

CONSTRUÇÕES DE SENTIDO JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: A RELAÇÃO JOVEM-PROFESSOR SOB NOVA PERSPECTIVA

Adriano Machado **Oliveira** – UFSM

1. JOVENS, ADOLESCENTES E O ENSINO MÉDIO: CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA DISCUSSÃO EM VIGOR

A relação entre o mundo adulto e os jovens e adolescentes contemporâneos tem sido tema de debates e investigações nos últimos anos (Novaes, 2008; Dayrell, 2007; Pais, 2006; Obiols, 2002). Estes dizem respeito não somente às novas configurações em que se têm apresentado as interações juvenis com seus pares (Almeida e Tracy, 2003), o que vem a demandar novas formas de abordagens para com esses sujeitos, mas também e principalmente no que se refere às concepções ainda vigentes entre os educadores sobre “quem são” seus alunos (Abramovay & Castro, 2003), as quais operam no sentido de ignorar ou negar a diversidade juvenil hoje presente, majoritariamente, nas escolas públicas brasileiras. Uma série de estudos recentes (Dayrell, 2007; Castro & Correa, 2006; Novaes, 2006; Spósito, 2005; Fanfani, 2000), desse modo, aponta para a necessária revisão das abordagens de que se tem utilizado a escola para com seus alunos. Quando se trata de refletirmos sobre a realidade do ensino médio brasileiro, a seu turno, essas indagações se tornam mais graves, na medida em que, apesar das mudanças oficiais realizadas em suas diretrizes, este ainda tem se apresentado como uma modalidade de ensino distante da diversidade cultural dos jovens e adolescentes brasileiros (Kuenzer, 2000).

Com a Lei 9394 (LDB, 1996), pois, a qual torna o ensino médio a etapa final da educação básica, a escola passa a receber em suas classes uma diversidade juvenil até então ausente da maioria dos estabelecimentos de ensino brasileiros. Os professores, por conseguinte, passam a estarem diante de sujeitos cuja multiplicidade de gostos, formas de ser, motivações e linguagens alteram de forma significativa a composição da clientela para a qual estavam habituados a ministrarem suas aulas. Diferentemente, assim, de salas de aula onde se encontravam, em sua maior parte, os filhos da classe média, agora os espaços escolares se vêem perante jovens dos mais variados estratos sociais, os quais, nem sempre, compreendem o porquê de estarem na escola. Em parte, cabe ressaltarmos, devido a vigência de práticas escolares ainda semelhantes àquelas do final do século XIX, as quais operavam sob os signos da rigidez, da sistematização arbitrária de conteúdos e da memorização (Cambi, 1999). Essa

escola de viés enciclopedista (Obiols, 2006), pois, ainda se perpetua para clientes cuja subjetivação se dá em outros moldes (Ortega, 2006; Pais, 2006; Jerusalinsky, 2004; Almeida e Tracy, 2003), em um contexto sócio-histórico no qual não somente as paisagens subjetivas se apresentam instáveis (Bauman, 2005 e 1998), mas também o cenário social se faz progressivamente movediço, incerto em suas promessas (Kehl, 2007; Costa, 2004; Peralva, 1997). Somando-se a isso, não poucos professores ainda vêem o ensino médio como uma etapa de ensino de caráter propedêutico, o que os faz uniformizar as aspirações juvenis de seus alunos, como se todos vizessem, indistintamente, ascender ao ensino superior. Este, então, para muitos docentes, passa a ser visto como a “tábua de salvação” daqueles jovens que enfrentam adversidades econômicas e que desejam mobilidade social, como se o diploma universitário fosse a garantia de melhor remuneração e empregabilidade. Tais argumentações operam justamente na contramão dos recentes estudos que visam refletir sobre as culturas juvenis e sua inserção na escola de ensino médio (Dayrell, 2007; Souza, 2003), na medida em que vêem de forma homogênea uma população de sujeitos que têm na diversidade seu principal atributo.

Na passagem a seguir, Dayrell procura ressaltar aspectos de uma heterogeneidade bastante difícil de ser negada:

... é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e internas produzidas no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinqüência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (DAYRELL, 2007, p.1110).

