

JOVENS DAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE SANTA MARIA: ESCUTA, DIÁLOGO E A PERMANENTE LÓGICA ESCOLARIZANTE¹

Elisete Medianeira Tomazetti - UFSM
Sueli Salva- UFSM

Resumo

Este artigo se propõe a apresentar alguns dados da pesquisa Educação e Juventude: jovens das escolas públicas de Ensino Médio de Santa Maria realizada pelo grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio da Universidade Federal de Santa Maria, concluída em 2011. A pesquisa teve como objetivo construir uma investigação diagnóstica e reflexiva sobre o jovem das escolas públicas de Ensino Médio. Neste artigo apresentamos algumas reflexões construídas a partir do diálogo com os jovens, destacando a importância da escuta, possibilitando aos jovens expressarem o que pensam sobre a escola, discursos que nos possibilitam problematizar a instituição escolar. A pesquisa foi realizada agregando metodologias de pesquisa quantitativa e qualitativa. Neste momento enfatizaremos os dados construídos através da metodologia de caráter qualitativo, denominada Grupos de Diálogo, que revelam a fragilidade do diálogo entre professores e alunos nas escolas de Ensino Médio, a falta de sentido para a escolarização nesta etapa do ensino, metodologias ineficientes.

Palavras-chave: Ensino Médio, processo de escolarização, juventude, diálogo e escuta.

Introdução

No ano de 2008, a partir do projeto de pesquisa *Educação e Juventude: jovens das escolas públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS* iniciamos um estudo sobre os processos formativos dos jovens nas escolas de Ensino Médio. A pesquisa teve como objetivo: construir uma investigação diagnóstica e reflexiva sobre o jovem das escolas públicas de Ensino Médio em Santa Maria/RS. Para tanto utilizamos dois métodos de produção de dados: quantitativa, através um questionário aplicado a 370 jovens, e qualitativa através de “grupos de diálogo”.

Este artigo apresenta alguns dados construídos a partir da metodologia “grupos de diálogo”, momento em que os jovens expressam as fragilidades do processo de escolarização no ensino médio, a falta de sentido neste nível de ensino, a dificuldade do diálogo entre professores e alunos e as metodologias ineficientes. Iniciaremos com um aprofundamento acerca da metodologia de pesquisa utilizada, com ênfase nos “grupos de diálogo” e posteriormente a análise dos dados apontando o que os jovens expressam sobre o ensino médio e qual a proposta pedagógica, na opinião dos jovens, atenderia os seus anseios.

Os Grupos de Diálogo - metodologia qualitativa

A segunda etapa da pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida com base na metodologia *Choice Work Dialogue, grupos de diálogo*, que considera o processo

¹ Este artigo resulta da pesquisa “Educação e Juventude: Jovens da escola públicas de Santa Maria/RS”, desenvolvido pelo grupo Filosofia, Cultura e Ensino Médio (FILJEM) concluída em 2011. Participaram dessa pesquisa as duas autoras, Nara Viera Ramos (UFSM), Adriano Machado Oliveira (UFSM) e Vitor Schlickmann que também participaram da reflexão para a elaboração deste artigo.

investigativo também como processo de aprendizado em que os participantes têm oportunidade de acessar informações, fazer conexões entre fatos e circunstâncias, perceber conflitos e se engajar em um processo coletivo no qual é possível apreender em que medida ocorrem mudanças de opiniões quando as pessoas têm acesso a informações e dialogam sobre determinado assunto. O pressuposto dessa metodologia aplicada através do diálogo procura romper com a lógica da constatação, buscando a construção de oportunidades para que os jovens possam exercitar coletivamente diferentes reflexões sobre o tema da investigação (RIBEIRO, et. al, 2005).

A metodologia “grupos de diálogo” possui um roteiro que deve ser seguido. O primeiro passo é dado ainda durante a aplicação do questionário quando os jovens são consultados sobre a possibilidade de participarem de uma segunda etapa da pesquisa. Os que sinalizaram positivamente ao convite foram convidados a participar do “grupo de diálogo” realizado, durante dois turnos, nas dependências da Universidade Federal de Santa Maria. O “grupo de diálogo” também possibilitou que entre os jovens houvesse troca de informações sobre diferentes temas que envolvessem as suas trajetórias de vida, bem como sobre particularidades vivenciadas nas escolas em que estudavam.

“O diálogo como método pressupõe que os participantes sejam capazes de ouvir uns aos outros e de interagir sem que a defesa de determinada opinião desprezasse as demais” (RIBEIRO, et. al., 2005, p.13). No diálogo não há disputa, o objetivo é que uns aprendam com os outros. O discurso expresso durante o diálogo é representativo de interesses específicos de cada jovem, pois todos têm vez e voz para expressá-lo. De acordo com Ribeiro, et. al, (2005), as regras para a realização dos grupos são fundamentais para que ocorra uma interação qualificada entre os envolvidos em busca de pontos comuns que revelem tendências sobre determinadas questões de interesse público. Desse modo, possibilitar que cada participante tenha sua vez é imprescindível para que realmente ocorra o diálogo. Essas regras foram expressas de forma clara na primeira plenária da manhã, no início do encontro. Neste primeiro momento os jovens também receberam os “Cadernos de Trabalho²”.

