude menos polarizada no aspecto político,

canalizando suas potencialidades para os trabalhos voluntários, principalmente com crianças.

Freire (1999) evoca a aprendizagem da assunção do sujeito que não se encontra no treinamento pragmático, no qual há a simples transferência do saber. As atividades informais vividas pelo aluno na rua, com os amigos, na sua família, nos pátios dos recreios e em outras atividades, são cheias de significação e, normalmente, ficam distantes da realidade da sala de aula. Não é possível respeitar o educando não valorizando as condições de sua existência, sem reconhecer “*os conhecimentos de experiência feitos*”. Para Freire, não há conhecimento crítico, ou saber, na ótica de Charlot, ou ressocialização, na visão de Souza, sem emoções, conflitos, sensibilidade, afetividade e intuição. A problematização favorece a conscientização que é uma exigência humana e um dos caminhos para o exercício da curiosidade epistemológica.

Na voz do aluno, o corpo docente parece desconhecer processos para conectar o que transmitem e o mundo da sua cultura. O aprender e a construção de sentidos não se realizam somente na sala de aula, mas, em vários ambientes nos quais os jovens transitam. A aprendizagem se dá na relação, não sendo um ato isolado. Também na simples convivência informal, permeada de afetividade e emoção, os alunos aprendem, com é o caso das relações com os amigos.

Através dos escritos dos alunos e de suas atitudes na sala de aula, percebemos o desejo de se ter espaço para a cultura experiencial, que configura seus significados e comportamentos, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os meios familiar e social, que rodeiam a sua existência.

As atividades que mais gostam de realizar na escola revelam a importância de fazer amigos, conversar sobre shows, algumas novelas, músicas

e “rolos”, passeios, esportes, trabalho de grupo, viagens, excursões pedagógicas, recreios, estar com os assuntos atualizados, aprender coisas interessantes sobre diversas áreas, etc. Algumas colocações citaram as disciplinas que mais gostam e houve relevância no sentido de achar as aulas monótonas e pouco atrativas. Observamos que as atividades que mais gostam são aquelas que facilitam a comunicação e a interação, a descontração e a informalidade.

Osvaldinho prefere participar de atividade na qual haja troca e interação: *“Atividades onde haja interação maior com os amigos e professores, como as viagens pedagógicas”*.

A cultura experiencial, da cotidianidade ou do senso comum, é uma cultura poderosa na ótica de Freire (1996, 1987, 1999), Giroux (1996), MacLaren (1997), Silva (1995), entre outros, porque é oriunda da experiência e constitui a base cognitiva na qual interpreta o mundo natural e social, atua e toma decisões na vida.

Constituem a essência do trabalho educativo: a realidade cotidiana e seu tempo histórico e dos seus sujeitos, estando presente o confronto de saberes e estimulando a produção do conhecimento, a partir da leitura e da crítica do senso comum, num nível que capacite as pessoas a compreenderem, questionarem e intervirem na realidade concreta.

As experiências e conhecimentos adquiridos na vida sociocultural influenciam mais o grupo de adolescentes no que diz respeito aos seus comportamentos e visões de mundo do que as informações que recebem, tendo em vista a preparação para o vestibular. A subjetividade é construída no social, afirma Guattari (2000), recebendo influências do meio social, da família, da educação, religião, arte, do esporte e dos elementos da mídia.

Assim, Freire chama a atenção para a questão de o educador, na relação com o educando, tentar a superação de uma forma mais ingênua por outra mais crítica de interligar o mundo.

Esses depoimentos revelam a necessidade de uma reflexão coletiva dos professores acerca das questões essenciais da realidade cultural dos adolescentes, envolvendo, também, a preparação para a participação social. Cabe lembrar a importância da escola refletir a sua realidade e o papel de sua existência para desenvolver a sintonia com esse nível de demanda.

A cultura juvenil encontra espaços na sala de aula para expressar seus sentidos e significados na relação entre seus sujeitos. No entanto, são vozes silenciadas na escola, conforme Santomé (1995), Osowski (1999), Freire (1999) e outros, pela cultura escolar e pela cultura docente. Não só nos recreios, nos intervalos e nos corredores, os jovens comunicam e vivem sua cultura. É, também, na sala de aula, quase clandestinamente, que se comunicam e trocam, entre eles, revelando uma forma de ser, própria dessa cultura. Sendo assim, percebe-se um desencontro dos conteúdos trabalhados na sala de aula com a cultura juvenil e a presença de variáveis que dificultam a tarefa docente.

Observamos que a maioria dos alunos tem uma relação afetiva com a escola, mas, anseiam que esta os conheça melhor e valorize as experiências que vivem no cotidiano fora da escola. Alguns solicitam formação política para atuarem de forma mais responsável e crítica na sociedade.

A ausência de articulação com o entorno de suas realidades e do contexto social mais amplo redundam na rotina de passar informações e os alunos apenas procuram decorar para as provas e, logo depois, esquecê-las.

Na sala de aula do ensino médio a cultura juvenil se manifesta na relação com os seus pares, algumas vezes, dificultando o trabalho docente. Essa realidade foi percebida nas expressões dos adolescentes documentadas no Diário de Campo. Os alunos fazem referência às conversas e outras atividades alheias às aulas, para preenchimento do tempo, dificultando a tarefa docente e o rendimento de um grupo pequeno de colegas que querem aproveitar as aulas.

Esse aspecto é reforçado por Nando Cordel, que aponta para a liberdade do aluno na sala de aula e o excesso de brincadeiras:

“As aulas estão cada vez mais monótonas, com os mesmos assuntos que eu já vi há dez anos atrás, e os professores cansados. A grande maioria dos alunos frequenta o colégio e a sala de aula como se estivesse em casa. Virou uma zona. As pessoas gritam, ficam brincando e até traficam droga ao invés de assistir a aula”.

Ricardo Alves reconhece, a falta de limite e respeito à autoridade dos professores:

“Nós, alunos, é que poderíamos ser um pouquinho melhor. Temos que nos dedicar muito para entender, realmente, o que o professor quer transmitir. Precisamos ser educados e amigos, como também respeitados e saber respeitar os outros e, principalmente, os professores”.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros, de forma neutra. A liberdade sem limite é negada. Ela amadurece em confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos. É escutando e sendo escutados que aprendemos a nos educar em comunhão com os outros. Escutar é estar

disponível para a fala do outro, percebendo seus gestos e suas diferenças. Seriedade docente e afetividade andam de mãos dadas. Não podemos permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético do nosso dever de educador, alerta Freire.

Nas entrelinhas dos vários significados dos alunos atribuídos à sala de aula percebemos a falta de manejo didático-pedagógico dos docentes, a paciência, além do limite destes, na busca de conquistá-los, o excesso de brincadeiras dos colegas, aliado ao desinteresse por conteúdos isolados e sem vida, aulas monótonas, os professores cansados pelo grande número de aulas, além do desgaste oriundo do barulho e da inquietação na sala de aula.

As atividades preferidas estão relacionadas com situações mais livres, espontâneas, nas quais os relacionamentos fluem embasados pela emoção e afetividade. São aquelas que facilitam a comunicação e a interação, a descontração e a informalidade.

Osvaldinho prefere participar de atividade na qual haja troca e interação: *“Atividades onde haja interação maior com os amigos e professores, como as viagens pedagógicas”*.

Joelma Rios apontou: *“Os recreios, os jogos e os intervalos de aula. Recreios que reúnem todo o pessoal do colégio para falar de shows, músicas, paqueras, filmes, etc.”*

Nos seus escritos caracterizaram **o bom aluno** como aquele que é amigo de todos, se comunica bem, sabe questionar, respeita os professores, tem responsabilidade, demonstra esforço e cumpre as suas obrigações.

Para Vicente Barreto, o bom aluno *“é aquele que sabe seus deveres, obrigações e seus limites. Ele também tem que saber respeitar e ser respeitado”*.

E para Patativa do Assaré: *“É aquele que questiona os assuntos abordados, que esteja a fim de aprender, prestando atenção nas aulas e quando não estiver a fim, arranjar um jeitinho de não atrapalhar quem está na sala de aula. Pode brincar, mas na hora de aprender, deve se concentrar na aula”*.

Em relação ao saber / conhecimento, muitos alunos não fizeram referências. Observamos que esse aspecto não é relevante para o corpo discente. Apenas três alunos se pronunciaram a respeito (10%). Pensamos na possibilidade de não existir uma relação significativa com o conhecimento, por estar longe e afastado de sua vida diária, não tendo sentido para os adolescentes, salvo como conteúdo que pode ajudá-los a marcar um “X” no vestibular.

Grande parte dos conteúdos disciplinares exclui os aspectos que falam de suas vidas, emoções, inquietações, ansiedades, promessas, respostas que necessitam, sonhos e valores. Tudo isso morre nas entrelinhas do caderno escolar com conteúdos científicos descorporificados, sem vida, sem emoção, afetividade e alma. Na realidade, os alunos afirmam que decoram para os simulados, as provas e o vestibular e depois esquecem.

Diante do discurso dominante dos professores, os adolescentes desenvolvem o que McLaren (1995, apud TURA, 2000, p. 125) chamou de *ventriloquismo discursivo*, que faz com que os mesmos, inconscientemente, exerçam um controle sobre o que pensam e fazem, repetindo o que dizem os mestres.