O autor acrescenta, ainda, agora a analisar as repercussões do espaço escolar sobre os jovens, que essa instituição se vê diante de uma nova condição juvenil, na qual a sociabilidade não se apresenta mais engendrada ou concretizada apenas pelo espaço do aprendizado em sala de aula – evidenciando-se um predomínio de múltiplas formas de sociabilidade protagonizadas nos mais variados ambientes e momentos (Dayrell, 2007). Seja no interior dos colégios, através de intervalos entre as aulas, nos encontros de corredores, ou seja fora daqueles, em suas comunidades ou bairros, na saída do trabalho, são os “espaços e tempos intersticiais” (Ibid.) que se constituem como via de sociabilidade e produção de significados para esses sujeitos. Estes, assim, operam uma reinvenção dos espaços antes sancionados (Almeida e Tracy, 2002; Dayrell, 2007), ressignificando-os e os transformando em formas de efetivação de necessidades sociais, sejam elas de lazer, de namoros e amizades, seja de

produção de conhecimento através do intercâmbio de informações diárias realizadas no interior dos grupos. Ao apresentar suas reflexões, pois, Dayrell (2007) denota a ineficácia ou fracasso da instituição escolar em cumprir com seu antigo legado estritamente moderno: formar as novas gerações, socializar os jovens.

Tudo isso, pois, coloca o professor do ensino médio como o observador de um contexto que em muito se afasta daquele construído inicialmente com a escola moderna, a caracterizar-se pela ordem e disciplina em sala de aula, onde os conteúdos ministrados ainda possuíam um sentido em si, tanto para justificar uma preparação ao ensino superior bem como para o próprio estudo das obras clássicas, as quais tornavam o jovem portador de uma cultura estimada pelos demais membros das classes médias e altas da sociedade. Embora, por outro lado, tal contexto já não se apresente dessa forma, muitas características dessa escola ainda persistem, gerando um “choque” entre as culturas trazidas para a sala de aula pelos alunos e uma cultura escolar cujos saberes aparecem quase que completamente distantes do cotidiano e da realidade sociocultural predominante (Fanfani, 2000). Neste sentido, denota-se uma crise do sentido do seu ensino, o qual, não raras vezes, apresenta-se como herdeiro de um enciclopedismo pedagógico, ao enfatizarem-se a memorização dos conteúdos, a repetição e a reprodução do saber instituído, transmitido pelo professor, como já destacamos. Esses processos já não se apresentam como eficazes para a produção de significados pelos jovens do ensino médio, acostumados que estão aos jogos eletroeletrônicos que lhes oferecem a oportunidade de controle em um mundo mais previsível, universo este que ainda lhes permite o uso da criatividade, de estratégias de enfrentamento dos obstáculos que se apresentam, bem como de sentirem-se os protagonistas e não os coadjuvantes (Ortega, 2006). Por conseguinte, sejam jovens da periferia ou do centro das grandes cidades, o universo escolar apresenta-se para eles como obsoleto em termos de dispositivos e recursos de interação com as informações disponíveis em diversas áreas. Isto faz com que o professor seja o representante não mais de um saber atualizado e conectado às demandas sociais de diferentes atores em processo de construção de suas identidades, tal com se dava no projeto da modernidade, no qual os ideais sociais eram convergentes e atuavam em sincronia – o professor, pois, passa a ser o representante de um mundo “velho” e que parece já não ser necessário.

Como considera Fanfani (2000, p.8),

Enquanto o programa escolar tem ainda as marcas do momento fundador (homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e seqüências únicas, etc.) as novas gerações são portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, móveis, instáveis, etc. A experiência escolar se converte a miúdo em uma fronteira onde se encontram e se enfrentam diversos universos

culturais.

Tal disparidade entre a cultura escolar e o contexto social de jovens e adolescentes pode estar a repercutir de forma diversa entre aqueles oriundos das classes mais baixas da sociedade e aqueles provenientes das classes mais esclarecidas e mais próximas do poder. O caráter propedêutico do ensino médio, neste quesito, exerce um papel importante. Se, de um lado, os alunos das classes médias e altas vêem na possibilidade de ingresso no ensino superior um sentido provisório para os saberes adquiridos em sala de aula, o mesmo não se dá com aqueles cujas existências são permeadas pelas dificuldades financeiras, violência em bairros e favelas, e toda uma diversidade de situações que os faz pensar antes no trabalho que lhes possibilite uma perspectiva de distanciamento dessas realidades que em estudar para ascender a um distante diploma universitário.

Como afirma Novaes (2006,p.106),

Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. Este “quando” e este “como” revelam acessos diferenciados a partir das condições econômicas dos pais.