Os jovens iniciaram as atividades direcionadas para o diálogo participando da primeira plenária. Após as orientações do facilitador, os jovens se apresentaram e expressaram, em breves palavras, as suas principais preocupações relativas ao Ensino Médio.

² O “Caderno de Trabalho” tem como título “Que Escola de Ensino Médio Queremos?” Ele se constitui num material de uso dos jovens. O caderno contém o roteiro para o diálogo onde são apresentados os objetivos do grupo, a agenda do dia, as diferenças entre disputar e dialogar, os compromissos dos participantes e três diferentes cenários de ensino médio. O caderno segue o modelo construído pelo IBASE em 2005 e utilizado na pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia”.

Imediatamente foram conduzidos para outro local onde, em pequenos grupos, por um período de uma hora, foram estimulados a conversar mais profundamente sobre as suas preocupações com a escola de Ensino Médio. Esse diálogo foi registrado, sistematizado e, posteriormente, apresentado na plenária com o intuito de identificar as semelhanças e diferenças nos diferentes grupos.

No turno da tarde, os pequenos grupos novamente se reuniram após breve orientação do facilitador. Reunidos, os jovens leram as informações contidas em cada cenário e dialogaram, de forma mais aprofundada, sobre cada proposta de Ensino Médio contida no Caderno de Trabalho. Cada cenário explicita um tipo de Ensino Médio: Cenário 1: *Uma Escola que Auxilie o Jovem a Construir um Sentido para sua Vida*. Nesse cenário a escola é concebida como um lugar onde aprender significa compreender a vida e criar um sentido para ela e que, simultaneamente, seja uma maneira de viver, uma abertura a novos mundos e também um espaço em que se encontre o prazer e o outro, e, acima de tudo, se encontre a si mesmo. Cenário II *Uma Escola que Prepare para o Vestibular* - nesse cenário a escola tem como objetivo preparar o aluno para a universidade. Todas as estratégias utilizadas por essa escola priorizam a qualificação e bom desempenho dos alunos nas provas de vestibular e PEIES³, oportunizando o ingresso no Ensino Superior. Cenário III *Educação Profissional – Ensino Médio Técnico* - nesse cenário, a escola oferece formação profissional em uma determinada área. Ao final dos três (3) ou quatro (4) anos de curso, o aluno estaria em condições de ter uma profissão e buscar um emprego. O nome dado a esse tipo de ensino é Educação Profissional de Nível Técnico.

As três propostas apresentadas no “Caderno de Trabalho” deveriam ser consideradas como possibilidades de fomento do diálogo e, a partir delas, os jovens poderiam criar seu próprio projeto. Ao concluir os trabalhos em grupo, os jovens se reuniram novamente na plenária, onde apresentaram suas propostas. Novamente foram destacadas as semelhanças e diferenças entre os grupos, sempre levando em consideração o número de jovens participantes em cada um. Já ao final da plenária os jovens foram convidados a dar um recado às pessoas que tomam as decisões políticas no país.

Escuta e diálogo: a voz dos jovens e as fragilidades do processo de escolarização

Hemos de aprender a escuchar, a reconocer las características de la experiencia juvenil tal cual es, sin pretender imponerles las categorías, los hábitos mentales y los modos de pensar propios de los adultos (MELUCCI, 2001, p. 134).

³ Programa de Ingresso ao Ensino Superior – desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria desde 1995.

A partir da década de 90, no Brasil, os pesquisadores começaram a se preocupar mais intensamente com o segmento juvenil, influenciados pelas estatísticas que apontavam o percentual de 34,26% de jovens entre 15 e 29 anos. O alto índice populacional vem acompanhado de problemas e potencialidades que envolveram a juventude em todo o país, seu processo de escolarização, especialmente no ensino médio. Nosso estudo tem o objetivo de problematizar a instituição escolar de Ensino Médio na sua relação com o jovem. Neste contexto o diálogo nos parece ser um caminho profícuo para se obter os resultados esperados e, também, nos possibilitar romper com as perspectivas associadas à negatividade que foram criticadas por diversos pesquisadores de juventude, entre eles Pais (1990).

Para o pesquisador, a perspectiva dos jovens como problema deve conter o olhar do próprio jovem. Em sua opinião, deveríamos buscar saber se os jovens veem esses como “seus problemas”. Esse questionamento serve para orientar outra perspectiva, isto é, “transforma o problema social da juventude em problema sociológico”. O autor argumenta que “toda interrogação é um produto da incerteza ou uma pressuposta tentativa de desmistificação de uma certeza dada como inquestionável” (PAIS, 1990, p. 144).

Essas incertezas em relação aos jovens também nos encaminham a pensar sobre as incertezas em relação à sociedade que, de acordo com Melucci (2001), pode ser compreendida a partir da perspectiva dos jovens, pois estes “são os principais protagonistas das dramáticas transformações que afetam a sociedade contemporânea, quem as experimenta de modo mais direto” (MELUCCI, 2001, p. 134). Um dos modos de compreender os jovens é escutando-os. A escuta tem como princípio fundador a crença de que o outro tem algo legítimo a dizer. Os jovens, em muitos momentos, sinalizam que desejam ser escutados, quer seja por meio de suas manifestações culturais, quer seja por atos de rebeldia, quer seja pelo silêncio, pela quietude, como forma de protesto pela incapacidade do mundo adulto de com eles dialogar. Freire (1996), nos lembra que somente escutando o outro aprendemos a falar com o outro.

