

Os/as jovens e os frágeis vínculos com a escola de ensino médio

Resumo

Este artigo apresenta dados da pesquisa “Culturas Juvenis e Formação Educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos”, concluída em fevereiro de 2014, que teve como objetivo compreender os motivos que levam muitos/as jovens a se afastarem das escolas. A pesquisa quantitativa considerou dados dos institutos de pesquisa oficiais como IDEB, IBGE e a parte qualitativa, de inspiração etnográfica, utilizou diferentes técnicas para a produção dos dados tais como observação, entrevistas, grupo de discussão, análise documental e questionários. As análises, com base em autores como Charlot (2013), Abrantes (2003), Sacristán (2007) e Bauman (1998), permitem compreender que entre os inúmeros fatores que parecem impulsionar muitos/as jovens a se afastarem dos processos formativos encontra-se uma prática implícita e perversa que os relega ao descaso, tornando-os estranhos à lógica escolar em uma tentativa factível de purificar o espaço. Tais fatores revelam a ineficiência da escola de Ensino Médio frente às demandas de formação dos/as jovens das classes populares no tempo contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino Médio, juventude, abandono escolar, processo de escolarização.

Ethiana Sarachin da Silva Ramos
Universidade Federal de Santa Maria
ethianasarachin@hotmail.com

Sueli Salva
Universidade Federal de Santa Maria
susalvaa@gmail.com

Introdução

A pesquisa “Culturas Juvenis e Formação Educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria” teve como centralidade a formação escolar de jovens estudantes que se afastam das escolas públicas da cidade de Santa Maria, entendendo por processo formativo, o conjunto de ações educativas realizadas pelas instituições escolares, e por “jovens que se afastam”, aqueles com faltas recorrentes, que se afastam temporariamente e retornam, mas apesar disso, não oficializam a sua saída da escola. Ou seja, são aqueles que não vão à escola todos os dias, mas também não se desligam dela. A motivação para o desenvolvimento da pesquisa foram os índices de distorção idade/série e o grande número de jovens que inicia o processo de escolarização no Ensino Médio, porém em pouco tempo abandona, senão totalmente, pelos menos, parcialmente, os estudos, resultando em uma diferença significativa entre os/as jovens que ingressam no Ensino Médio e aqueles/as que conseguem concluir.

Para a produção dos dados qualitativos, inserimo-nos em algumas escolas do Ensino Médio público de Santa Maria. Nossa inserção buscou adentrar na vida cotidiana da instituição e do/da jovem com o objetivo de compreender os fatores que os/as levam a se afastarem dos processos formativos escolares. Deste modo, o problema da investigação se desenvolveu em torno de um processo de reflexão acerca dos problemas que podem afastar os/as jovens das escolas, construído na interlocução entre o campo teórico e epistemológico relativo à educação e campo empírico através do contato com os/as próprios jovens, com os/as professores/as e com os/as pesquisadores/as que abordam o tema em outras pesquisas. Essa agregação de forças buscou adir elementos que nos ajudassem na construção de um quadro analítico reflexivo em torno do problema desta investigação, colocado a partir da seguinte pergunta: “quais os motivos que levam os/as jovens a se afastarem dos processos formativos escolares?”.

Essa interrogação e muitas outras nos levam à reflexão e nos impulsiona a compreender os processos dos/as jovens estudantes nas escolas de Ensino Médio de Santa Maria. Quando nos dirigimos às escolas, vislumbramos encontrar o lugar ideal: professores/as e estudantes interagindo, estudantes compreendidos a partir da sua

condição e situação de jovem, estudantes sendo desafiados a tornarem-se autônomos para seguir seu percurso de vida, estudantes mobilizados/as¹ para aprender. Em muitas situações podemos dizer que encontramos essa realidade, e entre essas, muitas outras, pois quando tratamos de processos humanos, de relações, de interações, sempre há muitas faces para serem vistas, percebidas, compreendidas embora nunca alcancemos todas. Nosso limite para perceber, observar, registrar, sempre é parcial, como o olho que olha. Da mesma forma que o nosso modo de compreender uma dada realidade é parcial, salientamos que a metodologia qualitativa de inspiração etnográfica, utilizada para a pesquisa, também é parcial. Portanto, o que estamos abordando neste artigo é apenas uma parte do que vimos e percebemos e o que vimos e percebemos são apenas fragmentos do que há. O que podemos salientar é que vivemos o processo de investigação com intensidade, deste modo, cada passo dado para realização da mesma são aspectos importantes, mas nem todos podem ser analisados aqui.