Embora a problemática juvenil não se esgote com as condições de classe, estas revelam produções de significado diversas, demarcando espaços de acesso para uns e espaços-limite para outros tantos, de acordo com o nível socioeconômico das famílias de origem. Para Novaes (2006), os jovens das classes mais baixas já não se iludem com o “mito da escolaridade”, ou seja, a crença de que o diploma alcançado ao final da educação básica lhe garantirá uma inserção no mercado de trabalho. Somando-se a isso, muitos deles esbarram nos concursos, em processos de seleção, quando concorrem por vagas ao lado de candidatos com o curso universitário completo. Dessa forma, os jovens das classes populares passam a ter consciência de que o diploma do ensino médio se faz um “passaporte incerto” para o emprego almejado.

Essa percepção incide diretamente sobre suas experiências em sala de aula, o que pode vir a produzir um vazio de sentido ao se defrontarem com as informações colhidas no cotidiano, o qual lhes revela essas dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Nas palavras de Dubet (1997,p.227),

... creio que a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos

meios populares já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão que a escola não serve para nada. É claro que este problema não se limita somente à escola, ele tem sobretudo a ver com a situação do mercado de trabalho.

Como percebemos nas considerações acima, as perspectivas de mobilidade social influenciam o imaginário juvenil em sua relação com o ensino médio. Ao verem tais possibilidades de ascensão social cada vez mais precocemente frustradas pelos pré-requisitos extensos do mundo do trabalho, a experiência escolar se vê destituída de significado para muitos desses adolescentes e jovens das classes populares. De fato, ao verem distantes esses objetivos, mais difícil se torna a elaboração de um projeto de vida, ou melhor, como aponta Novaes (2006), tal impossibilidade de mobilidade social incide diretamente sobre uma incapacidade de projetar o próprio futuro.

Tudo isso, pois, coloca-nos diante de um contexto histórico-social no qual a escola de ensino médio denota suas limitações e momentânea imutabilidade perante novas demandas sociais que se lhe apresentam, dentre as quais se destaca, de forma contundente, a abertura dos espaços escolares para a diversidade juvenil, com sua multiplicidade cultural e, principalmente, suas formas singulares de dar sentido ao aprendizado. A forma como as particularidades juvenis têm sido acolhidas pelos professores, pois, torna-se um elemento importante a fim de detectarmos o status de uma relação que pode, em muitos momentos, auxiliar as construções de sentido dos alunos no ensino médio.

2. MÉTODO

Durante o ano de 2007, realizamos na cidade de Santa Maria-RS¹, grupos focais em duas escolas de ensino médio, com dois grupos de 12 alunos, ambos do terceiro ano dessa etapa do ensino. Através da fala dos alunos, por conseguinte, buscou-se analisar de que forma esses sujeitos atribuíam sentido à escola, à relação com os professores e à própria juventude contemporânea. A fim de podermos comparar realidades distintas, optamos por incluir em nossa amostra alunos de uma escola particular da cidade e outra da rede estadual de ensino.

Estar no terceiro ano do ensino médio, cabe ressaltarmos, significa dentre outros aspectos encontrar-se em uma zona limítrofe bastante conflituosa para o processo da

¹ Santa Maria é uma cidade da região central do Estado do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 270 mil habitantes, considerada um pólo estudantil e cuja força de trabalho se concentra no setor terciário da economia.

adolescência, a saber, a proximidade da uma iminente decisão – a inserção profissional –, e o abandono definitivo de um mundo onde as contingências sociais mais amplas ainda não precisam ser assumidas plenamente. Por outro lado, ser um jovem no ensino médio já não se apresenta como em tempos anteriores, quando essa etapa ainda simbolizava e era vivenciada pelos alunos como uma moratória social. Muito longe dessa definição, hoje nas escolas a lógica da competitividade e da cultura do desempenho predominam (Santos, 2004), abalando o antigo espaço de ausência de responsabilidades concedido pelo mundo adulto para aqueles que ainda não estavam preparados para experimentá-los (Erikson, 1972). Neste sentido, encontrar-se no terceiro ano do ensino médio significa, dentre outros aspectos, estar na iminência de um rompimento com esta etapa psicossocial, tornando-se cada vez mais precoces os apelos para a escolha profissional ou entrada no mercado de trabalho. Dessa forma, esses jovens e adolescentes experimentam o clímax de uma tensão já iniciada com a entrada no ensino médio, no primeiro ano, sendo que naquele momento a entrada definitiva no mundo da lei ainda podia parecer algo distante e vago. A proximidade da conclusão da educação básica, por sua vez, traz à tona questões das quais o jovem já não pode mais se subtrair, dentre elas, o dilema sobre a necessidade do trabalho ou, para outros, o imperativo de cursar uma faculdade. O primeiro é revelador dos anseios de significativa parcela da população brasileira, para quem o ensino médio apenas adia ou atrapalha a busca de suprir as necessidades básicas e de mobilidade social; já o segundo, embora seja apresentado como meta comum, não raras vezes, a ser estabelecida como prioritária por todos os alunos, dá sentido ao estudo para uma parcela menor de jovens, para os quais, preocupações várias se fazem presentes.