De acordo com Fabbrini e Melucci (2000), só os jovens podem falar de si e sobre si mesmos. Somente eles podem informar sobre o que sentem e sobre o que lhes ocorre. Desse modo, escutar a palavra dos jovens através das pesquisas acadêmicas, dar legitimidade a essa palavra, torná-la pública e subsidiar a construção de novas políticas públicas torna a expressão da palavra juvenil um ato político. O ato político pode instituir-se à medida que um sujeito expressa a sua forma de posicionar-se no mundo, a qual se intensifica na medida em que ganha visibilidade, conforme Salva (2008).

De alguma forma, as vozes dos jovens abrem brechas para que sejam vistos e escutados na escola, muitas vezes, sem eco. Especificamente nos “grupos de diálogo”, o

exercício era ouvir a voz dos jovens – vozes que apelam para serem escutadas, vozes que muitas vezes são silenciadas, nem sempre porque elas não são ditas, mas porque elas não têm reconhecimento e legitimidade, pois, segundo os próprios jovens: “*Não é que não deixam a gente falar, a gente até pode falar, mas não escutam e nada acontece*” (17/04/2010).

Como educadores compreendemos que esse não é um exercício simples, que compreender a linguagem dos jovens requer uma aproximação com o universo juvenil, com o novo modo de ser jovens. Compreendemos também que há um tempo cronológico que nos separa dos jovens. Esse tempo não é marcado apenas pela sua passagem cronológica, mas pelas diferenças que se apresentam na sociedade hoje, que difere em muitos aspectos daquela passada, mesmo que esse passado seja próximo. O tempo em que éramos jovens já não serve de parâmetro para os jovens de hoje, dadas essas diferenças. Correa (2002) expressa a ideia de que os adultos não são os jovens no mundo de hoje e jamais poderão sê-lo. Dessa forma, por mais que nosso grupo se aproxime do universo juvenil, a diferença intergeracional sempre deverá ser considerada. Talvez a abertura ao diálogo possa encurtar essa distância, talvez esse processo de escuta possa nos aproximar dos jovens e compreender como vivem, o que sentem, como se movem, quais as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar e que sonhos e desejos estão delineando para as suas vidas.

Reconhecemos que nos falta conhecer a geração jovem, por isso encontramos na escuta uma possibilidade. Barbier (1993, p.205) argumenta que a escuta necessita estar acompanhada da sensibilidade e chama de sensibilidade “a forma elaborada do *sentimento de ligação (reliance)*: uma empatia generalizada em relação a tudo o que se vive e a tudo o que existe”. Para a autora, a escuta sensível vai além da interpretação de dados, ela busca o sentido que existe na palavra expressa, no gesto, no olhar, no silêncio, no diálogo “que sem cessar anima a vida”.

A prática de uma escuta atenta e sensível possibilita o reconhecimento do outro como alguém que tem algo a dizer e, nesse sentido, o que os jovens denunciam parece andar no sentido contrário. A prática da escuta sensível exige uma abertura por parte do professor, possibilitando, inclusive, aquilo que Freire (1996, p. 127) reconhece como habilidade de falar com o outro, quando afirma que “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele”. Essa falta de habilidade de diálogo entre professores e alunos e entre equipe diretiva da escola e alunos foi reiteradamente manifestada pelos alunos nos “grupos de diálogo”:

“Sabe, a gente vai na Direção, ele até escuta o que a gente fala, mas não acontece nada, ele não faz nada, eles dizem que depois vão resolver e não acontece nada” (17/04/2010).

“Os alunos não têm voz, a voz do aluno está só no discurso, porque o que querem mesmo é que a gente estude para as provas. Tem Grêmio, mas os alunos são controlados” (17/04/2010).

O ambiente escolar não foi concebido para ser um lugar da fala do aluno, nem tampouco do diálogo. Pela sua forma tradicional de ser, a escola tem como prática uma rotina do silêncio e do fazer silenciar. Não o silêncio de quem se coloca na escuta do outro, mas da imposição de um silenciamento imposto ao outro. Entretanto, vemos hoje essa escola do silêncio sucumbindo e, no lugar dela, à revelia do nosso desejo está surgindo outra escola. Os jovens constroem estratégias na tentativa de quebrar o silêncio instaurado entre eles e a escola.

“Tinha grêmio, mas tiraram porque escolherem um idiota para ser líder, o cara era o mais bagunceiro do colégio e tudo o que ele ia pedir eles não davam nada, nem escutavam. Eu me candidatei aí convidei uma guria linda pra fazer campanha porque ninguém iria votar em mim porque eu digo as coisas, eu falo a verdade. Então ganhamos a eleição e depois a guria até saiu” (17/04/2010).

A representação social da escola, construída a partir da modernidade como um lugar harmonioso, onde todos estariam convencidos da supremacia da autoridade do professor que, ao emitir sua voz, o aluno silencia, lugares onde não há conflitos e tensões embora apareçam no discurso, não corresponde à realidade das escolas e, hoje, nem mesmo no discurso dos jovens. A escola narrada por eles apresenta-se como um lugar contraditório, tenso, conflituoso. No caso dos jovens investigados em nosso estudo recorrentemente apontam a falta de uma metodologia de ensino que possa capturar seu interesse e a fragilidade na formação do professor.