As aprendizagens no ensino médio, a nosso ver, se resumem à mera decoração dos conhecimentos para o vestibular. Na realidade, quem aprende amplia seu horizonte de saber, põe para si questões novas, pergunta pelo significado do que foi transmitido, reflete e estabelece novas relações com o

conhecimento que já possui, o que não acontece na sala de aula do ensino médio. Para que ocorra a aprendizagem, a pessoa, em sua totalidade, precisa ser envolvida: idéias, sentimentos, inteligência, cultura e sociedade. As dúvidas, curiosidades e necessidades provocam e movem novas buscas na direção de soluções para os problemas emergentes. Talvez a ausência dessa interação explique porque os alunos fiquem marcados pela convivência prazerosa com os colegas, mas demonstrem pouca preocupação e valorização do conteúdo escolar.

Nos depoimentos abaixo, sentimos os conflitos, a falta de rumo e os dilemas vividos pelo adolescente. Inclusive ele reconhece que essa fase em suas vidas é complexa e merece ser olhada de forma diferente. Questões que antes ele valorizava, atualmente, no caminho trilhado na direção da autonomia e identidade, passam a não ter sentido, confirmando as informações de Osório (1996).

Marinês desabafa, dizendo:

“Já foi um lugar onde gostava de estar, mas, hoje, é um lugar onde me desligo do mundo. A escola me ensinou muitas coisas, muitas das quais já utilizei em minha vida, mas com o tempo, é como se simplesmente as deixasse de lado, principalmente a parte religiosa... Os conhecimentos da escola foram de muita ajuda durante a minha infância, mas com a chegada da adolescência, tornaram-se inúteis”.

Gonzaguinha reforça a idéia anterior:

“Os professores e coordenadores esquecem da realidade do mundo, os problemas e as mudanças da existência, as transformações da idade e isso acarreta uma imperfeição com relação à escola e ao

aluno. Estou aqui há 15 anos, amo a escola e nunca vi coisas diferentes dos conteúdos”.

A expressão “*problemas e mudanças*” relacionadas à fase em que se encontram, faz refletir o espaço escolar com o lugar no qual desejam encontrar ajuda para as suas vidas.

Assim, Julie Cássia lembra que a adolescência é um período que precisa da tolerância e paciência do professor:

“Um bom professor tem que ter, a princípio, muito amor, dedicação e muita perseverança para lidar com os adolescentes em plena puberdade”.

No entanto, a tolerância e a paciência existem na medida em que os professores não são diretivos e inflexíveis com eles. Desconfiamos que a ajuda que pedem talvez seja outra. O fato de discutirem questões emergentes e fundamentais para a fase em que se encontram, se apresenta como uma possibilidade nesse sentido. Ao mesmo tempo, a cobrança pelos conteúdos do vestibular, por parte dos mesmos, reflete uma contradição e torna opacas outras realidades que poderiam favorecê-los como pessoas que têm coração, afetividade, vivem em relação e precisam desenvolver a sua cognição.

3.2.2 – A representação social do professor na visão dos alunos.

No que diz respeito à visão que têm do professor, os alunos apontaram como características positivas do corpo docente: dominar os conteúdos, saber transmiti-los de forma que os alunos compreendam, entender, ser amigo, se aproximar do corpo discente, ser alegre, tornar as aulas dinâmicas e ter, sobretudo, o controle da turma na hora que precisar fazer silêncio. A

alegria, a criatividade e a descontração foram aspectos relevantes apontados pelos discentes que, na realidade, são elementos que se identificam com a sua cultura. A questão da necessidade de o professor ter o controle da turma, além de ser amigo dos alunos, chamou a nossa atenção. As aulas dinâmicas, o bom humor do professor, bem como a sua capacidade de inovação, foram aspectos bastante ressaltados.

Lenine enfoca que o professor deve se relacionar bem com os alunos, mas, também, ser respeitado:

“Um bom professor é aquele que está no mesmo nível do aluno e sabe como obter o respeito do aluno sem agredi-lo. São aqueles que mesmo com bagunça conseguem dar aulas, apesar de saírem mortos de exaustos”.

Marlos Nobre reforça a capacidade de liderança nos docentes:

“Um bom professor é aquele que sabe ensinar de forma didática e saiba lidar com o aluno de forma que não seja grosseiro, mas, ao mesmo tempo, saiba controlar a turma em todos os momentos. Tem que ser um verdadeiro líder em sala”.

Enquanto isso, Luis Gonzaga chama a atenção para a importância do professor ser descontraído, criativo e alegre para tornar as aulas mais dinâmicas:

“Tem que ser descontraído e criativo. A criatividade deveria ser bastante trabalhada, pois aumentaria a capacidade de aprendizado. Tem que ter a mesma linguagem do aluno, ser competente e saber

interagir na sala de aula: os alunos teriam mais prazer em ir à escola, diferente daquele jovem que fica no fundo da sala”.

Encontramos em Zé Guilherme a questão da rotina e mecanização da atividade docente:

“São raros os professores que se importam com um momento de distração dos alunos. Os professores estão cansados pela grande quantidade de aulas nos colégios e, por isso, também estão mecanizados”.

Observamos, nas afirmações acima, o retrato da rotina e permanência de conteúdos desarticulados da vida e sem sentidos para os alunos. Como consequência, surgem o desinteresse e o excesso de conversas com ocupação do tempo em sala de aula com outras atividades alheias ao que está sendo ensinado, provocando o aumento do cansaço psicológico e mental do corpo docente.

A intensificação das atividades docentes é algo já identificado. Pérez-Gómez (2001) chama a atenção para o fato de que a maioria dos docentes está na sala de aula nos três expedientes, além do corre-corre das atividades para atender aos rituais da escola e as atividades extra-classe (preparação de fichas, de avaliações, correções etc), o que acarreta esse cansaço percebido pelos discentes bem como aulas pouco dinâmicas, repetitivas e, algumas vezes, com conteúdos considerados inúteis. A falta de concentração dos alunos também dificulta muito a tarefa docente.

Mônica Carvalho também deixa transparecer essa idéia, quando menciona que:

“Em relação às aulas, deviam ser mais dinâmicas e bem exploradas. Os professores estão “cansados”, pois ultimamente a quantidade de aulas em colégios diferentes é grande e faz com que eles fiquem um pouco mecanizados”.

Do desencontro da cultura escolar e da prática docente com a cultura juvenil surge a crise de autoridade dos professores ante o desinteresse dos alunos pelas coisas que ensinam. Ficam exaustos e cansados. A cultura juvenil é alegre, descontraída, afetiva, flexível, imagética e móvel enquanto a cultura escolar é homogênea, ritualística, burocrática, rígida e com seqüências que dificilmente sofrem alguma alteração. A cultura juvenil, experiencial e vivida no cotidiano, constitui a base cognitiva de suas visões sobre a natureza, a sociedade, suas decisões e formas de agir.

O fato de os alunos não respeitarem a presença do corpo docente é algo bastante evidenciado. Também a paciência e o jogo de cintura do corpo docente para conseguir dar o conteúdo, ignorando tanta inquietação, é algo que chama a atenção.

Percebe-se a intencionalidade no corpo docente em conquistar o aluno, se aproximando de cada um. Talvez, nessa busca, a autoridade do professor inerente ao ato educativo, com a preocupação em não ser autocrático, se dilua um pouco. Daí, encontrarmos na fala do corpo docente, expressões como: ser *mágico, artista, camaleão e matar muitos leões a cada dia* na sala de aula do ensino médio. Freire (1999) lembra a importância de se colocar limites à liberdade do aluno, como fundamental ao exercício docente.

Observa-se na sala de aula uma situação de justaposição de culturas sem que haja interação entre elas. No entanto, existe na sala de aula um “arco-

íris de culturas”, na expressão de Boaventura Santos (1995), mas, sem conformar nada esteticamente interessante como é o arco-íris.

Podemos concluir, de nossas reflexões, que os alunos que freqüentam a sala de aula do ensino médio são subjetividades sociais híbridas e multicoloridas; revelam uma vaga ausência de perspectiva do futuro, querem viver o presente com grande intensidade, apresentam uma forma de falar, de se comunicar, se expressar, se vestir e conviver, com características significativas da fase em que se encontram. Gozam de grande liberdade, iniciam a vida sexual muito cedo, apresentam uma frágil ligação com a família, nada acham que está errado (tudo é relativo e depende da escolha livre de cada um e cada uma), demonstrando a quase ausência de referências e critérios.

Surpreendem quando abraçam uma causa na qual se identificam como, por exemplo, a coreografia da apresentação dos jogos, na abertura dos jogos internos do colégio, momento em que expressaram muita criatividade, vida e harmonia nos movimentos do corpo, além da descoberta de habilidades desconhecidas e forte espírito de grupo. Adoram música, esportes, shows, televisão, videoclips, internet, cinema e shoppings.

Consumem bastante; buscam sempre o prazer; suas relações afetivas são mutáveis e sem grandes constrangimentos (“ficar” / “rolar”); apresentam grande sensibilidade (choram e riem com facilidade), mudam muito de atitudes, principalmente pela força do grupo de amigos; sentem-se inseguros em relação à profissão e ao futuro mercado de trabalho; mostram-se inquietos, com dificuldade para leitura e concentração, parecem desencantados com os valores: honestidade, verdade, compromisso social e responsabilidade das pessoas que governam a sociedade. Também o respeito aos pais e professores, bem como a qualquer autoridade, manifesta-se bastante difuso (rejeitam imposições),

fazendo-se necessário, principalmente por parte dos professores e demais educadores, um processo de conquista muito grande para poder viabilizar o trabalho educativo.

3.3 – Os ensaios da orquestra: o cotidiano da sala de aula

A partir do Diário de Campo, com observações de 40 (quarenta) aulas nas três séries do ensino médio, das entrevistas com os professores e escritos dos alunos, encontramos elementos que nos permitem tentar configurar a sala de aula na realidade do ensino médio.