O que percebemos como fatores que provocam o afastamento são: necessidade de inserir-se prematuramente no mercado de trabalho, quer seja porque vão ser pais ou mães e precisam prover a sobrevivência da família, quer seja pelas necessidades financeiras das famílias, cujos pais contam com a renda obtida pelo trabalho dos/as filhos/as, na maioria das vezes, inseridos em trabalhos informais; a falta de diálogo entre os/as jovens estudantes e a escola, que desconhece as culturas juvenis e interesses dos jovens; conteúdos que não atendem as necessidades desses/as jovens estudantes; um processo de resistência à lógica escolar que se explicita através de certa apatia ou comportamentos julgados inadequados como conversas, enfrentamento à autoridade dos/as professores/as; descaso dos/as gestores/as em relação aos primeiros movimentos de afastamento dos jovens estudantes, às vezes, acreditando que é melhor que fiquem afastados porque o comportamento dos/as jovens estudantes não corresponde aquele esperado pela escola; metodologias inadequadas, na maioria das vezes restritas aos espaços da sala de aula e com equipamentos deficientes; gravidez e relações de gênero. Todos esses problemas, no entanto, precisam ser analisados de uma forma mais

¹Charlot (2013) argumenta que a mobilização refere-se ao dispositivo interno, algo que mobiliza a si mesmo e que se encontra no desejo de aprender.

aprofundada, pois traduzem aspectos relativos aos modos de vida da sociedade contemporânea, afetada pelo processo de globalização, que interfere significativamente na educação, “porque incidem sobre as pessoas, os conteúdos do currículo e as formas de aprender”(SACRISTÁN, 2007, p. 31).

Neste artigo aprofundaremos dois aspectos, um que se refere ao descaso dos/as gestores/as em relação ao afastamento dos/as estudantes e outro que diz respeito ao processo de resistência instaurado pelos/os estudantes na sua relação com a escola. Propomo-nos, portanto, a apresentar as vozes de alguns/as jovens estudantes, em processo de afastamento escolar, de quatro (4) instituições de Ensino Médio estadual da cidade de Santa Maria, analisando-as à luz de referenciais teóricos como Charlot (2013, 2009), Abrantes (2003), Sacristán (2007) entre outros. Iniciamos expondo a metodologia de pesquisa, seguimos apresentando alguns dados sobre o Ensino Médio em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e nas escolas observadas e, posteriormente, trazemos as vozes dos/as jovens do Ensino Médio representadas por alguns/as estudantes e pelos registros das observações.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa “Culturas Juvenis e Formação Educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos” agregou dados quantitativos e qualitativos. A parte qualitativa foi realizada em quatro (4) escolas estaduais do Ensino Médio de Santa Maria de diferentes regiões (Leste, Norte, Sul e Centro), nas quais realizamos observações *in loco*, entrevistas com quinze (15) estudantes, aplicamos questionários, organizamos Grupo de Discussão com os/as professores/as e realizamos análise documental. Com relação à parte quantitativa, foram utilizados dados estatísticos sobre a educação de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, da Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), da 8ª Coordenadoria de Educação (8ª CRE) e da cidade de Santa Maria.

A base teórica que sustenta a pesquisa qualitativa utilizada nesta pesquisa seguiu orientações da etnografia, agregando diferentes técnicas de produção de dados. A

etnografia, segundo André (2000), possibilita a produção de uma grande quantidade de dados descritivos, de maneira que o/a pesquisador/a possa acumular descrições das relações, fatos, ações, 'jeitos' e modos de vida, tendo, assim, a possibilidade de estruturar o quadro figurativo da realidade estudada e, a partir desse desenho, realizar as análises e interpretações do fenômeno. Essa abordagem metodológica não pode restringir-se a olhar somente para alguns fatos isolados e crer que esses são suficientes para compreender os processos formativos. Necessita-se circular entre o "micro e o macrossocial". O microssocial trata das vivências pessoais dos sujeitos, do que expressam em seus discursos, como se movem em suas rotinas, em seus gestos e do que realizam através das suas experiências. O macrossocial procura analisar o fenômeno considerando os aspectos sociais, culturais, institucionais e políticos, políticas públicas do campo da educação, além de dados estatísticos relativos à educação como um todo.

Agregamos, portanto, dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos nos fornecem elementos importantes para compreender aspectos significativos relacionados aos índices educacionais, especificamente do Ensino Médio, com especial atenção aos dados de Santa Maria. Através dos dados qualitativos buscamos explicar aspectos que ocorrem no campo do social, cultural e institucional e que fogem a padrões de medida. A necessidade da qualidade se enraíza nas "diversas modalidades com que nos referimos às relações sociais contemporâneas" (MELUCCI, 2005, p. 28), portanto, estes aspectos foram de significativa importância na pesquisa².