“Os professores não sabem os conteúdos, não sabem desenvolver o conteúdo, dar aula do jeito que os alunos possam entender a matéria. Às vezes é só ler e responder um monte de perguntas. Questionário às vezes igualzinho aos anos anteriores” (17/04/2010).

Os jovens apresentaram argumentos para nomear suas dificuldades em uma sala de aula do Ensino Médio e a palavra “conteúdo” apareceu muitas vezes. Procuramos, então, investigar o sentido dado por eles à expressão “conteúdo”, mas de início podemos indicar que, tradicionalmente, no campo das metodologias pedagógicas, esse termo foi definido como sendo o dever de ofício do professor. Conteúdo é aquilo que o professor “passa”, “apresenta”, “transmite”, “ensina” aos seus alunos.

Tomando como referência Arendt (1992), em seu texto “A Crise na Educação”, o conteúdo poderia ser considerado como a herança cultural acumulada pela humanidade, que deve ser apresentada às gerações mais jovens como forma de situá-las num mundo que não foi produzido por elas, mas pelo qual deverão tornar-se responsáveis, sob pena de seu acabamento. Dentro do campo dos estudos de sociologia da educação e das teorias do currículo, os conteúdos são desenvolvidos e circunscritos pelas disciplinas escolares, a partir

de um recorte, de uma seleção e de uma transposição didática, em uma determinada época histórica. Os saberes tornaram-se disciplinares a partir de relações de poder, que demarcaram verdades que deveriam ser preservadas e repassadas.

A discussão sobre ‘o que deve ser ensinado nas escolas’ envolveu diferentes abordagens da teoria curricular e encaminhou o entendimento do currículo como uma construção social permeada pela lógica da organização e estratificação social e das relações de poder (TURA, 2005, p. 162).

Os conteúdos, tomados nos estudos de psicologia de Coll (2000), são identificados como conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Tradicionalmente, no entanto, entenderam-se os conteúdos apenas como conceitos, ideias, informações acerca de um determinado tema. Como afirma Zabala:

o termo ‘conteúdos’ normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdos ou que um livro não tem muitos conteúdos (ZABALA, 1998, p.30).

Tomando-se como referência os estudos de didática, entende-se que o ensino está circunscrito a uma relação triádica, conforme Passmore (S/D): professor, aluno, conteúdo. Eis novamente o conteúdo, que deve ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. Quando os jovens de nossa pesquisa referiram-se a conteúdos, estavam nomeando a matéria que deveria ser ensinada a eles pelos professores das diversas disciplinas do currículo escolar. Conteúdos, teorias, informações que cabem ao professor de geografia, de matemática, de história, por exemplo, apresentar em sua aula de forma que eles compreendam, estabeleçam relação de sentido e memorizem. Primeiramente, destacamos suas falas acerca dos conteúdos. Dizem eles que os professores:

*“Só pensam em dar conteúdo, conteúdo, não dão ênfase, não dão auxílio, eu tô cansada” (10/04/10).
“Ele (o professor de física) só quer passar conteúdo, ele já afirmou que não gosta de explicar a matéria” (17/04/2010).*

“Preocupa-se só em dar matéria para o PEIES (10/04/10).”

“Hoje em dia os professores só querem dar a informação, a informação e pronto” (17/04/10).

A partir de tais afirmações, poderíamos pensar que o professor está cumprindo com seu ofício de professor, ou seja, alguém que transmite o conteúdo a quem não sabe; alguém que oferece informações para quem dela necessita. No entanto, tais enunciados remetem a algo que é negativo, não é bom para a aula do Ensino Médio. Não seria um contracenso, então, dizer que um professor não está cumprindo seu ofício, quando ele faz aquilo que se espera dele – oferece, ensina conteúdos a seus alunos?

Seguindo outra possibilidade de compreensão: “dar conteúdo”, nesse caso, indicaria que o professor não leva ao entendimento, não possibilita a aprendizagem significativa de seus estudantes. Trata-se de aulas em que o professor expõe, escreve no quadro, dita, sem que

o aluno consiga interagir, entender e interrogar sobre o que está sendo apresentado. O quadro descrito pelos alunos seria de uma aula “tradicional”, sem interação, sem problematização e, por consequência, sem compreensão. Na sequência de suas falas os estudantes destacam as formas como tais informações são repassadas a eles e reivindicam metodologias diferenciadas por parte do professor.

“Aulas ministradas de forma interativa, todo mundo dá a sua opinião, é interessante. Aí, também não só matéria aí vinculada, aulas múltiplas com palestras, com visitas, filmes e mais (10/04/2010).”

“Aula, quando tem aula prática, a gente chama pra aquilo que tá fazendo. Quando trabalha só teoria, teoria, conteúdo, conteúdo, o que o aluno vai fazer? Vai ler aquilo ali e decorar prá prova. Não é aprender. Agora, quando tem uma aula prática, tu sai pra fora do ambiente e o professor chega e começa a ensinar dando uma aula prática, vai chamar muito o aluno prá aprender, entendeu? (17/04/2010).”

“Se tem gente que não conseguiu pegar a matéria, ele não vai explicar de novo, ele não gosta de acumular conteúdo. A gente dá uma opinião e ele não aceita (17/04/2010).”