A rotina e a burocratização fazem parte desse ritual. Sai professor, entra professor, coloca assunto no quadro de costas para os alunos enquanto os mesmos conversam sobre assuntos variados, parecendo desconhecer a presença do professor na sala de aula. A descontração do professor, convivendo com situações variadas na sala de aula, sem stress e perda de humor deixa evidente, por parte de alguns, a ausência do controle e manejo dos alunos na sala de aula.

Difícilmente observamos cobrança pontuada de algum trabalho ou tarefa de casa e nem vimos a rotina da exigência legal de fazer o controle das presenças dos alunos. Sentimos, também, um nível de paciência além do limite que conhecíamos, bem como a introdução dos assuntos sem explicitar a importância para a vida ou com qualquer outra articulação necessária.

A competência do professor reflete, também, a sua possibilidade de individualizar a comunicação com os alunos, considerando que a educação transforma pessoas e não turmas. No entanto, com turmas de 60 a 70 alunos é humanamente impossível tal intento. A perspectiva freireana tem tudo a ver com

a individualização dos sujeitos e com a atividade problematizadora para ultrapassagem da contradição educador/educando, na qual ambos se educam reciprocamente, realidade que parece longe da sala de aula.

Se a escola de ensino médio é uma escola de jovem, ela precisa assumir a juventude; acolhê-la na sala de aula, deixá-la falar, num processo dialético para a discussão, o conflito e a retomada de posições. A escola é organizada para atender o mundo adulto, e os adolescentes são considerados uma ameaça à ordem estabelecida e à paz familiar.

A escola, abrindo a cortina do mundo adolescente, compreenderá que neste palco há sonhos, fantasias, projetos, frustrações, projeções e conquistas. O chão favorável a isso é o diálogo, na acepção de Freire de educação como ato de liberdade, mostrando como se pode transformar a espontaneidade da experiência em uma comunicação germinadora da aprendizagem no exercício da pergunta/resposta.

As observações realizadas na aula nos remete para o total desinteresse dos alunos, mesmo havendo atividades para a nota e aparentando haver entre os alunos e os professores um ótimo relacionamento. Lembramos de Freire que alertava para a amorosidade, o rigor científico e a autoridade como inerentes ao ato educativo. Sentimos a falta da explicitação do objetivo pedagógico daquela atividade, parecendo que o motivo estava na falta de uma nota que precisava ser entregue, no prazo, à coordenação:

A professora de redação pede silêncio, várias vezes, mas, é pouco atendida. Sabe os nomes dos alunos. O grupo de trás sempre disperso. Inicia um sorteio para o trabalho sobre as crônicas, ficando três para cada grupo. Enquanto faz o sorteio, há grande barulho e inquietação. Os alunos chupam pirulito, geladinho, uma aluna dança sentada, outra canta baixinho, outra se olha no espelho, um aluno faz batuque na banca. A ordem das bancas é totalmente alterada. A professora chama atenção, mas o barulho continua. Uma aluna coloca a banca de costas para o quadro para conversar com o colega. A professora não se

altera. Alunos saem e não pedem licença... Ela marca a entrega dos trabalhos e avisa que a nota é necessária para entregar à coordenação... (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08 - 1ª série).

Essa realidade deixou transparecer a total ausência de manejo de classe bem como a justificativa de uma atividade para dar mais uma nota sem a explicitação necessária quanto à finalidade da mesma. A relação amistosa não foi motivo para justificar uma maior atenção às solicitações da professora.

Na aula de Física chamou a atenção o fato de que, apesar de o conteúdo trabalhado exigir maior concentração pela necessidade de alguns cálculos e o professor ter também um ótimo relacionamento com os alunos, eles ficaram dispersos e distraídos com outras atividades. Sentimos falta de exemplos mais próximos da vida dos alunos para facilitar a compreensão, a valorização daquele assunto e a conseqüente interação e diálogo entre o professor e o aluno. Os conteúdos mecanizados e repetidos, sem atribuição de significados pelos alunos talvez expliquem tamanha inquietação.

O professor coloca o assunto de Física no quadro e dá boa tarde. Interpretei como: agora, silêncio. Risonho, descontraído, com bom relacionamento com os alunos, tirando algumas brincadeiras. Depois retorna o assunto da última aula com perguntas. Durante a aula, junto à parede, há um grupo de alunos alheio ao que se passa na sala. Outros olham retratos. Três saem sem pedir licença. Uma aluna joga bolinha de papel num colega. Alguns olham desenhos, retratos, folders de viagem, trocam CDs. O professor está preocupado com a compreensão do assunto e faz várias perguntas. Algumas alunas chegam atrasadas, entram, não pedem desculpas e nem cumprimentam o professor. Uma aluna, mesmo estando distraída antes, pede para explicar novamente o assunto e o professor atende com muita presteza (DIÁRIO DE CAMPO, 08/11 - 2ª série).

Consideramos, também, o desejo demonstrado pelos alunos de serem tratados em sala de aula assuntos ligados ao seu cotidiano. No entanto, observamos contradição entre aquilo que os alunos solicitam e as suas atitudes, peculiaridade presente nessa fase da adolescência. Assim, numa aula de

filosofia, na qual alguns assuntos ligados às suas vidas cotidianas eram discutidos, a inquietação e a dispersão eram grandes. A juventude contemporânea é um fenômeno complexo e contraditório. Além disso, como vimos, a adolescência é um momento de dilemas e contradições na busca de construção de identidade e auto-afirmação. A constatação desse fato configura-se na aula de Filosofia:

O professor de Filosofia coloca exemplos do que se vê nos shopping centers, ressaltando a ideologia ligada ao consumo. Faz alusão, também, aos out-doors. O aluno sai sem pedir licença e o grupo de trás conversa muito. O professor continua dizendo que a realidade social do Recife não é vista na propaganda, o que se evidencia é o bem-estar da comunidade, o conforto e a realização. As injustiças e os sofrimentos não são evidenciados. A geração audiovisual, televisiva, a internet, tomam os espaços. Até onde você se encontra com você mesmo? O assunto era interessante; trata de aspectos da realidade cotidiana, mas simbolicamente a maioria dos alunos está alheia. Conversam e se distraem com outras atividades. O estagiário fala que a inquietação talvez fosse porque filosofia não reprova (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11- 1ª série).

Atribuímos tal fato ao grande número de alunos, à falta de conscientização e concentração, estando envolvidos com outras atividades, como, também, ao fato da disciplina não reprovar.

Nas outras aulas, constatamos que são transmitidos conteúdos acadêmicos e desinteressados, desligados e distantes da vida cotidiana, sem valorização da cultura juvenil, ignorando os saberes trazidos pelos alunos. Freire não dicotomiza a vida diária do rigor científico, o senso comum do senso filosófico, argumentando que o rigor científico vem de um esforço para superar o senso comum. Enquanto isso, Souza acena para a aprendizagem através dos conflitos sociocognitivos gerados entre os saberes que cada pessoa já tem consigo e as novas informações recebidas, surgindo daí uma nova síntese, a que ele chama de um processo de reconição e reinvenção gerando uma nova ressocialização.

Outro fato ocorrido na sala dos professores chama a nossa atenção pelo fato de o próprio professor saber que socialmente seu trabalho não é valorizado e confirmar tal suspeita no “espanto” percebido nos alunos:

Sala dos professores: ambiente agradável. Dois ventiladores, três mesas verdes retangulares com 30 cadeiras. Alguns mapas em local apropriado para uso dos professores. Cada professor tem um escaninho. Há na sala dois lixeiros, bebedouro com copos, garrafa de café, bolacha. No quadro de avisos consta horário geral, aniversariantes do mês, calendários de provas e entrega de notas e alguns avisos de datas de recolhimento de material e de provas, como também alguns pensamentos como: “No trabalho coletivo, o sucesso de um é o sucesso de todos”.

Alguns professores conversam e outros folheiam algo. Um professor tinha casado recentemente e sai nota no jornal. Ele diz aos colegas que os alunos perguntaram: “quem é a noiva?”. Os alunos estão admirados pelo fato do casamento do professor sair no jornal (DIÁRIO DE CAMPO, 13/08).

Constata-se a condição social do professor pouca valorizada. Nesse espaço, de forma rápida e superficial, ocorre o contato dos professores porque sempre estão isolados, fazendo tarefas ou corrigindo alguma coisa. Cada um vive o seu mundo.

No entanto, as observações abaixo revelam que a finalidade única do ensino está voltada para as provas e para o vestibular, com ênfase na memorização de “bizus”:

Há um estrado com um bureau para o professor. Sala modernizada, ampla, clara, com ar condicionado, cadeiras modelo antigo enfileiradas na posição tradicional. Quadro branco apropriado para pincel. Manda alunos pegarem a ficha. À medida que explica, pede para completar na ficha. Os alunos atrasados pedem licença. O professor solicita que sentem São quinze minutos para começar a aula. Manda anotar 26 funções do QUE. Cada função é ditada e copiada no quadro com exemplos. “Aprendemos separados a gramática e depois aplicaremos no texto por conta da prova do vestibular”. A aula é expositiva, com espaço para participação do aluno. “Se na prova, eu puser a frase ‘x’, qual a função do QUE?” Alguns respondem. O professor busca assuntos de outras séries e diz que o ‘bizú’ é importante. Um aluno está em silêncio, mas, totalmente alheio à aula. “Dou dica para não confundir na prova”. A turma atende e o professor está sempre preocupado com o silêncio, embora bastante descontraído. Chama a nossa atenção porque em

outras aulas não sentimos a preocupação e o controle com o silêncio (DIÁRIO DE CAMPO, 1ª série – 21/09).