Cientes, pois, das particularidades proporcionadas por esta etapa do ensino médio, os jovens pesquisados foram convidados espontaneamente a participar de três encontros, durante um mês, realizados separadamente em cada uma das escolas. Neste estudo, cabe aqui ressaltarmos, optamos por destacar as categorias emergentes de nossa análise de conteúdo feita com o material coletado, as quais dizem respeito somente às construções de sentido dos alunos sobre seus professores e sobre a relação com os mesmos, na medida em que as demais categorias não se coadunam com os objetivos aqui priorizados.

A seguir, pois, apresentamos uma discussão dos resultados, a fim de analisarmos as implicações que as categorias emergentes proporcionam para o debate vigente sobre a relação entre jovens e professores do ensino médio, no mundo contemporâneo.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Vínculo Interpessoal Jovem-professor: a Horizontalidade nas Relações como Demanda Juvenil.

Durante os três encontros realizados em cada escola pesquisada, denotou-se um evidente desejo por parte dos alunos de manterem diálogos mais “calorosos” com os docentes, de forma que a posição instituída do mestre pudesse ser ultrapassada, alcançando-se suas idiossincrasias como pessoa, sua vida pessoal, seus gostos, sua forma de ser. Demonstraram, podemos dizer, anseios por um contato interpessoal que venha a tornar o convívio em sala de aula mais “leve”, prazeroso, agradável para alunos e professores. Não só afirmaram acreditar que isto seja possível, como se esforçam por concretizá-lo, segundo os jovens, muitas vezes, desistindo apenas quando percebem que o docente “não dá abertura” para esse tipo de relação. Isso vai ao encontro, desse modo, das análises feitas por inúmeros pesquisadores, os quais destacam a necessidade de os professores buscarem ultrapassar a condição imediata do aluno para alcançá-lo como jovem, portador de uma singularidade e cultura próprias (Dayrell, 2007; Obiols, 2006; Souza, 2003; Matos, 2003; Fanfani, 2000; Spósito, 1997). Para isso, sem dúvida, torna-se imperioso que posturas por demais rígidas e distantes sejam superadas, dando lugar ao estabelecimento de relações mais próximas, nas quais o diálogo jovem-professor seja legitimado como parte importante da dinâmica do espaço escolar e não apenas um acontecimento raro e intermitente, como se sua ocorrência em nada tivesse relação com a aprendizagem dos alunos.

Esse último aspecto, o qual relaciona o vínculo jovem-professor com o ensino, foi expresso nas seguintes palavras, pelos dois estudantes abaixo:

É que às vezes, os professores que te conhecem mais e, tipo, falta um pouco de nota, eles vêm e te ajudam. Eles sabem como é que tu vai, eles sabe até que tu estuda, que tu não merece mesmo, porque, por mais que tu tenha dificuldade ou que tu esteja passando por, eles sabem que tu dá conta do recado, entende? Depende, porque, os professores que realmente te conhecem, eles te ajudam, eles gostam de ti. Vêm que tu estuda, eles te ajudam bastante, mas tem outros que não fazem a mínima diferença (16 anos, aluna da escola B²).

O professor que deixa ter essa amizade, é bom pra ele... agora o professor que se fecha, ele é tipo tido como carrasco...ele não sabe o que tá acontecendo... ele não sabe se o aluno tá aprendendo ou não... Chega na prova e vai mal... Tem que ter essa comunicação pra que as duas coisas irem bem... a aula e a avaliação (17 anos, aluno da escola A).

² Designamos por escola A a escola pública pesquisada e por escola B a escola particular pesquisada.