Destaca-se, nessas falas, o desejo de aulas práticas, pois nelas os estudantes dizem que conseguem fixar-se mais no que está sendo proposto e compreender a “matéria”, interagir, participar e visualizar através de exemplos. Para reforçar essa ideia voltamos à manifestação de um estudante:

“Esses dois professores me marcaram, eles chegavam assim: ‘sabe por que isso aqui cai?’ Aí todo mundo ficava assim, tá, é a gravidade. E como é a gravidade? O que é a gravidade? É tão simples e todos sabiam a matéria dele” (17/04/2010).

Outro elemento que necessita ser problematizado diz respeito à explicação. O estudante reclama que o professor passa o conteúdo, informa, mas não o explica e explicar significa, nesse caso, torná-lo claro, de acessível compreensão, procurando apresentá-lo de forma mais simples. Aqui se deve pensar na questão da comunicação que se estabelece entre professor e estudantes. Muitas vezes o professor pode imaginar que sua linguagem, as expressões e os conceitos que utiliza possuem significado para eles, os estudantes, quando, na verdade, não ocorre a compreensão.

Ao mesmo tempo em que demarcaram sua posição crítica e negadora em relação a forma como os alguns professores se colocam na condição de ensinar, os estudantes manifestaram o desejo de superação desta metodologia que poderíamos nomear de metodologia “do abandono”. Um estudante afirmou que:

“O professor é que tinha que convidar, fazer projetos! (10/04/10).”

Outro estudante indagou:

“Será que eles (o governo) não dão esse seminário para os professores, pra ensinar as formas de como dar aula?”(10/04/2010).

Essa última afirmação pode ser considerada de duas maneiras: primeiramente, está presente a compreensão de que haveria formas corretas e eficientes de dar aula, que se aprende com os outros. Nesse caso, certamente recusamos tal concepção, pois a didática

instrumental tem sido superada nos cursos de formação de professores e não mais se sustenta. A outra maneira de considerar tal afirmação diz respeito à manifestação da necessidade de mudança, de alteração do que hoje se vivencia em algumas escolas, com alguns professores, ou seja, seu despreparo para lidar com jovens ou seu abandono e sua despreocupação com aquilo que acontece com o aluno na sua condição de aprendiz.

Quando os jovens manifestam a necessidade de aulas práticas, aulas em que possam apresentar sua opinião, aulas em que se sintam convidados e desafiados a participar, o que emerge é a preocupação com outras metodologias de ensino. Eles estão solicitando um papel mais ativo e comprometido do professor para com sua aprendizagem. Talvez se possa afirmar que muitos professores estão tentando ensinar, seja da forma que for, mas não estão preocupados com a aprendizagem de seus alunos. Ensinar, mesmo que de forma automática, os professores ainda estão persistindo. No entanto, o que os alunos reclamam é um olhar cuidadoso do professor sobre suas dificuldades de aprendizagem, sobre os impedimentos que atravessam sua compreensão da matéria. Deslocar o foco do ensino para o foco da aprendizagem significaria manifestar interesse e cuidado para com seus alunos.

“Tem professor tradicional que só pensa em dar conteúdos e aulas. São poucos os que pensam diferente e se preocupam. A maioria não quer saber o que o aluno tá achando das aulas” (10/04/10).

A busca de um sentido para a escola de Ensino Médio

Ao longo da realização dos “grupos de diálogo”, os jovens participantes demonstraram, em muitos momentos, uma insatisfação quanto à sua escola de Ensino Médio. Inúmeras situações de diálogo, nesse sentido, apontaram para uma participação juvenil que poderíamos chamar de utilitarista. Isto significa, pois, que a adesão juvenil à escola, para esses jovens, mostrou-se fortemente atrelada ao estabelecimento de um sentido para a educação média, alicerçado sobre a possibilidade de adentrar ao ensino superior. Seja através de reclamações sobre as aulas ministradas pelos professores, seja pela crítica de situações do contexto escolar, em vários momentos dos “grupos de diálogo” se fizeram presentes verbalizações a colocar o ensino superior como um marco de referência para a construção de sentidos no Ensino Médio. Vejamos a seguinte fala:

“Tem muito aluno dentro da sala que ainda não caiu a ficha que é um ano do vestibular. Então assim, levam tudo na brincadeira, às vezes não fazem nada na aula, além de não fazer nada incomodam os que querem fazer, que querem estudar. Assim ó, fazem muita bagunça. Estamos tipo, em uma outra fase, não tem mais essa de ficar criança na sala brincando, fazendo bagunça, pulando muro, eu acho isso ridículo” (17/04/2010).

Na verbalização acima, como vemos, a perspectiva de entrada no ensino superior aparece como um elemento a organizar a dinâmica do comportamento juvenil, afinal, os

colegas já deveriam comportar-se de outra forma. Interessante observar que, apesar da interlocutora ser adolescente e estar, portanto, em uma etapa da vida que recebe um alto investimento das retóricas televisivas – cuja ênfase está na busca da fruição do presente, seja através do lazer ou da compra de objetos (BAUMAN, 2010) –, a jovem estudante do Ensino Médio se mostra disciplinada para uma “outra fase da vida”, provavelmente engendrada através do discurso familiar e social da cidade de Santa Maria. Tais discursos, analisados no estudo de Oliveira (2008), denotam a convergência ou (re) encaixe de instâncias sociais cujos discursos se encontram distanciados ou divergentes em outros contextos, como os discursos familiar, social e educacional.

Vejamos, agora, as palavras abaixo:

“Eu estou no terceiro ano, é um ano de vestibular e também tem PEIES... Terceiro ano era pra ser assim, acho que um foco é o vestibular” (17/04/2010).