Percebemos que ensinar é, na realidade, depositar informações na cabeça dos alunos. É o reflexo da educação bancária de Freire. A cultura juvenil não vai à escola ou vai à escola da vida, sem diplomas e aprovação de ano para ano e vestibular. Na sala de aula do ensino médio a prática docente e a cultura juvenil são espaços que se excluem mutuamente. O que passa pela sala de aula são escolarizações com metas e projetos materializados na transmissão de conteúdos. Não conseguimos identificar as relações que dão sentido aos dois grupos que circulam na sala de aula. Embora aparentando um bom relacionamento afetivo com a turma, a professora de geografia encontra dificuldades para os alunos escutarem as informações passadas com interesse. Eles preenchem o tempo com conversas e criam grande empecilho para o exercício docente. Sua aula foi um momento agitado e de difícil articulação:

Após o recreio, muita inquietação. Alguns alunos (2 ou 3) conversam na frente com a professora. Muita dificuldade de conseguir silêncio no início. Parece que não notaram a presença da mesma e ela fala da prova a ser realizada na 6ª feira, composta de 4 questões fechadas e 3 abertas, valendo 2 pontos cada. Ressalta a importância da correção dos exercícios 11, 12 e 13, do livro, para relembrar aspectos da prova. Muito paciente e carinhosa vai ao encontro dos alunos que conversam e separa o grupo: “meu anjo”, “meu amor”... Manda abrir os cadernos para correção dos questionários. Observo, ao lado e até onde posso, que os cadernos não continham respostas e que a maioria (quem escrevia) copia todas as respostas e não corrige como era de se esperar. Na correção alguns alunos pedem silêncio. “Gente, melhora a conversa!”. Dá exemplo prático quando falou da pressão atmosférica (jogadores). Um aluno faz uma pergunta; ela responde e diz que o aprofundamento se dá no 3º ano (DIÁRIO DE CAMPO, 10/11 – 1ª série).

Nesse contexto, o currículo se configura de acordo com Giroux, como uma teoria de interesse, refletindo visões particulares do passado e da atualidade que foram afirmadas ou descartadas. Também, estão presentes os

micros objetivos que evidenciam os conteúdos do curso sem a presença da reflexão. Materializam a classificação, a organização e a manipulação dos dados. Esse tipo de conhecimento ele também chama de conhecimento produtivo. Na mesma direção, Habermas o denomina de conhecimento técnico, representando o que pode ser medido e quantificado, sendo baseado nas ciências naturais e nos métodos hipotético-dedutivos ou empírico-analíticos (apud McLAREN, pp. 197, 203).

A abertura dos jogos foi o único espaço no qual presenciamos a explicitação plena da cultura juvenil, sem os controles de movimentos, vozes e espaços constantes na vida da escola:

Na semana que antecedeu os jogos a inquietação chama a atenção. Tudo gira em torno desse evento. A sala de aula parece um redemoinho de acordos, combinações de ensaios, roupas etc. Ficamos pensando como os jogos parecem mobilizar, na dimensão mais ampla possível, todos os alunos. Eles oferecem oportunidade de risos, bate-papos, namoros, danças, do lúdico, da espontaneidade e da alegria, do informal, da afetividade, do encontro entre os alunos e destes com todos os educadores. Este espaço é privilegiado para o encontro da vida informal e cotidiana dos jovens/adolescentes com o espaço escolar. Além dos objetivos citados acrescentaria: desenvolver a criatividade, espírito de iniciativa, capacidade de liderança, de fazer opções, de construção coletiva... (DIÁRIO DE CAMPO, 10/ 08).

Não é fácil retomar e reconstruir as disciplinas em função das relações que lhes dão sentido. A pressa é algo notório, ficando caladas as perguntas que justificam a sua presença no currículo. Urge tomar nas mãos o pensamento cultural desses dois grupos presentes na sala de aula: docentes e discentes.

O terceiro capítulo desenvolveu a visão do professor, a visão dos alunos e a configuração do cotidiano da sala de aula no ensino médio, considerando aspectos pertinentes ao nosso objeto de estudo: a prática docente no seu encontro/desencontro com a cultura juvenil.

Na concepção de educação dos professores no ensino médio destacou-se a preparação para o vestibular como o carro-chefe e direcionamento de todo o trabalho desenvolvido. Alguns docentes deixam transparecer a necessidade de uma formação integral, mas, admitindo ser inviável essa perspectiva, por conta do acúmulo de conteúdos do vestibular.

Como qualidades necessárias para enfrentar os desafios da sociedade atual e as demandas da cultura juvenil, colocaram um grande investimento nas relações interpessoais, na flexibilidade e ausência de autoritarismo e na atualização constante.

Em relação aos alunos, expressam a falta de limites, o desejo de liberdade e os dilemas enfrentados. Nesse contexto, apontaram a falta de respeito aos professores, o excesso de conversas na sala de aula, a vivência precoce da sexualidade com os seus problemas pertinentes e o egocentrismo. Consideram o excesso de diversões bem como dos estímulos visuais e auditivos como elementos que prejudicam a aprendizagem, aumentando a dispersão. A inversão de valores na sociedade atinge, de forma incidente, a visão de mundo dos adolescentes. A ausência dos pais na tarefa educativa dos filhos, aliada à desagregação familiar, são aspectos bastante ressaltados pelos professores, como dificultadores do exercício docente.

A articulação dos conteúdos das várias disciplinas com aspectos da cultura juvenil aparece como tarefa inviável, por conta dos conteúdos do vestibular.

Por parte dos alunos, alguns enxergam a escola como a segunda casa e como sendo local de encontro com amigos, além de preparar para o vestibular e para a vida. Alguns frisam que a escola esquece de ensiná-los a pensar por conta da grande ênfase no vestibular. Admiram professores alegres, criativos e

líderes. Reconhecem que as aulas são monótonas, observam que os professores demonstram cansaço e que nas aulas há muita bagunça. Gostam dos recreios, viagens, excursões e outras atividades escolares nas quais há interação e informalidade. Vivem, intensamente, a sua cultura na relação com os colegas, dentro e fora da sala de aula. Sentimos, na sua forma de agir, de vestir e de se comunicar, as influências dos meios de comunicação de massa.

Quanto à configuração do cotidiano da sala de aula, ocorre a transmissão apressada dos conteúdos, com pouca ou nenhuma participação dos alunos, dando-se ênfase às provas/simulados e “*bizus*” do vestibular. Dar conteúdos, fazer provas, entregar resultados à coordenação com pontualidade e evitar problemas de alunos para os coordenadores ou serviços pedagógicos, é a rotina do cotidiano escolar. Há entre alunos e professores um bom relacionamento, fato que amortece os problemas que poderiam emergir. A “pressa” e a “intensificação” das atividades dos professores chamam a atenção; os relacionamentos são superficiais, ninguém questiona o trabalho educativo realizado, os professores, mesmo entre seus pares, têm uma relação superficial. Sai professor, entra professor, coloca assunto no quadro e, assim, sucessivamente. Em nenhum momento é feita a chamada dos alunos; a cobrança de tarefas, quase não existe. A impressão que fica é que a grande maioria dos alunos procura estudar no dia anterior de cada prova para garantir a própria aprovação. Não tivemos a oportunidade de presenciar nenhuma reunião ou reflexão coletiva, pelo fato de não terem acontecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: encontro / desencontro com a cultura juvenil

As nossas considerações finais representam uma sinfonia inacabada, na qual outros maestros, cantores e músicos darão a sua contribuição sempre renovada, tentando, cada vez mais, ser fiel à partitura da música na sua integralidade. Tarefa complexa e difícil porque a inconclusão humana remete sempre para novas buscas, deixando sempre um saldo de inquietações, desejos e perguntas sem respostas.

A prática docente, no seu encontro/desencontro com a cultura juvenil na sala de aula do ensino médio foi o tema perseguido durante todo nosso trabalho. Enxergamos a escola como um espaço caracterizado por uma multiplicidade de experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diversas que se plasmam e se entrecruzam no cotidiano da sala de aula.

Analisar a prática docente no possível encontro/desencontro com os adolescentes, na ótica da diversidade cultural, implicou superar a visão homogeneizante, que os concebe de forma estereotipada, para compreendê-los na sua heterogeneidade enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, representações, com lógicas de comportamentos e hábitos específicos,

implicando em acolher, incentivar a buscar o diferente, enfrentar e trabalhar os conflitos; deixar que a crítica, a pergunta e os afetos borbulhem.

Nessa perspectiva, a polissemia aparece como um traço marcante das interações estabelecidas e entra em confronto com uma estrutura e uma dinâmica de funcionamento que prevê e propõe o pensamento unívoco. Assim, a vida na sala de aula está mergulhada numa tensão produzida pela contradição entre a diversidade cultural e a realidade pedagógica consolidada e direcionada pela lógica que confere legitimidade a um único conjunto de conhecimento.

A cultura docente integra, como elemento fundamental, a cultura escolar. Nesta, ela se especifica nos métodos e nas técnicas que utiliza na sala de aula, na qualidade e no sentido das relações interpessoais, na definição dos papéis e funções que desempenha, nos modos de gestão, de participação e tomada de decisões. Portanto, aprofunda cada vez mais a cultura escolar com suas normas, formas de agir, exigências, valores, mecanismos de produção e reprodução desse sistema, atitudes que reforçam os seus rituais. Os professores procuram atender todas as exigências burocráticas da escola, da melhor forma possível.

Com essa observação não pretendemos deslocar a prática do contexto maior da escola com seus determinantes sociais e históricos. Nosso recorte é, porém, necessário por termos concentrado os esforços e a atenção especulativa à prática docente em seu encontro/desencontro com a cultura juvenil.