Para realizar as observações, elaboramos em conjunto um protocolo com o objetivo de direcionar o olhar dos pesquisadores. Entendemos que o olhar é sempre parcial, permeado pela subjetividade de cada observador/a, portanto, ter algo em comum nos auxiliou a buscar aspectos que pudessem ser comparados. Pretendíamos compreender de que forma era conduzida a chegada dos/as estudantes, como eram encaminhados os casos de atraso, quais as preocupações em relação aos estudantes que

²Atendendo a questões éticas, iniciamos pela apresentação do projeto de pesquisa na 8ª CRE para obter autorização institucional para a realização da pesquisa nas escolas. Neste texto, por tratar de aspectos bastante delicados, as escolas não são identificadas e os/as jovens estudantes são designados por nomes fictícios.

faltavam, se havia preocupação por parte dos/as gestores/as e dos/as professores/as com a forma como os/as estudantes se relacionavam com a escola, com seus pares, etc.

A partir das observações, necessitávamos realizar o registro, o que exigiu do grupo aprofundamento de estudos. Mesmo com o protocolo em mãos, perguntávamos: o que vamos registrar? Foi preciso estar atento às diferentes formas de descrever a pesquisa empírica. De acordo com Colombo (2005), podemos descrever a pesquisa de três (3) formas. A primeira é denominada *narração realista*, que consiste em fazer o exercício de neutralizar o pesquisador e este deve tentar manter-se à margem para interferir o menos possível, ela tem como característica a horizontalidade. Essa forma de narrativa é muito utilizada nas ciências sociais, especialmente para divulgar dados para a comunidade acadêmica. Para essa forma de registro mantém-se o discurso em terceira pessoa.

A segunda é a *narração processual* que consiste em um tipo de narração muito utilizado pela antropologia e tem como característica a mistura do discurso científico e do discurso narrativo. Considera que a poética e a política são campos inseparáveis e o processo de pesquisa é considerado como representante do produto. O pesquisador é parte do processo, utiliza a primeira pessoa e os textos tem caráter mais introspectivo, na qual “o objetivo principal não consiste em recolher o ponto de vista dos nativos, mas em evidenciar a experiência que o pesquisador vive no campo” (COLOMBO, 2005, p. 276).

A terceira é a *narração reflexiva* que procura descrever o social a partir da reflexividade.

Trata-se de um tipo de escrita em que os discursos na primeira e terceira pessoa se alternam, de modo a iluminarem-se reciprocamente, cuja a interpretação do pesquisador é continuamente colocada em comparação e testada por outras interpretações (COLOMBO, 2005, p. 283).

A narração reflexiva busca fugir da pretensa neutralidade e procura descrever de forma mais fiel possível a realidade, considerando os documentos e os fatos a partir do modo como são percebidos pelo/a pesquisador/a e, também, a partir dos/as seus e suas interlocutores/as. Neste caso, o papel do/a leitor/a é sempre importante para elaborar as conclusões, pois considera que não há uma única forma de interpretação. “As narrações

reflexivas evidenciam a inevitável pluralidade das teorias, todas necessariamente parciais” (COLOMBO, 2005, p. 285). Nesta pesquisa, buscamos realizar a narração reflexiva compreendendo que esse é um processo complexo que necessita estar acompanhado de discussões e reflexões realizadas com o grupo de pesquisa.

Muitos entraves se colocaram para a realização desse projeto. Parece haver algo velado em relação ao número de jovens que se afastam. Em nossas observações e como acesso a algumas listas de chamada, percebeu-se que o número de alunos/as frequentando não correspondia ao número de alunos/as das listas de chamada. Tivemos a sensação de que havia certo receio por parte das escolas de revelar esses dados, entretanto, isso se constituiu em uma ilusão na medida em que ao chegar o final do ano, os dados ficam expostos, além disso, há inúmeras pesquisas que revelam os dados de reprovação e abandono dos/as jovens estudantes do Ensino Médio.

Depois de um período de observação, conseguimos a lista dos/as estudantes que haviam sido encaminhados ao Conselho Tutelar através da Ficha de Aluno Infrequente³ (FICAI), porém o número de estudantes encaminhados sempre era menor do que o número de estudantes que estavam faltando. Quando questionávamos as escolas sobre esse fato, eles informavam que os/as jovens estudantes eram maiores de idade, por isso não eram encaminhados, porém não percebíamos nenhum movimento em favor do retorno desses estudantes a escola, salvo o encaminhamento da FICAI, que parece ter mais caráter burocrático do que propriamente um desejo de que esse/a estudante retorne. Embora esse aspecto não seja expresso de forma explícita pela escola, ele ocorre de forma implícita.