Novamente, na fala acima, o ensino superior se mostra como um marco de referência para os jovens, quando analisam suas inserções na escola média. Atribui-se, assim, uma intencionalidade para o Ensino Médio que está fora dele e que, paradoxalmente, esvazia de sentido as possibilidades de modificação das condições presentes nas escolas pesquisadas.

Para Bauman (1998), o mundo contemporâneo assiste ao desmoronamento das instâncias antes responsáveis pelo alicerce da identidade moderna. Sem a religião a conformar as condutas a modelos ideais e, ainda, sem a tradição a orientar um olhar para o passado a fim de se construir o presente Arendt, (1992), o sujeito de nosso tempo precisa encontrar marcos de referência para a construção de sua trajetória individual e qualquer que seja sua escolha, esta poderá ser criticada ou considerada equivocada por uma multiplicidade de vozes. Neste sentido é que Bauman (2010) afirma que a vida em um contexto líquido-moderno se mostra mais afeita ao risco do que à certeza, à aposta do que ao planejamento. Uma polifonia de narrativas midiáticas chega aos ouvidos juvenis, por conseguinte, de modo que a incerteza da adolescência e suas crises são intensificadas por um contexto social por demais movido para que se possa confrontá-lo ou compreendê-lo.

Noutras palavras, enquanto a adolescência vivida no contexto de um estado de bem-estar social podia arregimentar forças para combater uma geração de adultos suficientemente sólida em seus princípios e modos de vida, o contexto pós-moderno que forja as subjetividades juvenis não permite o mesmo confronto com os mais velhos, agora dispersos em suas visões sobre a vida e temerosos de ocupar o antigo lugar de enunciar significados sobre a vida nomeados de autoridade Arendt, (1992). Em tal contexto, no qual sujeitos que atravessam uma condição psíquica de incerteza, conforme Birman, (2006); Jerusalinski,

(2004), há um cenário não menos incerto, as possibilidades de que um consenso minimamente acordado - e amplamente divulgado pela mídia local - se torne uma âncora para as narrativas do sujeito jovem são imensas. Desse modo, a cultura do vestibular e do PEIES, propagada no contexto local da cidade de Santa Maria, se encontra com as incertezas da juventude, hoje ampliadas por um cenário social desprovido das antigas autoridades parentais e educativas.

Acreditamos desse modo, que os processos seletivos à universidade estejam a delimitar, para os jovens de nossa pesquisa, um marco de referência sobretudo simbólico. A forma como esse referente se mostrou nas falas estudantis indica, assim, a entrada na universidade com um elemento organizador da caótica vida adolescente de nossos dias.

No argumento seguinte, no qual um jovem expõe algumas insuficiências da educação média, novamente o ensino superior se mostra um elemento a justificar a construção de sentido acerca dessa etapa do ensino:

“E, tipo agora, como que ele vai melhorar? O único jeito vai ser que ele vai ter que entrar num cursinho, e ainda ele vai conseguir pegar as fórmulas e a base, mesmo no cursinho, ele vai pegar fora, ele não vai pegar a matéria, ele não vai pegar, se tu não tem a base no colégio, o cursinho não vai fazer nada, não vai te ajudar em nada. Eu acho que ele não vai aprender nada, entendeu (...). E aí, como que ele vai fazer? Tem PEIES no final do ano! E agora tem todo um método novo, puxa os alunos (...), é uma parte assim que fica bem complicada (...)” (17/04/2010).

Nas palavras acima, a fala juvenil aponta, novamente, a presença do iminente processo seletivo para a universidade como um marco para a argumentação, durante o “grupo de diálogo”. Cabe ressaltarmos, aqui, a impossibilidade de naturalizarmos de forma inadvertida esses discursos, como se eles fossem algo já esperado e corriqueiro para sujeitos que se encontram nessa etapa do ensino. O Ensino Médio, como reduto de vida juvenil, mostra-se como palco onde múltiplas perspectivas sobre a vida são compartilhadas entre os jovens e onde professores e direção das escolas poderiam auxiliar esses sujeitos, a fim de auxiliá-los na construção de itinerários de vida em conformidade com suas expectativas e anseios.

O contexto escolar pesquisado, de acordo com as falas acima, indica a compreensão de apenas uma única intencionalidade acerca do Ensino Médio: a de que os conteúdos curriculares nele presentes, a dinâmica das aulas e a motivação para a aprendizagem, por parte dos alunos, legitimam-se somente através da possibilidade de ingresso no ensino superior. Esse discurso docente produz o preenchimento de lacunas deixadas por outras instâncias sociais, como a própria família, a qual, fragilizada nas últimas décadas, parece temer assumir o papel de autoridade social ante os próprios filhos. A presença de uma convergência entre o discurso docente e aquele propagado pela mídia televisiva – o qual se intensifica nos meses que antecedem o vestibular e o PEIES –, na cidade de Santa Maria, colabora para a produção

de um discurso mais forte e coeso, não raras vezes, com orientações acerca da vida e suas nuances, oferecidas em determinados contextos familiares.