A grande tarefa pedagógica parece ser cumprir o programa do vestibular e atender às exigências do calendário escolar. Em torno da transmissão dos conteúdos, regras são estabelecidas, comportamentos são determinados, normas e valores são aferidos. Realizando os ritos, ratificam sua permanência no grupo. Dessa forma, a cultura escolar é reforçada pela cultura

docente como forma de sobrevivência e defesa do seu próprio *modus vivendi*. A prática docente se pauta, portanto, fortemente nos códigos da cultura escolar, na qual o professor parece ser o elemento dominante, embora na estrutura social mais ampla ele não tenha essa posição.

Ao corpo docente compete a responsabilidade de integrar o adolescente em um conjunto de valores, normas, conhecimentos e perspectivas de ações, de significados e sentidos condensados pela cultura escolar que reflete uma visão hegemônica de mundo. A prática docente se organiza na perspectiva de moralizar, massificar e polarizar os comportamentos, sendo essa tarefa permeada de conflitos, oriundos das formas possíveis de resistência.

O exercício docente, geralmente, reflete uma ação mecanizada, burocrática e acrítica num enfoque técnico-academicista, na medida em que reproduz papéis, métodos e estilos habituais, sendo uma estratégia positiva para evitar conflitos com as famílias e a administração da instituição escolar. Na sociedade de mercado, os resultados acadêmicos se convertem em mercadorias, refletindo, muitas vezes, a ausência de aprendizagem relevante.

Na pesquisa desenvolvida no chão da escola de ensino médio, observamos o trabalho docente dirigido para os conteúdos específicos das disciplinas isoladas, o grande número de alunos em salas de aula, professores trabalhando em várias escolas, com número de aulas acentuado a serem ministradas nos três expedientes, enfrentando o dilema entre quantidade e qualidade do seu trabalho pedagógico. Soma-se a tudo isso a nossa constatação de que no espaço pedagógico não há a oportunidade para o tempo de reflexão e diálogo que qualificam a ação formadora.

Percebemos um certo movimento de aproximação e afastamento entre a cultura docente e a cultura juvenil, refletindo uma relação superficial entre

ambas. Isto facilita a manutenção dos estereótipos sobre os estudantes e o reforço de conservação do funcionamento da instituição escolar.

Observamos, nas salas de aula, a quase ausência de espaços para explorar a cultura experiencial dos alunos. Essa cultura apesar de estar construída por esquemas de pensamento e ação fragmentários, carregados de lacunas, insuficiências, erros, contradições, mitos e preconceitos, é a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre a qual se assentam as suas interpretações acerca da realidade, seus projetos de intervenção nela, seus hábitos essenciais e seus comportamentos cotidianos.

Consideramos que no horizonte da prática pedagógica o que é mais importante não são as declarações e intenções presentes na proposta curricular, mas, a experiência que é vivida pelo aluno. Nessa perspectiva, entendemos a cultura como jogo de intercâmbios e interações que é estabelecido no diálogo do processo ensino-aprendizagem onde ocorre a transmissão-assimilação. Nesse processo de aquisição, se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, no qual os sujeitos adolescentes dão sentido e significados ao que aprendem a partir de suas experiências como pessoas, nos mais diversos ambientes que freqüentam.

Os professores enfrentam grandes dificuldades para responderem às demandas insistentes de mudança e renovação, percebendo-se, em alguns, uma certa frustração ante as dificuldades de transmitir os conteúdos por conta da dispersão dos alunos. Pensamos que a razão das dificuldades enfrentadas são localizadas pelos docentes na falta de responsabilidade das famílias, na educação dos filhos e nas atitudes dos alunos influenciadas pelos meios de comunicação de massa, dificultando, sobremaneira, o exercício docente.

A pesquisa nos permitiu observar no dia-a-dia do cotidiano da sala de aula um certo cansaço dos docentes e pressa em tudo que realiza. A escola é

instada para responder às exigências do mercado, devendo, primeiramente, preparar, de forma adequada, para o vestibular.

Desse modo, a intervenção didática resume-se à escolha e à ativação dos meios para alcançar objetivos determinados de fora e *a priori*. O conhecimento especializado não surge da prática docente, mas se deriva de fora, e se aplica de forma técnica, refletindo uma versão pedagógica do modelo fordista, no qual uns elaboram o conhecimento e outros são responsáveis pela sua aplicação, consignando uma dissociação entre teoria e prática e dissolvendo a autonomia profissional do corpo docente.

Somos seres humanos dotados de razão, emoção, sensibilidade, corporeidade, linguagem, memória e estabelecemos diferentes contatos com os nossos pares e com a sociedade. Ante a necessidade de responder à complexidade da sociedade atual, a escola e o corpo docente poderiam repensar suas respectivas funções educativas para serem facilitadores do pensamento autônomo e crítico e das atitudes e capacidade de intervenção reflexiva.

Os conteúdos trabalhados na sala de aula do ensino médio ganham sentido se contribuir para o grupo de adolescentes superar os seus limites e ser ativo na recriação do mundo em que vive. A consideração da diversidade cultural na sala de aula do ensino médio pode ter importante papel na construção das identidades dos sujeitos envolvidos na educação escolar. Além da função de apreensão do conhecimento e de socialização, olhar para a diversidade cultural certamente levará a escola a ter um papel importante no processo de construção das identidades de raça, gênero e idades.

Não é pertinente, igualmente, ignorar as dimensões ideológicas das experiências juvenis sob pena de negar a base sobre a qual os alunos aprendem, falam e imaginam. A nosso ver, é essencial que os professores entendam como as experiências produzidas nos vários domínios da vida

cotidiana originam-se de múltiplos discursos e subjetividades e produzem diferentes vozes, que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e à sua existência na sociedade. Dessa forma, poderão penetrar nas emoções, motivações e interesses que constituem a voz dos sujeitos da cultura juvenil e criar espaços de aprendizagem (*momentum*).

Os professores, muitas vezes, caem na armadilha de definir o sucesso apenas através da transmissão dos conhecimentos, sem oferecer espaço para que os adolescentes contem as suas histórias e, depois, questionar a experiência que eles trazem à cena. Nas escolas há silêncio em relação à maneira como os professores e os alunos constroem, reconstróem e produzem os significados de suas vidas diárias. Os docentes precisam descobrir os interesses ideológicos ocultos, subjacentes à prática pedagógica, e sua habilidade de ensinar e aprender com os outros. Os estudantes são solicitados a examinarem os vários códigos (crenças, valores e pressupostos) que dão sentido ao seu mundo (engajar-se na dialética do indivíduo e sociedade).

A escola do ensino médio, segundo as diversas falas e significados expressos em nosso processo de pesquisa, é apontada como uma instituição única, soberana e inalterada, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Legítima e transmite a linguagem, os códigos e os valores de uma cultura hegemônica, “universal”, homogeneizadora, fixa, sistemática, legalista e conteudista, além de privilegiadora das vozes do mundo adulto e da razão, dificultando a interação e o diálogo entre a cultura docente e a cultura juvenil.

As estratégias metodológicas, utilizadas no desenvolvimento do nosso trabalho de investigação com os sujeitos professores e alunos, nos levaram a concluir que esses se identificam com diferentes significados, expressos em

múltiplas dimensões. Em relação à escola, professores e alunos concebem-na como local que deveria preparar para a vida em sociedade, dando, além dos conhecimentos, a formação dos valores, ensinando-os, principalmente, a pensar e a ter discernimento, bem como transmitindo os princípios da ética e da moral. No entanto, reconhecem que, de fato, o que acontece é a corrida para dar os conteúdos do vestibular. Os professores se queixam da inquietação, da falta de respeito e de concentração dos alunos, provocadas por várias razões, incluindo as influências dos meios de comunicação de massa e a ausência das famílias em relação aos filhos. Colocam que é quase impossível trazer a realidade dos alunos para a sala de aula por conta da quantidade dos conteúdos do vestibular. Por seu turno, os alunos apontam que as aulas são monótonas, com muito barulho e inquietação dos mesmos, além do cansaço demonstrado pelo professor diante de sua carga de trabalho, aludindo, também, à questão de conteúdos inúteis que servem para marcar o “X” na prova e para esquecer com pouco tempo. Sentimos nas suas falas, de forma implícita, a dificuldade de manejo de classe do professor, parecendo um pouco perdido nesse sentido. No entanto, os alunos gostam da escola, principalmente por ser um espaço favorável para conviverem com os amigos.

O investimento na relação interpessoal foi um elemento bastante evidenciado pelos professores, chamando a atenção para a ausência de espaço para o autoritarismo e a inflexibilidade. Os alunos ressaltam, também, a importância do professor chegar junto e ser amigo deles, mas, sendo líder e respeitado por todos. Demonstraram, como atividades preferidas no espaço da escola os momentos de convivência informal, como recreios, aulas-passeio, esportes e outros, nas quais a comunicação transparece de forma mais espontânea e alegre. Chama atenção a falta de ligação substancial dos alunos com os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Gostariam de discutir

assuntos ligados às suas vidas (sexualidade, drogas, dilemas da adolescência, etc.) e, ao mesmo tempo, cobram todos os assuntos do vestibular.

Na experiência vivida na sala de aula, os adolescentes, sujeitos centrais do processo educativo, articulam sua própria cultura na convivência com os colegas, numa multiplicidade de situações e conteúdos educativos. Os olhares, a falta das tarefas de casa, a troca de cd's, as conversas paralelas com comentários de shows, músicas, paqueras, passeios e outros elementos de sua cultura, acontecem de forma significativa e intensa na sala de aula, tornando o exercício docente um verdadeiro malabarismo. Além desses, há alguns que se isolam, ficando indiferentes a tudo que acontece, lendo revistas, escutando *walkman* ou desenhando coisas dispersas nos cadernos.