De posse das listas com os/as alunos/as encaminhados ao Conselho Tutelar iniciamos os contatos com o objetivo de marcar as entrevistas. A entrevista é uma parte importante da pesquisa e tem o intuito de compreender, a partir da perspectiva do/da estudante, o que o leva a faltar e/ou abandonar, compreender suas expectativas, suas dificuldades e tentar encontrar caminhos que possam atender os seus anseios. A entrevista consiste em um diálogo face-a-face, direto e espontâneo, em que

³ Ficha que tem o objetivo de comunicar ao Conselho Tutelar os/as estudantes menores de 18 anos que tem faltas recorrentes.

pesquisados/as e pesquisadores/as se sentem livres e desarmados/as, facilitando a expressão das vivências e da experiência de modo “aberto e fluído” (ORTÍ, 1989, p. 196).

Esse tipo de comunicação facilita a expressão de um pensamento (supostamente livre) e possibilita ver as relações de sentido complexas que os/as jovens entrevistados/as constroem sobre os seus processos formativos, as suas vivências cotidianas, bem como as imagens sociais que expressam. Embora estivéssemos bem intencionados/as e convictos/as de que a entrevista se constituía em uma das formas de entrar em contato com os/as jovens buscando saber sobre suas vivências escolares, tivemos muitas dificuldades de encontrar com os/as jovens. Muitos contatos e algumas entrevistas inclusive foram feitas por telefone; alguns jovens não foram encontrados porque os telefones estavam desligados, ou constavam como impossibilitados de receber ligação no momento, ou ainda, como número inexistente; em alguns casos o endereço informado no cadastro de matrícula não era onde o/a estudante reside no momento. As entrevistas realizadas por telefone contrariam os preceitos de Orti (1989). Considerando isso, tentamos marcar outros lugares para conversar com os/as jovens estudantes, obtendo sucesso com alguns.

Alguns aspectos sobre o Ensino Médio em Santa Maria/RS

Muitas pesquisas apontam dados alarmantes de abandono, reprovação e distorção idade-série. Em Santa Maria, a taxa de distorção em 2010 era de 28%, a taxa de aprovação em 2012 era de 69%, a taxa de reprovação em 2012 era de 26,5% e de abandono era de 5%, segundo dados do IBGE.

A pesquisa realizada pelo grupo Filosofia, Cultura e Ensino Médio (CNPq), concluída em 2010, quando foram entrevistados/as 370 jovens, revela o grande número de jovens que apesar de iniciar o Ensino Médio, não consegue concluí-lo. Dos/as jovens entrevistados/as foi possível perceber que 45,68% estavam no primeiro ano, 31,89% no segundo ano e 19,19% no terceiro ano do Ensino Médio. Menos de 50% dos/as jovens que ingressam no Ensino Médio conseguem concluir a sua escolaridade.

No estado do Rio Grande do Sul, os dados são semelhantes, porém passam a modificar-se a partir de 2012 com o início do processo de reformulação curricular do Ensino Médio, que entre outras coisas, estimulou a construção de uma variedade de formas de avaliação que fizeram os índices se modificarem.

Os resultados de 2012, primeiro ano da reestruturação, mostram diminuição significativa nos índices de reprovação. No primeiro ano, no qual foi implantada a reforma em 2012, a aprovação passou de 54,2% para 60,4%, e a reprovação, de 31,1% para 23,7%. No conjunto do Ensino Médio a aprovação passou de 66,3% para 70,4%, e a reprovação, de 22,3% para 17,9% (AZEREDO e REIS, 2013, p. 26).

De acordo com o diagnóstico da educação básica, apresentado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Rio Grande do Sul, “na idade esperada para o Ensino Médio, entre 15 a 17 anos, 87,87% dos jovens frequentam escolas e 56,04% estão no nível desejado, tendo 2.645 jovens nesta faixa etária como demanda potencial para escolarização” (SEDUC/RS, 2012, p.34).

Os números relativos aos índices da escolarização em Santa Maria e no Rio Grande do Sul evidenciam não só o problema da reprovação, como também a distorção idade-série. A distorção se consolida através de índices de reprovação que, muitas vezes, não ocorrem porque o estudante esteve efetivamente na escola e não aprendeu o suficiente para ser aprovado para o ano seguinte, mas porque não conseguiu manter-se na escola e reprovou por infrequência. De qualquer modo, há um número elevado de jovens que constrói uma relação muito frágil com a escola, permanecendo conectado a ela por um fio muito tênue.