Por outro lado, quando a expectativa dos jovens não se vê satisfeita para com os professores, nesta esfera do vínculo interpessoal, as dificuldades podem se exacerbar de tal forma que a própria realização das aulas pode ser comprometida, como revela este educando:

Tem essa distância que, quando se torna um ponto crítico... acaba que... a única maneira é trocá de professor, porque o professor chega, vai na direção e... daí eles põe que tu tem que aceitar o professor como ele é... Só que o professor não te aceita como tu é... assim, na... condição de aluno... Então dá um conflito... porque o professor e o aluno tem que ter a aceitação dos dois... porque senão não tem como ir adiante... (17 anos, aluno da escola A).

Como percebemos, este relato nos possibilita uma compreensão da dimensão que a ausência de vínculo interpessoal pode vir a gerar para esses atuais alunos do ensino médio. Na situação esboçada acima, o professor se queixa dos alunos para a direção da escola, o que termina por acirrar o conflito existente entre àquele e os jovens, gerando-se então um “ponto crítico”, cuja única forma de solução percebida, dadas as circunstâncias criadas, se faz pela saída do professor para a entrada de outro, em seu lugar. Relevante se faz, também, nesta narrativa, a presença de um discurso da direção escolar a apontar para uma necessidade de aceitação do professor por parte dos alunos, sem que a contrapartida, a aceitação dos alunos pelo docente, seja referida. Diante disso, ratificam-se os estudos que apontam a escola como desrespeitadora da singularidade juvenil (Dayrell, 2007; Obiols, 2006; Matos, 2003), como instituição que insiste em fixar-se em uma distribuição de papéis de forma rígida e vertical, a reproduzir, pois, modelos educativos ainda do início do século XX, quando então a autoridade docente estava já dada pela sua posição instituída (Obiols, 2006).

Para compreendermos, pois, a demanda de vínculos interpessoais com os docentes no ensino médio, expressa nas falas dos jovens pesquisados, torna-se necessária uma análise das mudanças perpetradas nas relações pais-filhos nas últimas décadas, as quais repercutem sobre a forma como os alunos têm atribuído sentido a suas interações com os adultos.

Ao longo do século vinte, como analisa Obiols (2002), a relação entre pais e filhos se alterou significativamente, principalmente no que diz respeito à imposição de normas rígidas de conduta e interação entre adultos e jovens. A autora, em seu estudo, aponta para a passagem, a partir da década de sessenta, da predominância de “adultos tradicionais” nas configurações familiares para uma ampla vigência de “adultos-adolescentes”, hoje responsáveis por educar os milhares de jovens que chegam às escolas. Àqueles pertencentes à primeira modalidade de adultez, analisa a pesquisadora, estabeleciam normas claras para o comportamento dos filhos, existindo uma escala de restrições e concessões que variavam com a idade (Ibid.). Isto propiciava, por sua vez, uma nítida percepção por parte dos adolescentes

dos marcos que não poderiam transpor, o que não raras vezes provocava atitudes de rebeldia para com os genitores, conflitos perfeitamente inseridos dentro do diagnóstico psicossocial elaborado a seu tempo por Erikson (1972). Ou seja, os pais autoritários, através de pautas intransigentes, traziam consigo a demarcação de uma lei simbólica “tecida com vigor” e que, desta forma, proporcionava aos jovens a possibilidade de, ao identificarem-na, oporem-se a ela (Obiols, 2002). Este último aspecto pode ser considerado positivo nesses genitores, apesar de um distanciamento na comunicação a dificultar as relações com os adolescentes, e foi o responsável pela brecha geracional existente entre jovens e adultos, nas décadas de sessenta e setenta, onde muitos conflitos entre pais e filhos foram protagonizados.

Já os “adultos-adolescentes”, entretanto, decorrentes de uma geração que optou por abandonar por completo todo e qualquer modelo educacional que se utilizasse de imposições e castigos, se, por um lado, não oferecem mais critérios normativos para seus filhos, no convívio social – ao optarem por não mais regular e monitorar os adolescentes – conseguem, por outro lado, estabelecerem relações mais horizontais com os mesmos, havendo uma aproximação afetiva visivelmente maior, bem como uma comunicação mais “aberta” e irrestrita, quando comparados com aqueles pais tradicionais.