A prática docente deixa de ser um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão partilhada, provocando a alegria e a satisfação dos seus sujeitos e da cultura juvenil, sem desfrutar a beleza da interação de culturas diferentes, vivendo as possibilidades do autodesenvolvimento criador, na problematização, no diálogo e enfrentamento dos conflitos, buscando a sua superação, proporcionando uma nova forma de ver e agir no mundo.

Professores e alunos têm capacidade de encontrarem soluções para seus problemas, que facilitem a construção de um novo *modus vivendi*, se pararem e refletirem conjuntamente as coisas da escola, das suas vidas e do novo momento vivido. O conhecimento emancipatório de Habermas (apud MCLAREN, 1997, p. 203) faz ponte com a educação problematizadora de Freire (1975, p. 32) e a ressocialização de Souza (2001, p. 204). O conhecimento é intencionado; sempre dirigido para alguma coisa. O mundo existe para nossa consciência. Conhecer não é ato isolado, envolvendo intercomunicação, intersubjetividade e ato dialógico. Para isso, os professores e as professoras, de

forma coletiva, deveriam aprender e exercitar a análise crítica e o pensamento utópico, combinando a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade.

Somente quando as escolas, como esferas públicas e democráticas, provocarem espaços para o diálogo significativo, o grupo de estudantes terá oportunidade de aprender a linguagem da responsabilidade social. Os professores que assumem o papel de intelectuais transformadores tratam os estudantes como agentes críticos, questionam como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo e produzem conhecimento significativo, crítico e emancipatório, focalizando a experiência dos alunos que está intimamente relacionada com a formação das suas identidades.

Vista por esse ângulo, a escola poderá favorecer a convivência e o diálogo com a diferença e ser um espaço de debate e interlocução, favorecendo melhor integração pessoal e coletiva na superação de possíveis conflitos.

Acreditamos que a prática docente na sala de aula do ensino médio apresenta condições de viabilizar um espaço para a formação ampla do aluno e do professor, aprofundando as dimensões e habilidades do seu processo de humanização. O acesso ao conhecimento, às relações sociais e às experiências culturais diversas, oferece suporte para o desenvolvimento singular dos adolescentes como sujeitos socioculturais. Esse confronto dar-se-á entre os conhecimentos científicos ou formais do exercício docente e os saberes informais (educandos e seus grupos de referência).

A escola parece trabalhar com valores ideais sem atribuição de sentidos pelos alunos. Desconfiamos que essa separação de suas vidas seja um dos aspectos que agravam esse conflito. O jovem que frequenta o ensino médio tem projetos na cabeça, carrega traços e pulsações que a escola desconhece e, na realidade, não pode ignorar. Suas relações intersubjetivas, as atividades vivenciais, os requerimentos culturais, suas formas de passatempo, suas

limitações e possibilidades, são elementos que o jovem tem para desenvolver na escola. Como, então, construir autonomia num espaço para conteúdos curriculares, controle da disciplina e aprendizagem programada? O aluno, com sua vida, seu mundo, seus projetos, deseja encontrar espaço na escola. Ele precisa assumir a sua identidade, reconstruindo seu “eu” real como resultado do confronto do “eu” ideal com as situações existentes.

Isso poderia configurar o novo ensino médio anunciado pela LDB e DNC's que propõem uma organização curricular por áreas de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para formar o cidadão crítico e criativo numa perspectiva de educação integral. No entanto, o discurso legal, continua longe da realidade educativa, parecendo até que há desconhecimento nesse sentido por parte dos professores.

Constatamos que existe uma grande distância entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Como homens e mulheres, o grupo de adolescentes não representa coisas ou mero recipiente de culturas cristalizadas. Como pessoas, se movem e constroem enquanto humanos em movimento. Como aprendizes, professores e alunos buscam sentidos, direções e significados para suas vidas. O tempo anuncia experiência, cultivo, oferta, possibilidades e construção. As pessoas são concretas, com sonhos, fantasias, desejos e frustrações.

Uma aprendizagem só se torna significativa quando estabelecemos uma experiência e uma relação afetiva com o aprendido, buscando o seu significado para a nossa vida e para a sociedade em geral. Percebemos a sala de aula como um auditório no qual ocorre a atitude de escuta, passividade ou alheamento ao que se passa. O ensino, como foco central, e o professor, como transmissor de conhecimentos e informações, esperando que os alunos reajam igualmente aos conteúdos transmitidos. A educação, como está sendo, reflete

um encadeamento linear como a metáfora da corrente na qual um elo está rigidamente atrelado a outro.

O relacionamento mais próximo, estabelecido entre alunos e professores, pode, também, representar uma barreira ou obstáculo ao exercício docente, pela falta de equilíbrio entre amorosidade e rigor científico, afeto e firmeza.

Conforme verificamos, o bom professor, para o aluno, é, justamente, aquele que demonstra afeto e interesse, valorizando e respeitando o jovem, como também sendo respeitado. A sala de aula deve favorecer um clima de respeito em que qualquer pergunta seja bem acolhida, havendo limites nas brincadeiras entre os colegas, todos tendo direitos iguais e sendo incentivados a manifestarem idéias e sentimentos.

O professor precisa de condições para entrar na sala de aula e olhar para cada aluno acreditando nas suas possibilidades, sonhando com o que cada um possa vir a ser, enxergando em cada um a criatura única, cheia de riquezas inexploradas. A rotina na realidade cria hábitos cegos. A qualidade da escola é muito pouco discutida no sentido da reflexão: até onde está realmente atendendo aos desejos, necessidades e aspirações das novas gerações e contribuindo para a sua felicidade e seu projeto de vida?

Os saberes práticos e da experiência não são vistos como escolares e como conhecimento. O conteúdo está nos livros didáticos; são conhecimentos universalmente aceitos. O importante é reconhecer que o conhecimento é construído mediante uma rede de relações complexas que perpassam o nosso viver e o nosso sentir.

A sala de aula revela uma grande corrida para dar os conteúdos do vestibular. O corpo docente é bastante cobrado nesse sentido pelos serviços pedagógicos da escola, pelos alunos de maneira geral e, de forma muito

especial e enfática, pelos vestibulandos. E aí se instalam mais uma contradição e dilema que não têm fácil solução. Ninguém se questiona se é possível *educar* alguém sem conhecer suas vivências e convivências.

As várias disciplinas já apresentam muitas histórias para contar e não precisam se preocupar com as histórias dos alunos explicitando suas emoções, sonhos e decepções. A escola está comprometida com a educação intelectual e, na prática, devido às pressões recebidas, não dá conta de um trabalho noutra direção. Afinal, os professores são cobrados a prepararem os alunos para os exames (simulados do seu sistema de avaliação) e para os vestibulares, o que leva muitos deles a agirem e a pensarem assim, além de terem aprendido que o currículo formal é suficiente, porque contém o conhecimento sistematizado por disciplina, os conceitos, as definições e as informações científicas e culturais.

No entanto, o que referencia essa ótica é, apenas, uma abordagem reducionista, focalizando a inteligência, o raciocínio, o conhecimento programado e a aprendizagem linear. As questões da formação e do crescimento humano parecem não encontrar abrigo na forma de transmissão dos conteúdos das várias disciplinas. Não é possível educar e desenvolver a consciência crítica dos alunos ignorando e desconhecendo a sua vida fora da escola.

O excesso de racionalismo imbuído nos conteúdos transmitidos talvez seja uma das causas do atual desinteresse e fracasso da educação escolar, especialmente nesse nível de ensino. Enquanto isso, os saberes considerados espontâneos, habituais, ordinários, cotidianos, ingênuos, pré-científicos, ou seja, o saber do senso comum é ilustre visita que, em momentos raros e furtivos, frequenta a sala de aula do ensino médio.

Assim, a nossa inquietação se acentuou ante os objetivos defendidos pela escola, e a sua organização e funcionamento, caminharem distantes desses intentos. Atendem, prioritariamente, às exigências burocráticas e às pressões

externas, conservando os seus rituais e a sua burocratização. Percebemos dificuldades ou falta de oportunidades para conhecer e atingir os alunos, de forma mais incidente, face aos objetivos defendidos pela escola confessional.

A organização das disciplinas reflete a organização da sociedade. A cultura juvenil é negada pela cultura escolar, sofrendo, também, alguns estereótipos. Os conteúdos de ensino, o conhecimento escolar, são instrumentos e ferramentas necessárias para que os educandos possam construir e interpretar a vida social. As tarefas solicitadas e a forma de viver o exercício docente não capacitam para a reflexão e a análise crítica da sociedade. A prática atribui maior importância às disciplinas como física, matemática e química, herança de uma tradição positivista, que enxerga verdades absolutas na ciência.

A sala de aula é, no desejo, o local privilegiado para o professor formar e moldar valores, atitudes e comportamentos de solidariedade e de transformação de jovens a serviço de uma sociedade fundamentada no respeito ao próximo. Ainda não é um fato. Compreender as relações que se estabelecem na sala de aula exige do professor a capacidade de pensar a sua prática, tornar-se um professor reflexivo para dar sentido à sua experiência e transformá-la.

Para isso, a escola precisa oferecer-lhe condições de refletir para saber qual o impacto desejado com a ação escolar na sociedade: que tipo de pessoa se quer formar? O que se espera de sua ação na sociedade? Encontramos isso nas propostas pedagógicas ou projetos educativos das escolas; no entanto, observamos a falta de coordenação de ações educacionais consistentes na direção de um aluno crítico, com capacidade de atuar e intervir na sociedade, superando a cotidianidade e atingindo um conhecimento emancipatório e crítico.