Com relação às escolas observadas, percebemos que o processo de abandono dos/as estudantes fica ainda mais evidente e é ainda maior do que os dados estatísticos traduzem. Conseguimos, em uma das escolas, as cópias das matrículas dos alunos, que puderam ser comparadas às listas de chamada para verificar o número de afastamentos e observamos o seguinte: 1º ano do Ensino Médio – matrícula inicial 24 estudantes – matrícula real 18 alunos; 2º ano do Ensino Médio – matrícula inicial 23 estudantes – matrícula real 16 alunos; e 3º ano do Ensino Médio – matrícula inicial 22 estudantes, mais 10 matriculados posteriormente, 32 estudantes – matrícula real 9 alunos. No início do ano a

escola contava com 252 alunos/as e estavam terminando o ano letivo com apenas 168 alunos/as, o que representa um abandono de 84 alunos/as, distribuídos nos 3 anos, com o número mais expressivo no 3º ano. Em outra escola, haviam 262 alunos/as matriculados no turno da noite, destes, 96 matriculados no ensino regular e 166 matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a coordenadora da escola, em torno de 20% do total assiste às aulas, acarretando problemas de infrequência. Durante nossas observações pelas salas de aula, percebíamos que algumas turmas havia apenas 1, às vezes, 2 alunos/as frequentando-as.

“A escola é muito importante né?” - uma pergunta sem escuta e sem legitimidade

Percebemos que há certo descaso por parte da gestão da escola com os/as jovens estudantes que iniciam o processo de afastamento. Os/as gestores/as da escola tendem a eximir-se da responsabilidade de resgatar os/as estudantes sob o argumento de que os/as jovens não consideram a escola como uma instituição importante, que eles/as não tem compromisso com a sua formação ou que já são maiores de idade e, portanto, a responsabilidade é de cada um/uma. Chama atenção, no entanto, o julgamento por parte dos/as docentes que os/as estudantes não consideram a escola importante uma vez que na falados/as jovens ainda prevalece o discurso que atribui importância à escola, como o expresso pelo jovem Igor.

“A escola é importante né?... Eu só não continuei porque eu estava com pouco tempo né? Mas é importante sim. (Igor)”

Assim como esse jovem, a maioria deles/as destaca a importância da escola, porém, na interpretação dos/as gestores, os/as jovens não dão importância a ela. O que talvez perpassa é a falta dessa crença no/na estudante, que pode ser traduzida como um processo de não legitimidade do pensamento e do discurso dos/as jovens estudantes. Ou seja, parece não haver confiança naquilo que os/as estudantes expressam, não haver respeito à expressão do outro, ao pensamento do outro. Freire (1996, p. 47) afirma que “o respeito é absolutamente fundamental na prática educativa, é problema que não pode

ser desprezado”. Quando não confiamos nos/nas estudantes, negamos as suas fragilidades, não investimos neles/as, deixando que a insegurança que por ventura os estiver acometendo os afastem definitivamente do ambiente escolar. A falta de crença nos/nas estudantes talvez venha de uma “compreensão estreita do que é educação e do que é aprender”. Para Freire(1996, p. 51), no ato de educar é preciso ter “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’ vai gerando coragem”.Tivemos dificuldades para encontrar jovens estudantes com certa fluência para falar sobre a escola. É certo que, muitas vezes, a forma de abordagem talvez não tenha sido a mais adequada, porém inúmeras iniciativas foram feitas para facilitar a comunicação com os/as jovens. Podemos compreender esse silêncio de diferentes formas. Os/as jovens, ao longo do seu processo de vida e formação, podem não ter construído um vocabulário suficiente sobre a sua relação com escola que lhe possibilite narrar com fluência. Esse silêncio, entretanto, é um modo de comunicar, ou seja, é um movimento de sentido, que também nos fala.Pode ser um processo de silenciamento provocado pela falta de acolhimento da palavra do/a jovem. Nesse contexto não há escuta, há julgamento e negação da palavra, o que contradiz o papel do educador democrático que “aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala” (FREIRE, 1996, p. 132).

Nas escolas observadas, não há clareza das ações realizadas com vistas a manter os/as jovens na escola quando o processo de abandono é deflagrado. As ações restringem-se a encaminhamentos de FICAI sem, contudo, dialogar com os/as jovens sobre as suas dificuldades. Os/as jovens por mais que tentem, não conseguem manter-se na escola, não encontram algo que sinalize que vale a pena estar lá. Eles não encontram um sentido de solidariedade, nem de empatia por parte da escola que lhes possibilite encontrar modos de permanecer. Poderíamos dizer que uma das dificuldades que os/as jovens parecem encontrar é reverter a sua condição de “estranho” (BAUMAN, 1998, p. 29), ou seja, romper com a lógica excludente da escola. A escola tende a “purificar – expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrado ou administrável”. Estes/as jovens estudantes, que eventualmente aparecem na escola,

contaminam a tendência à homogeneização, ficam fora da ordem, portanto mais fácil é livrar-se deles. Nas palavras de Bauman (1998, p. 29) “estão, por assim dizer, fora do alcance de reparo. Não se pode livrá-las dos seus defeitos: só se pode deixá-las livres delas próprias, acabadas, com suas eternas esquisitices e seus males”. Seus males, neste caso, parecem ser as dificuldades de adesão à cultura elitista da escola, que acolhe alguns e expulsa outros.