No trecho abaixo, denota-se uma construção de sentido na qual o ensino superior se oferece como um marco simbólico para o aluno, destacando-se ainda, no presente fragmento, o caráter de necessidade que esse referente parece assumir para o estudante:

“Eu acho que assim, que tem que ter curso, curso técnico, alguma coisa que te forme, que te torne contato com alguma coisa, depois tu passa no vestibular (...), tem que ter algo que te leve pra ti ver o que tu quer, entende?” (17/04/2010).

“Tem que ter algo que te leve”, afirma o aluno, demonstrando então a busca de um referencial que dê contornos à sua experiência ante a escolarização, mas não somente perante esta, senão perante sua própria vida juvenil. Ocorre de modo diverso, que a escola de Ensino Médio não institui esses marcos de referência simbólicos para a relação entre jovens e professores e entre jovens e escola. Diferentemente disso, destitui progressivamente o presente da escola, com suas inúmeras possibilidades de sentido, em favor de uma escola propedêutica e empobrecida por práticas memorísticas de ensino, ainda herdeiras do enciclopedismo pedagógico do início do século XX.

Aqui, desse modo, o vazio de significados do aqui-e-agora da sala de aula se encontra com aquele outro protagonizado no ambiente familiar e social, nos quais a autoridade no sentido, atribuído por Arendt (1992), inexistente. Resta aos jovens do Ensino Médio, portanto, a adesão a perspectivas de ensino que demarcam o ensino superior como o único e legítimo sentido para a escolarização nessa etapa, na medida em que este parece se mostrar um referencial simbólico suficientemente coeso socialmente para servir de marco à construção dos itinerários juvenis junto à sociedade, no contexto local pesquisado.

Análise dos cenários a partir das falas dos jovens

A partir das discussões feitas pelos jovens sobre os cenários de Ensino Médio, o que se pode alcançar é uma forte tendência para o Ensino Médio que prepara o ingresso no Ensino Superior como mais citado e visado e, em segundo lugar um Ensino Médio como ensino profissional e para a vida. Talvez isso se deva ao fato de que na cidade existe um forte discurso voltado para o ingresso, principalmente à universidade federal; logo esse imaginário se manifesta nos sonhos e discursos.

Neste contexto, nas escolas de Ensino Médio de Santa Maria e região *respira-se* “PEIES” e “Vestibular” e consolida-se, então, um Ensino Médio voltado para a preparação ao ingresso do aluno em curso superior, prioritariamente, na universidade pública. A constatação mais imediata feita pelos críticos do referido Programa diz respeito ao engessamento do currículo escolar, pois a universidade aponta os conteúdos que irão compor as provas. A outra

se refere ao fato de que os alunos das camadas populares da cidade continuam excluídos e, mesmo assim, atrelados a um currículo propedêutico.

Quando tiveram que optar por um cenário de Ensino Médio, ou mesmo construir outro, os diferentes “grupos de diálogo” indicaram o cenário dois, o qual propõe uma escola preocupada em ensinar aos jovens alunos conteúdos que os ajudariam a ingressar no ensino superior. Esse dado nos surpreendeu, pois hipoteticamente pensávamos que optariam pelo cenário um – um Ensino Médio que prepararia para a vida e o cenário três – um Ensino Médio de nível técnico profissional. Principalmente o Cenário três, nos parecia que seria a escolha de nossos sujeitos de pesquisa, pois, sendo alunos de escola pública, sabendo das dificuldades de ingressar em uma universidade federal sem a passagem por um cursinho pré-vestibular (pago) e, ainda, oriundos de famílias de classe popular, o trabalho seria inerente aos seus projetos de vida logo após o término do Ensino Médio. Não foi o que constatamos.

Diante desses recortes acima apresentados, vimos como o Ensino Médio, em Santa Maria, está muito vinculado ao ensino que prepara para o vestibular. Tal afirmação fica ainda mais evidente no depoimento que segue:

“Eu estou no terceiro ano, é um ano de vestibular e também tem PEIES, eu acho (...), tem muito aluno dentro da sala que ainda não caiu a ficha que é um ano do vestibular. Terceiro ano era pra ser assim, acho que o foco é o vestibular” (17/04/2010).

Diante dos cenários apresentados, um grupo de jovens propôs como alternativa o cenário abaixo:

“Nós formamos o Cenário IV, que será a junção do Cenário II mais o Cenário I, que nos chamou a atenção, porque realmente acho que nós iríamos ter um aproveitamento melhor do Ensino Médio se juntássemos o I com o II. Um Ensino Médio que prepare tanto para o vestibular quanto escolher um caminho para sua vida. Com os dois, a gente acaba tendo um sucesso maior. Educação que prepare o jovem para o futuro, segundo o programa do Vestibular e o PEIES e que exista o contato entre professores e alunos e mais a direção. Quando a direção participa e os professores tendo contato com os alunos a gente acaba vivendo com muito mais prazer, muito mais vontade, acaba tendo um sucesso muito maior”. (08/05/2010)

Nesse depoimento, vislumbra-se que os jovens estão preocupados sim com o seu futuro, têm posicionamento, são críticos e engajados por uma educação melhor e, conseqüentemente, por uma escola melhor, reivindicando melhores condições tanto de estrutura como de qualificação docente.