Sabemos que a luta hoje gira em torno da constituição de sentido e não será possível construir alternativas sem convencer que a participação e a

solidariedade são necessárias e possíveis na sociedade, conformando outra racionalidade. Processos de conquista e sedução de uma competência cada vez maior parecem fundamentais para conquistar o humano. Competência que não se baseia somente na produtividade e na aprovação para o vestibular, mas na capacidade de fornecer espaços para que os adolescentes sejam protagonistas de um tempo novo com menos exclusão e injustiça social.

Percebemos, também, que os educadores e as escolas não conhecem esse discurso e essas idéias, presentes nos estudos relativos à diversidade cultural, ao multiculturalismo, aos estudos culturais e à pedagogia crítica, sendo referências emergentes e bastante discutidas no nível da Academia, mas, ainda distantes da escola do ensino médio.

Aproximá-las da instituição educativa e da formação continuada dos professores aparece como uma perspectiva que possa viabilizar mudanças nesse sentido, enriquecendo a interação e o diálogo entre a prática docente e a cultura juvenil. Uma nova síntese poderá surgir desse possível encontro ou desencontro no conflito, mas que, naturalmente, originará uma nova forma de ver e enxergar o mundo, as pessoas e a si mesmo. Possível caminho para deixar a consciência ingênua e caminhar para a consciência crítica e o pensar certo, proporcionando uma outra leitura do mundo e contribuindo para a felicidade e o projeto de vida das pessoas. Isso exige modificações profundas nas condições de trabalho do professor, mudanças na compreensão do conteúdo e dos processos educativos e outra organização da prática pedagógica capazes de dinamizar a prática docente na sua interação com a cultura juvenil.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISA: “PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: na sinfonia do ensino médio confessional”

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da pesquisa acima descrita. Nesse sentido, a sua participação será de fundamental importância. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

1 - CARACTERIZAÇÃO GERAL**1.1 - DADOS PESSOAIS:**

Nome: _____

Disciplina: _____

1.2 - ESCOLARIDADE

Formação superior:

() Graduação – Curso: _____

Ano de conclusão: _____

() Licenciatura () Sem licenciatura

Instituição: _____

() Pós-graduação – especialização - Em que? _____

() Mestrado? Em que? _____

1.3 - DADOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Em quantas escolas você trabalha?

Federal: _____

Estadual: _____

Municipal: _____

Privada: _____

Número de horas-aula semanal: _____

Tempo de trabalho na sala de aula do ensino médio: _____

Disciplinas que já lecionou no ensino médio: _____

Tempo de trabalho neste colégio: _____

Forma de ingresso: _____

Tempo dedicado para estudo/ preparação das aulas:

() Existe

() Não existe

() Não precisa porque já ensina a disciplina há muito tempo.

Você exerce alguma outra atividade profissional além do magistério?

() sim. Qual? _____ Instituição: _____

() não.

Atividades de formação continuada articuladas pela escola:

() sim () não

Assuntos:

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: “PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: na sinfonia do ensino médio confessional”

ENTREVISTA

Estimado(a) professor(a):

O objetivo deste estudo é analisar a concepção e a prática docente frente às manifestações (demandas, interesses) do grupo juvenil na sala de aula do ensino médio. As respostas dadas serão confidenciais e processadas de forma global.

Na medida em que as questões forem sendo formuladas, a pesquisadora fará as complementações necessárias.

Os resultados desta pesquisa serão comunicados ao grupo pesquisado. O mais importante é a **sua participação**; ela é essencial para o sucesso deste estudo.

Desejamos dar alguma contribuição positiva à realidade pesquisada.

Desde já, nossos agradecimentos,

Prof. Maria do Carmo Sousa Motta

1 – CULTURA DOCENTE – SOBRE O DESEMPENHO PROFISSIONAL

1 – Como você se sente na profissão de professor/a de ensino médio?

2 – Qual a sua concepção sobre Educação?

3 – Qual o objetivo do ensino médio?

2 – CULTURA DOCENTE/CULTURA JUVENIL

4 – Para você, que qualidades deve ter o/a professor/a para atender às exigências / demandas atuais, considerando a realidade da cultura juvenil?

5 – Qual a sua atitude diante das conversas ou outras manifestações na sala de aula?

6 – Como você caracteriza os adolescentes que freqüentam a sala de aula do ensino médio?

7 – Na sociedade pós-moderna, que fatos incidem mais diretamente na realidade da cultura juvenil?

8 – Discute-se muito que a realidade do/a aluno/a deve ser trazida para a sala de aula. Isso é viável? Como? Exemplifique.

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: “PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: na sinfonia do
ensino médio confessional”

Aluno (opcional): _____

Série: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Redação: **O que a escola significa para você?**

Aspectos importantes a serem considerados: relação com a escola (como se sente, expectativas – relação com o saber / conhecimento) – significado da sala de aula – características do “bom professor” – atividades que mais gosta de realizar – articulação das aprendizagens da escola com a sua vida – assuntos importantes que gostaria de tratar na sala de aula – relação com os colegas.

ANEXO 4

PESQUISA: “PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: na sinfonia do ensino médio confessional” CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS SUJEITOS (PROFESSORES/AS) DA PESQUISA

QUADRO 1

DISCIPLINAS	SÉRIES	ESCOLARIDADE / ANO DE CONCLUSÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	AULAS SEMANAIS	DISCIPLINAS QUE JÁ LECIONOU	ANOS DE TRABALHO		FORMA DE INGRESSO
						E.M.	NESTE COLÉGIO	
Língua Portuguesa (Gramática)	1ª	- Comunicação Social (UNICAP) - 1980 - Lic. em Letras / Inglês (UNICAP)	Escolas privadas: 5	70	Redação – L. Portuguesa	22	05	Convite/ Entrevista
Língua Portuguesa (Redação)	2ª	- Letras (UNICAP) – 1974 - Espec. em Lingüística da Língua	Estadual: 1 Privadas: 4	40	Gramática – Literatura – Redação	25	12	Convite/ Entrevista
Língua Portuguesa (Redação)	1ª	- Psicologia (FAFIRE) - 1973 - Letras (UNICAP) – 1989	Escolas privadas: 2	36	Redação	12	05	Convite/ Entrevista
Educação Física	1ª	- Lic. em Ed. Física (FESP) - 1974 - Pedagogia (FESP)	Escolas Privadas: 2	30	Ed. Física	30	12	Convite/ Entrevista
Física	1ª	- Engenharia (UFPE) (não concluído)	Escolas privadas: 4	54	Física	07	06	Convite / Entrevista
Biologia	1ª, 2ª, 3ª	- Ciências Biológicas (UFPE) – 1980	Escolas privadas: 5	70	Química	27	13	Convite/ Entrevista
Biologia	3ª	- Ciências Biológicas (UFPE) - 1984 - Pós-graduação em Biologia Geral	Escolas privadas: 7	54	Biologia	20	07	Convite/ Entrevista
Geografia	1ª	- Ciências Sociais (FAFIRE) – 1971	Escolas privadas: 2	26	Inglês; Geografia, História	20	17	Teste seletivo
História	2ª	- Bach. em História (UNICAP) – 1996 Especial. em História de Olinda e Recife (FUNESO)	Escolas privadas: 4	44	História	03	01	Convite/ Entrevista
História	3ª	- História (UFPE) 1978 - (sem licenciatura)	Escolas privadas: 5	40	História Geral e do Brasil	30	12	Convite/ Entrevista

Geografia	3ª	- Lic. em Geografia (UFPE) - 1995	Escolas privadas: 6	60	Geografia	10	05	Convite/ Entrevista
Filosofia	1ª	- Grad. em Filosofia (PUC-PR) 1987 - Espec. em Teologia (UNICAP) - 1991	Escolas privadas: 3	34	Filosofia; Ensino Religioso	14	09	Convite/ Entrevista

ANEXO 4 (Continuação)

**PESQUISA: “PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: na sinfonia do ensino médio confessional”
CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS SUJEITOS (PROFESSORES/AS) DA PESQUISA**

QUADRO 2

- DISCIPLINAS	SÉRIES	TEMPO PARA ESTUDO	ATIVIDADE EXTRA - MAGISTÉRIO	FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA	LEITURAS FREQUENTES	PRODUÇÃO ESCRITA
Língua Portuguesa (Gramática)	1ª	Sim	Não	Não	Revistas e jornais, livros literários	Apostilas
Língua Portuguesa (Redação)	2ª	Sim	Não	Não	Revistas e jornais, livros literários	Não
Língua Portuguesa (Redação)	1ª	Sim	Não	Sim (início do ano – Semana Pedagógica)	Revistas e jornais, livros literários	Não
Educação Física	1ª	Não	Não	Não	Não	Não
Física	1ª	Sim	Não	Sim (início do ano – Semana Pedagógica)	Revistas e jornais, livros científicos	Apostilas
Biologia	1ª, 2ª, 3ª	Sim	Não	Não	Revistas e jornais, livros científicos	Apostilas
Biologia	3ª	Não	Não	Não	Revistas e jornais, livros científicos	Apresentação de trabalhos
Geografia	1ª	Sim	Não	Não	Revistas e jornais, livros literários	Apostilas
História	2ª	Sim (para elaboração de provas)	Não	Não	Revistas e jornais, livros científicos	Apresentação de trabalhos