Isto significa, pois, que a mudança no padrão relacional de jovens e adultos das camadas médias, como aponta a autora, passando a vigorar nas últimas duas décadas interações mais francas e desprovidas de ameaças, faz com que os jovens resistam a modelos distintos de comunicação, principalmente aqueles nos quais predomina um distanciamento afetivo. Em outras palavras, os relatos dos jovens pesquisados indicam que há, na forma como dão sentido às relações com seus professores, uma associação intrínseca entre a presença de diálogos informais e afetividade.

No relato abaixo, uma simples aproximação do professor, ao identificar uma aluna que parecia não estar bem, faz com que àquele receba desta um status de amigo:

Professor de colégio, alguns professores que a gente tem um relacionamento bom, assim... consegue ser amigo. Tipo...é aquele professor que... só de olhá pra ti ‘báh... tu... tu não quer ir lá conversá?’, tipo ‘vai toma uma água ali...’, ‘vai no corredor, vai respirá um pouco...’, ‘tu não tá legal, tu não vai aprendê’. Isso é um professor assim... é um professor amigo (17anos, aluna da escola A).

A partir da tese defendida por Obiols (2002), portanto, este e outros relatos juvenis a apontar a busca de uma vinculação mais próxima com os docentes encontram sua gênese histórico-social, como já destacamos, nas configurações familiares que passaram a privilegiar, no seu interior, um tipo de comunicação mais horizontal, com diálogos abertos e desprovidos

de formalismos. Rompe-se, desse modo, com um estilo parental autoritário, no qual uma “horizontalização” das relações não é permitida (Obiols, 2002). Os adolescentes, neste sentido, ao chegarem ao ambiente escolar, trazem consigo já sedimentadas essas formas de ser e agir junto aos adultos. Desejam, pois, encontrar possibilidades semelhantes de comunicação junto aos docentes, o que vem a gerar frustração e, como vimos, até mesmo conflitos.

3.2. Comunicabilidade Inautêntica: Ineficácia dos Diálogos e Novas Frustrações.

Ao longo dos encontros com os jovens das duas escolas pesquisadas, uma outra categoria emergiu com destaque em nossas análises. Expressões de descontentamentos, queixas e insatisfações para com as tentativas de comunicação esboçadas por alunos junto a professores e demais agentes educacionais, pois, foram relatados com frequência, o que nos permitiu identificar nessas falas uma intencionalidade comum. Optamos, assim, por designá-las como sintoma de uma comunicabilidade inautêntica, a caracterizar-se por um conjunto de narrativas que revelam que não há uma escuta autêntica das reivindicações discentes, ocorrendo somente uma abertura para receber as verbalizações dos alunos, sem que, contudo, os jovens vejam a partir dessas situações tomadas de atitudes efetivas por parte daqueles que os escutam. Dessa forma, o ato comunicacional com esses profissionais passa a perder sua credibilidade e, em consequência disto, os estudantes apenas o consideram como um recurso ineficaz, já que sua intencionalidade não vê retribuição. Esta categoria também contemplou, ainda, aqueles relatos onde os jovens afirmaram não terem acesso a determinados profissionais da escola, vendo-se impossibilitados de manifestarem seus pontos de vista junto aos agentes escolares.

A narrativa abaixo, por sua vez, apresenta-nos um exemplo do que descrevemos acima, onde a jovem em destaque não percebe vias de comunicação efetiva junto à direção de sua escola:

Eles não aceitam a maioria das vezes, tu dá a tua opinião e... e eles de darem a oportunidade de você dá a tua opinião... Outra coisa é eles aceitarem aquela opinião que você tá dizendo, né? Mas se vão aceita... aí é que tá! (...) (17 anos, aluna da escola A)

Esta outra estudante, de outro modo, mesmo que sua escola possibilite a existência de um coordenador de ensino, responsável por acolher e auxiliar a resolução de problemas de algumas turmas, não percebeu o que foi instituído ser aplicado:

Daí já é outro grau, é que nem a minha, que às vezes eu vou lá na coordenadora e ela não pode falar comigo, tá em reunião. Tipo, ela tá aqui, a conselheira minha é ela, entendeu? Ela é minha coordenadora. Se uma hora eu preciso falar com ela, e aí? Eu tenho que marcar hora pra falar com ela!

Isso eu acho que não tem nada a ver... Aí ela sai da reunião, vai embora, aí não tá no colégio... (17 anos, aluna da escola B).