Embora tenham proposto outro cenário, denominado cenário IV, juntando elementos do cenário I e do cenário II, o cenário I acaba por sucumbir diante do depoimento que segue sobre os motivos que levaram à proposição:

(...) Sou a favor, vai ser bom para o aluno se envolver mais nas aulas e ter mais liberdade de expor suas ideias, se manifestar, falar sem medo. (...) Os alunos vão se envolver, só que muitas vezes “tá” ali para um trabalho, de repente vem uma brincadeira, vai perder o foco que eles queriam. No caso, se eu quero fazer vestibular, eu “tô” ali interessada e vem uma coisa e tira meu foco, eu não vou conseguir estudar para passar no vestibular”. (08/05/2010).

A explicação construída até esse momento pelo grupo de pesquisa está respaldada na condição da cidade de Santa Maria ser a cidade sede da Universidade Federal, que atrai jovens de várias cidades do Rio Grande do Sul e mesmo outros estados para vir cursar seu Ensino Médio em escolas privadas e, ao mesmo tempo, fazerem cursinho pré-vestibular atrelado a falta de marcos de referência simbólicos para a relação entre jovens e professores e entre jovens e escola. Outro elemento que compõe nossa análise diz respeito à forma de ingresso seriado, até o momento ainda vigente, na qual as escolas inscrevem-se, assim como os alunos e, ao final de cada ano do Ensino Médio, realizam uma prova que substitui o vestibular. Ao final dos três anos sua pontuação é somada e podem então ingressar na universidade, sem ter que participar do concurso vestibular.

Conclusão

Finalizamos este artigo com muitas questões ainda em aberto, demonstrando que o conhecimento científico produzido na investigação nos ajuda a compreender apenas parte da realidade vivenciada pelos alunos no cotidiano das escolas de ensino médio. Os apelos expressos nos discursos dos jovens revelam a fragilidade da escola em muitos aspectos.

Sem hierarquizar tais fragilidades chamamos atenção para a persistente falta de diálogo entre os alunos, direção da escola e professores. Um fenômeno contraditório uma vez que a democracia é uma bandeira que carregamos com orgulho e em nome dela nos declaramos abertos ao diálogo. Por outro lado, percebemos a autoridade do professor tornar-se cada vez mais frágil, o que possibilitaria uma maior expressão dos anseios juvenis. Nem a democracia, nem a transformação dos vínculos de autoridade possibilitaram a construção do diálogo entre professores, alunos e direção de escola. Ou seja, apesar de tantas mudanças ocorridas na sociedade a lógica escolarizante ainda persiste.

Outro problema levantado pelos jovens é a falta de uma metodologia de ensino que torne a aprendizagem mais eficaz e atraente. Ao mesmo tempo em que reivindicam novas metodologias, o ensino propedêutico, que prepare para o vestibular é um anseio dos jovens das escolas de ensino médio de Santa Maria. Esse anseio é consoante com a cultura construída na cidade influenciada pela presença da Universidade Federal, cujo ingresso é um sonho desejado por um grande número de jovens, mas que se perde no percurso, pois dificilmente o ingresso na universidade ocorre sem que o jovem frequente um cursinho pré-vestibular privado. Outra forma de ingresso seriado (PEIES), até o momento ainda vigente, na qual as escolas inscrevem-se, assim como os alunos e, ao final de cada ano do Ensino Médio, realizam uma prova que substitui o vestibular, e ao final dos três anos sua pontuação é somada e podem então ingressar na universidade, sem ter que participar do concurso

vestibular, entretanto, menos de 1% dos alunos das escolas de ensino médio, consegue ingressar na universidade por essa via.

Os jovens levantam com muita propriedade os problemas que os afetam no ensino médio. Um dado que aparece como novidade e é recorrente nos discursos dos jovens refere-se à necessidade de investimento na formação dos professores, as fragilidades apontadas em relação às metodologias aplicadas, são acentuadas pela falta de conhecimento consistente em relação aos próprios conteúdos a serem ensinados. Ou seja, é o objeto a ensinar que perde a consistência, e aqueles que são ensinados, por sua vez, são destituídos de sentidos para os jovens.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A Crise na Educação*. In: ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BARBIER, René. *A Escuta Sensível em Educação*. Cadernos ANPED. Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, fev. 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____; *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.
- BIRMAN, Joel. *Tatuando o Desamparo*. A Juventude na Atualidade. In: CARDOSO, Marta Rezende (org.); colabs: Helena Aguiar et al., *Adolescentes*. São Paulo: Editora Escuta, Biblioteca de Psicopatologia Fundamental, 2006, pp.25-43.
- CORREA, Jorge Baeza. *Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática*. In: *Educación Secundaria: un camino para el desarrollo humano*. Santiago, Chile: UNESCO, 2002. p. 163-184.
- FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. *L'età Dell'oro: Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli, 2000.
- FREIRE, Paulo; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____; *Por uma sociologia reflexiva – pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JERUSALINSKY, Alfredo; MERLO, Alvaro. Crespo. *O Valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paulo. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro: IBASE; Polis. 2005.
- OLIVEIRA, A. M. *Jovens e adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2008.
- PASSMORE, John. *O conceito de ensino*. Tradução de José Sérgio Carvalho. Mimeo. USP. Faculdade de Educação. S/D.
- PAIS, José Machado. *A Construção sociológica da juventude – alguns contributos*. *Análise Social – V25 – 1990*, p. 139 a 165.
- SALVA, Sueli. *Narrativas da Vivência Juvenil Feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre*: UFRGS, p. 392p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Porto Alegre, 2008.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. *Conhecimentos escolares e circularidade entre culturas*. In: ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre:ARTMED, 1998.