História	3ª	Sim	Não	Não	Revistas e jornais, livros literários e científicos	Apostilas
Geografia	3ª	Sim	Não	Não	Revistas e jornais, livros científicos	Apresentação de trabalhos
Filosofia	1ª	Sim	Não	Não	Revistas e jornais, livros literários	Não

ANEXO 5

PESQUISA: “PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: na sinfonia do ensino médio confessional”

MAPEAMENTO DAS RESPOSTAS DOS (AS) PROFESSORES (AS) – ENTREVISTAS ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN

T E M A S												
SUJEITOS DA PESQUISA	1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO		2. VISÃO DO ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO		3. FATOS SOCIAIS QUE INCIDEM NA REALIDADE DA CULTURA JUVENIL			4. CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR(A) PARA ATENDER ÀS DEMANDAS DA SOCIEDADE E DA CULTURA JUVENIL		5. POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES COM A VIDA DOS ADOLESCENTES		
	SUB - TEMAS											
PROFESSORES	1.1. Preparar para a vida / cidadã / formação	1.2. Preparar para o vestibular	2.1. Ausência de limites	2.2. Enfrentando dilemas	3.1. Fatores midiáticos	3.2. Desagregação familiar	3.3. Inversão de valores	3.4. Fatores sócio-econômicos-culturais	4.1. Competência interpessoal	4.2. Competência técnica (atualização)	5.1. Há dificuldades, mas é possível	5.2. É inviável (conteúdos do vestibular)
1. Beatriz Novaes	-	1	-	1	3	1	5	-	1	1	-	1

2. Chiquinha Gonzaga	-	3	2	6	1	1	4	-	19	2	1	-
3. Gabriela Barros	2	1	3	4	1	1	-	1	6	1	1	-
4. Lígia Amado	6	1	3	6	-	1	1	-	8	1	-	1
5. Maria de Barros	1	1	1	-	-	1	-	-	3	1	-	1
6. Paola Regina	-	1	2	-	-	1	4	-	5	-	-	1
7. Clóvis Pereira	-	1	-	-	4	-	-	-	3	1	-	1
8. Fernando Borges	2	1	-	1	-	-	-	1	3	-	1	-
9. Guedes Peixoto	2	2	4	3	3	8	-	2	3	1	-	1
10. Levino Ferreira	-	-	3	3	-	4	3	-	5	-	1	-
11. José Menezes	3	2	-	3	1	2	1	-	4	1	1	-
12. José Ursinino (Duda)	-	2	-	2	-	3	1	1	5	-	-	1
TOTAIS	16	16	18	29	13	23	19	05	65	09	05	07

OBS. Os números se referem à frequência em que cada sub-tema foi mencionado na fala de cada professor(a).

ANEXO 6

PESQUISA: “PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: na sinfonia do ensino médio confessional”

**MAPEAMENTO DAS RESPOSTAS DOS (AS) PROFESSORES (AS) – ENTREVISTAS
ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN**

VARIÁVEIS DE ALGUNS SUB-TEMAS

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	2. VISÃO DO ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO	3. FATOS SOCIAIS QUE INCIDEM NA REALIDADE DA CULTURA JUVENIL	4. CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR(A) PARA ATENDER ÀS DEMANDAS DA SOCIEDADE E DA CULTURA JUVENIL
---	--	---	--

1.1. Preparação para a vida social / cidadão Formação integral	9 6	2.1. Ausência de limites 2.1.1 Tratamento Desrespeitoso	13 05	3.1. Fatores Midiáticos 3.1.1. Muitas informações, pouco estudo 3.1.2. Influência dos meios de comunicação de massa 3.1.3. Diversidade de diversões	05 05 02	3.3. Inversão de valores 3.3.1 – Ausência de valores agregados (ética, respeito, honestidade, sentimento, valem o novo, o útil, o belo, culto à riqueza) 3.3.2. Ausência de critérios 3.3.3. Drogas	1 3 0 3 0 3	4.1. Competência inter-pessoal 4.1.1. Compreensão, amor (“toque”), chegar perto, conquistar). 4.1.2. Diálogo 4.1.3. Sensibilidade 4.1.4. Identificação (gírias, shows, etc.) 4.1.5. Não ser autocrático (flexibilidade)	28 12 09 06 10
SUB-TOTAIS 1	15		18		12		1 9		65
		2.2. Enfrentando dilemas 2.2.1. Sexualidade precoce 2.2.2. Perdidos / alienados 2.2.3. Egocentrismo 2.2.4 Agressivos / inseguros 2.2.5 Viver o hoje 2.2.6 Conflito da opção do vestibular	07 06 05 05 04 02						
SUB-TOTAIS 2			29						
TOTAIS	15		47		12		1 9		65

Obs.: Os números se referem à frequência em que cada variável do sub-tema foi mencionada na fala de cada professor.

ANEXO 7

PESQUISA: “PRÁTICA DOCENTE E CULTURA JUVENIL: na sinfonia do ensino médio confessional”

MAPEAMENTO DOS SIGNIFICADOS EXPRESSOS PELOS ALUNOS (REDAÇÕES)

ASPECTOS	QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS
Visão da escola: (real) - 2ª casa 08 - Preparar p/ mercado de trabalho 18 - Preparar p/ o vestibular 25 - Algo pesado / enfadonho 20 - Ambiente de encontro com amigos 24 - Local aquisição conhecimentos 10	
Visão da Escola: (ideal) - Preparar p/ vida social / cidadão 22 - Ensinar a pensar / discernir 20 - Articular conhecimentos c/ aspectos da vida 26 - Preparar para escolha da profissão 08	
Sala de aula: - Local / excesso de brincadeiras 25 - Aulas monótonas / cansativas 23	
Professores: - Cansados / desmotivados 20 - Qualidades que deveriam ter: - <i>Domínio da classe / autoridade</i> 21 - <i>Alegria / criatividade</i> 18 - <i>Ser amigo dos alunos</i> 24	
Conteúdos: - Inúteis 15 - Dicotomia teoria / prática 12 - Desarticulação com a vida dos adolescentes 26	
Assuntos que gostariam de discutir: - Sexualidade 20 - Mudanças / adolescência 18 - Significado / cidadão 15 - Drogas 22 - Violência 20 - Política / cultura / arte 12 - Miséria / fome 10 - Desemprego 22 - Saúde 10 - Opção profissional 09	
Atividades escolares mais apreciadas: - Fazer amigos 20 - Conversar (novelas, shows, músicas, filmes, etc) 19 - Recreios 20 - Viagens pedagógicas 15 - Excursões 12 - Esportes 10 - Trabalho de grupo 12	
Bom aluno: - Sabe ser amigo 18 - Tem boa comunicação 15 - É responsável / esforçado 20 - Questionador / crítico 09	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES e OLIVEIRA, I. B. Uma história da Contribuição dos Estudos do Cotidiano Escolar ao Campo de Currículo. In LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000 (Série Prática Pedagógica).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BORAN, J. **O futuro tem nome: juventude - sugestões críticas para trabalhar com jovens**. São Paulo: Paulinas, 1994 (Igreja dinâmica).

BRASIL / CNE / CEB. Res. CEB nº 03, de 26/06/98. Institui as **DCN para o Ensino Médio**.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000 (Papyrus Educação).

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPOS, S. e PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G. et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CANEN, A. Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: Desafios Curriculares para o Novo Milênio. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNEIRO, A. M. **Os Projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio**. Brasília, DF: Interdisciplinar, 2001.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

CASTELLS, M. et alli. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAVALIÉRI, A. M. V. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: Debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Iniciação à Competência Reconstitutiva do Professor Básico**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G. et al (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DOLL Jr., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 73, Campinas: CEDES, 2000.

_____. _____. n. 74, Campinas: CEDES, 2001.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais** – uma visão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária** – ruptura, memória educativa, territorialidade - o desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. 386 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-

Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e Interculturalismo nos Processos Educacionais. In: LINHARES, C. F. et al. **Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e TERRA, 1985.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

GIROUX, H. A. & McLAREN, P. Formação do Professor como uma Esfera Contra-Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. A. & SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a Vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Jovens, Diferença e Educação Pós-moderna. In: CASTELLS, M. et alii. **Novas Perspectivas Críticas da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica** – Cartografias do Desejo. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. **A organização de currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KANT, I. **O que é Aufklärung**. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002 (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras, 1998.

McLAREN, P. **A vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad.: Lúcia Pellanda Zimmer... (et all). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENGA, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: Políticas e Práticas. Campinas: Papyrus, 1999.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

NUNES, C. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais).

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSOWSKI, C. I. (Org.). **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. **O lugar do ensino médio na educação básica**, v. 28, nº 113, out./dez. 1999. Brasília: AEC, 1999.

REVISTA VEJA. Edição Especial Jovens, nº 24, ano 36 (Veja 1813). Editora Abril, agosto de 2003.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

_____. **A Crítica da Razão Indolente.** Contra o desperdício da experiência. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

SANTOS, J. F. dos. **O que é pós-modernismo.** 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA e MOREIRA, A. F. (Orgs). **Territórios Contestados.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da (Org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-100.

SOUZA, J. F. **Atualidade de Paulo Freire:** contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço, 2001.

TARDIF, M.; BORGES, C. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação . In: **Educação e Sociedade**, nº 74, p. 11-22, abril, 2001.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade.** Revista quadrimestral de Ciência da Educação – CEDES, nºn 73. 2000, p. 209-244.

THERRIEN, J. e LOIOLA, F. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação e Sociedade**, CEDES, nº 74, 2001.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TURA, M. de L. R. **O Olhar que não quer ver**: histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2001.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do Professor de Didática**. Campinas : Papyrus, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.