“Eu fico parado olhando pro quadro, conversando...” - estratégia para permanecer na escola

Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual vale a pena ter feito a viagem (CHARLOT, 2013, p. 114).

Entre as questões colocadas por Charlot no excerto acima, a que parece mais fácil de os/as jovens estudantes entenderem parece ser a pergunta “de onde eles vêm”, as outras, diante de tantas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, parecem mais complexas. Será que os/as estudantes entendem porque estão na escola? Para onde querem ir? Onde querem chegar? Será que, hoje, ainda temos certeza de onde vamos chegar? E se nos remetermos aos jovens em processo de afastamento? Que relações constroem com a escola? O que esperam durante a viagem? Será que um estudante que declara ficar “parado olhando pro quadro, conversando”, está fazendo uma viagem que vale a pena?

Procuramos entender como os/as jovens estão fazendo a sua viagem e percebemos que a escola pouco dialoga com eles/as, pouco os/as acolhe, mas eles e elas consideram a escola importante e demonstram desejo de retornar, mesmo que para estar lá tenham que ficar apenas “olhando pro quadro”. Ou como o próprio estudante diz:

“É preguiça mesmo de ficar copiando, daí eu fico parado olhando pro quadro, conversando”. (Ozias).

No decorrer da pesquisa analisamos muitas falas de professores/as rotulando os/as jovens de preguiçosos, incapazes, que não serão nada na vida e até mesmo de

incapazes de aprender. Esses jovens vão constituindo-se, também, a partir das falas e do que pensam os/as professores/as sobre eles/as. Partindo desse pressuposto, o que pode estar ocorrendo com o jovem Ozias é ter aceitado uma característica que foi dada a ele, a de ser naturalmente preguiçoso. Se isso realmente ocorreu, conforme Charlot (2013), pedagogicamente é um erro gravíssimo conferir ao aluno/a uma natureza. Atribuir a ele a natureza de preguiçoso, ouvir de alguém esse adjetivo é negar o princípio da educabilidade. Charlot (2013) diz ainda que o/a professor/a deve-se perguntar: Por que o aluno está tendo esta atitude? Por que não está estudando?

Essa pergunta toca em cheio na questão do saber. Por que fazemos isso, ou seja, invocamos uma natureza da criança? Acho que é porque sentimos, pressentimos, que, atrás da mobilização intelectual ou da ausência de mobilização intelectual, há alguma coisa. Há uma coisa: toda a construção da relação com o saber, da relação com o mundo, da relação com os outros (CHARLOT, 2013, p.173).

Todas essas questões estão imbricadas na mobilização intelectual na instituição escolar. No entanto, quando, por desconhecimento dos/as professores/as, ocorre a atribuição de uma natureza aos estudantes, estamos diante do que Charlot (2013) define como desumanização.

Este estudante auto denomina-se preguiçoso, também, por não aderir à dinâmica escolar, dinâmica da cópia do quadro, da repetição que há muito tempo se revela inadequada e ineficiente. Poderia outra metodologia ter outro efeito em relação ao envolvimento desse estudante? Isso que o estudante denomina “preguiça” poderia ser uma forma de expressar a distância entre os saberes escolares e os saberes que produzem sentido para esse jovem. Estaria esse jovem, pela falta de sentido do saber escolar, construindo um processo de resistência em relação à dinâmica escolar e, por conseguinte, dos saberes produzidos nela? A forma como a dinâmica escolar funciona, seguindo a estrutura pela qual ela foi criada, contrapõe-se à vida dinâmica impulsionada pelas mudanças estruturais da sociedade contemporânea.

José Machado Pais (2006) recorre aos conceitos de espaço estriado e espaço liso, usados por Deleuze e Guattari (1997), para explicar a dinâmica escolar. O espaço estriado seria um “sistema fechado, que entrecruza fixos e variáveis, ordena e faz sucederem-se

em formas distintas, organiza as linhas melódicas horizontais e os planos harmônicos verticais”. Representa a lógica da cópia, das dinâmicas preestabelecidas, do currículo engessado, da reprodução, da repetição. O espaço liso “é a variação contínua, é o desenvolvimento contínuo da forma, é a fusão da harmonia e da melodia em favor de um desprendimento de valores propriamente rítmicos”.