A demanda de comunicabilidade da clientela juvenil para com a escola se constitui em um aspecto reiteradamente apontado por diversos autores, os quais a consideram como imprescindível para uma abertura dessa instituição à diversidade cultural de seus alunos (Dayrell, 2007; Matos, 2005; Abramovay e Castro, 2003; Fanfani, 2000). Isto significa, mais do que simplesmente ouvir as reclamações discentes, colocar-se em uma autêntica posição de escuta aos adolescentes, de forma que estes possam sentir que suas verbalizações encontram eco nos projetos político-pedagógicos elaborados pela escola e nos inúmeros procedimentos administrativos que repercutem sobre os estudantes. Não obstante, o que se constata, mesmo que muitos professores e gestores escolares se apresentem mais próximos dos alunos, é ainda uma postura que, em última instância, conserva para si a palavra final sobre uma infinidade de questões.

Como exemplo disso, no breve diálogo abaixo, os estudantes se mostraram descrentes para com os resultados dos diálogos estabelecidos com a direção da escola, já se tornando habitual para eles o descaso para com as pautas levantadas, ao serem indagados se suas solicitações junto à escola redundaram em mudanças concretas:

- Nem sempre... (17 anos, aluno da escola A).
- Nem sempre... (17 anos, aluna da escola A).
- A maioria das vezes só escutam, eu acho, e não... (17 anos, aluna 2 da escola A).
- Eu sempre vou lá reclamar e nunca vi mudança... (18 anos, aluna da escola A).
- Pois é, olha aí... (17 anos, aluna 2 da escola A).

Neste sentido, esse estilo comunicacional vigente, para esses jovens, antes que caracterizar-se como horizontal, na acepção de Obiols (2006), revela-se como um diálogo unidirecional, ou seja, os sentidos produzidos na interação e que terminam por se efetivar em medidas concretas acabam por ser sempre aqueles que operam em um fluxo comunicacional professor-aluno e não aluno-professor. Em outras palavras, as posições de escuta docente se mostram inautênticas, pois os jovens demonstraram perceber apenas interlocutores passivos.

As duas narrativas abaixo, pois, apontam nessa direção:

Mas é que pra nós não faz diferença, porque a gente nunca viveu, funcionando [o diálogo com a direção], só dizendo as coisas, a gente não sabe como é que seria se funcionasse. Então, sei lá, não muda nada (18 anos, aluna da escola B).

Se a gente quiser a gente fala, mas elas fazerem alguma coisa, é outro quinhentos, daí! (16 anos, aluna da escola B)

Apresentou-se nas falas juvenis, desse modo, ao longo da realização dos grupos focais, tanto para alunos da rede pública como para alunos da rede particular de ensino, um

desapontamento pronunciado na forma como os agentes escolares atribuem valor a suas falas. Isto faz, pois, com que venha a predominar uma modalidade de comunicação onde, antes que o estabelecimento por parte da escola e seus agentes de um espaço de escuta legítimo, no qual se reconhecesse jovens e adolescentes como sujeitos ativos na construção de uma cidadania escolar, propriamente dita, onde professores e alunos elaboram juntos seus direitos e obrigações, seus limites e possibilidades (Dubet, 1997), consolida-se uma forma de abordagem para com os alunos que se mostra fonte de frustrações e decepções para com a escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As construções de sentido dos jovens e adolescentes participantes desta pesquisa, portanto, apontaram para uma significativa valoração dos vínculos interpessoais entre docentes e alunos. Estes jovens não somente demonstraram rejeitar veementemente posturas inflexíveis e consideradas inacessíveis aos diálogos informais em sala de aula, como, por outro lado, afirmam não ser possível a aprendizagem com profissionais que assumam tal postura como professores. Quando a vinculação interpessoal se torna possível, por outro lado, sendo permitidos o intercâmbio de idéias e estando presente uma horizontalidade na comunicação (Obiols, 2002), esses mesmos alunos vêem nas aulas um ambiente prazeroso, onde a figura do professor-amigo assume um lugar de centralidade. Isto porque, ao posicionar-se, diante desses alunos, como sujeito portador de limitações, desejos, anseios, sentimentos e motivações várias, mostra-se mais próximo do cotidiano dos jovens estudantes, oportunizando-lhes na sala de aula, além de um espaço de aprendizagem, um entre-lugar para a convivência. Pudemos concluir, por conseguinte, que esses alunos se mostram receptivos à figura do professor, à sua singularidade – abertos, pois, aos encontros cotidianos com esses profissionais da educação. Entretanto, ainda são os próprios docentes a permanecerem não raras vezes em posições defensivas, rígidas e tradicionais, limitando-se muitas vezes a apenas ministrarem seus conteúdos disciplinares para deixarem em seguida a sala de aula. Somando-se a isso, a comunicabilidade entre jovens e professores, ao mesmo tempo em que se mostra mais horizontal, ainda não é percebida pelos estudantes como autêntica. Ao não verem suas reivindicações consideradas nas pautas para a escola, os jovens terminam por desacreditar essa posição de escuta oferecida por alguns professores e gestores educacionais, tanto na escola particular pesquisada como na escola estadual. Denota-se, assim, que esses jovens, em

suas construções de sentido, ainda não se vêem plenamente reconhecidos no espaço escolar, mesmo que vinculações interpessoais existam entre alguns alunos e professores.

Acreditamos, por fim, que as construções de sentido dos sujeitos dessa pesquisa trazem à tona demandas educacionais que não podem ser negligenciadas pelos professores, com efeito – sob pena de, de outra forma, depararem-se diariamente com indivíduos contemporâneos junto aos quais antigas posturas pedagógicas serão recebidas como fontes de desinteresse e conflitos constantes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes, TRACY, kátia Maria de Almeida (2003). *Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. – Rio de Janeiro: Rocco.

BAUMAN, Zygmunt (1998). *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. – Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.

_____(2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p.027833, col. 1, 23 dez. 1996.

CAMBI, Franco (1999). *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp.

CASTRO, Lucia Rabello, CORREA, Jane (2005). *Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social*. In: CASTRO, Lucia Rabello, CORREA, Jane (2005). *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*. – Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora/ FAPERJ.

CASTRO, Lucia Rabello; MATTOS, Amanda Rocha; JUNCKEN, Elaine Teixeira *et. al.* (2006). *A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com o outro*. Psicologia

em Estudo, Maringá, v.11, n.2, p.437-447, mai./ago.

COSTA, Jurandir Freire (2004). *Perspectivas da juventude na sociedade de mercado*. In: NOVAES, Regina & VANUCCHI, Paulo (2004). *Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. – Rio de Janeiro: Perseu Abramo.

DAYRELL, Juarez (2007). *A escola “faz” as juventudes?: Reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128.

DOLTO, Françoise (1990). *A causa dos adolescentes*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DUBET, François (1997). *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno; *Revista Brasileira de Educação*; Mai/Jun/Jul/Ago, n.5.

ERIKSON, Erik (1972). *Identidade, juventude e crise*. – Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FANFANI, E.T.(2000) *Culturas Jovens e Cultura Escolar*. In Seminário escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília, DF.

JERUSALINSKY, Alfredo (2004). *Adolescência e Contemporaneidade*. In: *Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade*; Adriana Mello, Ana Luiza de Souza Castro, Myléne Geiger (Org.). Conselho Regional de Psicologia – 7ª Região. – Porto Alegre: Libretos.

KEHL, Maria Rita (2004). *A Juventude como Sintoma da Cultura*. In: Novaes, Regina & Vannuchi, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

KUENZER, Acacia Zeneida (2000). *O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito*. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.70, Abril.

LAJONQUIÈRE, Leandro de (1998). *A psicanálise e o mal-estar pedagógico*. *Revista Brasileira de Educação*, n.8, p.92-99.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de (2003). *Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros*. – Ijuí: Ed. Unijuí.

NOVAES, Regina (2006). *Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias*. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda (2006). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

OBIOLS, Silvia Di Segni (2006). *Ser adolescente en la posmodernidad*. In: OBIOLS, Silvia & OBIOLS, Guillermo A. (2006). *Adolescência, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media*. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

_____ (2002). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

ORTEGA, Francisco (2006). *Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais*. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda (2006). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

PAIS, José Machado (2006). *Buscas de si: expressividades e identidades juvenis*. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda (2006). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

PERALVA, Angelina Teixeira (1997). *O jovem como modelo cultural*. *Revista Brasileira de Educação*; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5.

SANTOS, Lucíola de C.P. (2004). *Formação de Professores na Cultura do Desempenho*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n.89, p.1145-1157, Set./Dez.

SOUZA, Regina Magalhães de (2003). *Escola e Juventude: o aprender a aprender*. – São

Paulo: EDUC/PAULUS.

SPÓSITO, Marília Pontes (1997). *Estudos sobre juventude em educação*. Revista Brasileira de Educação; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5, p.37-52.