Os/as jovens estudantes entendem a escola como um sistema estriado, como um espaço fechado. Os atos de indisciplina, de transgressão revelam-se como uma forma de reclamar “inclusão, pertencimento, reconhecimento. Vida cotidiana – como um sistema liso, espaços mais libertos dos constrangimentos institucionais do lazer e do lúdico” (PAIS, 2006, p. 14-15). Esse estudante, Ozias, através de seus atos, pode estar denunciando a indiferença: ele não está sendo conduzido pelos/as professores/as, nem de forma discreta, nem de mãos dadas. Está, sim, andando sozinho, através de uma lógica paralela à lógica escolar, significativamente diferente daquela historicamente pensada como dinâmica escolar e que, em muitos casos, persiste alheia às necessidades que o momento exige.

O comportamento desse jovem pode ser uma forma de expressar aversão ao trabalho escolar e a falta de novas perspectivas que a escola oferece.

Enfadados com o trabalho escolar, sem vislumbrarem grandes alternativas no seu exterior, vão mantendo uma relação flexível e ambígua com a instituição escolar, que lhes permite em certas situações resistir e infringir as regras, noutras participar com entusiasmo (ABRANTES, 2003, p.123).

Os/as estudantes demonstram que estão construindo uma relação flexível e ambígua com a instituição, conforme expõe Abrantes (2003), mantêm-se nela, porém estão distantes dela. Tal comportamento também se evidencia nos discursos das professoras⁴ que atuam no Ensino Médio, durante a realização do grupo de discussão.

“Não sei, o que tenho visto, a dificuldade dos alunos de se sentir parte daquele ambiente o aluno não se sente e mesmo quando ele se sente ele não pode alterar aquele ambiente, muito pouco ele pode fazer parte da construção então ao mesmo tempo que

⁴ A expressão é no feminino porque só participaram professoras.

talvez ele se sinta ele não pode alterar, ele não pode dialogar, ele não pode construir, então de repente isso afaste ele porque nada identifica nada faz parte dele e a escola acaba se tornando apenas o local de convívio entre eles, mais do que isso a escola não tá conseguindo exercer.”(participante 3 – grupo de discussão)

Além da dificuldade de inserir-se na lógica escolar, parecem se responsabilizar pelos processos de afastamento. É muito difícil encontrar um/a estudante que não atribua a si a responsabilidade pelo abandono ou pelo fracasso escolar. Pode-se entender esses/as estudantes como sujeitos que “encontram dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, constroem uma imagem desvalorizada de si” (CHARLOT, 2000, p. 17). Essa imagem que os/as jovens estudantes constroem de si está relacionada com o fracasso escolar. De acordo com Charlot (2000), o fracasso escolar não existe enquanto objeto, o que existe são alunos/as que não conseguem construir os saberes que julgamos devam ser construídos na escola, alunos/as que não se adaptam às normas, que não adquirem as competências, que constroem formas de resistência, o que faz com esses/as estudantes vivam situações de fracasso. Para o autor (2000), recusar a denominação de fracasso escolar é recusar o fenômeno ainda interpretado como doença, como falta. O autor sugere uma mudança de perspectiva e nos ajuda a compreender esse fenômeno como diferença e a recusar a ideia de “não ser”.

Nas entrevistas, a maioria dos/as jovens não consegue perceber problemas decorrentes da crise que existe na escola. Historicamente a escola foi criada para atender uma parcela muito pequena e específica da população, em geral aqueles cujo contexto escolar era uma continuidade do contexto social e cultural. Com o processo de democratização, outros/as jovens passaram a ter acesso à escola; jovens de outras classes, de diferentes culturas, com necessidades e expectativas diferentes em relação à escola. Com isso muitos problemas se tornaram evidentes, entre eles, as situações de fracasso escolar, a distorção idade-série e o processo de abandono. Todas essas problemáticas tentaram ser superadas por meio de algumas políticas públicas de correção de fluxo, implantação de outras formas de avaliação, complementação de atividades no turno inverso às aulas, entretanto, nas escolas, muitas dessas ações tiveram resultados pouco eficientes, pois, muitas dessas políticas foram realizadas sem o

conhecimento dos sujeitos às quais elas se destinavam. O que se evidencia parece ser um desconhecimento generalizado de quem é o/a jovem do tempo contemporâneo, dos seus interesses e necessidades, de qual currículo pode atender as necessidades desses/as jovens, menos ainda se sabe sobre as necessidades dos/as jovens de classe popular. As escolas conseguem ouvir pouco sobre o que os/as jovens estudantes têm a dizer sobre si e sobre a escola, também pouco faz para mantê-los na escola.

A falta de preocupação da escola com o saber se evidencia nos discursos dos/as jovens estudantes. Parece que eles não são mobilizados para a atividade intelectual, parece que o que importa é estar na escola, passar de ano e elevar os índices, uma vez que, mesmo com muitas faltas no Ensino Fundamental o/a estudante entrevistado/a percebe que pode passar de ano. Ele não faz referência ao saber, apenas relata o que ocorre na escola fazendo relação apenas a um lugar de passagem, com poucos significados além da rotina de vir e faltar. De acordo com Ozias:

***“Aí na oitava série eu quase não vinha na aula e passei direto, daí no primeiro também quase nunca fazia nada, daí peguei recuperação em três e passei. Nesse ano vai ser igual, eu não tô fazendo nada e acabo passando”.* (Ozias)**

Não é difícil compreender o que diz esse aluno, podemos traduzir como “a escola serve para passar e não para aprender”; isso nos leva a inúmeras interrogações. A escola desistiu de ser escola para esse estudante? E esse estudante, desistiu de fazer o papel de aluno? Se a escola desistiu desse estudante, o que isso significa? Talvez signifique entregá-lo à própria sorte, não se preocupar com ele, não se comprometer com ele. Não há sentido para estar na escola, não há aprendizagem. “Ninguém aprende sem atividade intelectual e quando não existe nenhum sentido não há atividade intelectual” (CHARLOT, 2013, p. 145). Evidencia-se, portanto, que os/as estudantes parecem agir por inúmeros motivos, mas muito pouco relacionado com o próprio saber, sob a influência da própria lógica escolar.

Palavras Finais

Os excertos dos/as jovens estudantes revelam uma adesão distanciada da escola e a incapacidade da instituição de acolher estudantes que não se enquadram nas normas rígidas que ainda prevalecem nas escolas, especialmente para jovens pobres. Podemos perceber que seus percursos se prolongam, iniciando com reprovações, deflagrando a distorção idade-série e se perpetuando através de processos de abandono constantes, cujo retorno, muitas vezes não passa de uma promessa que não se consolida. Percebe-se um claro descaso da escola em relação a esses/as alunos/as, muitas vezes, manifesto através do temor que a nossa interferência possa trazê-los/as de volta à escola.

O que objetivamos mostrar aqui são as inúmeras dificuldades que os/as jovens estudantes encontram para se manterem na escola. O vínculo que constroem é frágil e suas trajetórias se traduzem em percursos com pouco êxito escolar. Percebe-se que os/as jovens não tem força suficiente para contraporem-se à lógica da exclusão, pois há, por parte da escola, a tentativa de “purificar” o espaço escolar, uma vez que não conseguem “purificar” os sujeitos. Ainda prevalece o discurso dos/as jovens de que escola é importante; a maioria reconhece essa importância, mas por outros motivos que não o saber. O saber escolar parece não capturar o interesse dos/as jovens, expressando certo desencanto. Os professores ainda não encontraram modos de mobilizar os/as jovens estudantes para a aprendizagem, uma vez que para estes, as poucas aprendizagens ocorridas na escola são vazias de sentido e pouco auxiliam na vida cotidiana.

Referências

ABRANTES, Pedro. **Os Sentidos da Escola** – Identidades Juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta, 2003.

ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. SAO PAULO: EPU, 2000.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização Curricular do Ensino Médio. A reestruturação curricular no RS. In. _____. **Reestruturação do Ensino Médio** – pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 1998.

CAMARANO, A. A. *et. al.* Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. In: **Última década**. CIDPA, Valparaíso, diciembre, 2004, pp. 11-50.

CHARLOT, Bernardo. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

CHARLOT, Bernardo. **Da Relação Com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLOMBO, Enzo. Descrever o Social – a arte de escrever a pesquisa empírica. In. MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva: Pesquisa Qualitativa e Cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBAÑES, Jesús. Perspectivas de la investigación social: El diseño en las três perspectivas. In. **El análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación**. Madri: Alianza, 1989.

MELUCCI, Alberto. Busca de Qualidade, Ação Social e Cultura - por uma sociologia reflexiva. In. _____. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ORTÍ, Alfonso. La apertura y el enfoque cualitativo o estrutural. In. **El análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación**. Madri: Alianza, 1989.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In. ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (org). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006, p. 7-21.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. In. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional Integrada ao Ensino Médio** - 2011-2014 - SEDUC, 2011. Acesso em 04 dezembro de 2013. http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf

RIO GRANDE DO SUL. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul** – ênfase no – Porto Alegre, 2012. Acesso em 21/11/2012
http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010.pdf.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação Que Ainda é Possível** – ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artemed, 2007.